



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي



قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

القيم التربوية والجمالية في مسرح الأطفال بالجزائر -مقاربة نقدية لنماذج من النصوص المسرحية-

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في اللغة والأدب العربي
تخصص: نقد مسرحي

إشراف الأستاذ الدكتور:
كمال بن عمر

إعداد الطالبة:
إيمان بن علي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
يوسف العايب	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيسا
كمال بن عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
محمد الصديق معوش	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا
أحمد التجاني سي كبير	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
عبد القادر خليف	أستاذ التعليم العالي	جامعة تبسة	مناقشا
عبد الخالق بوراس	أستاذ التعليم العالي	جامعة تبسة	مناقشا

السنة الجامعية:

1443-1444هـ / 2022-2023م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾

سورة طه، آية رقم : 111.

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الذي وفّقني ومنحني القوّة والصبر لأتمّ هذا العمل
فلك الحمد ربي حتّى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد والشكر

بعد الرضا

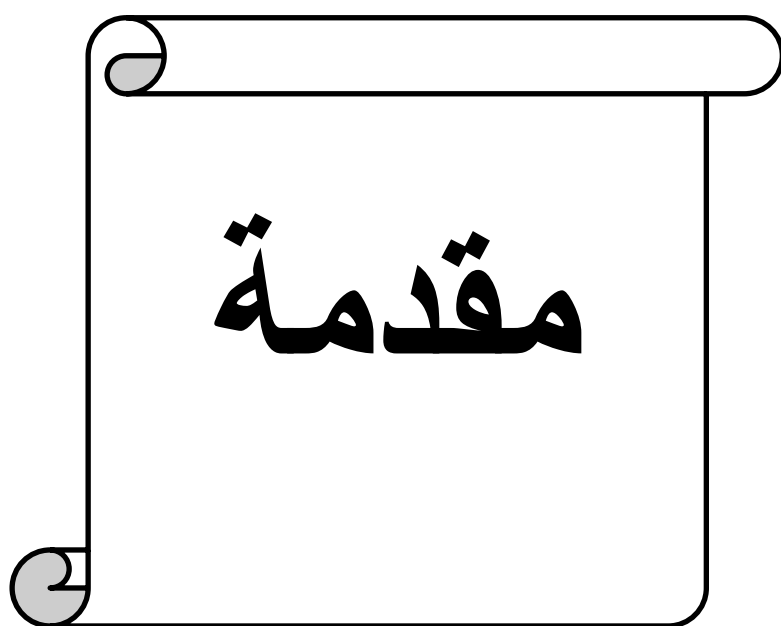
كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتوجّه بجزيل الشكر والامتنان إلى
الأستاذ الدكتور المشرف: كمال بن عمر الذي تعهّد العمل بالمتابعة والتصويب
والنصائح القيّمة التي أنارت دروب هذا البحث، مثنياً على جهده وعطائه العلمي
والمعرفي فجزاه الله عنا كلّ خير، وأدامه ذخرا للعلم.

والشكر موصول إلى السّادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الموقّرة نظير
تحملهم عناء قراءة ومناقشة هذا العمل وتصويبه.

شكرا إلى جميع أساتذتي بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة الشهيد حمّـه
لخضر بالوادي الذين رافقوني طيلة مشواري الدراسي، ولم ييخلوا عليّ بنصائحهم
وتوجيهاتهم السديدة.

وفي الأخير أتقدّم بجزيل الشكر حباً وعرفاناً إلى جنود الخفاء سندي في
إنجاز هذا البحث: أبي وأمي وزوجي

دون أن أنسى أخي العزيز أنيس بن علي راجية من المولى إتمام
أطروحتة قريباً.



يعدّ المسرح من الفنون الجميلة الراقية، باعتباره من أهمّ الوسائل الإعلامية التثقيفية التي تعبّر بها الشعوب عن قضاياها الاجتماعية والسياسية وغيرها، فهو المجدّد لواقع الإنسان والمُعَبّر عن آلامه وأحلامه، كونه من الأشكال الفنّية التي تؤدّي أمام المشاهدين كباراً أو أطفالاً. ومعلوم أنّ الأطفال هم اللبنة الأولى التي تشكّل المجتمع، وعليه وجب الاهتمام بهذه الفئة والعمل على تنشئتهم أحسن تنشئة والإحاطة بهم كونهم رجال المستقبل، وأمل الأمّة. لذلك يتحتّم منحهم فرصة تتيح لهم تطوير قدراتهم ومواهبهم، وتغذية عقولهم، وإراحة نفوسهم بالتسلية والمتعة، وإثراء زادهم المعرفي بالإضافة إلى تنمية الذوق الجمالي والحس الفنّي لديهم، وذلك عن طريق مسرحهم الذي يعمل على تنشيط عملية الخلق والإبداع عندهم. فللأطفال أيضاً نصيب في عالم المسرح؛ فمسرح الأطفال يُعدّ فنّاً مهماً ووسيطاً فعّالاً له تأثيره في بناء شخصية الطفل وصقلها وتطويرها، وتنمية قدراته الهائلة، كما يعمل على تأطيره تربوياً وتعليمياً وفنّياً. ذلك أنّ المسرح يستوحي خطابه الدرامي من المجتمع والدين والتاريخ والتراث؛ فهو ليس بمعزل عنه بل متجذّر بعمق في الحياة بأحوالها المختلفة. وبالتالي يعدّ مسرح الطفل فضاءً فنّياً يندمج بعالم الطفل، ويُسهم في تأطيره بعد الأسرة والمؤسّسات التعليمية...

وارتبط هذا الفن المسرحي بالحياة الإنسانية وحافظ على بقائه واستمراره بفضل عدد كبير من التجارب المسرحية التي خاض غمارها مؤلّفون وممثّلون مسرحيون ممّا أدّى إلى ظهور عدد من النقاد المتقّين، والكتّاب المسرحيين العالميين على الصعيدين: الغربي والعربي. وقد واكب النقد المسرحي المتون المسرحية القديمة والحديثة من خلال دراستها، والتعمّق فيها، والوقوف على مواطن الضعف والقوّة فيها، ومنه يُعتبر النقد عملية مضبوطة دقيقة لإفساح المجال لرؤية أعمق لعمل ما، وهو يشتمل على القراءة والتحليل والتأويل، وفرز المعطيات، وإصدار الأحكام. ويبقى نقد المسرح من أصعب الممارسات النقدية باعتباره نقداً مركّباً، فهو يهتمّ بجانبين اثنين: النّص المسرحي المكتوب، والأداء أي "التمثيل"، ويشمل أداء الممثلين والإخراج والديكور... وما يعيننا في أطروحتنا هو (النّص) في المقام الأول.

والنصوص المسرحية الموجهة للأطفال أيضا معنية بالنقد المسرحي مادام أدب الطفل جزءاً من الأدب بشكل عام، وهو ذلك النقد الذي ينصبّ على النصّ المسرحي لدراسته وتحليله والوقوف على قيمه الفكرية والجمالية وصولاً إلى جميع العناصر الفنية التي تسهم في بنائه وإنجاحه.

وكي تكون النصوص المسرحية في المستوى المنشود وتحقق دورها وأهدافها، وجب تفوق الكاتب وعنايته بالشئ الذي يقدمه؛ إذ تعدّ كتابة النصوص الطفلية من أصعب المهمّات الإبداعية لما تستوجبه من خبرات ومهارات، ومعارف إنسانية، وإحاطة كبيرة بعالم الطفل ليستطيع الكاتب المسرحي الولوج لهذا العالم، وإدراك ما بداخله من عواطف وأحاسيس ومتطلبات، وعليه يختار الكاتب ويحدّد بدقّة ما سيقدم لهذه الفئة العمرية الخاصة وما يناسبها؛ فمراعاتها ضرورة حتمية.

لهذا يعدّ النصّ المسرحي الموجه للأطفال من الوسائل الثقافية والفنية لما يتضمّنه من قيم وعناصر جمالية مثيرة للمتعة والتسلية، ومُرسّخة للقيم التربوية والنفسية والأخلاقية والجمالية في المنظومة الذهنية للطفل، وذلك راجع لكون المسرح منذ القدم وسيلة توعوية تعليمية للكبار والصغار على حدّ سواء.

وعطفاً على ما سبق، اخترنا أن يكون بحثنا شاملاً يدرس النصّ المسرحي الموجه للأطفال في بنيته السطحية والعميقة. وعليه وسمنا بحثنا هذا بـ: "القيم التربوية والجمالية في مسرح الأطفال بالجزائر، مقارنة نقدية لنماذج من النصوص المسرحية" فموضوع البحث هو الكشف عن القيم التربوية والجمالية في مسرح الأطفال بالجزائر، من خلال دراسة بعض المسرحيات المختارة دراسة تحليلية نقدية للكشف عن مدى حضور القيم التربوية في تلك النصوص المسرحية، والتعرّف على أهم الخصائص الفنية الجمالية التي لها أثرها في بناء تلك النصوص.

ونسعى من خلال هذه الأطروحة إلى الإجابة عن العديد من الأسئلة التي يكمل بعضها بعضاً وهي:

- ما هي أبرز القيم التربوية والجمالية السائدة في مسرح الأطفال بالجزائر؟ وما مدى استيعاب النص المسرحي الموجّه للأطفال للقيم التربوية والجمالية؟
- وهل تتكوّن النصوص المسرحية الطفلية من نفس القيم التربوية والجمالية الموجودة في مسرح الكبار؟
- وهل هيمن حضور القيم التربوية على حساب القيم الجمالية، أم ثمة توازن بين الجانبين في النصوص المسرحية؟
- ومن هنا تولّد لدينا الشغف بالموضوع والخوض في غماره. أمّا الدوافع التي حملتنا إلى الاهتمام بهذا الموضوع فهي عديدة منها ما هو علمي ومنها ما هو ذاتي، ويمكن اختصارها فيما يلي:
- الرغبة في التوغّل في عالم المسرح الجزائري والاطّلاع على نشأته وتطوّره وخصائصه، وإبراز معالم النقد المسرحي فيه، والوقوف على أهمّ إشكالياته والقضايا التي طبعت مسيرته، فضلاً عن الرغبة في التقرب للطفل وعالمه المسرحي.
- ربّما أهمية الموضوع في حدّ ذاته - مسرح الطفل - فالاهتمام بمسرح الطفل أصبح ضرورة ملحة ومحلّ عناية بالغة في العصر الحاضر لا سيما عند الدول المتقدّمة التي أعطت لعالم الطفل عناية خاصّة وجعلته من أهمّ محاور اهتمامها.
- الرغبة في ملامسة النصوص المسرحية الموجّهة للأطفال والتعرّف على أهم خصائصها وقيمها وكذا قابلية هذا النوع من الفنون للبحث والدراسة والتنقيب.
- سعينا وأملنا أن يكون بحثنا هذا إضافةً للنقد المسرحي الجزائري؛ فقد اهتمّ النقاد بدراسة مسرح الأطفال وتطبيق المناهج الحديثة عليه، وإذا ما نظرنا إلى مسرح الطفل بالجزائر من جهة التأليف والدراسة وجدناه يعاني كثيراً من الإهمال واللامبالاة عن قصد أو عن غير قصد؛ فمازلنا بعيدين كل البعد عن الوطن العربي، وفي الجزائر خاصة في مثل هذا النوع من التطبيق في مجال الأدب الطفولي. فكانت رغبتنا بذلك إثراء البحث الأكاديمي في مجال مسرح الطفل بالجزائر.

وقد حصّن هذا الشغف والرغبة الملحة فكرة مشروعنا، وطردت عنها وعنّا هواجس الشكّ ونوازع الريبة والتردد، وكان دافعاً قوياً للإصرار على تحقيقها. وتيسيراً لفكرة الأطروحة والمُضي فيها والإجابة عن الإشكالات قسّمنا خطتنا إلى مقدّمة، ومدخلٍ تمّ فيه تحديد المصطلحات والمفاهيم، وثلاثة فصولٍ مقسّمة إلى فصل نظري وفصلين تطبيقيين، وخاتمة.

تطرّقنا في المدخل إلى التعريف، وضبط أهم المصطلحات التي يركّز عليها البحث (القيمة، القيمة التربوية، القيمة الجمالية، ومسرح الأطفال)؛ فكان ذا مفاهيم نظرية تحيلنا على الأطر المعرفية لأساسيات البحث تهيئاً للقارئ ليستوعب إشكالية البحث بكلّ وضوح، كما وضّحت لنا طريقة العمل على الجانب التطبيقي فمن غير المعقول تحليل النصوص المسرحية وتحديد القيم التربوية والجمالية فيها دون التطرّق لمفهوم القيم أو مفهوم المسرح. وخصّصنا الفصل الأوّل لمسرح الأطفال بالجزائر، بدأناه بالتوطئة التي تعرضنا فيها لنشأة مسرح الأطفال عموماً وخصائصه، ثمّ خصّصنا البحث وصولاً لمسرح الأطفال بالجزائر بين الريادة والتأسيس، والتعرّف على أهداف النصوص المسرحية التي تمسّ الأطفال بصفة مباشرة وتحديد موضوعاتها.

وتعرضنا في الفصل الثاني إلى الجانب التطبيقي الذي كان بعنوان: القيم التربوية في مسرح الأطفال بالجزائر؛ فقد تنوّعت أبعاد القيم التربوية فكانت قيماً ذات بعد ديني، وبعد وطني، وقومي، وبعد اجتماعي، وبعد تعليمي، وأخرى ذات بعد فكاهي، بحيث اعتمدنا هذا التصنيف على أساس النصوص المسرحية التي اخترناها للدراسة.

أمّا الفصل الثالث فكان تطبيقياً أيضاً عرضنا من خلاله جماليات النصوص المسرحية الموجهة للأطفال بالجزائر من خلال العناصر الفنيّة المتظافرة في بناء النصّ المسرحي (لغة الحوار والأسلوب، الصراع، الشخصيات، الحدث، الزمان والمكان). وأنهيينا هذا البحث بخاتمة خلصت من خلالها إلى جملة من الأفكار والنتائج التي تجيب على

التساؤلات المطروحة في البحث، وذكر بعض التوصيات لبحوث مستقبلية من شأنها تفتح آفاقاً جديدة.

وللإلمام بثتات الموضوع عمدنا في هذه الدراسة إلى استخدام المنهج الوصفي القائم على آليات تحليلية نقدية. عند تعرّضنا للنصوص المسرحية ومحاولة الكشف عن القيم التربوية والجمالية التي تحملها في طياتها، والاستعانة بالمنهج التاريخي في بعض المواضع في المدخل والفصل النظري؛ كالحديث عن النشأة والتطور.

ولإنجاز أطروحتنا استعنا بأطروحتين دكتوراه الأولى بعنوان: مسرح الطفل في الجزائر دراسة في الأشكال والمضامين لصاحبها نقاش غالم، وقد أولت هذه الدراسة عنايةً كبيرةً للعروض المسرحية الطفلية، باعتمادها مسرحية "علال وعثمان" لعبد القادر بالكروي كنموذجاً، كما اهتمّت هذه الدراسة بعملية إحصاء تجارب مسرح الطفل في مسارح الدولة الجزائرية والمهرجانات والأيام المسرحية. والثانية بعنوان: المضامين التربوية والأشكال الفنية لمسرح الطفل في الجزائر لصاحبته زويرة عياد، وعنت هذه الدراسة أيضاً بالمضمون التربوي والشكل الفني للعرض المسرحي الموجّه للأطفال وليس للنص المسرحي كما هو الحال في بحثنا، حيث اعتمدت الباحثة على ثلاث مسرحيات للدراسة التطبيقية وهي: مسرحية "يوسف والوحش" ومسرحية "كوكب الأحلام" ومسرحية "عودة شهرزاد" أي انصبّ اهتمامها على النص والعرض الذي يشمل الإخراج، الديكور، الملابس، الإضاءة، الألوان والحركة والإيقاع. ومن باب المنهجية وتوخي الأمانة العلمية وجب ذكرهما، وقد اطلّعت على الأطروحتين وتمعنّت في محتويهما وعلى طريقة المعالجة فيهما وجدت أنّ أطروحتي تتميّز عنهما تماماً من حيث المدونة المختارة والمنهج التحليلي المتّبع وأهداف الدراسة المرجوة باستثناء نقطة التقاء بينهم تتمثّل في العناصر الفنية في النصوص المسرحية. وهذا التمايز كان نتيجة تقيّد بحثنا بتناول النص المسرحي الموجّه للأطفال دون العرض وما يتبعه من عناصر كالديكور والإضاءة والملابس... فكان اهتمامنا منصبّاً على مدى حضور القيم التربوية والجمالية في النصوص المسرحية الطفلية.

أما عن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدناها في البحث فنذكر: مسرحية خبز وتراب لعبد الوهّاب حقي، مسرحية الناشئة المهاجرة لمحمد الصّالح رمضان، أربعون مسرحية للأطفال لعز الدين جلاوجي، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954 لعبد المالك مرتاض، النص الأدبي للأطفال في الجزائر دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته للعبد جلولي، مسرح ودراما الطفل لزينب محمد عبد المنعم، أدب الأطفال لفوزي عيسى.

وبطبيعة الحال فما من بحث إلاّ وتعرّضه معوقات وصعوبات قد تنبّط من عزيمة الباحث الذي يحاول جاهدا بكلّ عزيمة تجاوزها وتحقيق ما يصبو إليه. ولعلّ أكبر مشكل يمكن أن يعترض طريق الباحث هو قلة المراجع. والأمر الذي أرهقنا كثيراً هو ندرة النصوص المسرحية القديمة الموجهة للأطفال؛ فأغلبها تمّ عرضها في وقتها دون الاحتفاظ بالنصوص المكتوبة، فتحصّلنا على القليل منها فقط. فهذه المشكلة هي التي حالت بيننا وبين التعرّف على خصائص بعض النصوص في فترات زمنية مختلفة. بالإضافة إلى التشابه في العرض الذي كان في العديد من المراجع الأمر الذي جعلها تتميز بالتكرار ولا تأتي بالجديد. وهذا ما شكّل لنا صعوبة في انتقاء ما يهمّنا في مسرح الطفل.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدّم بجزيل الشكر لكلّ من أمدّ إليّ يد المساعدة في إنجاز هذا البحث على الصورة التي خرج عليها من قريب أو من بعيد، وأخصّ بالذكر أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور: كمال بن عمر، الذي تابع مسيرة بحثنا من بدايته إلى نهايته، ولما قدّمه لي من توجيهات ونصائح سديدة من شأنها دلّلت عليّ صعوبات هذا البحث المنهجية والعلمية إلى غاية إتمامه. كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة لتفضّلهم بقراءة هذا العمل وتصويبه وكلّنا ثقة بأنّ ملاحظاتهم وإضافاتهم ستسدّد ثغراته وتقوّمه. وفي الأخير لا ندّعي أننا ألمنا بكلّ شتات الموضوع، ولا نزعم بأنّه خالٍ من النّقائص والثغرات، أملاً في أن يكون هذا الجهد المتواضع مفيداً ونافعاً، ونسأل الله الفوز بالأجرين إن أصبنا، فإن تعثّرنا فحسبنا أننا حاولنا، والحمد لله من قبل ومن بعد.

المدخل: القيم والمسرح مقارنة مفاهيمية مصطلحية

توطئة:

أولاً: التأصيل المعرفي للقيم

ثانياً: القيم التربوية

ثالثاً: القيم الجمالية

رابعاً: ماهية المسرح

تفرض منهجية البحث تحديد المصطلحات وضبطها، كونها أهمّ معايير التنظير الجيد نظراً لعلاقتها الوطيدة بمتغيرات الدراسة، كما أنّها تمثل عمود البحث ومفتاح الباحث في التعامل مع الشقّ التطبيقي، كما تعمل على تحقيق نتائج منطقية، وعلى هذا الأساس قمنا بضبط المصطلحات التي من شأنها أن تخدم البحث متمثلة في: "القيمة، القيمة التربوية، القيمة الجمالية، ومسرح الأطفال".

أولاً: التأصيل المعرفي للقيم:

يهدف الإنسان دائماً لإيجاد وتشكيل نسقٍ قيميّ يحتذى به، ويتّخذ لنفسه مرجعاً يحتكم إليه في مواقفه وأفعاله ومعاملاته، بهدف الوصول إلى القناعة والراحة والرضا النفسي والاجتماعي، فكانت مؤسسات التنشئة المختلفة كالأسرة، والمدرسة، وأماكن العبادة، ووسائل الإعلام خير الأماكن التي يتلقّى فيها الأفراد منظومتهم القيمية، فكان لها أثر كبير على الإنسان وجميع مجالات حياته وتحركاته والعلاقات التي تربطه مع نفسه والمجتمع. لذا اهتم الباحثون والأكاديميون في مختلف التخصصات بدراسة القيم، نظراً لارتباطها بكافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية والأخلاقية والتربوية والجمالية للأفراد والجماعات، ولأنّها تلعب دوراً مهماً في تحديد جوانب السلوك الإنساني، فنلاحظ تمسك الناس وارتباطهم بالقيم كونها تعطي للوجود الإنساني معنى كما أنّها تجعله مميزاً عن بقية الكائنات الأخرى، ومهما كان مستوى الإنسان لا يستطيع أن يعيش بدون قيم لأنّ القيمة في النهاية هي كلّ شيء بالنسبة له، فهي التي تحدّد معالم كلّ مجتمع وفلسفته في الحياة، فما هو مفهوم القيم لغة واصطلاحاً؟

1- التحديد اللغوي للقيم:

لقد تناولت العديد من المعاجم اللغوية القديمة والحديثة ذكر المصطلح، والمتنبّع لما تطرقت له هذه المعاجم لا يكاد يقف عند فروق كثيرة، إذ الملاحظ أنّ أصحاب هذه المعاجم كان ينقل الأخير عن سابقه الأول دون إضافات ظاهرة تُذكر.

الْقِيَمَةُ: وَاحِدَةُ الْقِيَمِ، وَأَصْلُهُ الْوَأُو لَأَنَّهُ يَقُومُ مَقَامَ الشَّيْءِ. وَالْقِيَمَةُ: ثَمَنُ الشَّيْءِ بِالنَّقُومِ. تَقُولُ: تَقَاوَمُوهُ فِيمَا بَيْنَهُمْ، وَإِذَا انْقَادَ الشَّيْءُ وَاسْتَمَرَّتْ طَرِيقَتُهُ فَقَدْ اسْتَقَامَ لَوَجْهَهُ. وَيُقَالُ: كَمْ قَامَتْ نَافَتُكَ أَيِ كَمْ بَلَغَتْ. وَقَدْ قَامَتِ الْأُمَةُ مِائَةَ دِينَارٍ أَيِ بَلَغَ قِيَمَتُهَا مِائَةَ دِينَارٍ، وَكَمْ قَامَتْ أَمْتُكَ أَيِ بَلَغَتْ. وَالِاسْتِقَامَةُ: النَّقُومُ، لِقَوْلِ أَهْلِ مَكَّةَ اسْتَقَمْتُ الْمَتَاعَ أَيِ قَوْمْتَهُ. وَفِي الْحَدِيثِ: قَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ لَوْ قَوْمْتِ لَنَا، فَقَالَ: اللَّهُ هُوَ الْمُقَوِّمُ، أَيِ لَوْ سَعَرْتِ لَنَا، وَهُوَ مِنْ قِيَمَةِ الشَّيْءِ، أَيِ حَدَدْتِ لَنَا قِيَمَتَهَا. وَيُقَالُ: قَامَتْ بِفُلَانٍ دَابَّتُهُ إِذَا كَلَّتْ وَأُعِيَتْ فَلَمْ تَسِرْ. وَقَامَتِ الدَّابَّةُ: وَقَفَتْ¹.

"وما له قيمة: إذا لم يَدُم على شيء"². وهي بمعنى الاستقامة و الاعتدال، وقوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده³.

و" (قَوَامٌ) الْأَمْرُ أَيْضًا مِلَاكُهُ الَّذِي يَقُومُ بِهِ، وَ (قَوَامٌ) الرَّجُلُ أَيْضًا قَامَتُهُ وَحُسْنُ طَوِيلِهِ"⁴. مما سبق يتضح أنّ مادة (قَوَمَ) استعملت في اللغة لعدة معانٍ منها:

- قيمة الشيء و ثمنه.
- الثبات والدوام والاستمرار.
- الاستقامة والاعتدال.
- نظام الأمر وعماده.

¹ ينظر: ابن منظور، لسان العرب مادة (ق و م)، دار صادر بيروت، ج12، ص 500.

² مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (المتوفى: 817هـ)، القاموس المحيط، مادة (ق و م)، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط8، 1426هـ - 2005م، ج1، ص 1152.

³ أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، مادة (ق و م)، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، ط4، 1407هـ - 1987م، ج5، ص 2017.

⁴ زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666هـ) مختار الصحاح، مادة (ق و م)، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، ط5، 1420هـ - 1999م، ج1، ص 262.

ولعلّ أقرب هذه المعاني المستعملة في اللغة العربية إلى موضوع البحث هو الثبات والدوام والاستمرار على الشيء، وهو الأمر الثابت الذي يجعله الإنسان كمرجع يعود إليه، يحافظ عليه، ويدأوم على مراعاته في جميع شؤونه.

2- تحديد مفهوم القيم في الاصطلاح:

عرّفت القيم في الاصطلاح بعدة تعريفات، ولقد تعدّدت الاتجاهات وتنوّعت المدارس العلمية التي تطرّقت إلى تحديد مفهوم القيمة ومن ثمّ فإنّ المعنى الاصطلاحي للقيمة يختلف باختلاف الاتجاهات والمشارب والآراء، وعليه سنحاول إبراز أهم هذه المفاهيم حتّى نصل إلى معنى واضح ومحدّد لمفهوم القيم.

القيم هي: "بمثابة المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم بخيرية الخير، وحسن الحسن، وقبح القبيح، وما يجوز وما لا يجوز، وما هو مرغوب وما هو غير مرغوب، وغير ذلك ممّا تبتدعه الجماعة لنفسها ليربط بين أفرادها وبقيم بينهم رأياً عاماً له أسس ثابتة ومستمرّة نسبياً، وليحكم تصرفاتهم ويظهر كيانهما الخاص"¹.

وفي تعريف آخر "حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محدّداً المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك"².

كما عُرّفت القيم بأنّها: "القواعد التي تقوم عليها الحياة الإنسانية، وتختلف بها عن الحياة الحيوانية، كما تختلف الحضارات بحسب تصورها لها"³.

وعُرّفت أيضاً كما يلي: "مستوى أو مقياس أو معيار نحكم بمقتضاه ونقيس به ونحدد على أساسه المرغوب فيه والمرغوب عنه. أو هي عبارة عن مفهوم أو تصور ظاهر أو

¹ حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003م، ص 243.

² حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب القاهرة، ط1، 1988م، ص 132.

³ عبد الله بن إبراهيم الطريقي وآخرون، الثقافة الإسلامية تخصّصاً ومادّةً وقسمًا علمياً دراسةً تطبيقيةً وتعريفيةً موجزةً، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط1، 1417هـ، ص 14.

ضمني يميز فرداً أو يختص بجماعة، لما هو مرغوب فيه وجوباً مما يؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغايته"¹.

لعلّ أدق هذه التعاريف وأشملها هو التعريف الذي جاء فيه أنّ القيم هي: "حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محدداً المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك". ولعلّ السبب من وراء هذا الاختيار؛ أنّ هذا التعريف جامع مانع مرتبط بالمعايير والمبادئ التي ارتضاها الشرع؛ لأنّ القيم راجعة للشرع ومستمدّة منه يلتزم بها الإنسان في حكمه على الأشياء باعتباره المصدر الأول الذي يعود إليه ويحكم به، فهي المعيار الذي تُعرف به قيمة الأشياء مادّية كانت أم معنوية، ممّا جعلها محلّ اهتمام المرء نظراً لاعتبارات تربوية، أو سيكولوجية، أو اجتماعية، أو أخلاقية، أو جمالية، أو اقتصادية.

وتعدّدت التعريفات لمصطلح القيمة والقيم بتعدّد المذاهب والمدارس العلمية المختلفة التي تناولتها، فكلّ مذهب ومدرسة ينظر إلى القيمة من وجهة نظر مختلفة؛ وذلك تبعاً لمذهبه الذي ينتمي إليه. وعلى سبيل المثال: يعرف علماء الاقتصاد القيمة بأنّها: "قيمة التبادل؛ والقيمة بهذا المعنى يقصد بها السعر المقدّر للسلعة. ومع ذلك يميّز بين القيمة والسعر على أساس أنّ القيمة حقيقية، بينما السعر اعتباري بحسب التراضي بين المتبادلين للسلعة"². ومعنى القيمة هنا يرتبط بالمعنى المادي واحتياجاته للشيء، فإن كانت الحاجة إليه أشدّ كانت قيمته أعظم، والعكس بالعكس. أمّا في المجال السياسي فإنّ القيمة تعني: "اكتشاف المسلّمات القيمية الضمنية التي تشكل السلوك السياسي، والتي تعد عوامل تفسيرية"³. وقد اهتم بدراسة القيم علم النفس، وعلم الاجتماع كلّ من زاويته ورؤيته، واتضح

¹ صالح بن عبد الله بن حميد، نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، جدة، ط4، ج1، ص 78.

² مانع بن محمد بن علي المانع، القيم بين الإسلام والغرب دراسة تأصيلية مقارنة، دار الفضيلة الرياض السعودية، ط1، 2005م، ص 20.

³ صالح بن عبد الله بن حميد، نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم، ص 78.

أن هناك مفاهيم للقيمة تضم جوانب معنوية تتعلق بموضوعات معيّنة، تراوحت بين التحديد الضيق للقيم على أنها مجرد اهتمامات أو رغبات غير ملزمة، إلى تحديدات واسعة ومن منظور أفسح ترى القيم معايير مرادفة للثقافة ككل¹. ولعلّ التعريف التالي يوضح لنا مفهوم القيمة لدى المختصين في علم النفس الاجتماعي وهو: القيمة معيار اجتماعي ذو صيغة انفعالية قوية وعامة، تتصلّ من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدّمها الجماعة ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية الخارجية ويقيم منها موازين يبرّر بها أفعاله، ويتخذها هادياً ومرشداً². ومن هنا نلاحظ أنّ القيم نابعة من الجماعة لتقوم النفس البشرية بامتصاصها من المجتمع والاستفادة منها.

ويلاحظ في كلّ المفاهيم السابقة أنّ القيم تتمتع بالخصائص والسمات الآتية: أنّها عناصر توجيه وإرشاد للإنسان في الحياة تعكس توجّهاً معيناً حيال نوع معيّن من الخبرة والتجارب، كأنّها تحمل صفة الانتقائية، وأنّ الاختيار الذي تفرضه القيمة على الفرد في مجال التعامل يعدّ أفضل اختيار له. وإذا نظرنا إلى هذه التعريفات المختلفة فإنّه يمكننا القول: إنّها جميعاً لا تعدو أن تكون اجتهادات نابعة من تخصّص أصحابها، ومن ثمّ فإنّه يلاحظ عليها ما يلي: أن هذه المفاهيم تعبر عن بيئاتها وثقافتها التي نشأت فيها، وهي مختلفة متعددة، وقد أقامت المفاهيم المختلفة - رغم تفاوتها واختلافها - من الفرد أو المجتمع مصادر للقيم، وجعلت الحكم على الأفعال يتأتّى من قبل الإنسان فقط، يحكم عليها من خلال منفعتها الآنية أو ضررها الآني. والقيم توجّه أفراد المجتمع نحو أهداف معينة، كما أنّها تنبثق من عقيدة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وتختلف من بيئة لأخرى، وهي ملزمة لأفراد المجتمع ومن يخالفها يعدّ منحرفاً عن المثل العليا³. هذا فيما يخص معنى القيم عند العرب، وفيما يلي سنتناول جانباً من معنى القيم عند الغرب:

¹ ينظر: ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1984م، ص 10.

² ينظر: صالح بن عبد الله بن حميد، نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم، ص 77.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 78.

في الفرنسية/ Valeur

في الانجليزية/ Value, Worth

في اللاتينية/ Valor

وقيمة الشيء في اللغة قدره، وقيمة المتاع ثمنه كما ذكرنا.

ويختلف المفكرون الغربيون في تحديد مفهوم القيم، بل إنّ بعضهم يشعر ك أحياناً بغموض هذا المفهوم لديهم. يقول رالف بارتن بيرري¹: "والحقيقة أنّه لا يوجد للقيمة معنى ثابت عام، فمختلف الناس يعنون أشياء مختلفة في سياقات مختلفة"².

ويعتبر مصطلح القيم في الفكر الغربي مصطلح جديد لا يتجاوز القرن التاسع عشر الميلادي، وإن كان موضوعه موجوداً في الفلسفة والأديان منذ القدم. ويعتقد بعضهم أنّ "لوتسه" هو أول من استخدم لفظ القيمة، وهو بالألمانية "WERW" بالمعنى الفلسفي، وهو الذي يحدّد ويشرط "ما هو كائن"، أمّا "نيتشه" فهو الذي أذاع مصطلح القيمة ووسّعه وهو مسؤول عن سيادة القيمة بصفاتها تصوّراً أسمى وأقصى للفلسفة، ثمّ جاء "فندلبنانت"³ وغيرهم⁴.

¹ هو: رالف بارتن بيرري، عالم أمريكي شهير ولد سنة 1879م، حاضر في الفلسفة والأديان في العديد من كبريات الجامعات الأمريكية والفرنسية.

² رالف بارتن بيرري، آفاق القيمة دراسة نقدية للحضارة الإنسانية، ترجمة: عبد المحسن عاطف سلام، مراجعة محمد علي العريان، تقديم زكي نجيب محمود، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1968م، ص 12.

³ هو: وليام فندلبنانت (1848-1915م)، من أصل ألماني، تزعم مدرسة بادن للكنطية المحدثّة، واشتهر بتاريخه للفلسفة، وتطبيقه مبادئ النقد الكنطي على العلوم التاريخية. (ينظر: عبد المنعم الحنفي، الموسوعة الفلسفية، دار بن زيدون بيروت، مكتبة مدبولي القاهرة، دط، دت، ص 346).

⁴ سالم محمد عزيز نظمي، قراءات في علم الجمال حول (الاستيطيقا النظرية والتطبيقية) مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، مصر، 1996م، ج3، ص 05.

ومن بعده جاء "كريكرت"، و"مونستربرج"¹ حيث طغى عليه النظر في القيم على سواها من العلوم، حتى جعل الفلسفة لديه، هي: "علم القيم مقابل العلوم التجريبية التي تُعنى بالوقائع"².

والقيمة في هذا الإطار تعني الشيء الذي يشترط ويحدّد ما هو كائن؛ أي الذي لا يكتفي بوجود الموجود، دون أن يضيف عليه حكماً معيّناً، فالقيمة ترتبط بالأشياء بحكم، وحكمها هو الذي يعترف للأشياء بصفة القيمة؛ بصفة أنّها جديرة بالتقدير³.

وفي المعجم الفلسفي: القيمة تطلق على "ما يتميز به الشيء من صفات تجعله مستحقاً للتقدير كثيراً أو قليلاً. فإن كان مستحقاً للتقدير من أجل غرض معيّن كالوثائق التاريخية، والوسائل التعليمية، كانت قيمته إضافية"⁴.

3- خصائص القيم:

للقيم مجموعة من الخصائص الذاتية التي ترتبط بمفهومها، وتميّزها عن غيرها من أنماط السلوك الإنساني ولعلّ أهمّها ما يلي:

- القيم ذاتية وشخصية: ترتبط القيم بالفرد ارتباطاً وثيقاً، حيث إنّها تتأثر بذاتية الفرد واهتماماته وميوله ورغباته وتأمّلاته الطبيعية بالإضافة إلى معتقداته، فاختلاف الناس في آرائهم وتوجّهاتهم وحكمهم على الأشياء يرجع إلى اختلاف القيم المتأثرة بذواتهم، فذلك يعزّز أهميّة ترسيخ العقائد والتصورات الصحيحة عند بناء وغرس القيم.

- القيم نسبية: نعني بنسبية القيم بأنّها تختلف باختلاف المكان والزّمان تبعاً للمؤثرات الخاصّة بها، فالقيم ثابتة عند معتقديها بينما نسبية بين الأشخاص والثقافات والأجيال؛ فما

¹ هو: مونستربرج هوجو (1865-1916م)، سيكولوجي أمريكي من أصل ألماني، أحد مؤسسي علم النفس التطبيقي في أمريكا، (ينظر: محمد شفيق غريال وآخرون، الموسوعة العربية الميسرة، دار نهضة لبنان للطبع والنشر، بيروت، لبنان، 1981م، المجلد 6، ص 3301).

² جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الشركة العالمية للكتاب - بيروت، 1994م، دط، ج 2، ص 214.

³ ينظر: عادل العوا، العمدة في فلسفة القيم، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط 1، 1986م، ص 277.

⁴ جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ص 213.

يراه جيل بأنها قيمة إيجابية قد يراه جيل آخر بأنها قيمة سلبية وهكذا، كما أنه قد تكون نسبية عند معتقديها في زمنين مختلفين من خلال خبراته وتجاريه.

• القيم تجريدية: القيم لها معانٍ مجردة، حيث إنها تتسم بالموضوعية والاستقلالية بحد ذاتها، بينما تتضح معانيها في الواقع بترجمتها إلى سلوك مادي ملموس، فالعدل مثلاً له قيمة معنوية ذهنية مجردة غير محسوسة، لكنه يتخذ قيمته من ممارسته في الواقع الذي نعيشه، فنسمي الأب عادلاً حين يُعطي أبناءه حقوقهم بالمساواة، وفي مقابله يكون الأب غير عادل عندما يُحابي أحدهم على الآخر¹.

• القيم متدرّجة: نعني بتدرّج القيم بأنها تنتظم في "سلم قيمي" متغيّر ومتفاعل، تنظم فيه القيم بشكل هرمي تترتب عند الفرد حسب أولويتها وأهميتها لذاته؛ فتهيمن بعض القيم على بعضها الآخر، فيتشكّل لديه نسق قيمي داخلي متدرّج للقيم، ومثال على ذلك الصلّة وطلب العلم قيمتان مهمّة لدى الفرد، ولكنّه عند وجود ظرف يتحتّم عليه الاختيار بينهما؛ ستتقدّم قيمة الصلّة على طلب العلم وفقاً لترتيبه الهرمي للقيم².

ثانياً: القيمة التربوية:

يكثر استخدام مصطلح "القيم، والقيمة، والأحكام القيمية" في المجال التربوي، ذلك أن التربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيم. فالقيم هي الموجّه الأساسي لعملية التربية لكونها ترسم الطريق وتتبع عنها الأهداف، ولذا اهتم علماء التربية بدراسة القيم، ليكون مسار العملية التعليمية على وجه صحيح سليم، فالتربية تسعى لبناء الإنسان الصالح الذي ينفع نفسه ومجتمعه، وينطلق في عمله من قيم راسخة توجّهه إلى الطريق السليم³.

¹ ينظر: عبد الرحمان بدوي، الأخلاق النظرية، الكويت، ط2، 1975م، ص ص 48، 49.

² ينظر: أحلام عتيق مغلي السلمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية - مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها

السلوكية من منظور إسلامي - المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، العدد2، المجلد3، يناير 2019م، ص 86.

³ ينظر: عمر محمود رابعة وآخرون، درجة التزام مديري المدارس والطلبة بالقيم الاجتماعية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين، دراسات العلوم التربوية، مجلد45، العدد4، 2018م، ص 373.

ويؤكد العلماء على أنّ التربية لا تتجح بدون أن تراعي القيم، وتعمل على غرسها في الأجيال الناشئة، لأنّ فقدان التربية للقيم التي تتبنى عليها الشخصية يفقدها روحها، بل إنّ الأهداف التربوية والغايات والاستراتيجيات ما لم تشتق من قيم صحيحة سليمة، تراعي العلاقات الإنسانية في أبعادها المختلفة فإنّها تفقد أهميتها وقيمتها، فالقيم هي الأساس السليم لبناء تربوي متميّز¹.

أمّا عن القيم التربوية فقد تعرّضنا فيما سبق إلى تعريف القيمة لغة واصطلاحاً، وفيما يلي سنعرض التأصيل المعرفي للتربية:

1- التربية لغة:

وَرَبَّ الصَّبِيِّ يَرْبُهُ رَبًّا وَرَبَّهُ تَرْبِيًّا وَتَرْبَةً عَنِ اللَّحْيَانِي وَتَرْبِيَّةً وَارْتَبَهُ وَرَبَّاهُ تَرْبِيَّةً عَلَى تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ وَتَرْبَاهُ عَلَى تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ أَيْضًا أَحْسَنَ الْقِيَامِ عَلَيْهِ وَوَلِيَهُ حَتَّى يُفَارِقَ الطُّفُولِيَّةَ كَانَ ابْنُهُ². وَرَبَيْتُ رِبَاءً وَرُبِيًّا: نَشَأْتُ. وَرَبَيْتُهُ تَرْبِيَّةً: غَذَوْتُهُ³، رَبَّ الْمَعْرُوفَ وَالصَّنِيعَةَ وَالنَّعْمَةَ يَرْبُهَا رَبًّا وَرِبَاباً وَرِبَابَةً، حَكَاهُمَا اللَّحْيَانِي، وَرَبَّيْهَا: نَمَّاهَا، وَزَادَهَا، وَأَتَمَّهَا، وَأَصْلَحَهَا. وَرَبَبْتُ قَرَابَتَهُ: كَذَلِكَ. أَبُو عَمْرٍ: رَبَّرَبَ الرَّجُلُ، إِذَا رَبَّى يَتِيمًا. وَرَبَبْتُ الْأَمْرَ، أَرَبُّهُ رَبًّا وَرِبَابَةً: أَصْلَحْتُهُ وَمَتَّنْتُهُ⁴.

ومنه فالتربية تعني النشأة والترعرع، كما تعني الزيادة والنمو والتغيير من حال إلى حال، فالزيادة والنمو والتغيير ظاهرة يتمتع بها كلّ الكائنات الحيّة. كما تأتي بمعنى أصلحه وتولّى أمره وساسه وقام عليه، أي القيادة والسياسة؛ لأنّهما يستتبعان التغيير ولابدّ لهذا

¹ ينظر: علي خليل مصطفى أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلي، المدينة المنورة، 1408هـ، ص 11.

² أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسى، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هندواوي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 2000م، ج10، ص 234.

³ الفيروزبادي، القاموس المحيط، ص 1286.

⁴ ابن منظور، لسان العرب مادة (رب)، ج1، ص 403.

التغيير أن يكون متدرجاً وهادفاً، لذلك وجب أن تكون هناك سياسة وقيادة توصل إلى الهدف المنشود.

2- التربية اصطلاحاً:

من الصعب أن نصل إلى تعريف محدد ومُتفق عليه للتربية نظراً لتشعبها ونسبيتها، ونحن نعلم أن في كلّ مجتمع من المجتمعات لابدّ من وجود عملية أساسية يحافظ بها المجتمع على أساسياته ومبادئه، ويحقّق بها أهدافه، ويُعدّ من خلالها أفرادها، هذه العملية التي تتمّ منذ أن وُجد الإنسان وهي التربية.

وتختلف الآراء وتتعدّد في تحديد مفهوم واضح للتربية اصطلاحاً باختلاف الظروف والأماكن، كما قد تختلف باختلاف نظرة المتخصّصين لها، وقد وردت تعريفات كثيرة للتربية من قبل الفلاسفة وعلماء الاجتماع والسياسيين والنفسانيين كلّ حسب اختصاصه، والملاحظ أنّ تعريفاتهم لم تخرج بأيّ حال من الأحوال عن المعنى اللغوي للكلمة، فهم قاموا بتعريف التربية وجهودوا في الكشف عن مضامينها العلمية والعرفية حتّى أوجدوا لها عدداً من التعريفات متعدّدة الزوايا، ومن أهم هذه التعريفات التي عرّفها العلماء من المتقدّمين والمحدثين ما يلي:

- عرّف من العلماء الغربيين القدماء الفيلسوف سقراط (470 ق م - 399 ق م تقريباً) التربية: هي "صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الخير والشر"¹.
- وذكر أرسطو طاليس (384 ق م - 322 ق م) بأن التربية: هي إعداد العقل لكسب العلم، كما تعدّ الأرض للنبات والزرع"².
- وقال أفلاطون (427 ق م - 347 ق م) التربية هي "إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال والكمال"³.

¹ ينظر: عطية الأبراشي، روح التربية، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1950م، ص 05.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 05.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 05.

- ويرى هيربرت سبنسر (Herbert Spencer) من المحدثين (1820/ ت 1903): "التربية إعداد الإنسان ليحيا حياةً كاملة"¹.
- ويرى الفيلسوف الفرنسي جولز سيمون (1814م - 1896م) التربية هي: "الطريقة التي يكون بها العقل عقلا حرا، ويكون القلب قلبا حرا"².
- ويرى المربي الأمريكي جون ديوي (J.Dewey) (1859/ 1952): "أن التربية تبدأ عن طريق مشاركة الفرد في الشعور الاجتماعي للجنس البشري، ويذهب إلى أن الفرد الذي يُراد تربيته هو فرد اجتماعي... فالتربية يجب أن تبدأ بدراسة نفسية الطفل، وفهم قواه وميوله الطبيعية وعاداته، وهذه القوى يجب أن يُفهمَ كنهها فهماً نفسياً جيداً"³.
- كما عرّفها علماء العرب القدماء، نذكر منهم:
- وقال الفيلسوف والمفكر الإسلامي الإمام أبو حامد الغزالي (450هـ - 505هـ): "التربية تشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع، ليحسن نباته ويكمل ريعه"⁴.
- "وقال الراغب الأصفهاني (ت 1108م) في كتابه: المفردات في غريب القرآن بأن التربية هي: "إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حدّ النّمام"⁵.
- وذكر البيضاوي (ت 1286م) في كتابه الشهير أنوار التنزيل وأسرار التأويل: "التربية هي: تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا"⁶.

¹ ينظر: عطية الأبراشي، روح التربية، ص 06.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 06.

³ جون ديوي، التربية في العصر الحديث، ترجمة: عبد العزيز عبد الحميد وآخرون، النهضة المصرية، القاهرة، 1949م، ص 17.

⁴ الإمام الغزالي: أيها الولد، دار البشائر الإسلامية، ط4، 1431هـ - 2010م، ص 128.

⁵ أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، ط1، 1412هـ، ص 336.

⁶ ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي (المتوفى: 685هـ)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط1، 1418هـ، ص 28.

وقد عرّف المحدثون التربية بأنّها عملية اجتماعية موجّهة وشاملة ومستمرّة، تحقّق أهداف المجتمع عن طريق التنشئة أو التطبيع الاجتماعي عن طريق المؤسسات التربوية المختلفة. وفي كثير من الحالات تكون التربية مقصودة مخطّط لها، إلّا أنّها أحياناً قد تكون غير مقصودة أي تتمّ بوسائل عرضية توجّه سلوك الأفراد وتنمّي لديهم قيماً واتّجاهات قد تتفق مع التربية المقصودة أو تتعارض معها¹.

بالنّظر إلى تعريفات التربية المتعدّدة نجد أنّ التربية هي المجهود أو النشاط الإنساني الذي يؤثّر في قوى الطفل أو حتّى الإنسان الراشد بالزيادة والتنمية والترفيه والتطوّر سواء من قبل الفرد نفسه أو من قبل البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية ومن الآخرين القائمين على هذا النشاط. ولهذا فالتنشئة والتنمية فهي عملية يقوم بها الكبار لصالح الأفراد وتنميتهم من النواحي الجسمية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية وذلك يمكنهم أن يحيوا حياة سوية متّزنة في البيئة والعصر الذي يعيشون فيه².

3- وظائف التربية:

تلعب التربية دوراً هاماً في حياة الفرد والجماعة لما لها من تأثير كبير، فهي مهمّة بالنسبة للشعوب على اختلافها، فلها أهمية كبرى في تطوير المجتمعات وتنميتها، وزيادة قدرتها على مواجهة التحدّيات الحضارية. ولعلّنا إذا أردنا أن نتعرّف على أهمية التربية في حياة الفرد والمجتمع، علينا أن نعرض بعض الوظائف الهامّة التي تقوم بها التربية، ومن أبرز هذه الوظائف نذكر:

- المحافظة على بقاء المجتمع واستمراره: وهي إحدى الوظائف الأساسية للتربية. إنّ التربية بهذه الوظيفة تساعد المجتمعات البشرية على تحقيق إحدى رغباتها الأساسية، ألا وهي البقاء والاستمرار. فأساليب حياة المجتمعات وأنماط تفكيرها وقيمها وعاداتها ومعارفها لا تنتقل من جيل إلى آخر بيولوجياً، وإنّما تكتسبها المجتمعات المتعاقبة عن طريق التربية.

¹ ينظر: حسان محمد حسان وآخرون، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، ط4، 1426هـ - 2006م، ص 15.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 15 - 19.

كما أنّها تحقّق التماسك والوحدة لأفراد المجتمع بتوفير حدّ أدنى مشترك من الخبرات اللازمة¹.

- تهذيب الثقافة وتجديدها: من أبرز خصائص الحضارة الإنسانية المعاصرة، ذلك التطوّر السريع والشامل الذي نشاهده في معظم مجالاتها. فهناك المخترعات الحديثة والاكتشافات الجديدة في العلوم بكافة فروعها ولقد أسهمت التربية إسهامًا واضحًا في تحقيق هذا التقدّم والتطوّر الحضاري. إنّ التربية لا تقوم فقط بنقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، وإنّما تعمل على مساعدة الأجيال الصاعدة بإدخال التعديلات والإضافات الكفيلة بتنمية ثقافة وحضارة الأجيال السالفة. وهكذا تقوم الأجيال المتعاقبة بإدخال التعديلات والاكتشافات والمخترعات والإضافات اللازمة الأخرى لعملية التطوّر والتقدّم².

- القضاء على التخلف وتكوين مستقبل أفضل: تبذل جميع الدول بكافة مستوياتها الثقافية والحضارية والاقتصادية جهودًا كبيرة لتحسين ظروف المجتمع وتكوين مستقبل أفضل، إنّهم جميعًا يفكّرون في أن يعيش الأبناء والأحفاد في مجتمع زاهر. ويأتي دور التربية في تكوين هذا المجتمع الذي ينشدونه ويخطّطون له، فهناك علاقة قويّة بين التربية والمستقبل، فالتربية قدرة كبيرة على تكوين ذلك المستقبل وتشكيله، إنّها هي التي تعدّ أطفال اليوم ليكونوا رجال الغد، ومن هذا المنطلق نستطيع اعتبار التربية واحدة من العوامل الهامّة والأساسية المؤثّرة في صناعة المستقبل. فمنذ الصّغر نجد التربية تقوم بعملية التوجيه والإرشاد والضبط حتّى ينمو الطفل نموًّا صحيحًا، فازدهار التربية والعلوم مرتبط بشموخ الحضارات³.

- التماسك الاجتماعي: وهو من الوظائف الهامّة التي تقوم بها التربية، إنّها تستطيع أن تلعب دورًا هامًا في عملية التماسك الاجتماعي، إنّها قادرة على دعم وتقوية الوحدة

¹ ينظر: إبراهيم الخطيب وآخرون، مدخل إلى التربية، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010م، ص 21.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 21

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 22.

الوظيفية للمجتمع الواحد، وذلك من خلال نشر وتوحيد الاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية، لدى أفراد المجتمع وغيرها من العناصر الثقافية التي تساعد أبناء المجتمع على خلق وحدة فكرية. كما أنّها تكسب الأفراد اتجاهات وآليات ثقافية من أجل مواجهة مشكلات الحياة التي يتعرضون لها والتكيف مع الواقع الاجتماعي المتغير بصورة مستمرة¹.

- تحقيق النمو الاقتصادي: تقوم التربية بدور هام في زيادة النمو الاقتصادي. وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أجراها بعض رجال التربية والاقتصاد، والتي تمكنوا من خلالها من توضيح الدور الخطير الذي يمكن أن تقوم به التربية من أجل رفع الكفاية والإنتاج القومي الوطني، ذلك أنّ التربية هي أفضل وسيلة استثمار في تنشئة الجيل الصاعد القادر على تنشيط النمو الاقتصادي من زراعة وصناعة وتجارة².

ويتّضح ممّا عرضناه عن وظائف التربية، أنّ التربية ضرورية على كافّة المستويات الحياة الإنسانية الفردية والاجتماعية؛ فهي ضرورية للمجتمع عموماً ولل فرد على وجه الخصوص. فقيمتها لل فرد تتجلى في العمل على تهيئة الانتماء الحقيقي له في ظلّ المجتمع الذي يعيش فيه، فهي تحافظ على جنسه وتعمل على توجيه غرائزه وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله بما يتفق مع طبيعة المجتمع وضوابطه. فالتربية عملية ضرورية لمواجهة الحياة وتحدياتها، ومتطلباتها وتنظيم السلوكات العامّة في المجتمع من أجل العيش بين الجماعة بطريقة ملائمة.

وبما أنّنا بصدد الحديث عن القيم التربوية يجدر بنا الجمع بين المعنيين؛ ونبحث عن معنى جامع للقيم التربوية.

4- مفهوم القيم التربوية:

وقد عرّفها الخفاجي كما يلي: "هي مجموعة من العلاقات المشتركة التي تحدّد مقدار المرغوب وغير المرغوب فيه من الأشياء قياساً إلى معيار محدّد، ممّا ينتج عنه فعل يؤدي

¹ ينظر: إبراهيم الخطيب وآخرون، مدخل إلى التربية، ص 23.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 23.

إلى قيادة الذات إلى نواحي إنسانية ونواحي اجتماعية وأخلاقية مجمل الميول والاتجاهات التي يقرّها المجتمع¹. ويشير هذا التعريف إلى أنّ القيم التربوية عبارة عن أحكام ومعايير وقوانين ومبادئ تحكم سلوك الفرد والمجتمع، وأنّها تنبثق من عقيدة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وتختلف من بيئة لأخرى.

كما عرّفها عبد الحميد محمد الهاشمي بقوله: "القيم التربوية هي مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها أشخاص بحيث تعمل تلك التنظيمات في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية الكبرى لخدمة أهداف محدودة تسعى لتحقيقها تلك الفئة"².

يشير هذا التعريف إلى أنّ القيم التربوية هي مبادئ وآراء منظّمة تسعى لخدمة هدف مشترك بين الأشخاص.

في حين عرّفها سيّد أحمد طهطاوي بأنّها: "مجموعة المبادئ والقواعد والمثل العليا، التي يؤمن بها الناس ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانًا يزنون به أعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية"³. ويشير هذا التعريف إلى أنّ القيم التربوية تعدّ كمقياس يُحكم به على الأشياء.

والعلاقة التي تجمع بين الإنسان والمجتمع والتربية علاقة وثيقة بالرغم من تباين ثقافات المجتمعات ودياناتها وفلسفتها ونظرياتها ونظرتها إلى الطبيعة الإنسانية وغاياتها وفي وجهات نظرها والدور الذي تؤديه التربية في المجتمع، حينما نتأمل المجتمعات الإنسانية قديمها وحديثها نجد أنّ هناك توأمة وتقاطع بين هذه المجتمعات والفعل التربوي، ممّا يجعلنا نستخلص أنّ التربية قد رافقت المجتمعات في مسيرتها التاريخية ونمت وتطوّرت معها، حيث أنّ التربية كانت متلائمة مع درجات الحضارة التي مرّت بها الشعوب الإنسانية، لغاية

¹ رعد مجيد حميد، القيم التربوية الفنية في نصوص الاوبريت المدرسي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 25، 2016م، ص 312.

² عبد الحميد محمد الهاشمي، المرشد في علم النفس الاجتماعي، دار الشروق، جدّة، 1984م، ص 139.

³ سيّد أحمد طهطاوي، القيم التربوية في قصص القرآني، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996م، ص 42.

التكيف مع متطلبات الحياة وإشباع حاجياتها منذ وجودها حتى اليوم. كما تُعدّ القيم التربوية سلطة ضابطة معترف بها، فهي وسيلة رئيسية مهمة من وسائل الضبط الاجتماعي والنفسي والفكري في المجتمعات الحديثة المعاصرة، لأنها تشمل حياة الطفل النامية من المهد إلى اللحد ومن جميع جوانبه ليكون فاعلاً في مجتمعه من خلال مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تسهم في تربية الجيل الصاعد وتزويده بالمعايير التربوية والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة. كما تسمح القيم التربوية بانتقال وتوارث العلم من جيل إلى جيل، حيث تُخرج الناس من عالم الهمجية إلى عالم الإنسانية والتحضّر.

وربما ما الأسباب الملحة التي جعلت الإنسان المعاصر يحتاج إلى القيم التربوية هي ما شهدته البيئة الاجتماعية من تغيير في نمط الحياة وتبدل وتعدّد وانحلال في بعض الأحيان الذي أصبح يصعب الواقع جرّاء التطور التكنولوجي والعلمي الحاصل في العالم، فتأتي القيم التربوية لتتصل وتوجّه باعتبار التربية أداة أساسية في عملية توجيه المجتمع تربوياً وعلمياً واجتماعياً وثقافياً واقتصادياً نحو التقدّم والازدهار.

5- أهداف القيم التربوية:

لابدّ أن نشير أنّه ليس بالأمر الهين تحديد أهداف القيم التربوية؛ لأنها ليست واحدة على مرّ العصور فللقيم التربوية أهداف كثيرة حسب القيمة والظروف المحيطة بها، ولأنّها ليست بشكل واحد عند كلّ المجتمعات، ولكن سنحاول أن نعرض الأهداف العامة للقيم التربوية "علماً أنّ الأغراض التربوية لأيّ مجتمع تكون من خلال الحياة الاجتماعية لذلك المجتمع ومن العامل المهيمن على حياة هذه الجماعة، حيث أنّ الأهداف التربوية هي انعكاس لأهداف المجتمع، فالأهداف التربوية لأيّ أمة يتأثّر حاضرها ومستقبلها من جميع الوجوه الاقتصادية، السياسية، والاجتماعية"¹. مع العلم أنّ العلماء اختلفوا في تحديد أهداف التربية، فذكر البعض أنّ هناك أهدافاً فردية وأخرى اجتماعية حيث تهدف الفردية إلى زيادة طاقة الفرد ونمو الشخصية وتكاملها من خلال مرور الفرد بسلسلة من الخبرات المتعدّدة

¹ فوزية الحاج، التربية بين الأصالة والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م، ص 37.

الأنواع التي يصبح من خلالها عضواً صالحاً في المجتمع ومن الذين ذهبوا إلى هذا المذهب نجد: أفلاطون الذي كان هدف القيم التربوية عنده أن يصبح الفرد عضواً صالحاً في المجتمع. وروسو الذي تهدف القيم التربوية عنده إلى تهذيب قوى الطفل العقلية مما يمكنه من تثقيف نفسه بنفسه. أما كانط فهدفها عنده الوصول بالفرد إلى أقصى درجات الكمال الممكنة¹. هذا فيما يخص الفرد في حد ذاته، ومن أهداف القيم التربوية الاجتماعية ما يلي:

- تكوين وإعداد المواطن الصالح، حيث يتم من خلال التربية تنمية الصفات المطلوبة والمرغوبة مثل: الصدق وحسن معاملة الآخرين، واحترامهم واحترام الوقت والالتزام بالمواعيد، كما أن المحافظة على البيئة وحسن التعامل مع الكائنات الحية الأخرى تدرج من ضمن السلوكيات والصفات الجيدة، وقد حثّ ديننا الحنيف على الاتصاف بهذه الصفات، ومن الأمثلة على ذلك دخول امرأة النار لأنها حبست هرة فلم تطعمها ولم تتركها تأكل من خشاش الأرض؛ والقيمة التربوية المستخلصة من هذا المثال: قيمة الإحسان وضرورة التحلي بهذا الخلق ولو مع الحيوان. وتفيد التربية أيضاً في التخلص من الصفات غير الجيدة مثل: الكذب، والإضرار بالآخرين واستغلالهم بشكلٍ سلبي².

- بناء شخصية الفرد وتكوينها بشكلٍ كاملٍ من جميع الجوانب الشخصية والجسدية والنفسية وتحقيق التوازن بينها.

- تدريب الأفراد على السلوكيات الجيدة والقواعد السليمة في الحياة. وتعريف الأفراد بأمور الدين وزيادة معلوماتهم للتمييز بين الصواب والخطأ.

- تأمين مستقبل الأفراد، حيث إنّ التربية تترافق مع التعليم مما يزيد من قدرات الفرد وتحديد اتجاهاته ورغباته في الحياة وبالتالي الاتجاه نحو العمل المرغوب فيه.

¹ ينظر: إبراهيم الخطيب وآخرون، مدخل إلى التربية، ص 58-69.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 58-69.

- غرس مفهوم القوانين والأنظمة في نفوس الأفراد وزيادة معرفتهم بحقوقهم القانونية وواجباتهم المختلفة، وزيادة ثقة الفرد بنفسه وزيادة شعوره بالاستقلالية. كما تعمل على تكوين مواطن مخلص يشعر بقيمة وطنه ويضحّي من أجله.
- مساعدة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة وذلك من خلال إكسابه المهارات والمعارف والاتجاهات المختلفة التي تتناسب مع بيئته ومجتمعه¹.
- وجدير بالذكر أنّ التربية السليمة، هي تربية شاملة تأخذ بعين الاعتبار الفرد والمجتمع كحدين متكاملين وعنصرين أساسيين؛ أي الجمع بين الهدف الفردي لها وهدفها الاجتماعي؛ فالتربية بكلّ أبعادها ومتطلّباتها ومكوناتها وأهدافها ومنطلقاتها هي تنمية بالمفهوم الشامل وهذا هو المفهوم النّاجح أي تربية بكلّ أبعادها وبمنظرة اجتماعية شمولية وليس بمنظور مجزّء ومفكّك.

¹ ينظر: إبراهيم الخطيب وآخرون، مدخل إلى التربية، ص 58-69.

ثالثاً: القيم الجمالية

إنَّ طبيعة الإنسان تنجذب وتميل إلى كلّ ما هو جميل، وقد ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إنَّ الله جميل يحبُّ الجمال"¹، وقد شاعت قدرة المبدع سبحانه وتعالى أن يجعل من الجمال في شتّى صورهِ محلّ متعة وسعادة للنفس البشرية، واستساغة الجمال وتذوّقه حقّ مشاع، وربّما تختلف مقاييسه من فرد لفرد، ومن عصر لعصر وهذا أمر طبيعي، لكنّه اختلاف محدود قد يمسّ جانباً من الجوانب، أو عنصراً من العناصر التي تشكّل القيمة الجمالية.

وهنا علينا أن ندرك أنّه من الخطأ الاعتقاد أنّ للجمال مقاييسه الحسيّة وحدها تلك التي تقع عليها العين، أو تسمعها الأذن، أو يشمّها الأنف، أو يتذوّقها اللسان، أو التي تتحرّك لها لمسات الأطراف العصبية، فالجمال مادّة وروح، وإحساس وشعور، وعقل ووجدان. وهنا لا محالة سنجد أنفسنا نتحدّث عن فكر فلسفي؛ لأنّ الفلسفات القديمة استطاعت أن تصل إلى قناعة بأنّ القيم ثلاث: (الحقّ، الخير، والجمال). والإنسان دائماً يسعى بفطرته إلى إشباع رغبته في التذوّق الجمالي في كلّ شيء، فهو دائم البحث عن الجميل، وإذا وجده انتقل إلى ما هو أجمل منه وأحسن في سلّم الجمال، وليس للأمر حدود. فالإنسان يحرص دائماً على أن يرى ويسمع ويتذوّق ويحسّ كلّ ما هو جميل، كما يحاول أن يظهر بالمظهر الجميل، وهو لهذا يقف أمام المرأة زمناً طويلاً يتأمّل وجهه وهندامه، كما يبحث الإنسان عن الجمال في مسكنه وأكله وشربه ولباسه... حيث يزيّن بيته، ويتفنّن في عرض طعامه وشرابه، وعليه نستطيع القول: إنّه يميل بطبعه إلى الجمال. فما هو الجمال؟ وما هو علم الجمال؟ وما علاقة علم الجمال بالأدب؟

حاول الإنسان منذ القدم أن يرسم بعض الأشكال على جدران الكهوف، وكانت لرسوماته غايات جمالية تحقّق المتعة البصرية، وقد تحوّل حسّه الفنّي والجمالي هذا إلى

¹ محي الدين يحيى بن شرف النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، سنة 1392هـ، ج2، ص 89.

استمتاع وتذوق لقيمة الأشكال، وإدراك للقيم الوظيفية المرتبطة بالجمال في هذه الرسوم والأشكال¹، وحين تطوّرت الفنون جمعت بين الشعائر الدينية التي كان الإنسان يؤمن بها والوظائف الجمالية.

والجمالية مشتقة من "الجمال"، وللجمال عدّة مفاهيم انطلاقاً من التعريف اللغوي:

1- تعريف الجمال لغة:

لا يكاد يخلو معجم أو قاموس عربي من لفظة الجمال، فقد ورد في لسان العرب لابن منظور الجَمَال: مَصْدَرُ الْجَمِيلِ، وَالْفِعْلُ جَمَلٌ. وَقَوْلُهُ عَزَّ وَجَلَّ: "وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ"؛ أَيْ بَهَاءٍ وَحُسْنٍ. والجمال مصدر الجميل، والفعل جَمَل، ابْنُ سِيدَه: الْجَمَالُ الْحُسْنُ يَكُونُ فِي الْفِعْلِ وَالْخَلْقِ. وَقَدْ جَمَلَ الرَّجُلُ، بِالضَّمِّ، جَمَالًا، فَهُوَ جَمِيلٌ وَجُمَالٌ، بِالتَّخْفِيفِ؛ هَذِهِ عَنِ اللَّحْيَانِيِّ، وَجُمَالٌ، الْأَخِيرَةُ لَا تُكْسَرُ. وَالْجُمَالُ، بِالضَّمِّ وَالتَّشْدِيدِ: أَجْمَلُ مِنَ الْجَمِيلِ. وَجَمَلَهُ أَيْ زَيَّنَهُ. وَالتَّجَمَّلُ: تَكَلَّفَ الْجَمِيلُ. أَبُو زَيْدٍ: جَمَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ تَجْمِيلًا إِذَا دَعَوْتَ لَهُ أَنْ يَجْعَلَهُ اللَّهُ جَمِيلًا حَسَنًا. وامرأة جَمَلَاءَ وَجَمِيلَةً². وبهذا تكون المعاجم اللغوية قد اتفقت على المقصود بالجمال، بأنّه الحسن والملاحة والبهاء، كما أنّه لا يمكن أن ينعكس جمال الشيء الخارجي في النفس ما لم تكن هذه النفس خبيرة ومتذوّقة للجمال ومحيطة بأسراره وخبائياه.

وقد تحدث القرآن الكريم عن آثار الجمال التي قد يكون لها أثراً عظيماً على العين أو على النفس، قال تعالى في سورة البقرة الآية 69: "إِنَّهَا بِقَرَّةٍ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ"، فالسرور في الآية الكريمة دليل على التمتع بالجمال، هو شعور يتولّد في النفس عند رؤية كل شيء جميل، كما أنّ من آثار الجمال في القرآن الكريم ما يحدثه نعيم الجنة من لذة للأعين التي تراه من خيرات وألوان وأشكال، وقال تعالى في سورة الزخرف الآية 71:

¹ قزاز طارق بكر، تاريخ النقد الفني، مجلة الكلمة، مجلة أدبية شهرية على الانترنت، العدد 125، سبتمبر 2017.

² ابن منظور، لسان العرب مادة (جمل)، ج11، ص126. أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسى، المحكم والمحيط الأعظم، ج7، ص450.

"وَفِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الْأَنفُسُ وَتَلَذُّ الْأَعْيُنُ"، كما جاء في القرآن الكريم قوله تعالى في سورة الأحزاب 52: "لَا يَحِلُّ لَكَ النَّسَاءُ مِنْ بَعْدُ وَلَا أَنْ تَبَدَّلَ بِهِنَّ مِنْ أَزْوَاجٍ وَلَوْ أَعْجَبَكَ حُسْنُهُنَّ"، فالإعجاب هو كذلك أثر من آثار الجمال على النفس الإنسانية.

"وينقسم الجمال إلى نوعين عند ابن القيم هما كالآتي: الجمال الباطن: هذا الجمال هو ما كان محبوباً لذاته، ومثال عليه جمال العلم، والعقل، والعفة، والشجاعة. والجمال الظاهر: هو الصوت الحسن والصورة الحسنة، وهذا الجمال هو مما خص الله به بعض الصور عن بعض، كما أنه زيادة في الخلق وكمال، قال تعالى في سورة فاطر الآية 01: "يَزِيدُ فِي الْخَلْقِ مَا يَشَاءُ" ¹.

2- مفهوم الجمال اصطلاحاً:

ليس غريباً أن يختلف الناس حول الجمال ومعاييره ومفهومه، بل الغريب ألا يختلفوا؛ فهم يختلفون فيما هو أكثر تحديداً ووضوحاً منه. وبعض هذه الاختلافات ترجع إلى الخلط بين الجمال وغيره من الصفات والقيم مثل المتعة والملاءمة، كما أن الشيء المألوف قد يبدو لنا جميلاً بعكس غير المألوف، والعكس صحيح أحياناً. كما أن اختلاف العقائد والتقاليد والأجناس والبيئات الزمانية والمكانية والطبائع البشرية والأشكال والألوان والأحجام وما إلى ذلك يؤثر في تذوق الجمال. ² وإذا استعرضنا التعريفات التي وضعها أصحابها للجمال، لوجدنا أنفسنا أمام ما لا حصر له من التعريفات، وهي مسألة ليست بالأمر الهين، رغم المحاولات الكثيرة التي تعددت وتتنوعت فيها آراء الباحثين كلاً حسب اتجاهه الفكري.

فالجمال هو: "ما يثير فينا إحساساً بالانتظام والتناغم والكمال، وقد يكون ذلك في مشهد من مشاهد الطبيعة، أو في أثر من صنع الإنسان" ³.

¹ محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، روضة المحبين ونزهة المشتاقين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1983م، ص 221.

² ينظر: عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، عرض وتفسير ومقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1974م، ص 79.

³ جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص 85.

واعتمد العلماء في تعريفهم للجمال اصطلاحاً على المعنى اللغوي له، فعرفوه في الاصطلاح بأنه رقة الحسن، ذكره سيبويه. الحسن الكثير، وهو ضربان: أحدهما يختص بالإنسان في نفسه وفنّه، والثاني ما يصل منه لغيره، ومنه الحديث "إن الله جميل يحب الجمال"¹ فصفة الجمال لله فهي منه وبمنحها لخلقه، والجمال من الصفات: ما يتعلّق بالرّضا واللّطف².

قد يكون من السّهل أن نرى "شيئاً" فنصفه بالجمال، أو نرى "سلوكاً" لإنسان في أمر ما، فنصف ذلك السلوك بالجمال، ولكن من العسير تعريف الجمال!! والوقوف على تفاصيله وإدراكها.

إنّ مفهوم الجمال قريب متداول في ظاهره، يفهمه الجميع ويتعاملون معه، ولكنّ "التعريف" به وفهمه بعيد المنال، وهذا ما دفع بعض الكتّاب والفنّانين إلى التصريح بصعوبة الأمر.

حيث قال "جان جاك بارتليمي"^{*}: "إن نحن رجعنا إلى قدامى الفلاسفة لعلمنا أنّ الجميل، شأنه شأن الحقّ والخير، يعيش فوق العقل والمنطق والعمل، ولهذا فالجميل لا يقبل التعريف... والجمال يفهم من خلال الأشياء الجميلة"³.

¹ زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، التوقيف على مهمات التعاريف، عالم الكتب 38 عبد الخالق ثروت-القاهرة، ط1، 1410هـ-1990م، ج1، ص 129.

² علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: 816هـ)، التعريفات، ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية بيروت -لبنان، ط1، 1403هـ -1983م، ج1، ص 78.

^{*} جان جاك بارتليمي: (1716 - 1795م)، عالم فرنسي، وأوّل شخص يفك رموز لغة منقرضة، حيث قام بفك رموز الأبجدية التدمرية عام 1754م، والأبجدية الفينيقية عام 1758م. له عدّة مؤلفات نذكر منها: "بحث في علم الجمال". (ينظر: ويكيبيديا الموسوعة الحرة، زيارة إلى الموقع بتاريخ: 01 سبتمبر 2022م، الساعة 21.15، الرابط:

جان جاك بارتليمي/ <https://ar.wikipedia.org/wiki/>

³ صالح أحمد الشامي، الظاهرة الجمالية في الإسلام، المكتب الإسلامي، بيروت، 1407هـ، 1986م، ط1، ص 23.

وقال أبو ريان: "إننا في مجال البحث الجمالي أمام ظاهرة تستعصي على التعريف ما دمنا في مجال الوجدان والشعور، لا في مجال العقل والقضايا المنطقية"¹.

ولعلّ السبب الرئيس الذي ترجع إليه صعوبة التعريف، هو أنّ الجمال معنى من المعاني، فهو لا يقوم بنفسه، وإنما يقوم بغيره، حيث نستطيع رؤيته في الإنسان، وفي الأشياء والطبيعة والسماء والأشجار... وفي الأفعال والتصرفات... وهناك عامل آخر قد يصعب ويؤخر عملية إنتاج التعريف هذه، وهو اختلاف الأفراد في تقديرهم للجمال، وكذلك في درجة تذوّقهم له، كون الجمال نسبي.

بالرغم من اعتراف العديد من الباحثين بصعوبة وضع تعريف محدّد وجامع للجمال، إلّا أنّ هذا لا ينفي وجود باحثين آخرين اجتهدوا في تحديد مفهوم له، وإن لم يكن تعريفاً محدّداً فقد تكون رؤيا معيّنة، كلّ حسب رأيه ووجهة نظره.

3- مفهوم الجمال عند الغرب:

نشأ التفكير في الجمال قديماً مع بزوغ فجر العقل اليوناني، حيث حاول هذا الأخير البحث والتتقيب عن تفاسير لتلك الظاهرة ومحاولة وضع معايير مضبوطة للجمال لمعرفة تأثيره على النفس، ولكلّ عصر وكلّ فيلسوف تعريف للجمال يبرز فيه فكره، فتعدّدت بذلك التعريفات ووجهات النظر.

فالإحساس بالجمال قديم قدم الإنسان، أمّا التفكير فيه فلسفياً فيمكن اعتباره من بدع اليونانيين القدامى فيما أنّ الفلسفة تسيطر على العقل البشري، فمن البديهي أن تفرض سلطتها على كلّ شيء ومن ذلك معايير الجمال، والفيلسوف له الحقّ في تشريح تلك الظواهر وتحليلها على طريقته لمحاولة إدراكها.

ولقد أنتجت الحضارات القديمة فناً لها صفات جمالية وبنفعية إلّا أنّ الحضارة الإغريقية كانت الحضارة الأولى التي اهتمت بالحكم الجمالي، وأبرزت فكراً نقدياً على الفنون، ومن أبرز هؤلاء أفلاطون، أرسطو، وأفلوطين. وهكذا تكوّنت بذور النقد الفني

¹ محمد علي أبو ريان، فلسفة الجمال ونشأة الفنون الجميلة، ص 75.

النظرية في القرن الخامس قبل الميلاد حيث كان هؤلاء الفلاسفة هم أول من كتب في فلسفة الفن والجمال، وهكذا ارتبط النقد الفني بفلسفة الفن وعلم الجمال¹. وجدير بالذكر في هذا المقام أن ننوه إلى شيء مهم، ألا وهو قول عز الدين اسماعيل: "الحقيقة التي نريد أن نقرّها هي أن الإغريق قد عرفوا الجميل (the beautiful) بصورة أو بأخرى، ولكنهم لم يعرفوا الإستطيقا (the aesthetic)، أو هم بعبارة أدق قد عرفوا لفظة الجميل ولم يعرفوا لفظة الإستطيقا بالمعنى الذي سنصادفه عند باومجارتن"².

وقد شغلت فلسفة الجمال الفلاسفة منذ العصر اليوناني وحتى سنة 1735م، حيث أول من دعا إلى إيجاد هذا العلم هو باومجارتن في سنة 1735م، والذي يُعدّ مؤسس علم الجمال، ويعرّف "علم الجمال" Aesthetik بالألمانية، Esthetique بالفرنسية، Aesthetics بالانجليزية... بأنه "علم الأحكام التقويمية التي تميّز بين الجميل والقبيح"³ وهذا هو التعريف الكلاسيكي. أو بأنه: "المعنى الشامل لعلم ونظرية النشاط الجمالي للإنسان والمضمون الجوهرى للنشاط الجمالي هو تشكيل العالم وفقاً لقوانين الجمال، وهذا يفترض حتماً معرفة هذه القوانين وتكوين وتحقيق تصوّرات تقويمية تملك أهميّة توجيهية للسّموم بعملية الحياة الفردية والاجتماعية..."⁴.

وفي العصر الحديث عرف الفكر الفلسفي تنوّعا في المشارب وتعدّدا في المقاربات والاتّجاهات التي امتدّت من الفلسفة المثالية لدى "كانط" و"هيجل" إلى الاتّجاهات المعاصرة بداية بالاتّجاه الحدسي الذي تزعمه "كروتشيه"، والاتّجاه الوجودي، والاتّجاه الرمزي في

¹ قزاز طارق بكر، تاريخ النقد الفني، مجلة الكلمة، مجلة أدبية شهرية على الانترنت، العدد 125، سبتمبر 2017.
² باومجارتن (1714-1762م) ألكسندر جوتليب باومجارتن، صاحب مصطلح "علم الجمال" اعتبره كانط من أبرز الميتافيزيقيين في زمانه. وفلسفة باومجارتن في علم الجمال تجلّت في كتابيه "تأمّلات فلسفية" (1735م) و"علم الجمال" (1750م) يقصد بها المعرفة الحسيّة، وعلم الجمال هو العلم الذي قوامه المعرفة الحسيّة كنفيز للمعرفة العقلية التي ينهض عليها علم المنطق. (ينظر: عبد المنعم الحنفي، الموسوعة الفلسفية، ص 121).

³ عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، ص 15.

⁴ أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت- باريس، ص 367.

⁴ عبد الرحمان بدوي، ملحق موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1996م، ص 107.

الفلسفة والفنّ. حيث عنيت هذه الإسهامات أو الاتجاهات وتعمّقت في وضع أسس علم الجمال والنهوض به. ولعلّ أدق هذه الإسهامات والمقاربات الفلسفية في ميدان الجمال والفنّ: ما أتى به الفيلسوف الألماني "عمانوئيل كانط" (1724-1804م) في كتابه (نقد الحكم) الذي تأثّر كثيراً بفلسفة سابقة باومجارتن واستقى منها الكثير، وما أتى به الفيلسوف الإيطالي "بينديتو كروتشي" (1866-1952م) الذي يعدّ أيضاً رائداً للفلسفة الجمالية، حيث امتازت مباحثه بالعمق والجدة¹.

أكتفي بذكر آراء هؤلاء الفلاسفة -القدامى والجدد- الذين تعتمد عليهم فلسفة الغرب اليوم، وتقوم عليها نظرتهم للجمال وبقية القيم الأخرى. وهذه نظرة خاطفة باختصار حول علم الجمال، حتّى لا نغوص في هذا العلم الواسع - علم الجمال من وجهة فلسفية - لأنّ الذي يهمّنا في هذا المقام بالتحديد هو: علاقة علم الجمال بالأدب.

واختلف مفهوم الجمال من حضارة إلى أخرى، وقد عبّرت الفنون المختلفة التي ظهرت في تلك الحضارات عن نماذج متباينة للجمال حيث شغلت الدارسين، وهكذا كانت لكلّ ناقد نظريته وفلسفته الجمالية. وقد تحوّلت قضية الجمال من كونها مفهوماً من المفاهيم العامة إلى نظرية لها أسسها وحدودها وقواعدها الفنيّة والفكرية، وصار للمذاهب الفكرية الحديثة نظرياتها الجمالية بعد أن بحثوا عن أسس الجمال في الأعمال الفنيّة المختلفة.

4 - مفهوم الجمال عند العرب:

وكما كان للإغريق والرومان تصوّره ومفهومهم بل وفلسفتهم للجمال، كان للعربي الجاهلي تصوّره ونظريته للجمال أيضاً. صحيح أنّ الإغريق مثلاً كان موقفهم من الجمال متأصلاً وعميقاً لعدّة أسباب وظروف لعلّ أبرزها وأبسطها: العامل البيئي والمناخ الذي يختلف جذرياً عن صحراء شبه الجزيرة العربية، فالطبيعة والمحيط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي في روما أو أثينا يختلف تماماً عن شبه الجزيرة العربية، فلهذا العامل تأثيره الكبير في إدراك واستيعاب الفريقين للجمال.

¹ ينظر: قزاز طارق بكر، تاريخ النقد الفني، مجلة الكلمة، مجلة أدبية شهرية على الانترنت، العدد 125، سبتمبر 2017.

"طبيعي أنّ العربي في جاهليته، كان يعرف الجمال بصورة أو بأخرى، ولكنها كانت المعرفة الأولى الساذجة التي يشترك فيها جميع الناس... وطبيعي جداً أن يكون العربي وقد وصل إلى مرحلة الإنتاج الفني الرأقي (الشعر في صورته القديمة الناضجة) نظرتة إلى الكون، وتدوّقه لمظاهر الجمال والقبح فيه. فالشعر في هذه الصورة يكون انفعالاً بجمال الأشياء أو قبحها"¹. وهذا يتوافق ويتمشى مع مفهوم الجمال في الدراسات الفلسفية بحيث تعرّف الجمال بأنّه: كلّ ما يثير الحواس، ويلهب المشاعر الإنسانية وهو مفهوم ينبثق من صلب الإدراك والتصور، يمثّل عنصراً مهماً من عناصر الرؤية الفنية، وفي الغالب يؤلّف جوانب الشّكل والصياغة والبناء والعرض والحصة العظمى فيما يتعلّق بإثارة الحواس².

وبالتّالي تعتبر النظرية الجمالية عند العرب غير متبلورة حتّى الآن، فهي لا يمكن تمثّلها من حيث هي نظرية متكاملة فصل القول فيها أحد الفلاسفة العرب وتناولها تناولاً مستقلاً يشعر بالاهتمام أو يشعر بالوعي، ورغم ذلك يعتبر مصطلح "الجمال" من الألفاظ الفلسفية التي ترسّبت على المدارس النّقدية الحديثة، فالجمال أو الجمالية لم يعرف بهذا الاسم النّقدي من قبل وإنّما كان له مصطلح سابق هو "علم البلاغة" والذي كان يبحث بدوره عن دقائق الأسلوب العربي وكانت غايته استكشاف الأسرار الجمالية والأسلوبية التي اندست في نصوص الآثار الأدبية شعراً ونثراً³.

والشعر الجاهلي الزّاهر والحافل بمظاهر الجمال نتيجة تأمل الشعراء للكون، وكذلك انفعالاتهم خير دليل على تدوّقهم وتمييزهم لمواطن الجمال والقبح فيه، وإن كان إدراكاً بسيطاً مصدره الحواس، ومع ذلك يُعدّ وقوفاً على مواضع الجمال. "وإذا التمسنا الموطن الذي تتّضح فيه هذه الانفعالات في الشعر الجاهلي وجدنا أنّ شعر الغزل هو الميدان الذي يتعرّض فيه الشاعر لتصوير انفعاله بالجمال"⁴، حيث افتنن الشاعر العربي منذ العصر

¹ عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، ص ص 130، 131.

² ينظر: إبراهيم العاتي، الجمال في الفكر الإسلامي، دار المنتخب العربي، بيروت، لبنان، دط، 1993م، ص 181.

³ عبد المالك مرتاض، النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1983م، ص 11.

⁴ عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، ص 131.

الجاهلي بمظاهر الجمال الجسدي للمرأة، وأول موضوع شعري أسره كان الجسد، وبخاصة جسد المرأة، إذ افتتن بوصف محاسنه بالوقوف عند أدق تفاصيل ذاك الجسد في حركته وفي سكونه ونال الوصف مكانة بارزة عنده، لأنّ المرأة هي: مجموع مظاهر الجمال وصوره فالشاعر الجاهلي كان لا يشهد غيرها في حياته الرتيبة، وهي تكاد تكون لذلك محور اهتماماته النفسية ووثباته¹.

وقد أكثر امرؤ القيس هو قائد الشعراء المتغزلين، من الحديث عن المرأة وعمد إلى وصفها وصفا حسياً لشكلها وطولها وشعرها وبشرتها... ويمكن القول بأنه بالغ في الوقوف على الوصف الحسي، وكانت له نظرة جدّ ثاقبة في متابعة وتحديد مواطن الجمال عندها. وها هو يصف لنا محاسن محبوبته فيقول:

هصرت بفودي رأسها فتمايلت على هضيم الكشح ريا المخلخل
مهفهفة بيضاء غير مفاضة ترائبها مصقولة كالسجـنـجـل²

ونظرا لطبيعة الصحراء وجفافها وشحّها وضعف خيال الشعراء جاء غزلهم وصفاً سطحياً للجمال الخارجي: كجمال ملامح الوجه وظاهر الجسم دون التعرّض إلى الجمال الداخلي العميق: النفسي والخلقي حيث كان الشعراء يبدعون في رسم صورة هذا الجمال في العين وسائر الحواس دون العناية بما يخلفه هذا الجمال من أثر في نفوسهم. وعليه بدا شعر الغزل عندهم غارقاً في المادية التي لازمت الطبيعة الجاهلية. وقد علّل يوسف حسين بكار هذه المزية بقوله: "والذي أراه أن أكثر الشعراء الجاهليين لم تتح لهم الفرص الكافية للعيش مع من يتغزلون فيهن أو التعرّف عليهن من كتب وإنما كانت لقاءات عابرة ونظرات من بعيد وإلاّ لما اكتفوا بالأوصاف الخارجية للمرأة"³.

¹ ينظر: شكري فيصل، تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1970م، ص 178.

² امرؤ القيس، ديوان امرؤ القيس، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط4، 1984م، مجلد1، ص 15.

³ يوسف حسين بكار، اتجاهات الغزل في القرن الثاني الهجري، دار المناهل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، ص 183.

وبمجيء الإسلام وانطلاقاً من فكرة أن الله سبحانه وتعالى جميل يحبّ الجمال، فإنّ الإسلام شمل واهتمّ بالمعنويات مفضّلاً إيّاها على الحسيّات أو الماديّات الزائلة. وهذا يتوافق مع رأى الغزالي الذي لم يقصر على الحواس من حيث هي أداة للإدراك، بل أضاف إليها أنّ القلب أو "البصيرة الباطنية" بتعبيره، أقوى من البصر الظاهر قائلاً: "فالبصيرة الباطنة أقوى من البصر الظاهر والقلب أشدّ إدراكاً من العين، وجمال المعاني المدركة بالعقل أعظم من جمال الصورة الظاهرة للأبصار"¹.

وقال الغزالي في تعريفه للجمال: "كلّ شيء فجماله وحسنه في أن يحضر كماله اللائق به الممكن له فإذا كان جميع كمالاته الممكنة حاضرة فهو في غاية الجمال وإن كان الحاضر بعضها فله من الحسن والجمال بقدر ما حضر، فالفرس الحسن هو الذي جمع كلّ ما يليق بالفرس من هيئة وشكل ولون وحسن عدو وتيسر كرّ وفرّ عليه"².

وهكذا شغلت إشكالية الجمال والفنّ التفكير العربي إلى غاية العصر الحديث، نذكر من بين المعاصرين الذين تطرّقوا لمصطلح الجمالية ومفهومها "عبد السلام المسدي" في كتابه "الأسلوبية والأسلوب" فيقول: "الجمالية (L'esthétique) تستعمل نعتاً لكلّ ما يتّصل بالجمال أو ينسب إليه وتستعمل أيضاً اسماً وتعني العلم الذي يعكف على الأحكام التقييمية التي يميّز بها الإنسان الجميل من غير الجميل ولذلك أطلق عليه بعضهم علم الجمال، على أنّ هناك من يلجأ إلى اللفظ المعرّب، "استيطيقاً". وفي الفلسفة يميّز بين الجمالية النظرية أو العامّة، والجمالية التطبيقية أو الخاصّة... فالأولى تُعنى بمجموع الخصائص التي تولّد لدى الإنسان إدراك الجمال أو الإحساس به، والثانية تُعنى بالأشكال المختلفة للفن"³.

وسنحاول فيما يلي التطرّق - باختصار - إلى بعض المقولات أو المقاربات التي من شأنها أن توضّح الخصائص أو السمّات التي تجعل من العمل الفنيّ - أي جنس أدبي لا

¹ أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة - بيروت، ج4، ص 297.

² المرجع نفسه، ص 297.

³ عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط3، دت، ص 147.

على التعيين - عملاً من أهم صفاته الجمال أو الجمالية. أو بعبارة أخرى: ما هي العناصر أو الخصائص الواجب توقُّرها حتَّى يحظى العمل الأدبي بالجمالية؟

- السِّياق الجمالي: فالجمال في العمل الأدبي لا يتشكّل بمفرده واحدة معزولة عن سياقها العام، وفي هذا يقول أحد الباحثين: "إنّنا لا نحكم بأنّ الكلمة المفردة أو الجملة جميلة ما لم نتعرّف على موقعها في الجمل، أو في العمل الأدبي، من مسرحيّة أو قصيدة أو قصّة، وفي الموقف العام، أمّا هي في حدّ ذاتها، فلا ينبغي أن يوصف بجمال أو قبح"¹.

- النّظام والتناسب: اللّذان يعدّان خاصيّتان مهمّتان في ارتباط الجمال بالعمل الأدبي، وفي التراث النقدي إشارات إلى ضرورة حضور النظام والتناسب في العمل الأدبي حتّى يضمن الجمال. فها هو "حازم القرطاجني" يجعل من التناسب أساساً لجمال العمل الفنّي، حيث يقول: "ولهذا نجد المحاكاة أبداً يتّضح حسنّها في الأوصاف الحسنة التناسق، المتشاكلة الاقتران، المليحة التفصيل"². ونجد أيضاً أبا هلال العسكري يقول: وتخيّر الألفاظ وإبدال بعض من بعض يوجب النّظام الكلام وهو من أحسن نعوته وأزين صفاته... وإن اتّفق له أن يكون موقعه من الإيجاز والإطناب أليق بموقعه، وأحقّ بالمقام والحال كان جامعاً للحسن³. أي أنّ مهارة المبدع ومقدرته على التّحكّم في آليات الكتابة هي التي تحدّد وتوجّه الحكم على الشيء بالجمال أو القبح، مع ضرورة مراعاة التناسق والنّظام بين جزئياته وتوضيح الاقتران بالأوصاف الجميلة، لأنّ الجمال يقع على الصور والمعاني.

- الشكل والمضمون أو (الفكرة والبنية) كما سماها عبد الملك مرتاض⁴، فهما وجهان لعملة واحدة، وتكاملهما هو سرّ الجمال في الفنّ والأدب. ويقول أحد الباحثين في هذا المعنى:

¹ ميشال عاصي الفن والأدب، مؤسّسة نوفل، بيروت، ط3، 1980م، ص 71.

² أبو الحسن حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن خوجة، دار العربية للكتاب، تونس، 2008م، ص 80.

³ ينظر: أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، الصناعتين، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل، مطبعة البابي الحلبي، مصر، ط2، 1971م، ص 147.

⁴ ينظر: كمال بن عمر، الجماليّة وأبعادها في الأدب واللغة، علوم اللغة العربية وآدابها دورية أكاديمية محكمة متخصصة تصدر عن كليّة الآداب واللغات، العدد9، جويلية 2016م، ص 75.

"الجمالية لا تتكفى على الشّكل لتتعرّف إلى عناصره الخارجية المتعلّقة به فحسب، بل تسعى إلى إحداث التناغم الجمالي الحقيقي بين الشّكل والمضمون¹. والمتنبّع للمنتج الأدبي العربي المعاصر يتحسّس جماليات التجريب في المزج بين الأجناس الأدبية من جهة، كتوظيف الشعر في الرواية والقصة والمسرح مثلاً وتوظيف التراث الأدبي في المسرح، وفي تنويع الطرح الفني في الجنس الأدبي الواحد كالتداخل الشكلي الذي يجمع بين العمودي والحرّ في النص الشعري الواحد وغيرها.

- المبدع والمتلقّي من العناصر الأساسية لخلق الجمال في العمل الأدبي، فالمبدع هو مصدر الجمال السّاحر الأسر الذي يشدّنا للنّص الأدبي، وفي هذا يعبر النّاقّد عبد العزيز المقالح عن هذا المعنى بقوله: ولا ريب في أنّ الحديث عن الشّعر يفضي بالضرورة إلى الحديث عن الشاعر أو بالأصح عن الشعراء... هؤلاء الذين يمتلكون نفوساً جميلة مسحورة بالإبداع². أمّا المتلقّي فهو عنصر مُستقبل باعتباره ملكة متذوّقة تدرك بنفسها أو بواسطة النّاقّد ما في النّصوص الأدبية من حسن وجمال، وبذلك تقدّر قيمة النّص الجمالية وتقف على مواطن الجمال فيه متذوّقة مستمتعة؛ لأنّ النّص مولود أساساً ليحتضن ويتعرّج في كنف متلقٍّ أو قارئٍ واعٍ يتقصّى جمالياته، وهنا تظهر أنواع المتلقّين للعمل الأدبي فهناك القارئ العادي والقارئ النّاقّد الذي يتعمّق في النّص ليقف على مواطن الجمال فيه.

5- مفهوم القيمة الجمالية:

يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشّكل والتوافق والتكوين والتنسيق، ويتميّز صاحب القيمة الجمالية بالاهتمام بالنواحي الجمالية كما تبدو في تناسب الأشكال، ومن الصعب تقدير القيم الجمالية؛ لأنّها تتحوّل لأن تكون شخصية وذاتية، ولأنّها ترتبط بالخيال والقدرة الإبداعية.

¹ ينظر: كمال بن عمر، الجمالية وأبعادها في الأدب واللغة، ص 76.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 77.

فالقيم الجمالية إذن هي: القيم التي ترمي إلى تنمية عاطفة الجمال الكامنة في النفس عن طريقين: تقدير الجمال والاستمتاع به، وإنتاج الجمال والتناسق - أي الابتكار والإبداع - عند توافر الاستعداد لدى المتلقّي.

كما عرّفت بأنها إيجاد الحسّ الجمالي بشتّى صوره - شكلية أو صوتية أو كمالية - والتدريب على ترقية هذا الحسّ هدف تربوي أصيل؛ حتّى يشعر الإنسان بما يحيط به من جمال الكون، وجمال الحياة الإنسانية، وجمال الإنسان نفسه في خلقه وخلقه وأقواله وأفعاله، وبالتالي يستفيد من هذا الإحساس بالجمال فيما يساعده على أن يصنع حياته كلّها به¹.

وبما أنّ الجمالية تصبّ كلّ الاهتمام على العناصر أو المكونات الجمالية في العمل الأدبي والتي تجعله مميزاً عن غيره من النصوص، فيمكن أن نعرّفها كالاتي: هي نزعة مثالية تبحث في الخلفيات التشكيلية للناتج الأدبي والفني وتختزل جميع عناصر العمل في جماليته، وترمي النزعة الجمالية إلى الاهتمام بالمقاييس الجمالية بغض النظر عن الجوانب الأخلاقية². وعليه يمكن اعتبار القيم الجمالية مقياساً لتحديد مدى تأثير العناصر الجمالية والفنية على قلب وذهن القارئ أو المتلقّي والانطباع الذي يأخذه عن العمل الأدبي الذي يترسّخ في ذاكرته ووجدانه.

كما عرفت القيم الجمالية بأنها تعبير يقصد به الجانب التربوي الذي يرقّق وجدان الفرد وشعوره، ويجعله مرهف الحس مدركاً للذوق والجمال، فيبعث ذلك في نفسه السرور والارتياح، ويرتقي بوجدانه وتنهّذ انفعالاته ومعاملاته³.

والقيم الجمالية في الأعمال الأدبية هي التي تأتي في شكل حروف وكلمات وعبارات فيها البلاغة والحسن والمعاني الجميلة، فالقيمة الجمالية تتجلّى في الشكل والمضمون، فنأخذ

¹ ينظر: حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 98، 244.

² ينظر: سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني - بيروت، سوشبريس - الدار البيضاء، ط1، 1985م، ص 62.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 98.

النصوص المسرحية على سبيل المثال: يكمن جمالها في اللغة والحوار والصراع وأدوار الشخصيات والحبكة والعاطفة والأسلوب والخيال...

وبالتالي القيم الجمالية تعمل على استثارة خيال الطفل المتلقّي وتنمية القدرة التعبيرية الابداعية لتوجيهه نحو الأشياء الفنيّة ونحو الارتقاء بذوقهم الفني وتنمية قدراتهم على الاستمتاع الجمالي، وقدرتهم على الإبداع، ولا بدّ لها من أن تكون متناسبة مع حاجاتهم وميولهم وقدراتهم والمراحل العمرية، كما تعمل العناصر الفنيّة والجمالية في مسرح الطفل على إثارة المتعة والفكاهة لدى النشء وهذا ما يساعد في إيصال الفكرة أو القيمة التربوية للمنظومة الذهنية والنفسية للطفل.

رابعاً: ماهية المسرح

إنّ تعريف الأنواع الأدبية بشكل عام ليس أمراً سهلاً، وبما أنّ عملنا منصبّ حول علاقة القيم التربوية والجمالية بمسرح الأطفال، وقد تعرّفنا فيما سبق عن ماهية القيم التربوية والجمالية وعن نظرة الدارسين لها، فإنّه من المنطقي ومن باب المنهجية في هذا المقام أن نلقي نظرة على مفهوم المسرح عموماً عند النقاد والمهتمين بهذا الحقل، ثمّ نتطرّق فيما يلي إلى مسرح الأطفال على وجه الخصوص.

ولعلّ ما تعيشه أيّ أمة من أحداث ويوميات يكون له بالغ الأثر على أدبائها فهم يعيشون في مجتمع له قواعده وقوانينه التي تحكمه، فينهلون منه فنوناً هدفها وغايتها تهذيب الأفكار والارتقاء بها، فأى فن من الفنون له تأثير خاصّ في إرشاد وتوجيه الإنسانية إلى أرقى الأهداف. والمسرح أحد هذه الفنون التي كان لها الدور الكبير في التوجيه، فكان له أثره الواضح في النفوس.

ومن الطبيعي أنّ عدداً من النّاس قد شاهد في حياته بعضاً من العروض المسرحيّة التي أثارتته وشدّت انتباهه، أو قرأ نصوصاً مسرحيّة وضعت بصمةً في ذاكرته، وربّما يرجع هذا الأثر إلى أسباب كثر أهمّها: البراعة والقوّة والإبهار سواء في فكرة المسرحية أو في جمال العرض أو في براعة الممثلين، وربّما يعود السبب إلى روح الفكاهة التي تخلقها النصوص أو العروض المسرحية. وعليه سنتناول هذا المصطلح بالرجوع إلى ما توصّل إليه أهل الاختصاص بدءاً بالتعريف اللّغوي وصولاً إلى التعريف الاصطلاحي.

1- المسرح لغة:

يشير مؤلّف كتاب تاج العروس إلى معنى المصطلح في مادّة "سرح" بمعنى "أنّ المسرح مأخوذ من لفظة السّارح الذي هو اسم للرّاعي الذي يسرح الإبل، ومنه قول الشاعر: فلو أنّ حقّ اليوم منكم إقامةً ... وإنّ كان سرحٌ قد مضى فتسرّعاً"¹.

¹ محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، مادة (سرح)، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ج2، ص 126.

وفي معجم لسان العرب لمؤلفه ابن منظور نجد مادة "سرح" بمعنى: "المسرح بفتح الميم مرعى السرح، وجمعه المسارح وهو الموضع الذي تسرح إليه الماشية بالغداة للرعي"¹. وفي المعجم الوسيط وردت بمعنى: "مرعى السرح وَمَكَانَ تَمَثَّلَ عَلَيْهِ المسرحية جمعها مسارح"². وسرح تعني تحرّك في فضاء معيّن كما تسرح الماشية في فضاء المرعى، وهو ما يفعله الممثلون على خشبة المسرح.

لقد تناولت العديد من المعاجم اللغوية القديمة منها والحديثة المصطلح "المسرح"، فنلاحظ أنّ طرح هذه المعاجم للمصطلح متقارب جداً، إذ لا نكاد نقف عند فروق كثيرة، فكلّ التعريفات تدلّ على أنّ أغلب أصحاب هذه المعاجم كانوا يستفيدون من بعضهم دون إضافات جديدة تُذكر.

كما نلاحظ أنّ جلّ التعريفات اللغوية تتفق على أن المسرح هو المرعى. ومنه نستنتج أنّ لفظة "المسرح" تعدّدت دلالاتها اللغوية حسب ما وظّفت في معناها، ولكي نحدّد معناها العام يجب أن نتعرّف على دلالاتها الاصطلاحية.

2- المسرح اصطلاحاً:

فلعلنا لا نتجاوز الحقيقة إذا قلنا: إنّ فن المسرح كما هو معروف وسيلة من وسائل التبليغ القائم على وسائل جمالية لحمتها الخيال والإبداع، والتبليغ المسرحي يتّخذ لنفسه عدّة لغات فنية من إيقاع وحركة وأضواء... إلخ، فللفنّ مادة من الواقع المسلّط على الفنّان ، وله لغة يعبر بها عن الواقع بأدوات فنية ملائمة وله غاية أثناء ذلك وهي وصف هذا الواقع الناشئ في النفس الباطنية متسرّب إليها عن طريق العالم الخارجي المولج في النفس الإبداعية³. إنّ المسرح هو الفنّ القائم على المشاهدة والرؤية ولا أدلّ على ذلك من أصل كلمة مسرح في حدّ ذاتها، فكلمة مسرح Theatre مأخوذة من الكلمة اليونانية Théatron

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة (سرح)، ج2، ص 478.

² مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، دار الدعوة، ص 426.

³ ينظر: عبد المالك مرتاض، النص الأدبي من أين وإلى أين؟، ص 15.

والتي تعني حرفياً مكان الرؤية والمشاهدة، حيث يحضر المشاهدون للنظر على ممثلين يتحركون في الفضاء المسرحي لتقديم حكاية بالحوار والحركة¹.

ويعرفه صالح لمباركية فيقول: "المسرح الأمة وعنوان تقدّمها وعظمتها، في فضاءه وعلى ركحه تعبّر الشعوب عن قضاياها الاجتماعية، والسياسية، وترسم أحلامها وتطلّعاتها، فهو أقرب الفنون إلى الذات، لأنّه يصوّر التجربة الإنسانية حركة وقولا، فينقلها ممثلة بصورته الحقيقية، لا مواراة فيها، وبالتالي فإنّ أثر المسرح أشدّ وقعا فيما أحسب من بقية الفنون الأخرى"².

كذلك يعرفه أحمد زلط بأنّه: "نصّ حواري تمثيلي يستعين بالأداء التمثيلي والعناصر الفنية فوق كلّ مكان للعرض، يشاهده جمهور في زمان وموضوع يشتمل لحمة النصّ جماعياً"³.

ونستنتج من خلال هذه التعريفات التي قدّمها أصحابها أنّ المسرح وثيق الارتباط بالجمهور، لأنّه يعرض قضايا تهتمّ بالدرجة الأولى الإنسان باعتباره جزءاً لا يتجزأ من أحداث المسرحية، ولا ينفصل عنها سواء في الواقع أو في الخيال.

أمّا أنطوس بطرس فيرى أنّ المسرح هو: "عمل أدبي يشبه الأعمال النثرية الأخرى كالقصة والرواية، حيث يشترك معها في الشخصيات والأحداث غير أنّه يختلف عنهما في تناوله الحدث في شدة تأزمه، لأنّ الوقت المخصّص له يضيق عن استيعاب الحدث منذ نشأته، فالجمهور المراقب يتضجّر من الحشو والرتابة ويملّ المتابعة فيما لو استغرق العرض زمنا طويلاً"⁴.

وترى هند قواص أنّ "كلمة مسرح مشتقة من الفعل سرح فالممثلون يسرحون فوق خشبة المسرح، كما أنّ فكر المشاهدين يسرح عند مشاهدة التمثيلية، والمسرح بهذا المعنى،

¹ ينظر: شكري عبد الوهاب، النص المسرحي، دار فلور للنشر، ط2، 2001م، ص 09.

² صالح لمباركية، المسرح في الجزائر، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، قسنطينة، ط2، 2007م، ص 01.

³ أحمد زلط، مدخل إلى علوم المسرح، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2001م، ص 71.

⁴ أنطوس بطرس، الأدب (تعريفه، أنواعه، ومذاهبه)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط2، 2005م، ص 191.

هو المجال والمكان أو المبنى الذي يحتضن العرض المسرحي¹. إذن فالمسرح شكل من أشكال الفنون يؤدّي أمام المشاهدين ويسعى لتحقيق كلّ أنواع التسلية والترفيه. ومنه نخلص إلى أنّ المسرح له وجهان: وجه أدبي يتحقّق عند تناوله بكونه نصّاً، ووجه فنّي فرجوي بكونه عرضاً.

غير أنّ إبراهيم أحمد يوضّح بأنّ الحالة المسرحيّة -في رأيه- لا يصنعها المبنى المعد للمسرح فحسب، بل تتشكّل من خلال التفاعل الحي لأربعة مكونات هي: الممثلون، النصّ المسرحي، الركح أو الخشبة، والجمهور².

ومما تقدّم نستنتج أنّ المسرح نشاط إبداعي فكري فنّي جماعي وهو يتطلّب في الوقت نفسه إلى متلقّ جماعي جماهيري، فالمسرح فنّ تعبيرى يعرضه ممثلون على متلقين حاضرين جسداً وذهناً. فيكون بذلك وسيلة مهمّة لها تأثيرها عبر الأزمنة، لهذا لقب بأبي الفنون - ربّما لاتّصاله بالمجتمع-، ويقترن العرض غالباً بحضور الجمهور الذي يقدّم له أشكالاً متنوّعة من النماذج والعلاقات والأحداث الاجتماعية التي تهّمّه. فالمسرح إذن فنّ درامي يحوّل النصّ إلى عرض يجسّده ويقوم به الممثلون على الخشبة بالاستعانة بمختلف الفنون التعبيرية.

3- مسرح الأطفال

وإذا كان للمسرح أهميّة كبيرة، فإنّ لمسرح الطفل أهميّة تفوق أهميّة المسرح بمفهومه العام، ويرجع ذلك للتأثير الكبير الذي يمكن أن يحدثه في عقل الطفل ووجدانه، لما له من تأثير إيجابيّ على اتّجاهاته وسلوكياته وتوجيهه، إضافة إلى أنّ اعتياد الطفل على المسرح والتقرب إليه يعزّز ويسهّل عليه كيفية التعامل مع الآخرين بحوارات معبّرة راقية يتعلّمها الطفل من خلال القيم التربوية والأخلاقية المتنوّعة التي يتمّ طرحها على خشبة المسرح أو

¹ هند قواص، مدخل إلى المسرح العربي، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1981م، ص 25.

² ينظر: إبراهيم أحمد، الدراما والفرجة المسرحية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006م، ص ص 37، 38.

من خلال النصوص المسرحية. ذلك أنّ الطفولة أرض صالحة للاستنبات؛ فكلّ ما يغرس فيها من مكارم الأخلاق ومحاسن الصفات، يؤتي أكله في مستقبل حياة الطفل. والمسرح الأثر الكبير على نفسيته. فماذا نعني بمسرح الطفل؟ وما أهميته وأثره على الأطفال؟

ومن الكتاب الذين اهتموا بأدب الطفل "علي حديدي" الذي عرّف مسرح الطفل كالاتي: "هو ذلك المسرح الذي يقدّم عروضاً مسرحية تخدم الطفل، هدفه ترفيه الطفل وإثارة معارفه، وأخلاقه، وحسّه الحركي، يقصد به تشخيص الطفل والطالب لأدوار تمثيلية، ومواقف درامية؛ للتواصل مع الصغار والكبار"¹.

ومن ذلك أيضاً ما ورد في المعجم المسرحي حيث ذكر في تعريف مسرح الطفل أنّه: "تسمية تطلق على العروض التي تتوجّه لجمهور الأطفال واليافعين، ويقدمه ممثلون من الأطفال أو الكبار، وتتراوح غايتها بين الإمتاع والتعليم"².

وبالنظر إلى هذين التعريفين نلاحظ أنّ صاحبيهما تناولوا عدّة نقاط مهمّة، حيث تمّ تحديد المرحلة العمرية التي يتوجّه إليها مسرح الطفل وهي مرحلة الطفولة بطبيعة الحال، كما أنّ القائمين بالتمثيل فيه قد يكونون من الأطفال أو من الكبار، كما أنّ غايات مسرح الطفل متروحة بين الإمتاع والإفادة.

إذن مسرح الطفل هو مسرح يقدّم للأطفال على خشبة المسرح بشكل درامي فنيّ ممتع، وعرض مسرحي يقدّمه الصغار للصغار، أو قد يقدّمه الكبار للصغار، معتمداً في موضوعاته على ركيزة أساسية في بناء الأسرة والمجتمع وهي: الأخلاق والقيم التربوية والسلوك الاجتماعي المعتدل...

أمّا الدكتور أحمد زلط الذي وجّه اهتمامه إلى أدب الطفل، فقد عرّف مسرح الطفل بقوله: "إنّ مسرح الطفل عمل فنيّ مادته الأولى النصّ التأليفي الموجّه للأطفال، والذي

¹ علي الحديدي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 1999م، ص 55.

² ماري إلياس وحنان قصاب، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 1997م، ص 41.

يناسب مراحل أعمارهم المتدرّجة، ومن ثمّ ينتقل فوق خشبة المسرح إلى عرض تمثيلي درامي مبسّط Simple Child Drama يقدّمه الممثلون وفقاً لتوزيع الأدوار التي يلعبونها تعضدهم العناصر (المكمّلات) المسرحية الفنّية من ديكور وإضاءة وأزياء وأصوات وغيرها¹.

وقد ارتأينا أن نظيف تعريف أحمد زلط لمسرح الطفل؛ لأنّ نظريته كانت أكثر عمقاً وشمولاً، فقد تناول تعريفه مسرح الطفل من بداية إنتاج النصّ مشيراً إلى أهمّية مناسبة هذا النصّ لعمر الطفل الموجّه إليه، وانتقل إلى مرحلة العرض التي تأتي فيما بعد. كما أكّد على ضرورة تناسق عناصر العرض.

4- بين النصّ المسرحي والعرض المسرحي:

ولما كان عنوان بحثنا موسوماً بـ: "القيم التربوية والجمالية في مسرح الأطفال بالجزائر" جدير بنا أن نبيّن في هذا المقام، أنّ البحث اعتمد في جانبه التطبيقي على نماذج من المسرح المكتوب وليس المسرح المعروض، فكلّ ما يتعلّق بالنصوص المسرحية التي سيتمّ دراستها وتحليلها في الجانب التطبيقي مسرحيات مكتوبة (نصوص)، وليست عروضاً مسرحية قام الممثلون بتمثيلها على خشبة المسرح. وتجنّباً لوقوعنا ووقوع من استهواه بحثنا في الخطأ، كان لابدّ لنا أن نتطرّق إلى الحديث عن الفرق بين النصّ المسرحي والعرض المسرحي.

إنّ العناية بالمسرح تتطلّب الوقوف على النصّ والوقوف على العرض، كما تشمل علاقة النصّ بالعرض، فتحليل النصّ وقراءته وفهمه هي عملية تحليلية تلامس المضمون النصّي المكتوب، وعناصر البناء الفنّي الذي يتكوّن منه النصّ كتطوّر الصراع والأحداث. أمّا قراءة العرض فهي عملية مختصّة بمتابعة العناصر التي يتشكّل منه العرض، ومن علاقة العلامات السمعية والبصرية واللغوية ببعضها البعض (إضاءة، حركة، ملابس،

¹ أحمد زلط، أدب الطفل العربي دراسة معاصرة في التأصيل والتحليل، دار هبة النيل للنشر والتوزيع، ط1، 1998م، ص

إخراج، وموسيقى وديكور... إلخ) على اعتبار أنّ العرض سيصبح نصّاً جديداً من طبيعة مختلفة يقبل التأويل والقراءة.

• **النص المسرحي:** هو نصّ المؤلف (المبدع) المصمّم خصيصاً للأداء على خشبة، والقائم على أسس وتقاليده وأعراف درامية متعارف عليها، عادة ما يسبق النصّ المسرحي ثمّ يصاحبه مع بداية العرض، فهو مجرد مشروع حالته كأى رواية أو قصة نقرأها مكتوبة بخط اليد، أو مطبوعة، يكون حوار وإرشاداته بمثابة حوار الرواية ووصفها¹. من خلال هذا التعريف نفهم بأنّ النصّ المسرحي عبارة عن حكاية تصاغ في شكل أحداث، وصراع، وشخصيات في زمان ومكان ما، كما أنّه سابق على العرض المسرحي، فالكاتب المسرحي يؤلّف نصّاً ليُمثّل ويُعرض فيما بعد على خشبة.

• **العرض المسرحي:** أمّا بالنسبة للعرض المسرحي فإنّه: "يقدم بلغة منطوقة، ولغة غير منطوقة، وفي مكان محدّد ومؤطرّ، مساحته مساحة الخشبة، التي على الرغم من محدوديتها، فإنّها رحبة بفضل لغاتها المتعدّدة التي تحوّل سائر العلاقات في النصّ إلى نظام سيميائي... ينقل إلينا عبر فضاء سيميولوجي طافح بالدلالات لجعل المقروء مسموعاً، ومرئياً من خلال الصوت والصورة"².

نستنتج من خلال هذا التعريف أنّ العرض المسرحي هو الانتقال بالنصّ الدرامي المكتوب من طرف المخرج والممثلين إلى الخشبة، فهو نقل لجماليات اللغة المكتوبة إلى جمالية الجسد والحركة؛ أي تجاوز لدّة القراءة إلى لدّة الفرجة والتلقّي المباشر، بعد أن يضع المخرج لمسائه الخاصّة ب: الديكور، والممثلون، والإضاءة، والموسيقى... ليظهر العرض المسرحي على أكمل وجه بعدما حوّل المخرج كلمات النصّ المكتوب إلى مكوّنات وعناصر بصرية تعمل من أجل إيصال المضمون بطريقة ممتعة وشيقة.

¹ ينظر: شكري عبد الوهاب، النص المسرحي، ص 12.

² مصطفى صمودي، قراءات مسرحية، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، دط، 2000م، ص 69.

الفصل الأول:

مسرح الأطفال بالجزائر

توطئة:

أولا: ومضات تاريخية حول مسرح الأطفال عموما

ثانيا: مسرح الأطفال بالجزائر بدايات التأسيس ومراحل التطور

ثالثا: أهداف مسرح الأطفال بالجزائر

رابعا: موضوعات مسرح الأطفال بالجزائر

توطئة:

يُعدّ مسرح الأطفال فناً مهماً ووسيطاً فعّالاً يساهم في بناء شخصية الطفل وتطوير وتنمية قدراته. حيث أنّ المسرح يستوحي خطابه الدرامي، وينهل موضوعاته من المجتمع والدين التاريخ... وغير منعزل عنه فهو متجذّر بعمق في الحياة بكلّ أحوالها وامتداداتها. وبما أنّنا بصدد الحديث عن نشأة المسرح، فلا نتصوّر أنّ مسرح الطفل قديم النشأة كما هو الحال عند مسرح الكبار، فمسرح الأطفال يُعدّ حديثاً مقارنةً بمسرح الكبار وربما هذا ليس في الجزائر فحسب وذلك يعود لعدّة أسباب سنتعرّف عليها فيما بعد. وجدير بالذكر في هذا المقام أن نشير إلى نشأة مسرح الطفل عموماً ثمّ نشأته في الجزائر على وجه الخصوص. وعليه سنتناول على عجالة نشأة مسرح الأطفال في العالم الغربي والعالم العربي.

ولنتعرّف على نشأة مسرح الأطفال في العالم سنستند إلى ما توصّل إليه الأنثروبولوجيين وعلماء الآثار في اكتشافاتهم لما وجدوه من أشياء وعلامات تدلّ على وجود هذا الفنّ في الحضارات القديمة وصولاً إلى انتشاره في الوقت الحالي.

أولاً: ومضات تاريخية حول مسرح الطفل عموماً:

عند ذكر كلمة "مسرح" يتبادر في الذهن نوع خاص من الترفيه والتسلية، أو ذلك المكان المعيّن المخصّص لتقديم هذا النوع من الترفيه. أملاً في قضاء وقت مميّز مع الضحك، بمشاهدة قصة شيّقة هروباً من مشقّة الحياة. والمسرح مثله مثل كافة الفنون، ترجع نشأته إلى السحر؛ أي إلى محاولة التأثير على الطبيعة بقوة إرادة الإنسان. وفي الأزمنة الأولى من المسرح كان كلّ فرد ممثلاً بحركاتهم وتصرفاتهم، ولا فرق بين الممثل وبقية القبيلة، والدنيا هي المسرح الممثل والمشاهد في مرتبة واحدة، وأخيراً أصبح يفصل بين الممثل ومشاهديه الأميال.

إنّ المسرحية أو الدراما، من الرقص البدائي إلى التمثيلية الحديثة، ومن الطقوس الدينية إلى التمثيل الدنيوي، ومن المأساة اليونانية إلى الصور المتحركة¹؛ أي أنها نشأت وتطوّرت عبر العصور من حيث الفكرة والأداء.

حيث كان يندرج هذا الفنّ تحت اسم «مسرح العرائس» الذي ظهر قديماً عند الفراعنة، وأيضاً الإغريق الذين كانوا يلقّنون الجند فن المحاكاة، وتمثيل أدوار درامية تتعلّق بالمرءة والفضيلة والدفاع عن الوطن. ولا ننسى الصينيين الذين تفنّنوا في تمثيلات خيال الظل، ونقلها عنهم المغول وحملوها إلى العراق التي احتلوها، ثم ظهر هذا الفن على يد الحكيم شمس الدين بن الخزاعي الموصلي الذي نزح إلى القاهرة، ثم وصل هذا الفن إلى تركيا عام 1517م في عهد السلطان سليم الأول، لينتشر لاحقاً في أوروبا، حيث رفض المفكر الفرنسي "جان جاك روسو" مبدأ التعليم والتلقين عن طريق الكتب وشجّع التعلّم عن طريق اللعب والحركة واستخدام الحواس. واستفاد منه المسؤولون عن التربية، فتعلّم الأطفال في ذلك الوقت وشجّع على تأسيس مسرح للطفل للتعلّم والإبداع وللترفيه التي تربي جيلاً يعتمد على الابتكار والتتوير دون الحفظ والتلقين المباشر. جدير بالذكر أيضاً أن اليابانيين تلقفوا هذا الفن باهتمام شديد، وأعادوا اكتشافه على طريقتهم، وعملوا على تطوير أدواته ومعطياته وأفكاره حتى أصبح له كيان مستقل².

فنلاحظ في هذه الحقبة استغلّ مسرح الأطفال استغلالاً مفيداً بناءً باعتباره وسيلة فعّالة ومجدية ومباشرة في تعليم الصغار حيث هو مسرح هادف له فوائده، وفعلًا هذا ما نلاحظه حتّى في الوقت الراهن تجد المعلومة تصل للطفل بكلّ بساطة وسلاسة عندما تأتيه عن طريق مسرح بسيط يمثّله مع زملائه بواسطة اللعب والحركات والأنشيد ممّا يرسّخ الفكرة في أذهانهم على عكس التلقين والحفظ المباشر الذي يُنسى غالباً بمرور الزمن.

¹ ينظر: حكمت أحمد سمير، مسرح الطفل، الجندرية للنشر والتوزيع، ط1، 2016م، ص ص 09، 10.

² ينظر: أميمة عز الدين، مسرح الطفل العربي، مجلة القافلة مجلة ثقافية متنوعة تصدر كل شهرين، ارامكو السعودية، العدد5، مجلد63، سبتمبر - أكتوبر 2014م، ص 60.

في حين يرى بعض المختصين في مجال فنون مسرح الأطفال أنّ الهنود أيضا لعبوا دورًا هامًا في وجود مسرح العرائس؛ حيث صنعوا عرائس ناطقة أمام الجمهور الذي غالبا ما كان يتكوّن من الكبار وكانت الموسيقى والشعر يصاحبان هذه العروض¹. وذهب آخرون للقول بأنّ نشأة مسرح الطفل تعود إلى أصول فرعونية، وفي هذا يقول فوزي عيسى في نشأة المسرح: " ترجع إلى أصول فرعونية، وذلك من خلال ما يعرف بمسرح الدّمي، حيث عُثِر على بعض الدّمي في مقابر الفراعنة، كما أشارت بعض الرسوم والنقوش على الآثار الفرعونية إلى تمثيلات كانت موجّهة للأطفال"².

ولعلّ في هذا أمانة وإشارة قويّة على وجود ممارسات فنيّة وتمثيلية كانت موجّهة للطفل، من خلال ربط وجود الدّمي بوجود مسرح للأطفال في تلك الحقبة الزمنية، "إنّ أوّل مسرح للعرائس ولد في مصر على ضفاف النيل وذلك من نحو أربعة آلاف عام"³.

والحضارة الفرعونية وبعض دول جنوب آسيا لا تجعلنا نغفل عن مسرح الطفل ودوره الكبير في الحضارة اليونانية والرومانية التي شاركت الأطفال في الموكب الاحتفالية الدينية والشعبية التي كنت تقام وتؤدّى بشكل درامي من خلال الرقص، والموسيقى، والعديد من الطقوس. وفي هذا "يذكر "أرسطو" خبر دمي تتحرّك تلقائيا إذا أسقط عليها الرمل أو الزئبق. ويذكر "هوراس" الشاعر الروماني الدمى الخشبية التي تتحرّك بشدّ الخيوط، حيث وجدت مجاميع ضخمة من دمي معدنية لجنود وفرسان ومصارعين وعربات وأنواع مختلفة من الحيوانات في مقبرة للأطفال في إيطاليا"⁴. وهذا دليل على وجود هذا الفنّ منذ أزمنة قديمة حيث ظهرت بوادر مسرح الطفل مع الحضارات القديمة، ويتّضح ذلك من خلال اهتمام المبدعين منذ القديم بفئة الأطفال ومشاركتهم في الأعمال الإبداعية رغم شكلها البدائي.

¹ ينظر: عبد الفتاح أبو معال، في مسرح الطفل، دار الشروق للتوزيع والنشر، ط1، 1984م، ص 12.

² فوزي عيسى، أدب الأطفال "الشعر - مسرح الطفل - القصّة"، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 2008م، ص 91.

³ المرجع نفسه، ص 91.

⁴ أبو الحسن سلام، مسرح الطفل (النظرية - مصادر الثقافة - فنون النص - فنون العرض)، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2004م، ص 57.

أمّا أوروبا فقد عرفت مسرح الطفل منذ القرن الثامن عشر، وبعدّ العرض المسرحي الذي قدّمته مدام "ستيفاني دي جيلينيس" عام 1784م في باريس أوّل عرض مسرحي قدّم للأطفال حتّى إنّ بعض الباحثين يؤرّخون بهذا العرض لبداية مسرح الطفل¹. كما ينقل الأستاذ عبد التواب يوسف صورة رائعة عن احتفاء فرنسا بمسرح الطفل فيقول: "إنّ فرنسا تعطي اهتماماً بالغاً بالمسرح المدرسي، تقسّم باريس إلى أحياء؛ وتقدّم مدارس كلّ حيّ أعمال واحد من الكتّاب البارزين... وبعد أن يستمتع أبناء الحي بمشاهدة أعمال مدارسهم، يذهبون لمشاهدة أعمال الكتّاب الآخرين في الأحياء الأخرى"² كما تعتبر التجربة الفرنسية في مسرح الطفل من التجارب الرائدة والبارزة في أوروبا إذ هيمنت على هذه المسرحيات المواضيع الأخلاقية التربوية باعتباره أداة تربوية.

في حين يرجّح الباحث - فوزي عيسى - أنّ البداية أو النشأة الحقيقية لمسرح الطفل تعود إلى القرن التاسع عشر حيث اعتبر "هانز كرستيان أندرسن" رائد هذا الفن من خلال الأعمال المسرحية التي كتبها والتي لقيت رواجا كبيرا في أوروبا، حيث ترجمت إلى لغات عدّة نذكر منها: "الحورية الصغيرة"، "عقلة الأصبع"، "البطة الزميمة"، "ملابس الإمبراطور"...³ كما أولت العديد من الدول الأوروبية كألمانيا وإيطاليا اهتماما كبيرا بالمسرح؛ فقد افتتح أوّل مسرح للأطفال في ألمانيا بمدينة "لايبزيغ" عام 1946 وكان من بين أهدافه إزالة الذكريات المؤلمة للحرب من نفوس الأطفال والبدء فنيا وإنسانيا لتحمل المسؤوليات الجديدة⁴.

أمّا إيطاليا ففي عام 1959 اهتمّت "جيس جرانتو" بإنشاء مسرح للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمسة أعوام إلى عشرة، وكان اهتمامها في اختيار النص المناسب ليس للطفولة فحسب وإنّما للأب والأم الذين يصطحبان الطفل إلى المسرح، وقد ركّزت "جيس"

¹ فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص 91.

² المرجع نفسه، ص 93.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 92.

⁴ ينظر: أبو الحسن سلام، مقدمة في نظرية مسرح الطفل، مركز الأبحاث العلمية، الإسكندرية، 1998م، ص 66.

على المسرحيات التي كان لها صدى في المشاعر مثل "سندريلا" و"الأميرة الجميلة النائمة" حيث كانت تمزج بين الخير والشرّ وبين مواقف البهجة والحزن.¹ أي أنّها مسارح تهدف للمتعة والتسلية.

كما تعدّ الولايات المتحدة في طليعة البلدان التي اهتمّت بمسارح الأطفال في العصر الحديث حيث أنشئ أول مسرح للأطفال عام 1903م الذي أسّسته "إلي سميني هرتس"، وكان مسرحاً تعليمياً، يشرف عليه الاتحاد التعليمي في نيويورك حيث اعتبر نقطة الانطلاق في هذا الفن وفي هذا البلد، حيث مهّدت هذه التجربة الطريق لعدد التجارب فيما بعد.²

"ووصل الاهتمام بمسرح الطفل إلى ذروته في الاتحاد السوفيتي حيث تشير الاحصاءات إلى وجود نحو (47) مسرحاً بشرياً للأطفال، وأكثر من (110) مسرحاً للعرائس"³ على الرغم من معاناة الدول بسبب الحرب العالمية الأولى إلاّ أنّه تمّ افتتاح أول مسرح رسمي للأطفال في موسكو سنة 1919م.

وقد عزّز مسرح الطفل الغربي وجوده حين أضحي ضمن مكوّنات المنهج الدراسي انطلاقاً من الإيمان بكونه طريقة ناجحة للتربية والتعليم، ويعتبر "كلودويد كوك Cald willcook" البريطاني من أوائل الذين نادوا بالدور الفعّال الذي يلعبه المسرح في العملية التعليمية والذي يتيح للطفل فرص المشاركة الإيجابية وتنمية قدراته وصقل مهاراته.⁴

ومن هذا الاهتمام الكبير تطوّر مسرح الطفل في العالم الغربي حيث ظهرت له عدّة أنواع، وتعدّدت وظائفه وأهدافه، وظهرت بعد ذلك الأبحاث والدراسات التي تناولت خصائص الكتابة والإخراج في مسرح الطفل. وللتوضيح فقط فإنّنا لم نتوسّع ونسهب في الحديث عن

¹ ينظر: أبو الحسن سلّام، مسرح الطفل (النظرية- مصادر الثقافة- فنون النص- فنون العرض)، ص ص 61، 62.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 60.

³ فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص 92.

⁴ محمد الشتوي، ملحوظات حول المسرح التربوي، التجربة البريطانية، مجلة عالم الفكر، مجلد 18، عدد 4، 1988م، ص

نشأة مسرح الأطفال في العالم الغربي بل اكتفينا ببعض الآراء والتجارب التي تجعلنا نحيط بالموضوع على العموم نظراً لاتساع هذا العنصر.

أمّا عن عالمنا العربي فهو كغيره من دول العالم يزخر بجوٍّ فكري وثقافي و أدبي ساهم في ظهور العديد من الفنون الأدبية إلى جانب الشعر الذي يعدّ أهم موروث أدبي وثقافي في الوطن العربي، بالإضافة للنثر الذي كان له باع كبير في التعبير عن الأحوال الفكرية، والثقافية والاجتماعية، والسياسية التي عاشها المجتمع العربي وهذا من خلال أجناسه المتعدّدة سواء كانت رواية أو قصة أو مسرحية. وهذه الأخيرة -المسرحية- محور موضوعنا هذا و باعتبار ما سبق نتساءل : هل هناك مسرح عربي و إن كان فما هي أصوله؟ وإلى أي تاريخ يعود ظهوره ونشأته؟

وجدير بالذكر في هذا المقام أن نوضّح بعد اطلاعنا على عديد المراجع والمصادر التي عالجت هذا الموضوع أنّ المسرح كفنّ أدبي مكتمل لم تكن له جذور في الوطن العربي، وهذا عبر القرون والحضارات المتعاقبة على الوطن العربي. وفي هذا يرى الدكتور غنيمي هلال أنّ الأدب العربي القديم "لم يعرف المسرحيات وفن التمثيل كما هو في العصر الحديث أو قريباً منه إذ ظلّ محصوراً في نطاق الشعر الغنائي أو أدب الرسائل والخطب"¹. وفي هذه المقولة يظهر جلياً خلو الثقافة العربية من المسرح كفنّ مكتمل بأصوله وقواعده المتعارف عليها في الثقافة الغربية وعزوف العرب عن هذا الفن (المسرح) يرده العديد من الدارسين إلى أسباب عديدة ربّما أهمّها: اهتمام العرب الشديد بالشعر وشغفهم به؛ لأنّه ديوانهم ولسان حالهم المعبر عن قضاياهم، مع تهميش بقية الفنون. وهذا التأخّر في ظهور المسرح يشمل كافة البلدان العربية باعتبار أنّ الطقوس والممارسات الاجتماعية والدينية التي كان عليها العرب في شبه الجزيرة العربية قبل مجيء الإسلام لم تتطوّر إلى فنّ مسرحي متكامل كما حدث في العالم الغربي.

¹ غنيمي هلال، الأدب المقارن، دار العودة ودار الثقافة، لبنان، ط3، ص 169.

ومع هذا فهناك من يفند هذا القول مثل: الدكتور سيد علي إسماعيل حيث يقول: "من الملاحظ أن معظم الدراسات عن المسرح العربي اهتمت بقضية البحث عن جذور قديمة للمسرح عند العرب، فأخذت تبحث وتتعمق في التاريخ الفرعوني فوصلت إلى نتائج مرضية بعض الشيء عن وجود تمثيلية فرعونية"¹. أي أن الأشكال التمثيلية مثل لعبة الظل وعرائس القراقوز وغيرها من العروض ساهمت في نشوء المسرح العربي (مهّدت له). كما يوافق الرأي الدكتور فوزي عيسى حيث يرى: بأن نشأة مسرح الطفل في العالم العربي مرتبطة بحكايات "خيال الظل"* إذ تمثل البدايات الأولى لتلك النشأة. و"خيال الظل" هو نمط من أنماط العرائس أو الشخصيات المتحركة، وشهد ولادته الحقيقية على يد "ابن دانيال الموصلي" في القرن السابع الهجري².

ربما يعتبر هذا الفن البدائي "خيال الظل والقراقوز" بدايات وإرهاصات أولى لظهور مسرح الطفل العربي، إذ كان لها دور كبير في جذب الصغار والكبار على حدّ سواء، فيلتقون حولها ويشدّهم من حكايات هدفها المتعة والتسلية وإثارة الخيال ومزج الواقع بالخيال. كما ساهم في ذلك الطبيعة الاندماجية للطفل التي تصاحب فترة لعبه. ومن هنا نستنتج أن مسرح الطفل في العالم العربي تأخر نوعاً ما مقارنة مع العالم الغربي وذلك لعدة أسباب وظروف اجتماعية وسياسية مختلفة.

¹ سيد علي إسماعيل، أثر التراث العربي في المسرح المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر، 2000م، ص 11.

* صفة اللعب بالخيال إذ يتخذون له بيتاً مربعاً بروافد من الخشب، ويكسى بالخيش أو نحوه من الجهات الثلاث، ويسدل على الوجه الرابع ستر أبيض، يُشدّ من جهاته الأربع شدّاً محكماً على الأخشاب، وفيه يكون ظهور الشخص. فإذا أظلم الليل دخل اللاعبون هذا البيت، ويكونون خمسة في العادة؛ منهم غلام يقلّد النساء، وآخر حسن الصوت للغناء. فإذا أرادوا اللعب أشعلوا ناراً قوامها القطن والزيت تكون بين أيدي اللاعبين، أي بينهم وبين الشخص، ويحرك الشخص بعودين دقيقين من خشب الزان، يمسك اللاعب كلّ واحد بيد، فيحرك بهما الشخص على ما يريد. (ينظر: أحمد تيمور باشا، خيال الظل واللعب والتمثيل المصوّرة عند العرب، مؤسسة هنداوي سي أي سي، ص 19).

² ينظر: فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص 94.

وقضية مسرح الطفل على مستوى الوطن العربي تشير إلى أنّ العرب القدماء عرفوا فنون مسرح الكبار بينما مسرح الطفل لم يُعرف إلاّ خلال القرن الماضي خصوصا في مصر والعراق والجزائر وسوريا.

وعندما نعود إلى واقع المسرح الذي يبدو دوره غائبا أو متعذرا، فمن خلال متابعة بعض الأعمال المسرحية الخاصة بالأطفال نجد أنّ معظمها تركّز على التناقض بين قيم الخير والشر، وهذا النوع من المسرحيات المقدّمة للطفل تلجأ أو تقع أحيانا في محذور التقرير المباشر الذي قد يصل إلى استخدام إحدى شخصيات العرض لكي تكون المتحدث الرسمي بلسان المؤلّف، ممّا يدلّ على عدم تمكّن المؤلّف من توظيف الإمكانيات الدرامية من تجسيد، وإيحاء، وتلميح، وإسقاط، واستعارات، ورموز، وصور تخلق الجو العام الذي يشعر به الطفل بمتعة وإثارة دون أن يتلقّى درسا مباشرا في الفروق بين الخير والشر. ولقد خلق الله تعالى الإنسان وفي داخله طبيعة فطرية تدرك ما هو شر وما هو خير، ما هو حرام وما هو حلال، ومن ثمّ فإنّ الطفل ليس في حاجة حقيقية إلى التّعرف على هذه الفروق بطريقة مباشرة، ولكنهم في أشدّ الحاجة إلى المرور بتجربة نفسية (سيكولوجية) درامية ممتعة تعيد صياغة فكرهم ووجدانهم تجاه مفهوم أسرهم ومدرستهم والشارع الذي يمرّون به ومجتمعهم، وهو ما تفتقر إليه معظم المسرحيات التي تقدّم للطفل، لأنّ المؤلّفين كثيرا ما ينحازون إلى الجانب السهل والمباشر في التعبير، ويتركّون التكوين المركّب للنص المسرحي الذي من شأنه أن يصبح جزءا عضويا من كيان الطفل¹.

يمكن القول بصفة عامّة أنّ القصص الخيالية البعيدة عن الواقع، والتي تعتمد على التهريج والأحلام وقصص السندريلا والأقزام تشكّل النواة التي يركّز عليها مسرح الطفل في العالم العربي اليوم، وهي التي تؤدّي حتماً إلى أن يغرق الطفل في الأحلام والخيال إلى أن يكبر، ويصطدم بأرض الواقع.

¹ ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، 29.

وبلاحظ أنّ معظم المسرحيات التي تقدّم للأطفال والتي تتناول الأساطير والخيال والحيوانات وما شابه ذلك بصورة مثيرة وجذابة يحبّها الأطفال¹.

إنّ تجربة مسرح الطفل في الوطن العربي التي انطلقت قبل أكثر من قرن وبدأت تنتشر في أقطاره قد تتشابه من حيث النشأة والتكوين بحكم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتبعية الاستعمارية في تلك الفترة، وسنكتفي بعرض عيّنات لهذا النشاط في بعض أقطار الوطن العربي. فالبدايات كما ذكرنا سابقاً كانت عن طريق "تمثيلات خيال الظل" والتي جاءت من الصين مع المغول الذين احتلوا العراق، ثمّ ظهر هذا الفن على يد (الحكيم شمس الدين بن محمد بن دانيال بن الخزاعي الموصلّي) واستوطن في القاهرة وانتقل إلى تركيا عام 1517م على يد السلطان سليم الأوّل.

وقد فعّل التعليم في فترة مبكّرة الحياة المسرحية، ممّا انعكس على التأليف المسرحي، والرغبة في كتابة النصّ المسرحي المعبر، فقد أخذت البعثات الأجنبية تغزو البلاد الشامية منذ أواسط القرن السابع عشر، حيث راحت تؤسّس المدارس والكنائس خدمة لرغبات الدول القادمة منها، ومن أجل المحافظة على الطرق التجارية إلى الشرق الأقصى².

كما تأسّست في نابلس "مدرسة النجاح الوطنية" عام 1922م، ورأسها "محمد عزة دروزة" وقد اتّجهت هذه المدارس الوطنية إلى تشكيل الشخصية الوطنية المعترّزة بتاريخها وثقافتها، وكان من الضروري أن تقدّم البديل لأنشطة المدارس التبشيرية، فاهتمّت بالنشاط المسرحي، واعتمدت نظام الحفلات المسرحية في نهاية العام الدراسي أو في المناسبات الوطنية والأعياد الدينية، لهذا ظهرت للوجود مسرحيات عربية تعتمد التراث العربي وترتكز عليه بشكل قوي، منها: (جابر عثرات الكرام، وجريح بيروت، وعنترّة، وصلاح الدين الأيوبي، وطارق بن زياد، وفتح الأندلس وغيرها). وقد توجّه بعض مؤسّسي هذه المدارس والقائمين عليها إلى الكتابة المسرحية، حيث قام "محمد دروزة" بمسرحة روايته "وفود النعمان إلى

¹ ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، عالم الكتب، ط1، 2007م، ص 30.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 31.

كسرى أنوشروان"، وكتب مسرحية "عبد الرحمان الداخل" و"ملك العرب في الأندلس"، وقام الطلاب بتمثيل هذه المسرحيات، كما تمّ التوجّه نحو اعتماد مسرحية "مصرع كليبر" على جميع المدارس الثانوية كجزء من المنهاج المقرّر¹.

ويعدّ الشاعر "محمد الهراوي" * 1885 - 1939م المؤلف والكاتب الأوّل والحقيقي لمسرح الطفل فقد كتب عددا من المسرحيات للأطفال في فترة "1922 - 1939م"، وقد كتب خمس مسرحيات منها ما هو نثري ومنها ما هو شعري وهي: "حلم الطفل ليلة العيد" وهي مسرحية نثرية ذات فصلين نشرت عام 1929م، ومسرحية "عواطف البنين" وهي مسرحية نثرية ذات فصل واحد نشرت عام 1929م. ضف إلى ذلك مسرحيتين شعريتين هما: "المواساة" وهي مسرحية شعرية من فصل واحد نشرت عام 1922م، ومسرحية "الذئب والغنم" وهي مسرحية شعرية نشرت عام 1939م. وقد تعرّض هذا الكتاب إلى نقد لاذع إذ تمّ اعتبار مسرحياته مجرد محاولات أولية تقتقر إلى الأسس المسرحية، لكن في المقابل نجد أنّ الأستاذ عبد التواب يوسف يرى أنّ التجربة المسرحية للهراوي لم تكن بسيطة وإنّما هي تحمل فهما عميقا لدور المسرح وحرفيته، فهي محاولات طيّبة لبيئة بكر، فاعتمد في كتاباته على اللغة السهلة فكانت اللغة الفصحى هي الأساس حيث كان يشجّع عليها حتّى في الحياة اليومية، وكانت حواراته عذبة ومفرداته متداولة وليست غريبة².

¹ ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، ص 32.

* محمد حسين محمد الهراوي (1885 - 1939م)، ولد في قرية هرية رزنة بمحافظة الشرقية بمصر، وتوفي بالقاهرة. عاش في مصر وسورية ولبنان وفلسطين. سليل أسرة اشتهرت بالعلم والأدب، فكان جدّه كبير علماء مصر في عهد محمد علي، وقد تعهده خاله الشاعر «محمد شريف سليم» بالرعاية الأدبية، كما تلقّى علومه الأولى في مدارس القاهرة والإسكندرية وتعلّم اللغتين الإنجليزية والفرنسية إلى جانب العلوم العربية؛ ممّا أعانه على نقل بعض الأعمال الشعرية إلى العربية. عمل موظّفا بوزارة المعارف العمومية بمصر ثمّ انتقل إلى دار الكتب المصرية بالقاهرة، نشط في الحياة الثقافية حيث أدار الندوات وجعل من دار الكتب وجعل من دار الكتب مكانا لالتقاء الأدباء والشعراء يطلقون عليه دار الهراوي تقديرا لمكانته فيها، كما شارك بشعره في الحركة الوطنية بمصر، ومن المعروف أنه كان صاحب فكرة إقامة مهرجان سنوي للشعر في مصر أطلق عليه سوق عكاظ يعد أحد رواد الكتابة للطفل بحكايات شعرية (ينظر: موسوعة ويكيبيديا، زيارة بتاريخ: 21 جويلية 2022م، الساعة 18.20، https://ar.wikipedia.org/wiki/محمد_الهراوي/)

² ينظر: فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص ص 96، 97.

وفيما بعد عرف مسرح الطفل انتشاراً واسعاً في الوطن العربي عبر العديد من البلدان العربية، رغم أنّ هناك من يعتبر هذا الفنّ دخيلاً على الثقافة العربية، وربما زاد من انتشاره وتوسّعه ما تعلّق بالمسارح المدرسية في إطار المؤسسات التعليمية. ومن هنا سنتناول على عجلة تناول الدول العربية لمسرح الطفل:

في مصر:

لقد كان ظهور "فن القراقوز" في مصر إيذاناً باضمحلال تمثيلات خيال الظل، ولكنّه سرعان ما اندثر؛ ويرجع السبب في ذلك إلى عدم النهوض بذلك الفنّ، وتطويره ورعايته من قبل فنّانين فقراء الحال والثقافة والهدف والامكانيات الفنيّة والمادّية، وتلا ذلك ظهور "المسرح الشعري الغنائي". ولعلّ وزارة المعارف هي أوّل مؤسسة حكومية اهتمّت بالمسرح في مصر عامة، إذ أنشئت ضمن إدارتها إدارة الفنون الجميلة، وخصّصت إعانات مالية للفرق التمثيلية العامّة أقامت مباريات في التّأليف المسرحي، ثمّ نشطت الحركة التمثيلية في المدارس في أواخر العشرينات، واتخذت مظهراً جديداً، فقد تكوّنت في كلّ مدرسة ثانوية في القاهرة فرقة تمثيلية يشرف عليها أحد الهواة من المدرّسين؛ أي بدأ المسرح بمدارس المرحلة الثانوية بالقاهرة ولم تكن تتجاوز إحدى عشرة، وانتشرت فيما بعد إلى كافّة المراحل التعليمية. ونلاحظ في هذه الفترة ارتباط مسرح الطفل في مصر بالمسرح المدرسي. أمّا أوّل ظهور لمسرح الأطفال بشكل واضح في مصر فكان عام 1964م، ولقد عاب مسرح الطفل وقتها غياب التخطيط، وعدم الثبات، والاعتماد على المصادفات في العمل الفنّي، وتوالى الاهتمام بمسرح الأطفال وأشكاله المختلفة بعد ذلك نتيجة انتشار المعاهد والكليّات التي تخصّصت بالمسرح؛ ونتيجة التطوّر الثقافي الذي شمل كتابات الأطفال بشكل عام¹.

نلاحظ أنّ مصر قد أولت عنايةً واهتماماً بمسرح الطفل بعدما كان في البداية مرتبطاً بالمسرح المدرسي، وبالرغم من النقائص التي أحاطت به تعدّ مصر من البلدان العربية التي أبدعت في فنّ المسرح تأليفاً وتمثيلاً وإخراجاً...

¹ ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، ص 33، 34.

في فلسطين:

هناك عدّة إشارات تحيلنا إلى وجود مسرح بشري أبطاله الأطفال في فلسطين، وكان ذلك عام 1834م، "إذ أنّ "ياور نابليون" السابق المارشال "مارمون" الذي شارك بالحملة على مصر وقام في الفترة الأخيرة من حياته برحلات كثيرة إلى مختلف البلدان، كتب في مذكراته عن رحلة قام بها إلى مدينة بيت لحم الفلسطينية عام 1834م، أبرز فيها مشاهدته عرضاً مسرحياً في دير كاثوليكي، حيث قال: "عيد الميلاد في بيت لحم يُحتفل به بفخامة غير عادية، ولا تزال هناك عادة تقديم مسرحية دينية، كما كان الأمر عليه في القرون الوسطى، حيث يُشخص الأطفال مختلف الشخصيات من التاريخ الديني ويرتدون ملابس الأشخاص الذين يصوّرونهم" ويلاحظ هنا الدور الذي لعبه الأطفال في هذه المسرحية"¹.

نستخلص ممّا سبق الظهور المبكر لفنّ مسرح الأطفال في فلسطين، مقارنة بالبلدان العربية الأخرى، فقد كان لتلك المسرحية الدينية التي مثلها الأطفال لمسة عصرية تواكب مسرح الطفل الحديث، خصوصاً من ناحية الاهتمام بالملابس التي يرتديها الأطفال الممثلون حسب الشخصية التي يصوّرونها.

في لبنان والشام:

تعدّ لبنان والشام من البلدان العربية التي أولت اهتماماً كبيراً لمسرح الأطفال، إذ يشير "أنطوان معلوف" إلى أنّ أول مسرحية قدّمت في لبنان هي "التحيّل" "المولير" قدّمها "مارون النقاش" عام 1948م في بيت في بيروت، بعدها مباشرة انفتحت في وجه المسرح أبواب المدارس، وكانت تقدّم مسرحية في نهاية الفصل الدراسي الأول، ومسرحية في نهاية العام الدراسي، وكذلك في الأعياد وأغلبها كانت اقتباساً عن مسرح فرنسي أو إنجليزي ومسرحيات أخرى يكتبها أستاذ اللغة العربية شعرا ونثرا، ويذكر "معلوف" أنّ "الخوري يوسف طنوس" كتب ما لا يقلّ عن (ألف مسرحية) في النصف الأوّل من القرن التاسع عشر وقليلًا ما بعده، حيث اعتبرت هذه الفترة العصر الذهبي للمسرح التربوي، ومن الطريف أن قدّمت

¹ ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، ص 34.

مأساة يونانية (أوديب ملكا) "سوفوكليس" على المسرح، أمّا اليوم فالأمر يختلف عن الأمس فدور المعلّّات والمعلّّمين والمدارس في العاصمة يقدّم لأطفالها لا يقلّ عن عرضين مسرحيين في العام الدراسي، ويقوم الطلّاب بتأليف النّص، وقيمون الديكور، ويخيّطون الثياب، ويعتبر عرضهم المسرحي جيّدًا يشارك فيه المعلّّمون والأهل"¹.

نلاحظ أنّ مسرح الطفل في لبنان والشام ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالمسرح المدرسي، فقد كانت المدرسة بمثابة الركح الذي يضمّ الممثلّين ومسرحياتهم التي تُقام في نهاية الفصل الدراسي، وفي نهاية السنة الدراسية، وفي الأعياد. كما أنّ المتنبّع لطبيعة النصوص المسرحية المُقدّمة للأطفال قديماً يجد معظمها مقتبس من المسرح الفرنسي أو الإنجليزي، دون أن نقصي أساتذة اللغة العربية الذين أبدعوا في كتابة النصوص المسرحية الشعرية أو النثرية، بخلاف الوقت الرّاهن الذي أعطى للأطفال الريادة فهم المسؤولون عن الكتابة والتأليف، وإعداد الديكور، وإحضار الملابس، والتمثيل...

في الأردن:

ارتبط مسرح الأطفال في الأردن أيضا بالمسرح المدرسي التربوي، إذ "بدأ الاهتمام بالمسرح التربوي في الأردن في ثلاثينيات القرن العشرين، فقد قدّمت العديد من المسرحيات في مدرسة الثانوية، وكانت لهذه المدرسة فرقة موسيقية أيضا. وفي عام 1975م بدأت وزارة التربية تهتم بالمسرح والتمثيل، وتطوّر هذا الاهتمام في الفترة اللاحقة وبدأت تقيم المهرجانات السنوية التي تقدّم فيها المسرحيات المدرسية من مختلف مناطق المملكة لاختيار أفضلها وقد جهّزت الوزارة بعض المدارس الشاملة والكبيرة بقاعات مخصّصة للمسرح، ووضعت الحوافز التشجيعية للأنشطة المسرحية، فضلا عن استضافتها الفرق المسرحية المدرسية وفرق بعض الأقطار العربية، لتقديم عروضها إلى الأطفال في المدارس في الأردن، كذلك فإنّ مسرح

¹ زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، ص 35.

الطفل يطرح ضمن مقرّرات التربية الابتدائية (مسرح الطفل للإعداد المدرسي الذي سيعمل في مرحلة رياض الأطفال أو في مرحلة الابتدائي)¹.

نلاحظ أنّ وزارة التربية هي المحفّز والمؤطر لنشاط المسرح والتمثيل، إذ كان لها دوراً بارزاً في التشجيع والتجهيز واستضافة الفرق المسرحية المدرسية المحليّة، بالإضافة لفرق بعض الأقطار العربية، لتقوم بتقديم العروض المسرحية إلى الأطفال في المدارس في الأردن.

في العراق:

ففي بلاد الرافدين نلاحظ أنّ تأسيس أول فرقة للمسرح عموماً كانت عام 1927م على يد "حقي الشبلي"، غير أنّ الظهور الأوّل لمسرح الطفل كان عام 1970م. وكانت تقوم فرقة مسرح الكبار بتقديم مسرحية للطفل ضمن برنامج النشاط العام.

وانطلق النشاط المسرحي في العراق من الأوساط المدرسية، بحيث تبنّت المدرسة النشاط المسرحي بالتحديد سنة 1988م عندما قام "الشماس حنا حبش" باقتباس ثلاث مسرحيات هي: كوميديا آدم وحواء، وكوميديا يوسف الحسن، وكوميديا طوبيا، اقتبسها عن الإنجليزية والفرنسية وقدمها في مدرسة في الموصل حيث كان معلماً فيها.

وتوالى المسرحيات في مدارس الموصل وبغداد، ويرجع اهتمام قسم من معلّمي المدارس بالنشاط المسرحي في المدارس نتيجة لدراستهم في الغرب وعلى نحو أخص في إيطاليا وفرنسا وكذلك تركيا، ونتيجة للتأثير والتأثر والعلاقة الثقافية والاجتماعية التي كانت قائمة بين العراق وبلاد الشام في تلك الفترة، ولم يقتصر النشاط المسرحي على معلّمي مدارس الموصل، إذ سرعان ما انتقل هذا النشاط إلى بغداد خلال السنوات الأولى من القرن العشرين، وكان طلاب مدرسة الكلدان ومدرسوها في بغداد مركز النشاط الفني المسرحي

¹ ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، ص 35، 36.

الجديد الذي لم يره أبناء عاصمة الرشيد من قبل، ولعلّ أشهر أعمالهم المسرحية "سلسترا والوطن" عام 1918م ومسرحية "شهيد الدستور مدحت باشا" والتي قُدمت في نفس العام¹.

كما تعدّ فترة الثلاثينات مرحلة جديدة وبارزة في تاريخ الحركة المسرحية في العراق عامة والمسرح التربوي خاصة بهذه الفترة، عندما أدرك الكتّاب العراقيون القيمة الكامنة في العمل المسرحي، وهي مساهمتهم في التأليف المسرحي فضلاً عن تأسيس فرع التمثيل في معهد الفنون الجميلة عام 1936م على يد "حقي الشبلي" بعد عودته من الدراسة في فرنسا.

وبالإضافة إلى المسرحيات القومية والتاريخية ظهرت مسرحيات اجتماعية تعليمية وهي في الغالب تعالج مشكلات التعليم أو تحاول تثبيت المثل الأخلاقية في نفوس الأطفال، واهتمّ كتّاب المسرحية المدرسية في العراق اهتماماً كبيراً بالتاريخ العربي والتاريخ العراقي، واعتبرت كتاباتهم وسيلة جيّدة لتيسير التاريخ العربي للأطفال وخصوصاً في المرحلة الابتدائية عند مطلع الستينات. في هذه الفترة تعدّدت الأعمال المسرحية المدرسية وتنوّعت من حيث المضامين والأفكار التي تحملها فضلاً عن توسّع قاعدة النشاطات المسرحية وامتدادها إلى أكثر محافظات القطر، وقد بلغ مجموع المسرحيات التي قُدمت على مسارح المدارس ومديريات النشاط منذ تأسيسه حوالي "226" مسرحية بين تأليف وترجمة وإعداد².

وتدلّنا كلّ هذه المعطيات على أنّ مسرح الأطفال بالعراق كان مسرح مدرسي تربوي، انتشر في الصفوف المدرسية، وقد عرف في العقود الأخيرة ازدهاراً ملحوظاً، وتطوراً كبيراً ونشاطاً على صعيد الكتابة والتجربة والتشخيص والإخراج والتأثيث السينوغرافي على المستويين: التنظيري والتطبيقي.

في الخليج العربي:

سار مسرح الطفل في الخليج العربي بنفس خطى البلدان العربية في التجربة المسرحية، إذ يعتبر المسرح المدرسي من أنشط الأشكال المسرحية بالنسبة لمسرح الطفل.

¹ ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، ص 36.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 37.

وهناك تأثيرات لاحظها الدارسون حول نتائج هذا النشاط المسرحي، والمنتظر له تقدّم أكثر حيث أنّ بداية ظهور النشاطات المسرحية المدرسية في أغلب أقطار الخليج العربي (كالكويت، والبحرين، وقطر) لم تختلف كثيرا عن التجارب العربية التي سبقتها في هذا المجال مثل: مصر، ولبنان، والعراق... الخ

فكانت المدرسة بذلك هي الوعاء الذي احتضن المسرح، وفيها نما وترعرع ثم انتشر إلى النوادي والفرق الأهلية والرسمية، وبحكم التقارب الاجتماعي والتكوين الحضاري لهذه الأقطار مع تزامن بداية التعليم فيها، فإنّ نشأة المسرح كانت متقاربة أيضا من حيث الفترة الزمنية.¹

فقد أخذ التمثيل المسرحي في المؤسسات التعليمية الحظّ الوافر في تاريخ النشاط المسرحي في الخليج العربي، بالتركيز على أهداف وقيم تربوية واجتماعية تفيد الأطفال. في تونس:

ازدهر مسرح الطفل في ستينات القرن العشرين، ففي هذه الفترة عاش قطاع المسرح عموماً وما بعدها بضع سنوات متميّزة، إذ تعدّدت تجارب واختلّفت وتنوّعت. وفي عام 1963م انطلقت تجربة المسرح التربوي في المعاهد والثانويات وتخضع هذه الانطلاقة إلى أربع عناصر حدّدها خطاب -7 نوفمبر 1963م- الذي ألّقه "الشاذلي القليبي" كاتب الدولة للشؤون الثقافية بعنوان (المسرح صلة متينة بين الثقافة والمجتمع):

1. إنّ المسرح لا ينمو ويتقدّم إلّا على كاهل الشباب المثقّف.
2. إنّ المسرح المدرسي يعلّم الخطابة والإقدام ويكوّن الذوق الجمالي لدى الشباب.
3. إنّّه يسمح باكتشاف ذوي المواهب والاستعدادات الفطرية وحملهم على اتّخاذ هذا الفن في حياتهم.
4. إنّّه يحل مشكلة المرأة في المسرح التونسي.

¹ ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، ص 38.

من هذا المنطلق انبعث المسرح المدرسي، وتكوّنت فرق مسرحية أبطالها التلاميذ وبرعاية أساتذة ومشرفين متحمسين لهذه المادّة المستحدثة، ومن مكاسب هذه التجارب أنّها ساهمت في اشتراك عدد كبير من التلاميذ والتلميذات¹.

في المغرب:

إنّ أوّل من تحرّك فوق خشبة المسرح في المغرب هي فرقة "فاطمة رشدي" الزائرة التي جاءت من مصر عام 1931م بعدما حملت المدارس الحرّة مشعل التطوّر التمثيلي، إذ كانت كلّ مدرسة حرّة تقدّم بعض المشاهد التمثيلية في حفلاتها المختلفة طوال السنة خصوصاً "المولد النبوي وحفلات آخر السنة الدراسية" وكان المعلّمون يوزعون أدوار بعض المشاهد الموجودة بكتب المطالعة، بعد هذه الفترة ذاع فنّ التمثيل بين الشباب والعائلات.

ونتيجة للتعدّيات التي خضعت لها برامج التعليم سنة 1985م تمّ إدراج المسرح التربوي ضمن مقرّرات المدرسة الابتدائية المغربية خلال السنة الدراسية 1988م، فقد أصبح النشاط المسرحي يحظى بمكانة مهمّة بالمدرسة المغربية شأنه شأن "القراءة والتاريخ والرياضيات..." ففي مسرحهم يُعطى الدور الأساسي للمتعلّم بدل المعلّم، ومن ثمّ الخروج من التلقين إلى الحوار فقد خصّص للمسرح المدرسي حصة ضمن المنهج الدراسي المغربي الذي يدخل ضمن مادة التربية الجمالية².

نلاحظ تعالق مسرح الطفل في المغرب بالمسرح المدرسي الذي يُعدّ مسرح تربوي تعليمي يسعى إلى تربية المتعلّم وتهذيبه وإصلاحه، بالإضافة إلى تحقيق المتعة وترفيهه له، فهو بذلك مُقدّم للتلاميذ والأطفال الصغار في المدارس، بحيث يعمل على صقل الجوانب الحسيّة والحركية لديهم، ودعم منظومتهم الذهنية والوجدانية. أمّا ركح هذا المسرح فهو المدرسة أو المؤسسة التربوية. مع العلم أنّ لهذا المسرح أبعادًا وغايات ووظائف أساسية تتمثّل في البعد التعليمي واللغوي، والبعد التربوي، والبعد الاجتماعي، والبعد النفسي...

¹ ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، ص 39.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 41.

في ليبيا:

في سنة 1973م صدر القانون الذي ينصّ على إنشاء الهيئة العامة للمسرح والموسيقى والفنون الشعبية، كقاعدة رسمية حكومية تشرف على كلّ الفنون التعبيرية، وترعى تطوّرها، وتحدّد خط مسارها في الجمهورية الليبية الشعبية. وقد أنجزت الهيئة المذكورة في غضون ثلاث سنوات (1974-1976م) مجموعة من الأعمال منها: إنشاء مسرح للأطفال والعرائس. ومن هنا، يمكن الحديث عن مجموعة من الفرق المسرحية في ليبيا، ولكن ما يهنا - نحن في هذا الصدد - هو إنشاء فرقة المسرح الوطني للطفل والعرائس التي ساهمت بعروض درامية وفرجوية كثيرة من أجل إفادة الأطفال الليبيين وإمتاعهم تسليةً وترفيهًا. كما انتعش مسرح الأطفال بليبيا كتابةً وتشخيصاً وإخراجاً وسينوغرافياً ونقداً وبرمجةً بفضل المهرجانات والمسابقات والندوات واللقاءات والتظاهرات الفنيّة والجمالية. ومن أهم المهتمين بمسرح الأطفال نستحضر: المبدع الفنان ناصر الأوجلي، والفنان منصور العيساوي الذي له مشاركات عديدة منها على سبيل المثال مسرحيات: "دبدوب وأرنوب".

ومن هذا المنطلق عرفت ليبيا في مجال مسرح الطفل انتعاشاً جعلها تقيم في مدنها المختلفة مهرجانات عديدة في مسرح الأطفال وخاصة في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، بمشاركة فرق محلية وعربية ودولية مختلفة¹.

إنّ يعتبر مسرح الطفل العربي ظاهرة معاصرة تصبو للنمو والازدهار، بالرغم من افتقارها إلى التجارب، والخبرات الكافية في كيفية التعامل مع الأطفال والتعبير عن آمالهم وأحلامهم وطموحاتهم في ظلّ وجود مفارقات فنيّة وتناقضات فكرية تطفو على مسرحهم، فالطفل بحاجة ماسة لمن يعبر عن أفكاره، ويجسّد له مسرح متكامل يحوي كافّة القيم التربوية

¹ جميل حمداوي، مسرح الأطفال في الوطن العربي، موقع دنيا الوطن، نشر بتاريخ: 03 سبتمبر 2009م، والزيارة بتاريخ:

السبت 30 جويلية 2022م، الساعة 21.40، رابط:

<https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2009/09/03/173294.html>

والجمالية التي تسافر به إلى واقع مختلف عما يعيشه، حيث يستفيد مما يقرأه ويشاهده ويسمعه.

ولتحقيق ذلك وجب خلق مسرح للطفل يتعلّم من خلاله العديد من المفاهيم العلمية، والخلقية، والقيم التربوية، والدينية، والاجتماعية، والنفسية... هذه المعارف المكتسبة تجعله يسهم ويبدع في عرض النصوص المسرحية بأسلوب شيق وجميل، ويتمكّن من تمثيلها على خشبة المسرح، مع مراعاة المعطيات الدرامية للمراحل العمرية للطفل. ومن ثمّ نشرك الأطفال في هذا النشاط الإبداعي.

أمّا اليوم وفي الوقت الراهن على الرغم من كلّ تلك المهرجانات والتظاهرات الفنيّة في الوطن العربي فمزال مسرح الطفل يحتاج إلى وقفة حاسمة للترويج له وتوفير كافّة الإمكانيات الماديّة والتقنيّة والفنيّة والإبداعية حتّى يظهر بما يليق وعقلية الطفل الذي يتربّى اليوم على الكمبيوتر والشاشات الزرقاء، وأيضاً وسائل التواصل الاجتماعي التي يزخر بها المجتمع. كما لا ننكر أنّ هناك مبدعين ومهتمين بهذا الشأن ومخلصين له، لكن تبقى الإمكانيات المادية التي يحتاجها مسرح الطفل الذي يعتمد جزء كبير منه على الإبهار البصري والسمعي وأداء الممثلين، بحاجة إلى دعم مادي خاص، لا يقتصر على أيام المهرجانات فقط، وإنّما يكون إبداعاً ونشاطاً منتظماً وله مواعيده المعلومة خلال العام بما يتناسب مع إجازات الأطفال بالمدراس. وحبذا لو تمّ تعزيز عروض الصيف التي يجب أن تكثّف، لشغل أوقات الفراغ عند الصغار، وإكسابهم مزيداً من المتعة والتعلّم غير المباشر من خلال مسرح متخصص في أهدافه وأدواته، وموجّه خصيصاً للطفل العربي مع مراعاة كل الظروف البيئية واستغلال تراثنا العربي للتعريف به وتقديمه بأسلوب عصري يتناغم مع متطلبات طفل اليوم¹.

والملاحظ أنّ ثمة تفاوتاً بين الدول العربية في هذا المجال، فهناك دول سبّاقة اهتمّت بمسرح الطفل وأبدعت مثل: المغرب، وتونس، ومصر، والعراق، بينما البعض الآخر مازال

¹ ينظر: أميمة عز الدين، مسرح الطفل العربي، ص 60.

متأخراً وبعيد كلّ البعد عن معطيات و قواعد مسرح الأطفال لأسباب ذاتية وموضوعية كدول الخليج العربي. كما يلاحظ الدّارس لمسرح الأطفال أنّه تراجع مؤخّراً نظراً لما تجده هذه الفئة من عروضٍ مغرية وسهلة الوصول كالتلفاز الذي يوجد في كلّ بيت تقريباً وتنوّع فضائياته، وتدفّق الأنترنت، وجاذبية الألعاب الإلكترونية. وربّما يعود هذا التراجع أيضاً لغياب التشجيع من قبل الجهات الوصيّة المعنية بهذا الأمر، وانعدام التحفيز المادي والمعنوي للعاملين على تنشيط هذا المسرح وتفعيله كتابة وإخراجاً.

ثانيا: مسرح الأطفال بالجزائر بدايات التأسيس ومراحل التطور

يجد الدّارس للمسرح الجزائري صعوبة كبيرة في تحديد تاريخ نشأته ومراحل تطوّره المتعاقبة؛ فالمراجع التي تهتمّ بعملية التأريخ للمسرح وتطوّره في بلادنا نادرة إن لم نقل معدومة، سواء ما كُتِب باللغة الفصحى أو باللهجة العامية.

ومن الأشكال الشعبية الفرجوية التي ينبغي الوقوف عندها هي لعبة القاراقوز¹، فهي من الأشكال المسرحية البدائية أو العفوية كما تسمّيها "بافييه" والتي تشكّل الأرضية التي سيقوم عليها المسرح الجزائري²؛ وهذا أمر طبيعي لأنّ المسرح في أي بلد من البلدان ارتبطت بدايته بأشكال مسرحية بدائية، فهو لم يولد مباشرة في بناء جاهز يضمّ ممثلين وعروضا مسرحية. ونظراً لانعدام الوثائق والمخطوطات التاريخية فمن الصعب تحديد الفترة التاريخية التي ظهر فيها هذا الشكل في الجزائر، لكن الثابت أنّه شكل فرجوي جاء مع العثمانيين وأنّه ازدهر خلال القرن الثامن عشر. ومن المحتمل أنّ هذا الفن انتقل إلى شمال إفريقيا في حدود القرن السابع عشر عن طريق الحاميات العسكرية العثمانية، حيث يشير الباحث المستشرق الألماني "هونريخ" أنّ الجنود الأتراك كانوا يتلهون بممارسة لعبة القاراقوز عن الجوع في رمضان، خاصة وأنهم حملوا معهم بعد استقرارهم بها عاداتهم وفنونهم وآدابهم بما في ذلك القاراقوز، كما يشير بعض الرحالة الذين زاروا الجزائر في أعقاب الاحتلال الفرنسي لها أنّهم شاهدوا حفلات القاراقوز في عدد من المدن الجزائرية من ذلك ما نقله "الاندو" عن "بوكليير ميسكاو" أنّه شاهد سنة 1835م حفلة للقاراقوز في مدينة الجزائر³، وكيف أنّ القاراقوز العملاق قد أخاف الجنود الفرنسيين الذين جاءوا لإخافته. ويذكر "ديشان"

¹ كلمة تركية Kara goz وتعني العين السوداء.

² Baffet, Roselyne, Tradition théâtral et modernité en Algérie, édition Harmattan, Paris, 1985, p 26.

³ Roth Arlette, Le théâtre algérien de langue dialectale 1926- 1954, Maspero, Paris, 1967, p 14.

أنه شاهد هذا الفن في مدينة مستغانم سنة 1847م، أما الرحالة الألماني "مالستان" قد شاهده في مدينة قسنطينة سنة 1862م¹.

نلاحظ ذلك التأثير والتأثر بين الجزائر والمناطق الأخرى التي احتكت بالجزائر، فلعبة القارقوز التي عرفها الشعب الجزائري خير مثال على ذلك، لذا تعتبر هذه اللعبة الإرهاصات الأولى لظهور مسرح الطفل في الجزائر.

ومسرح القارقوز كانت له أساليبه في تقديم الموضوعات إلى الجمهور، ويبدو أنه تخشّن ليتأقلم مع الجو الجديد بعد الاحتلال، وقد وُصف بأنه مسرح ساخر ومثير للخلج. وكان نشاط هذا المسرح أكثر ما يكون في شهر رمضان حين تمتد السهرات وتسمح القواعد الاجتماعية بطول المكث خارج البيوت. وبدل أن يصلحه الفرنسيون (إذا صحّ ما ادّعوه) حكموا بالغائه تماماً حوالي سنة 1841م، وسلّطوا العقاب الصارم على من يمارسه ولعلهم رأوا فيه وسيلة للدعاية السياسية ضدّهم أو كان منافساً خطيراً لمسرحهم، ولا سيما أن بعض الكتاب قالوا أن شخصية القارقوز كانت تمثّل شخصية البطل الشعبي عند الحضر، وكان يتميّز بارتفاع قامته، فهو من العمالقة، وكذلك كان يتميّز بالنكت والبهلوانيات. وهو ممثّل بارع، وفي نفس الوقت بارع في الضرب وتوجيه اللكمات لغيره خلال المسرحية، وكانت الحبكة في مسرحية القارقوز تقدّم بالعربية والفرنسية².

ويُذكر أن بعض التمثيليات كان شكل الجندي الفرنسي في لعبة القارقوز يعطونه دور الشيطان، ولهذا اعتبرت السلطات الاستعمارية القارقوز فناً محرّضاً ضدّها، رغم قرارها بمنعه، لكن هذا القرار لم يمحوا آثار هذه اللعبة التمثيلية، فقد تحوّلت إلى سرّية مثلها مثل الأشكال التعبيرية الأخرى التي ظلّ الشعب الجزائري متمسكاً بها³.

¹ ينظر: معاشو قروور، المسرح الجزائري قراءة في الأصول، مجلة تصدر عن المكتبة الوطنية وزارة الثقافة الجزائر، العدد 7/6، 2005م، ص 21.

² ينظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي 1830-1989م، ج5، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998م، ص 418.

³ ينظر: معاشو قروور، المسرح الجزائري قراءة في الأصول، ص 21.

إلى جانب القاراقوز كانت هناك مظاهر فرجة أخرى قريبة من الفن الدرامي من حيث توقّرها على العناصر الأساسية التي يتطلبها هذا الفن، وهي العرض والممثلون والمتفرّجون. كانت تقام هذه الفرجة عند الاحتفال بأيام دينية واحتفالات اجتماعية معينة أو مواسم كالحجّ وغيره، والحركات الخارقة والطواف والوقوف عند مقابر الأولياء، والاحتفالات المرتبطة بيوم عاشوراء التي كانت تشتمل على عدّة عروض تمثيلية. إضافة إلى ذلك نجد "المّداح" الذي كان يجوب الأسواق، والراوية والحلقة، والاحتفالات المرتبطة بالمناسبات الفصليّة الفلاحية التي كانت تقام على طول شهور السنة. حيث كانت تعرض مشاهد مستمدة من الأساطير والحياة الشعبية. إضافة إلى بعض الفرق الشعبية التي ينشّطها القصاصون والمهرّجون والهواة الذين استطاعوا جلب الجمهور إليهم، بما كانوا يعرضونه عليه من ألعاب وحركات وحكايات يختلف أثرها في نفوسهم¹. وكذلك كانت حفلات الأعياد ونعني عيد الأضحى بالذات حيث تروي بعض الكتب أنّ زوج العاصمة كانوا يجتمعون بين عشرة إلى خمسين شخصاً ويؤدّون رقصاً جماعياً وهم في فرح وغبطة خلال معظم اليوم، ويتجولون في الشوارع على أنغام الموسيقى، ويبد كلّ منهم "قرقابو" قطعتان حديديتان وطبل ثمّ تضرب الموسيقى ويقع التلاعب بالعصى. ومن المؤكّد أنّ المدن الأخرى لها تقاليدّها المشابهة أيضاً، ولها نظام حفلاتها ومواسمها وممثلوها.

ومن المشاهد الفرجوية ما نُقل إلينا سنة 1858م عن حفلة مثيرة بولاية ورقلة بمناسبة يوم عاشوراء، وهي حفلة جرى فيها التتكرّر إذ لبس الممثلون فيها جلود الأسود والثيران والجمال، وحتّى جريد النخل، ثمّ حملوا المشاعل وساروا إلى وسط المدينة وهم يرقصون ويغنون، وهذه الحفلة اشترك فيها العامة والأعيان، فتعتبر من المهرجان السنوي. ومن تمثيلات الحفلة أنّ شيخاً متقدماً في السن أدّى فريضة الحج وله زوجة شابة تصغره كثيراً،

¹ ينظر: العمري بوطابع، حكاية المسرح الجزائري: المسرح الجزائري الجذور، مجلة تصدر عن المكتبة الوطنية وزارة الثقافة الجزائر، العدد 7/6، 2005م، ص 08.

ثمّ يدور الحوار وتنتهي التمثيلية بانتزاع البطل البهلوان الزوجة الشابة من يد زوجها العجوز¹.

كانت هذه أهمّ أشكال الفرجة المسرحية الجزائرية في صورتها البدائية التي سبقت الميلاد الحقيقي للفن المسرحي الجزائري، فهي لم تتطوّر ولم ترق إلى الشكل المسرحي المكتمل رغم أنّها حملت جميع العناصر المسرحية (عرض - ممثلين - متفرّجين). فيمكننا اعتبارها بؤادر مسرحية قديمة لم تكتمل ضمن إطار أدبي درامي متكامل إلّا بعد حين.

فقد تأثّرت الجزائر بأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية من جهة، ووقوعها تحت وطأة ليل الاستعمار من جهة ثانية، حيث مثّلت الجزائر استثناء خاصاً لأنّها الوحيدة في الدول العربية التي تعرّضت لاستعمار طويل دام 132 سنة، والذي سعى جاهداً لطمس معالم الهوية العربية والإسلامية للمجتمع الجزائري، ولذلك تأخّر أدب الأطفال فيها، وعلى وجه الخصوص مسرح الطفل، بل كان أحياناً صورة من صور الأدب الغربي عامّة والفرنسي خاصّة، حيث كان الطفل مضطراً لأن يقرأ أو يشاهد مسرحية بلغة غير لغته الأمّ "العربية"². فما قامت به فرنسا كان بمثابة الحافز الذي أيقظ الشعب الجزائري وجعله يشعر بضرورة النضال من أجل الحرية والحفاظ على مقوّمات الهوية الوطنية.

ومع ذلك فإنّ مدارس التعليم العربي الحرّة التابعة لجمعية العلماء المسلمين جادت بأسماء وأعمال أعلام، لازالت تحتفظ بها الذاكرة الثقافية للجزائر مثل: "محمد العابد الجيلالي، ومحمد العيد آل خليفة بمسرحياتهما الشعرية للأطفال.

وبعد فرض تعميم التعريب أصبح مسرح الطفل وأدبه يأتينا من المشرق العربي خاصة من لبنان وسوريا والأردن. إلّا أنّ ذلك لم يمنع من نشوء أدب خاص يحمل طابع الجزائر

¹ ينظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي 1830 - 1989م، ص 419.

² ينظر: حفناوي بعلي، سيرة مسرح الطفل في الجزائر - مسيرة نصف قرن من الإبداع - دراسة سوسيو نقدية، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، ص 11.

والشعب الجزائري، فانتشرت مسرحيات الأطفال التي تصوّر بشاعة الاستعمار، وغيرها من الموضوعات التي لها صلة وثيقة بالبيئة الجزائرية ومجريات الأحداث.

ولم يشذ مسرح الطفل الجزائري عن باقي مسارح دول المغرب العربي؛ إذ بدأ في المدرسة بوصفه نشاطاً طلابياً. ولم يشتد ساعد مسرح الطفل في الجزائر إلا بعد حصولها على استقلالها وحرّيتها.

ظهر مسرح الطفل في الجزائر - بشكل لائق - منذ ثلاثينات القرن العشرين إبان الاحتلال الفرنسي للجزائر. فقد ألف "محمد العيد آل خليفة" مسرحية "بلال بن رباح" سنة 1938م التي تعتبر أقدم نص مسرحي في فنّ المسرح الموجّه للطفل. وهناك مسرحيات أخرى كتبها كلّ من: الأستاذ "محمد الصالح رمضان" كمسرحيته "الناشئة المهاجرة"، ومسرحية "الخنساء"، ومسرحية "مغامرات كليب". وثمة مسرحيات أخرى كثيرة كتبت ما بين الأربعينيات وبداية الخمسينيات لإثراء الوسط الثقافي وتغذية الحسّ النضالي من قبل "أحمد رضا حوحو" و"أحمد بن ذياب"¹.

ومسرح الطفل في الجزائر مرّ وتزامن مع مرحلتين تاريخيتين مهمّتين - فترة ما قبل الاستقلال، وفترة ما بعد الاستقلال - حيث تأثّر فيها المسرح بالظروف التي كان يعيشها الشعب الجزائري بكلّ تفاصيلها السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية. وسنحاول في الحديث عن واقع مسرح الطفل في الجزائر في الفترتين قبل وبعد الاستقلال تناول الشقّين معاً؛ النصوص المسرحية المكتوبة للأطفال والعروض المسرحية لأنّنا في هذا العنصر بالتحديد وجدنا أنفسنا مضطرين للجمع بينهما وهذا ما اقتضته الدراسة، حيث هناك تشابك وتداخل كبير بينهما من حيث تتبّع واقع وتطوّر مسرح الطفل من الناحية التاريخية.

1- واقع مسرح الطفل في الجزائر قبل الاستقلال:

قد مهّدت لعبة القاراقوز كما ذكرنا سابقاً إلى ظهور مسرح الطفل بالجزائر، لما كان لها من أثر على استفزاز المستعمر الغاشم. فاستهدفه للثقافة الجزائرية ومحاولة طمسها كان

¹ ينظر: راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، دار الفيروز للإنتاج الثقافي، ط1، ص 146.

من عوامل نشأة هذا الفن؛ أي أنّ ميلاد مسرح الطفل بالجزائر مرتبط بالظروف التي كان يعيشها المجتمع إبان الاحتلال، المتمثلة في محاولات الطمس والتشويه المسلط على ثقافة الشعب الجزائري التي فرضت ضرورة الاهتمام بالمسرح والجانب الثقافي، من خلال تسخير المسرح ووظائفه لتكريس الحس النضالي ضدّ الاستعمار الفرنسي وظلمه وهمجيته.

كما ساهرت هذه الحركة المتمثلة في النهوض بالمسرح وتزامنت مع جهود الطبقة المثقفة التي كرّست النضال الفكري والثقافي من خلال إصدار الصحف والإبداعات الأدبية، حيث ظهرت المدارس العربية الحرّة "فكان كلّ مدير مدرسة عربية أو أحد معلمها المستتيرين يكتب مسرحية ليمثلها التلاميذ: إمّا بمناسبة انتهاء السنة الدراسية، وإمّا بمناسبة عيد المولد النبوي، وإمّا بمناسبة أخرى من نوع آخر، ولكن المناسبة الثانية التي ظهرت فيها معظم المسرحيات الدينية التي لا يمكن أن يحصرها باحث لأنها كانت تكتب ثمّ تمثّل، ثمّ تهمل وتنسى، دون أن يحتفظ كتابها بنصوصها لتوّهمهم أنّها ليست ذات قيمة أدبية أو لعوامل أخرى قاهرة"¹.

هذه الحركية التي خلقت مع مطلع القرن العشرين مناخاً ثقافياً آخرّاً على إثره أنشئت الجمعيات والنوادي ذات الطابع الوطني والتربوي. وبعد تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وتكاثر المدارس الحرّة، ولم تكن هذه المسرحيات موجّهة للأطفال مباشرة، وإنّما كانت موجّهة للكبار عامة وتلامذة المدارس خاصة، غير أنّ الدّارس لهذه المسرحيات يجد أنّ معظمها صالح للأطفال شكلاً ومضموناً، وربّما يعود ذلك لطبيعة المسرح الجزائري الذي كان وقتئذٍ في مرحلة التشكّل والتكوين أو مرحلة الطفولة².

في حين يرى المؤرّخ أحمد توفيق المدني وهو يكتب حوالي عام 1930م إهمال الجزائريين للتمثيل، وفي نظره أنّ المسرح العربي لم ينشأ فيها إلى ذلك الحين. فهم لم يشعروا

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر (1931-1954م)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983م، ص 200.

² ينظر: العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، مديرية الثقافة لولاية ورقلة، دط، ص 187.

بالحاجة إليه، ولكنه قال أيضا أنّ بعض الأجواق أو الفرق قد تألفت بالعاصمة ولكنها سرعان ما اختفت بعد تمثيل مسرحية أو اثنتين. وقد أقرّ أنّ جوق مدينة الجزائر كان يمثل بعض المسرحيات خلال شهور رمضان من كلّ سنة، وهي روايات بالعامية ومستخرجة من ألف ليلة وليلة أو مقتبسة من مسرحيات فرنسية¹.

ففي نظره أنّ مسرح الطفل في الجزائر والمسرح عموماً لم يعرف ربّما نشاطاً كبيراً أو حركيةً أو إبداعاً لافتاً؛ فهو فقط تمثيل وتكرير لبعض الروايات والقصص باللهجة العامية ولم ترتق للغة الفصحى. وذلك لأنّ اللهجة العامية هي الطاغية والمسيطرة في التعامل والتخاطب، ولعلّ ذلك يعود لعدم اهتمام الشعب الجزائري عموماً باللغة العربية الفصحى وهذا ما سعت إليه السلطة الفرنسية في الجزائر؛ فقد كانت تصبو بكلّ السبل إلى طمس الهوية الجزائرية وإعلانها حرباً على الإرث العريق اللغوي والثقافي أي: الثقافة الإسلامية واللغة العربية وفرض اللغة الفرنسية بدلاً منها وهذا منذ دخولها للجزائر، فقد كان هدم اللغة العربية من أهمّ الأدوار التي لعبها الاحتلال الفرنسي، فعملت فرنسا جاهدة على حذف العربية الفصحى من الحياة الاجتماعية والثقافية والعلمية وتثبيت لغتها. ففي نظره مسرح يعيد تمثيل الروايات والقصص باللهجة العامية ويقتبس من المسرح الفرنسي لا يرقى لأن يوازي المسارح العربية والغربية المزدهرة في تلك الحقبة.

ومع ذلك لم يبق الشعب الجزائري مكتوف الأيدي فحاول بشتّى الطرق الدفاع عن لغته وهويته وتاريخه، وقد كان للنوادي والجمعيات والمدارس والكتاتيب دور فعّال ضدّ المستعمر.

وفي خضم هذا الاهتمام بالجانب الفكري الثقافي المشحون بالوطنية بدأ الاهتمام والالتفات للمسرح باعتباره أحد الأنشطة التي ميّزت هذه المنابر الثقافية والتربوية، وقد ساهم في هذا الزيارات التي قامت بها الفرق العربية إلى الجزائر، ومن بينها فرقة "الجوق المصري للتمثيل والرقص والغناء" سنة 1909م، وفرقة عز الدين المصرية" سنة 1922م. ويرجّح

¹ ينظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي 1830-1989م، ص 422.

مؤرخو العصر الحديث أنّ بداية المسرح في الجزائر كانت عند زيارة فرقة مسرحية للجزائر سنة 1921م، والتي كان يقودها جورج أبيض باعتبارها النقطة التي حوّلت مسار المسرح الجزائري، وجورج الأبيض هو مبدع لبناني حقّق إنجازات كبيرة للمسرح الجزائري¹. ففي تلك الفترة كان الاهتمام بمسرح الطفل منعدماً في الجزائر، وبالتالي قد تكون هذه المحاولات بمثابة البدايات الأولى للمسرح الجزائري إن لم نستثن النص المسرحي الذي كتبه "إبراهيم دانيوس"² بعنوان "تزهة المشتاق وغصة العشاق في مدينة تريايق بالعراق" لأنّهم انشغلوا بالمحاولة في تحسين مسرح الكبار.

كما تميّزت تلك الفترة بالاهتمام بالنقاط التربوية فقط فهي التي تشغل ذهن المهتمّين بالطفل، فالاهتمام بالنسبة للطفل منصباً في التحصيل المعرفي وكيفية التحاقه بالمدرسة وسبيل النهوض به للالتحاق بركب التطوّر.

يقول الحفناوي بعلي: مسرح الطفل في الجزائر لا يزال بعيداً عن النجاح، والنهوض به هو نهوض بمستوى الطفل الفتي والعقلي³.

ويذهب النقّاد إلى أنّ الفرقة المصرية فشلت في الوصول إلى الجمهور، وهم يرجعون سبب ذلك إلى استعمالها اللغة الفصحى التي لم يفهمها جمهور العاصمة عندئذ، وبيدأ تاريخ المسرح الحديث في نظرهم منذ 1926م حين وظّف علي سلاي ورشيد قسنطيني اللهجة العامية لأداء تمثيلات تاريخية. ولقد استعمل الجزائريون أيضاً الفصحى وكان لها جمهورها ولم يفشل الممثلون، والفرق هو أنّ العامية كانت أكثر نجاحاً، ولذلك صيغت وعرضت أغلب

¹ ينظر: راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، ص 147.

² فمنذ ما يزيد على قرن ونصف كتب إبراهيم دانيوس (1798 . 1872م) في الجزائر أول نص مسرحي عربي في التاريخ الحديث، وذلك عام 1847م نفس العام الذي عرّب فيه مارون النقاش رائد المسرح العربي مسرحية «البخيل» لموليير وقدمها على مسارح بيروت.

³ ينظر: راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، ص 147.

المسرحيات بالعامية. واستعمال العامية في المسرح لم يكن ظاهرة جزائرية فقط بل كانت العامية مستعملة أيضا في مصر وغيرها¹.

ويبدو أنّ التمثيل باللغة الفصحى قد حظي فيما بعد بإقبال كبير ابتداء من الثلاثينات نتيجة تقدّم الحركة الوطنية والاعتزاز باللغة، ولكثرة المدارس العربية التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين والتشجيع عليها. وقد كانت هذه المدارس نفسها تمثل مسرحيات باللغة الفصحى في المناسبات الدينية والتاريخية والاجتماعية. ومعظم مؤلفيها كانوا من المعلمين. أمّا الممثلون فهم تلاميذ المدارس. وسنذكر نماذج من هذه المسرحيات ومناسباتها².

ويقول سعد الدين بن أبي شنب: أنّه بالرغم من أنّ التمثيل باللغة الدارجة هو الغالب، فإنّ التمثيل باللغة الفصحى قد حظي لدى الجمهور بمنزلة عالية. وقد أخرج أحمد توفيق المدني مأساة عنوانها "حنبل" فقد أحرزت حسب تعبيره على نجاح باهر سواء في نشرها أو في تمثيلها؛ فقد كانت ذات قيمة فنية وجمال وقوة عندما مُثّلت بالفصحى، وتلك المميّزات نجدها أيضا في رواية "المولد" لعبد الرحمان الجيلالي التي مُثّلت على خشبة المسرح وأذيعت بالفصحى أيضا³.

في حين يرى الناقد العيد جلولي أنّ "اسم" محمد العابد الجلاي "في الطليعة دائما إذ كتب أول مسرحية شعرية باللغة العربية الفصحى هي "مسرحية مدرسية في مضار الخمر والحشيش" ولها أربعة فصول، قد كتبها قبيل الحرب العالمية الثانية.

وفي هذه الفترة نظم محمد العيد آل خليفة مسرحية شعرية سمّاها "بلال بن رباح" وهي مسرحية نظمها خصيصا لأطفال المدارس، ونشرتها المطبعة العربية بالجزائر سنة 1938م ومُثّلت أول مرة بمدينة باتنة بمناسبة الاحتفال بالمولد النبوي الشريف سنة 1958م⁴.

¹ ينظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي 1830-1989م، ص ص 422، 423.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 427.

³ ينظر: سعد الدين بن أبي شنب، اللغة العربية والأدب العربي في الجزائر، مجلة الأريب، العدد 1، يناير 1954م، ص

73.

⁴ العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 187.

وهي من النصوص المسرحية القديمة التي كُتبت قبيل الحرب العالمية الثانية، وهذه النصوص مدرسية تربوية عالجت قضايا دينية واجتماعية، كُتبت باللغة الفصحى، وقد غلب عليها الطابع الوعظي التوجيهي، ارتبط عرضها بالمناسبات الدينية والحفلات المدرسية. أما بعد الحرب العالمية الثانية فقد توالى المسرحيات المدرسية ونشطت هذه الحركة فظهرت عدت مسرحيات نذكر منها: مسرحية "طارق بن زياد" لمحمد الصالح بن عتيق، ومسرحية "الصراع بين الحق والباطل" لعلي المرحوم.

كما كتب عبد الرحمان الجيلالي مسرحية مدرسية بعنوان "المولد النبوي" لها ثلاثة فصول، وقد طبعت في الجزائر سنة 1949م، ومثّلت في سنة 1951م. وفي هذه الفترة أيضا كتب محمد الصالح رمضان مسرحية "الناشئة المهاجرة" وقد مثّلت لأول مرة بمدرسة دار الحديث بتلمسان في نهاية العقد الخامس من القرن العشرين، وطبعتها دار ابن خلدون بتلمسان سنة 1949م، وأعاد قسم منشورات الأطفال بالمؤسسة الوطنية للكتاب نشرها ضمن سلسلة مسرح الفتيان سنة 1989م، وللكتاب مسرحية أخرى عنوانها "الخنساء" لم تطبع بعد، ومسرحية ثالثة عنوانها "حليمة مرضع النبي" وقد مثّلت هذه المسرحية أيضا بمدرسة دار الحديث بتلمسان سنة 1948م¹.

نلاحظ أنّ أغلب النصوص المسرحية التي كُتبت في هذه المرحلة ارتبطت بموضوعاتها بالبعد الديني، كمولد النبي صلى الله عليه وسلم، وأحداث هجرته من مكة إلى المدينة المنورة، وشخصية بلال ابن رباح تلك الشخصية التي اتّسمت بالتضحية والصبر وقوة الإيمان، دون أن نتجاوز قصة حليمة التي أرضعت النبي صلى الله عليه وسلم... فلهذه النصوص المسرحية سحر وتأثير كبير في نفوس الأطفال المتمدرسين، بطريقة العروض المسرحية تُسهّل استيعاب هذه القصص الدينية.

"وفي هذه الفترة ظهر أحمد رضا حوجو الذي يُعدّ بحق رائد الأدب الجزائري في القصة والمسرح الفصيح، وقد أنشأ فرقة مسرحية سنة 1949م سمّاها "فرقة المزهري للمسرح

¹ ينظر: العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 187، 188.

والموسيقى"، وقد وضع واقتبس عددا من المسرحيات بلغت حين وفاته اثنتي عشرة مسرحية. وبالرغم من أنّ مسرحيات أحمد رضا حوحو لم تكن يومئذ موجهة لأطفال المدارس، إلا أنّها دفعت الحركة المسرحية إلى الأمام وخلقت جمهوراً متميّزاً من الكبار والصغار¹.

ومن المسرحيات التي ظهرت في هذه الفترة "الحذاء الملعون" لجلول أحمد البدوي، ولها أربعة فصول ونشرت أول مرة في مجلة "هنا الجزائر" الصادرة في شهر ماي سنة 1953م، وأعاد قسم منشورات الأطفال بالمؤسسة الوطنية للكتاب نشرها ضمن سلسلة مسرح الفتيان سنة 1989م.

وفي سنة 1952م كتب أحمد بن ذياب مسرحية "امرأة الأب" وقد مثّلت أول مرة بمدرسة العلمة بشرق الجزائر سنة 1952م².

فظهر هذه النصوص المسرحية خلق تنوعاً في الموضوعات، وحركية ونشاطاً في مجال مسرح الأطفال.

ومما سبق نلاحظ ربط أغلب الدارسين لنشأة الفن المسرحي الموجه للأطفال بالجزائر بظهور المدارس العربية الحرة، وكان ذلك في مرحلة ما قبل الاستقلال. وهذا ما لاحظناه في نشأة مسرح الطفل بباقي البلدان العربية الأخرى؛ فهناك ارتباط وثيق بين مسرح الطفل والمدرسة، ولا عجب في ذلك باعتبار أنّ المدرسة هي المكان الوحيد الذي يستدعي حضور الأطفال وتجمعهم وتغذيتهم بمختلف القيم الوطنية والقومية وغرس القيم البطولية وتزويدهم بالحقائق التاريخية وتنمية الوعي الديني فيهم خاصة في تلك الفترة الزمنية الحرجة.

وقد سعى وقتها المدرء والمعلّمون بالمدارس إلى كتابة النصوص المسرحية حسب الأعياد والمناسبات لتمثّل بتلك المناسبات، إلا أنّها لم تُدوّن أو يحتفظ بنصوصها لعدم إدراك قيمتها الفنية الأدبية. دون أن ننسى دور جمعية العلماء المسلمين التي اهتمّت بالمسرح منذ تأسيسها في ماي 1931م، وجعلت منه وسيلة لتمرير رسالتها ونشر تعاليمها؛ فقد عملت

¹ العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 188.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 187 - 189.

على تحفيز الكتّاب الأعضاء في الجمعية على الاهتمام بالكتابة المسرحية. أمثال: أحمد توفيق المدني، ومحمد العيد آل خليفة، وأحمد رضا حوحو وغيرهم. وتحت ظلّ الجمعية أسست الأندية كنادي "التقدّم" لصاحبه الطيب العقبي. ولا ننكر ما لهذه المؤسسات من فوائد على الأدب، فأنشئت فرقٌ للتمثيل المسرحي أخذ الكتّاب والشعراء يزودونها بالنصوص¹. فتعتبر جمعية العلماء المسلمين والكشافة الإسلامية والنوادي الحاضن لهذا الفن أثناء الاحتلال الفرنسي، وذلك بفضل جهود الكتّاب الجزائريين الذين أسهموا في رسم الخطوات الأولى لمسرح الطفل في الجزائر. وكان الدافع الأساس من هذه المحاولات هو الحفاظ على الأجيال الصغيرة من سياسات الطمس التي مارسها الاستعمار الفرنسي ضدّ كلّ ما هو جزائري. هذه المسرحيات التي كُتبت في هذه الفترة كانت تستند إلى برنامجٍ إصلاحي مدروس وموجّه يهدف إلى إنتاج خطاب فكري مجابه لخطاب المستعمر الفرنسي. وتلت هذه المحاولات تأسيس العديد من الفرق في مختلف جهات الوطن نذكر منها على سبيل المثال "فرقة المسرح الجزائري" و "فرقة هواة التمثيل العربي" في كلّ من البليدة والمدية و"فرقة المزهري القسنطيني" و"فرقة عبد القادر غالي بوهرا"، وتمكّنت هذه الفرق من تقديم العديد من الأعمال باللغة العربية الفصحى².

"إنّ القاسم المشترك الذي استطاع أن يجمع بين هذه التجارب على اختلاف مضامينها أنّها تمكّنت من حشد الوعي الوطني لدى الجيل الذي سيصنع أمجاد الثورة؛ فقد شحّن بفكرة ضرورة الكفاح من أجل استرجاع السيادة الوطنية، حيث تواصل العمل حتّى اندلاع الثورة التحريرية سنة 1954م وحينها جوبه المسرح بالمنع والتضييق على نشاطاته

¹ ينظر: إدريس قرقوة، التراث في المسرح الجزائري دراسة في الأشكال والمضامين، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009م، ج1، ص 65.

² ينظر: نقاش غالم، مسرح الطفل في الجزائر دراسة في الأشكال والمضامين، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه، جامعة وهران، السنة الجامعية 2010، 2011م، ص 135.

حيث قرّر الاستعمار الفرنسي قهر الشعب أرضاً وتاريخاً وثقافة وأمام هذا الوضع اضطرّ المسرح للجوء إلى الخارج لإتمام رسالته النضالية¹.

قام المسرح عموماً بدورٍ توعوي ونضالي بارز جزاء الأوضاع السياسية، والاقتصادية والاجتماعية، والثقافية المزرية الناتجة عن تواجد الاستعمار الفرنسي في الجزائر وتبنيّه سياسة التخريب والتدمير... الأمر الذي أغضب فرنسا لما رأت في المسرح من تأثير في الأوساط الشعبية، خصوصاً تلك المسرحيات النضالية الوطنية الموجهة لفئة الأطفال والشباب التي تبعث على الحماسة والتحرّر، والإيمان بالحرية، ورفض الاستعمار.

"إلى جانب دور المسرح النضالي فقد تنبّه رجالات الإصلاح في جمعية العلماء المسلمين إلى الدور المهمّ الذي يؤدّيه المسرح في الجانب التربوي والتعليمي، حيث كانت الجمعية ترى أنّ الوسيط البيداغوجي لابدّ أن يحمل رسائل للخلف، فلا يكون عابر المحتوى، وهذا ما يؤكّد عليه البشير الإبراهيمي حول أهمية وقيمة المسرح حيث يقول: مسرحية واحدة خير من ألف خطبة وكتابة مقال مطوّل حول الخطابة والتمثيل يصنّف من مقومات النهضة الأخلاقية. وإلى جانب الحركات الإصلاحية ساهمت الحركات الوطنية وأبرزها: حركة انتصار الحريات الديمقراطية في تفعيل النشاط المسرحي الموجّه للأطفال والشباب ضمن استراتيجية توعوية لتفعيل الحراك السياسي الوطني"². ركّز البشير الإبراهيمي على أمر مهم جدّاً، وهو دور مسرح الأطفال من الناحية التربوية الوطنية، فللمسرحية أهداف يحدّدها الكاتب يسعى إلى إيصالها للمتلقّي بطريقة ذكية، خصوصاً عند اعتماده على أساليب التسلية والمرح، فيبدو ظاهرها للترفيه وفي الحقيقة تحمل في طياتها أبعاداً وطنيةً توعويةً مهمّة.

وعلى العموم يُعدّ "جمهور الأطفال ظاهرة حديثة نسبياً لأنّه حتّى وقت قصير لم يكن للأطفال أدب خاص بهم، كما لم تكن لهم مدارس كافية، ونواد ومكتبات ومعسكرات، فكانت

¹ نقاش عالم، مسرح الطفل في الجزائر دراسة في الأشكال والمضامين، ص 137.

² المرجع نفسه، ص 137.

قطاعات عريضة من الطفولة يتيمة الثقافة وهي تقّات من موائد الكبار¹. وإذا بحثنا بمفهوم دقيق عن مسرح موجّه للطفل يعتمد على أسس وضوابط معرفية وفنّية في الجزائر فنجدّه نشط في سنوات السبعينيات تقريبا شأنه شأن الدول العربية الأخرى وفي هذا يقول نعمان الهيتي أيضا: "إذا أردنا بمسرح الطفل كلّ ما يقدّم للأطفال قصد توجيههم فإنّه قديم في الفكر، أمّا إذا كان المقصود ذلك الطرف الفني الذي يلتزم بضوابط فنية واجتماعية وتربوية يستعين بوسائل نقدية في الوصول إلى الأطفال، فإنّه في هذا الحال لا يزال من أحدث الفنون"². عموماً يبدو أنّ المسرح الجزائري قبل الاستقلال قد اصطبغ باللون الثوري التحرري بهدف توعية الشعب، ونشر أهداف الثورة ومبادئها. فالتحرّر والحفاظ على الهوية الوطنية واسترداد الحق المسلوب يمكننا اعتبارها الخطوط العريضة التي شغلت فكر الكاتب المسرحي الجزائري والتزم بالدّفاع عنها في نصوصه المسرحية. باعتبار المسرح إحدى وسائل الكفاح الوطني التحرري ضدّ الاستعمار الفرنسي أثناء الثورة التحريرية، ويظهر ذلك من خلال عدّة أعمال مسرحية تمحور موضوعها حول المضامين الدينية والاجتماعية والسياسية والوطنية، محقّقةً بذلك التربية الإصلاحية من خلال ترسيخ الأفكار الإصلاحية، ونشر الوعي السياسي. رغم قلّة وندرة المسرحيات التي يمكن اعتبارها نموذجاً لمسرح الطفل الحقيقي، ويعود ذلك للظروف التي عاشتها الجزائر في تلك الفترة الاستعمارية الصعبة، ولا يُعتبر هذا تقصيراً أو عيباً يُحسب على المبدعين والكتّاب المسرحيين، بل لهم الفضل في تصوير وقفات ولحظات فنية ودينية وتاريخية من تاريخ الجزائر.

¹ هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1986م، ص 11.

² المرجع نفسه، ص 12.

2- واقع مسرح الطفل في الجزائر بعد الاستقلال:

بعد استقلال الجزائر عرف المسرح حركيةً وانتعاشاً فنياً، حيث بدأت الحركة المسرحية تسترجع نشاطها مقارنة بالفترة السابقة، بعد أن كانت أغلب المسرحيات تتصوي تحت لواء المسرح المدرسي*. "وفي إطار سياسة التأميم التي نهجتها الدولة مع مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، أمّمت مؤسسة المسرح والفرقة الفنية التي كانت تعمل في تونس خلال ثورة التحرير والتي عادت إلى الجزائر بكامل طاقمها الفني والإداري لتتسط تحت اسم فرقة المسرح الوطني، وتعمل في إطار عام رسمته الدولة الجزائرية عبر قرار التأميم الذي صدر سنة 1963م¹. ونتيجة لهذا التأميم الفني لمسرح الطفل نلاحظ ظهور فوارق على المستوى الإبداعي خصوصاً من ناحية الموضوعات، حيث تحصلنا على مسرح جديد في هذه المرحلة يختلف نوعاً ما عن مسرح الطفل في المرحلة السابقة سواء من ناحية الشكل أو المضمون. فبعدما كانت جلّ المسرحيات تُقام في المدرسة ضمن شروط المسرح المدرسي، أصبح مسرح الطفل في هذه المرحلة مستقلاً نوعاً ما له كيانه ومعطياته، ومع ذلك لم ينفصل عنه انفصلاً تاماً مئة بالمئة لأننا نتعامل مع أطفال طبيعي أن يرتبط مسرحهم بمدارسهم.

"وفي سنة 1972م صدر قرار اللامركزية في المسرح، فنصّ على إنشاء مسارح جهوية في كلّ من قسنطينة ووهران وسيدي بلعباس بالإضافة إلى المركز الوطني

* من الضروري التمييز بين مسرح الطفل عموماً والمسرح المدرسي، فالمسرح المدرسي: هو الذي يرتبط بالمدرسة ومقرراتها ومناهجها مكاناً وزماناً وموضوعاً، وأشخاصه الذين يقدمون العرض فيه، هم غالباً من تلاميذ المدرسة فهو وسيلة تعليمية بالدرجة الأولى، وهو جزء من بقية جوانب المنهج المدرسي، ويهدف إلى أغراض تربوية منها: الكشف عن قدرات التلاميذ وتطويرها وغرس العمل الجماعي التعاوني في نفوسهم وتنمية ميول التلاميذ، والاستخدام المثمر لأوقات فراغهم وخدمة العملية التعليمية، وإذا كانت بعض الوظائف والخصائص مشتركة بين مسرح الطفل والمسرح المدرسي، فإنّ ذلك يعني أنّ مسرح الطفل عام والمسرح المدرسي خاص فمسرح الطفل يقدّمه غالباً ممثلون محترفون وقد يشترك في تقديمه أطفال وتلاميذ وتقدّم عروضه في مسرح خاص وقد ينتقل أحياناً إلى المدرسة في عروض خاصة. (ينظر: سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2005م، ص ص 120، 121).

¹ إدريس قرقوة، التراث في المسرح الجزائري دراسة في الأشكال والمضامين، ص 87.

بالعاصمة، وقد أنشأت هذه المسارح فيما بعد فرقاً للأطفال تقدّم عروضها المسرحية للصغار¹. فقد كان لهذا القرار أثر كبير في إنعاش الحركة المسرحية عموماً ومسرح الطفل خصوصاً؛ فبهذا القرار نشط المشهد الفني في كلّ ربوع الوطن وألغى العراقيل والحوجز التي كانت تشكّل عائقاً للحركة المسرحية بالجزائر. ويُعدّ هذا القرار صائباً إلى حدّ كبير، فقبل صدوره كان مسرح الطفل يدور في بؤرة معيّنة دون غيرها وباقي الأطفال والمناطق الأخرى وخاصة التي هي بعيدة عن العاصمة وما جاورها لا علاقة لهم بهذا الفن خاصّة في ظل قلة وسائل الإعلام والاتّصال.

كما نلاحظ أيضاً في هذه المرحلة - بعد الاستقلال - نمو وتطور النصّ المسرحي المكتوب للأطفال؛ فبدأنا ننقل من مسرح الطفل عموماً إلى النصّ المسرحي المكتوب الذي سيُقرأ أو يُمثّل فيما بعد، وظهرت مسرحيات كثيرة بعضها كُتبت في فترة ما قبل الاستقلال وأعيد طبعها بعد الاستقلال. وفي هذا الشأن يقول الباحث العيد جلولي: "أمّا النصّ المسرحي المكتوب للأطفال فقد نما وتطور في فترة ما بعد الاستقلال، وظهرت مسرحيات كثيرة بعضها كُتبت في فترة ما قبل الاستقلال وأعيد طبعها بعد الاستقلال، كمسرحية "الناشئة المهاجرة" لمحمد الصالح رمضان أو مسرحية "الحذاء الملعون" لجلول أحمد بدوي، فقد قام قسم منشورات الأطفال بالمؤسسة الوطنية للكتاب بنشرها ضمن سلسلة مسرح الفتيان سنة 1989م. وبعضها الآخر كُتبت بعد الاستقلال مثل مسرحية "حكايات العم نجران وقويدر الصغير" لخير الله عصار². وهذا التطور في النصّ المسرحي يعتبر أمراً طبيعياً جدّاً؛ فالتضيق الذي كان يعيشه المؤلفون والمبدعون عموماً خلال فترة الاستعمار حرّمهم حرّيتهم في التعبير والإبداع سواء من ناحية المواضيع والمضامين أو من ناحية الشكل. وهذا التضيق ناتج عن ما يمكن أن يقدّمه مسرح الطفل لأنّه في الظاهر مسرح بريء للأطفال لكنّه يحمل في طيّاته رسائل يريد تمريرها، لأنّ جمهور هذا المسرح غير محدّد بفئة الأطفال

¹ العيد جلولي، النصّ الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 189.

² المرجع نفسه، ص 189.

الصغار تماماً، فممكّن أن نجد كثيراً منهم من فئة الشباب. فالتحرّر والاستقلال شمل النصوص المسرحية أيضاً ولم يبق مرتبطاً فقط بتحرّر واستقلال الجزائر.

كما كان لإنشاء مدرسة تكوين الإطارات المسرحية أيضاً دور في انتعاش الحركة المسرحية بعد الاستقلال لما قدّمته هذه المدرسة من مزايا وخدمات للشباب في ظلّ تكوينهم وتدريبهم. وفي هذا يقول الباحث قرقوة إدريس: "إنشاء مدرسة لتكوين الإطارات المسرحية ببرج الكيفان عام 1965م في إطار تكوين الشباب الموهوبين والعمل على تدريبهم وصقل مواهبهم وإعدادهم للمساهمة في نهضة المسرح الجزائري وإنعاشه، ومن هؤلاء من سيكون له دور كبير في الفرق المسرحية فيما بعد"¹. حيث ساهم المعهد الوطني لتكوين الإطارات المسرحية إلى حدّ كبير في النهضة بالمسرح وصقل ودعم مواهب الشباب المهتمّ بالمسرح، إذ أنّ الأساتذة المتخرجين من هذا المعهد ستكون لهم بصمتهم في الأعمال المسرحية فيما بعد، ففي تلك الفترة كانت فكرة مسرح الطفل والنهوض به موجودة لكن نبحث عن الجهة أو المؤسسة التي ستتكلّف بالاهتمام بالشباب الهواة، وتدعمهم، وتصلّ مواهبهم، وتلمّ شتاتهم لأنّ هذه المدرسة تستقطب الشباب من كلّ مناطق الوطن.

والنصوص المكتوبة أيضاً بعد الاستقلال شهدت حركةً وتنوعاً ونشاطاً فهذه النصوص أغلبها سيتمّ تمثيله عروضاً مسرحية على خشبة فيما بعد، إذ من المنطقي أنّ حركية النصوص تؤثر على حركية ونشاط العروض حيث "كتب أحمد بودشيشة عدّة مسرحيات منها مسرحية "المصيصة" وقد صدرت عن قسم منشورات الأطفال بالمؤسسة الوطنية للكتاب، ضمن سلسلة مسرح الفتيان سنة 1986م، ومسرحية "محفظة نجيب" عن نفس القسم وفي نفس السلسلة سنة 1990م"². ومسرحية "المصيصة" هي مسرحية اجتماعية تكوّنت من سبع مناظر، وقد تحصّلت هذه المسرحية على الجائزة الأولى في الأسبوع الثقافي القسنطيني عام 1980م. أمّا مسرحية "محفظة نجيب" والتي يظهر جلياً من خلال عنوانها

¹ إدريس قرقوة، التراث في المسرح الجزائري دراسة في الأشكال والمضامين، ص 92.

² العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 190.

أنّها تركّز على الموضوع المدرسي على حساب الموضوعات الأخرى، وهي تتكوّن من ستة مشاهد تدور أحداثها حول الحفاظ على الأدوات المدرسية.

"ولعبد الوهاب حقي سلسلة المسرح الهادف للأطفال. ومن مسرحيات هذه السلسلة مسرحية "بلاغ في فائدة العائلات" صدرت عن دار هومة بالجزائر سنة 1996م. ولخضر بدور كان له مساهمات كثيرة في هذا المجال ومن مسرحياته مسرحية "الشيخ وأبناؤه" وهي مسرحية غنائية من فصل واحد وقد صدرت عن دار الهدى بعين مليلة سنة 1997م¹. وهي مسرحيات جزائرية صدرت بعد الاستقلال حيث تتكوّن مسرحية "بلاغ في فائدة العائلات" من مشهد واحد تدور أحداثها بين ثلاثة أشخاص، هدفها ضرورة الكلام والتعامل باللغة العربية والابتعاد قدر الإمكان عن إقحام اللغة الفرنسية في كلام العامّة. أمّا مسرحية "الشيخ وأبناؤه" وهي مسرحية وطنية فيدور حوارها بين شيخ كبير ومجموعة من الشباب الواعد الذي يشيد بوطنه ويتعاهد على خدمته. فالمسرحيات التي ظهرت بعد الاستقلال كان لها دورها في توجيه ومعالجة عدّة قضايا تهّم الطفل خاصة وأنّ الجزائر كانت تعيش واقعاً اجتماعياً مزرياً فكان لهذه المسرحيات دور في إخراج الطفل من وقع الألم النفسي والدمار الذي سبّبه الاستعمار، فكتبت بعض النصوص على ألسنة الحيوانات لما لهذا النوع من النصوص الدرامية من جذب وشدّ ومتعة وتأثير على الأطفال، كما قد يكون لهذه النصوص التي تأتينا على لسان الحيوان هدف آخر فتُكتب في قالب رمزي لكونها فترة زمنية حرجة وأوضاع كارثية على مستوى جميع الميادين بعد الاستعمار، وبالتالي تكون مواضيعها حسّاسة.

وفي سنة 1967م أُقيم أول عرض مسرحي على المستوى الوطني حيث "تكوّنت أول فرقة مسرحية للطفل عام 1967م في باتنة، وهي أول فرقة تقيم عروضاً للطفل، وهي التجربة الأولى على المستوى الوطني، وقد كانت هذه الفرقة مدرسية تنتسب للمسرح المدرسي، وأقامت هذه الفرقة عروضاً لاقت إعجاب الأطفال آنذاك والكبار أيضاً ومن عروضها المسرحية نجد "سقوط غرناطة" كما أنّ الفرقة كانت تقيم عروضاً مسرحية في قاعة

¹ العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 190.

الوداد بالمسرح الجهوي بباتنة وفي عام 1968م بدأ الاهتمام بمسرح الطفل يزداد قوة، وقدمت الدروس حول المسرح، وكذا محاولة تعميم فكرة إنشاء الفرق المسرحية الخاصة بالطفل في كامل التراب الوطني¹. جميل أن نجد هذه الفرقة أقامت عرضاً مسرحياً خصيصاً للأطفال، باعتبارها أول تجربة، وما ميّز هذه الفرقة أنها كانت في البداية تتدرج ضمن المسرح المدرسي ثم تنوّعت وتحرّرت عن المسرح المدرسي فيما بعد.

واصل مسرح الطفل نشاطه عبر مسارح الدولة إلى غاية 1975م، ليظهر في المقدمة والقيّة المسرح الجهوي بوهـران الذي قدّم أعمالاً مسرحية عديدة وقد "حاز على شرف الريادة في خوض تجربة مسرح الطفل في الجزائر، حيث أسّس قسماً خاصاً بمسرح الطفل ضمّ عدداً من الفنّانين الذين استقدموا من الجزائر العاصمة بموجب قرار لامركزية النشاط المسرحي، مستعيناً في هذا الأمر ببعض الباحثين في علم النفس والاجتماع لرسم الإطار المعرفي لهذه التجربة... إنّ تجربة مسرح الطفل انطلقت سنة 1976م وفي هذه السنة عرفت إنتاج مسرحية "النحلة"². فقد كان لقرار اللامركزية الذي سنّته الدولة حول تعميم المسرح أثر في ريـادة وتفوّق المسرح الجهوي بوهـران، كما استفاد المسرح من شباب منشّطين وممثّلين قد تخرجوا من معهد برج الكيفان للمسرح، وهذه التجربة الأولى التي خاضها المسرح الجهوي بوهـران كان لها حقّ الصدارة في تلك الفترة.

ولم يقتصر النشاط على المسرح الجهوي بوهـران فقط، بل واصل مسرح الطفل عطاءه ونشاطه وإبداعه في ظلّ المهرجانات والأيام الدراسية والمسرحية. وكما ذكرنا سابقاً هناك علاقة منطقية بين نشاط وحركية النصوص المكتوبة وحركية وانتشار العروض المسرحية، وذلك بخاصّة في الثمانينات والتسعينات حيث قال الباحث العيد جلولي: "وفي الثمانينات والتسعينات شهدت مسارح الأطفال نشاطاً بارزاً وأقيمت المهرجانات الوطنية، والمسابقات بل إنّ مسرح الطفل افتكّ جوائز عديدة في الوطن وخارجه. وبرز في هذا الميدان كتّاب أصابوا

¹ راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، ص 147.

² نقاش غالم، مسرح الطفل في الجزائر دراسة في الأشكال والمضامين، ص 146.

نجاحا كبيرا أمثال عبد القادر شرابة وأميمة جميلة ومحمد قادري وكمال سقني وسهام بوخروف وفتيحة بن عيسى وفاتح صمودي¹. نلاحظ تحسّناً كبيراً على مستوى الكتابة المسرحية، وعلى مستوى العروض بعدما كانت الكتابات تتميز بالبساطة والجمع بين الفصحى والعامية، وتركيزها على تقديم القيم التربوية والدينية والوطنية، وكذلك بالنسبة للعروض التي كانت سابقا تُقام وتُمثّل وتُهمَل وتُنسى.

وقد أولت المسارح الجهوية عبر الوطن الطفل اهتماماً وراحت تنتج الأعمال المسرحية له ومن أجله، هذا ودون أن ننسى الفرق الهاوية التي أثّرت وأضافت ركن الإبداع المسرحي. "ففي الجلفة نجد أنّ مسرح الطفل جاء بمبادرات فردية وجماعية وذلك بتأسيس فرقة "النبراس" وقد ساهمت الفرقة في دفع حركة المسرح بالمنطقة، كما قد أنتجت مسارح الدولة أعمالاً كثيرة نذكر منها: مسرحية "العندليب" و"الطائر الميكانيكي" لمسرح سيدي بلعباس سنة 1983م، ومسرحية "الشاطرين" للمسرح الوطني بالعاصمة سنة 1986م، ومسرحية "مغامرات قطوس" للمسرح الجهوي بعنابة سنة 1986م، كما قدّم مسرح باتنة مسرحية "الحمامة" سنة 1987م، وفي سنة 1990م قدّم مسرح بجاية مسرحية "أمير"، وفي التسعينات نجد سلسلة من المسرحيات لفرق كثيرة منها فرقة المسرح الصغير، فرقة ورشة مسرح الطفل، وفرقة بونة للمسرح الصغير، كما قدّم مسرح قسنطينة مسرحية "قزمان" سنة 1997م، ومن العروض التي تحصّلت على جوائز وشاركت في مهرجانات وطنية نجد مسرحية "سي مفتاح" نالت الجائزة الأولى في مهرجان قمار بالوادي، ومسرحية "الشروق" ضمن العشر الأوائل في مهرجان جامعة الدول العربية...². هذه لمحة وجيزة عن واقع النصوص والعروض المسرحية الخاصة بالطفل بعد الاستقلال هكذا باختصار حيث يطول الكلام لو أعطينا العنان لأنفسنا. فرق وجمعيات كثيرة لا يسعنا هذا المقام لذكرها جميعاً، أمّا عن الزيادة فرغم ظهور أول عرض مسرحي في ولاية باتنة حيث أول فرقة أقامت عرضاً

¹ العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 190.

² ينظر: راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، ص 149 - 151.

للأطفال سنة 1967م، إلا أنّ عديد الباحثين يمنحون شرف الريادة للمسرح الجهوي بوهران واعتبروه الميلاد الحقيقي لمسرح الطفل لينتشر في كافة المسارح الجهوية فيما بعد. إذ ساهمت هذه الفرق في التعريف بمسرح الطفل والنهوض به ودفع عجلة المسرح في جوّ مختلف في جزائر مستقلة وبإطالة جديدة بعيداً عن ظلم واستبداد المستعمر الفرنسي، وهذا التنوّع في الفرق والجمعيات والتنوّع في المناطق والمسارح ينتج عنه بطبيعة الحال تنوّعاً في الموضوعات.

أمّا في عصرنا الحالي فنجد من القلائل الذين كتبوا مسرحيات في هذا المجال أمثال الكاتب عز الدين جلاوي الذي كتب أربعين مسرحية للأطفال.

ثالثاً: أهداف مسرح الأطفال بالجزائر (أهداف النص المسرحي):

تتعدّد أهداف ومقاصد مسرح الطفل، إذ يعتبر من الألوان الأدبية المحبّبة لدى الأطفال، لما فيه من تشويق وترفيه وتوجيه، فهو يجمع بين أكثر من شكل من أشكال الأدب، وبالأخصّ إذا كانت المسرحية ذات مستوى فنيّ وأدبي راقٍ فإنّها تحقق من الأهداف والغايات ما تعجز الأسرة والمدرسة والمجتمع عن تحقيقه؛ فمسرح الطفل والنصّ الموجّه للطفل يلعب دوراً فعّالاً في تنمية شخصية الطفل نفسياً وعقلياً واجتماعياً. ولمسرح الطفل أهداف كثيرة نذكر منها:

- **الهدف التربوي السلوكي:** يعتبر مسرح الطفل وسيلة تربوية وتعليمية هامة فهو يندرج ضمن التربية الخلقية والجمالية، كما يساهم في تنمية الملكة العقلية للطفل سواء داخل المدرسة أو خارجها، كما يعتبر فوزي عيسى مسرح الطفل "وسيلة تربوية وأحد الوسائل التعليمية فهو يساهم في التنمية العقلية إلى جانب اهتمامه بالتعليم الفني للنشء منذ مراحل تكوينهم الأولى"¹. وفي موضع آخر يقول: "فمن خلال مسرح الطفل يمكن تزويد الأطفال بطريقة غير مباشرة أو وعظية بزيادة سلوكي وافر من خلال غرس القيم النبيلة وبتّ المبادئ الأخلاقية العظيمة"². فأغلب المسرحيات المكتوبة التي تخصّ الطفل في الجزائر والتي اطلّعنا عليها لها مواضيع هادفة تتضمن العديد من السلوكيات الحميدة والقيم الأخلاقية النبيلة كالصدق والأمانة والعدل... فهي لم تأت هكذا عبثاً؛ فهناك مسرحيات دينية وأخرى وطنية واجتماعية وتربوية... فربّما يكون تلقّي المعلومة أو الفائدة من المسرحية بالنسبة للطفل أسهل من تلقينها له في المدرسة.

- **القُدوة الحسنة:** في كل قصّة أو رواية أو مسرحية نجد البطل هو الشخصية الرئيسية أو هو صاحب الدور الرئيسي. ومن صفاته الإقدام والشجاعة والمثالية والإنجازات البارزة والصفات النبيلة، وبالتالي نجد لشخصية البطل تأثيراً كبيراً على القارئ، ونفس الشيء

¹ فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص 89.

² المرجع نفسه، ص 106.

بالنسبة لمسرح الطفل فتأثر الطفل بالمسرحيات لأنها في الأصل مسرحيات هادفة وباعتبار أبطالها وبعض شخصياتها قدوة حسنة ومثلاً أعلى لهم خاصة تلك الشخصيات التي صنعت التاريخ ونهضت بالأمم والشعوب. "يستطيع مسرح الطفل أن يقدم للأطفال نماذج يقتدون بها في حياتهم من خلال سير الأبطال والعظماء والمصلحين، ومن خلال النماذج الخيرة التي تمثل القدوة"¹.

- الأثر النفسي: يقوم مسرح الطفل بدور الطبيب والمعالج النفسي بهدف مساعدة الأطفال ودعمهم نفسياً، حيث يمنحهم الثقة بالنفس، والتخلص من المشاعر السلبية المحبطة ليصبح لديهم القدرة على التعامل مع أي موقف ببساطة، "يقوم المسرح بوظيفة نفسية مهمة حيث يجد الأطفال في المسرح متنفساً عن رغباتهم المكبوتة وتحرر شخصياتهم من عقد الخوف والضغط النفسية المختلفة"². والملاحظ أن الدور أو الوظيفة التي يؤديها مسرح الطفل تمس مباشرة الجانب النفسي لديه؛ فعندما يتابع الطفل الأحداث والصراع بين الخير والشر وانتصار الخير في الأخير، يحقق له إشباعاً لرغباته وحاجاته النفسية، وتطهيراً من الخوف والقلق وغيرها من المشاعر التي تشكل حاجساً لديه. "ومن المفروض أن يدرك كاتب المسرح أن مسرح الطفل هو تجربة نفسية أعمق تأثيراً فيه من أثر الكبار، وبذلك فإن أي أثر سلبي لا يدركه الكاتب أثناء تأليف المسرحية قد يحدث أثراً في نفسية الأطفال"³. وعليه يجب أن يكون كاتب مسرح الطفل على دراية بالفئة الموجه لها النص؛ فهم يتعاملون مع فئة حرجية وحساسة للغاية، وبالتالي لابد من التقيد بضوابط وشروط معينة في النصوص المسرحية الموجهة للطفل، "لأنه يفترض في الكاتب المسرحي أن يمتلك ناصية اللغة التي يفهمها الطفل، وهي لغة تتسم بفروق عن لغة الكبار"⁴.

¹ فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص 106.

² المرجع نفسه، ص 107.

³ محمد مبارك الصوري، مسرح الطفل وأثره في تكوين القيم والاتجاهات، حوليات كلية الآداب، الحولية الثامنة عشرة

1997م، تصدر عن مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، ص 66.

⁴ المرجع نفسه، ص 66.

- تنمية قدرات الطفل الإبداعية: كلما طالع الطفل وقرأ نمت قدراته الإبداعية بغض النظر عن النوع الأدبي الذي اطلع عليه، وإذا خصصنا النص المسرحي الموجّه للطفل نجده ثرياً جداً فهو يتميز بتنوّعه بين نثر، وشعر، وخيال وشخصيات واقعية، وأخرى رمزية... وبالتالي "ينمي المسرح في الطفل قدراته الإبداعية ويسهم في اكتشاف طاقاته ومواهبه، ويستثير خياله ويؤهله للإبداع الفني سواء في الكتابة أو الشعر"¹. حيث يستقرّ مسرح الطفل الملكة الإبداعية والخيال لدى الأطفال ويساعدهم في اكتشاف قدراتهم ومواهبهم.

- تنمية القدرات العقلية: يثير النص المسرحي الموجّه للطفل الكثير من التساؤلات التي تحفز فيهم روح البحث والاستكشاف ومعرفة ما صعب عليهم فهمه "يعمل المسرح على استثارة عقل الطفل وتنمية قدراته العقلية ويحمله على التفكير والبحث والمعرفة من خلال ما يقدّمه من مواقف وأفكار ومضامين"². حيث لا يسعى مسرح الطفل إلى التسلية والترفيه والإمتاع فقط، بل يساهم في إثراء القاموس اللغوي للطفل، وتنمية قدرته على التعبير والتفكير. ويتحتّم على كتاب مسرح الطفل أن يختاروا النماذج التي تجسّد القيم المرغوب فيها ولكن بأسلوب ناضج يصل إلى مرحلة الإشباع العقلي وتنمية الفكر وتوسيع المعرفة وتعميقها³.

- الأثر التنويري: يؤدّي النص المسرحي الموجّه للطفل دوراً فعالاً في تكوين الطفل وتطوير فكره وتنوير بصيرته ودعم الرؤى الوطنية، وكلّ ما يمسّ قضايا عصره تُطرح في النصوص المسرحية حيث "يقوم المسرح بدور تنويري هام من خلال ما يقدّمه من أفكار تحارب التخلف الفكري والجهل وتبصره بالحقائق وتحصّنه ضدّ التطرّف والجمود"⁴ فالنص المسرحي يرسّخ القيم الوطنية والتاريخية والسلوكية والتربوية التي يسعى المجتمع إلى ترسيخها والحفاظ عليها،

¹ فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص 107.

² المرجع نفسه، ص 107.

³ ينظر: محمد مبارك الصوري، مسرح الطفل وأثره في تكوين القيم والاتجاهات، ص 67.

⁴ فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص 107.

وهذا بعد تصحيح الرؤى وتصويبها دون أن ننسى دوره التثقيفي باعتباره أكثر الوسائط الثقافية تأثيراً.

- **الترويح والمتعة:** كثير من النصوص المسرحية الموجهة للطفل تنسجم بطابع الفكاهة والمرح لأنّ الطفل بطبعه يميل إلى الحركة والفكاهة، أو تكون مسرحيات جادة تتخللها المواقف المضحكة مع، تقادي الإغراق أو المبالغة في التعاسة والحزن حيث "يقوم المسرح بمهمة الترويح والمتعة والتسلية، وهو ما يحتاجه الأطفال في مراحلهم العمرية المختلفة، فهم يميلون إلى المرح والفكاهة، ويتشوّقون إلى ما يثير في نفوسهم هذه العادة السلوكية"¹. وربما لا يكون هدف المسرحية الرئيس هو الضحك والفكاهة وإنما فقط يتّخذ من الضحك وسيلة للوصول إلى هدف آخر يريد الكاتب الوصول إليه وفي هذا يقول عز الدين جلاوي: "ويكون الإضحاك وسيلة لتبليغ غاية، فللمسرحية أساساً هدف آخر غير الضحك، غرض اجتماعي أو سياسي أو فكري ثمّ يغلفه مؤلفه بوشاح من الضحك للوصول السهل والسريع إلى ذهن القارئ وقلبه"². فالهدف إذن من الموضوعات الفكاهية متنوّع، فالفكاهة قد تكون غاية في ذاتها قصد تسلية الأطفال والترفيه عنهم، أو قد تكون وسيلة لغايات أخرى اجتماعية وأخلاقية...

- **الجانب التعليمي:** هناك العديد من الفوائد الذهنية والتعليمية يتحصّل عليها الطفل من خلال تلقّيه للنص المسرحي، فهي تُكتب لتقديم المادّة العلمية في شكل مسرحي بسيط حيث "يمكن أن يقوم مسرح الطفل بأداء دور وظيفي أو تعليمي من خلال تقديم المادّة التاريخية أو العلمية أو سير الأبطال بطريقة مشوّقة بعيداً عن جهامة التلقين"³. فمن خلال النص المسرحي يمكن للطفل استيعاب المواد العلمية بشكل مبسّط من خلال عرضها وتقديمها في النص في شكل ممتع بعيد عن التلقين كما في حجرات الدراسة. كما أنّ الطفل يتدرّب على

¹ فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص 107.

² عز الدين جلاوي، النص المسرحي في الأدب الجزائري - دراسة نقدية - الجزائر عاصمة الثقافة العربية، 2007م، ص 111.

³ فوزي عيسى، أدب الأطفال، ص 108.

الحوار اللغوي والشجاعة الأدبية والفصاحة، كما يساهم في تطوير أساليب التعبير فبواسطة المسرح يتمّ نقل الخبرات المعرفية.

رغم تعدّد وتنوّع الأهداف، إلّا أنّه يمكننا أن نجعلها في نقطتين أساسيتين أهداف تربوية وأخرى جمالية فنيّة:

- **أهداف تربوية:** يسعى النصّ المسرحي الموجّه للطفل إلى غرس قيم خلقية في نفوس الأطفال كحتمية اتباع الحق، وقول الصدق، والالتزام بالعدل وغيرها من القيم، فقد يستعين الطفل لحلّ بعض مشاكله بالأفكار والحلول المستوحاة من المسرحيات التي شاهدها. كما يدعو مسرح الطفل الأطفال إلى الاقتداء ببعض الشخصيات التي صنعت التاريخ وساعدت على نهوض الأمم والشعوب، ومن ثمّة ينمّي فيهم حبّ الاستطلاع، وروح البحث والإبداع¹.
- **أهداف جمالية فنيّة:** ومن القيم التي يؤكّد مسرح الطفل على غرسها أيضا هي القيم الجمالية في نفوس الأطفال وتنمية ذائقتهم الجمالية، من خلال ما يحمله النصّ المسرحي من عناصر تسهم في البناء الدرامي من سلامة اللغة، وجمال الأسلوب، والحبكة، والصراع، والحوار، والخيال، والشخصيات، والرسومات، وكلّ ما هو جميل من أجل تنمية ذوقه الجمالي، ومحاولة بعث جيل يعشق هذا الفن والاستمتاع بنصوصه وتذوّقها ومحاولة الإبداع واكتشاف القدرات والمواهب بين الأطفال، وإبراز قدرتهم على الإنتاج والإبداع.

¹ ينظر: محمد بن صالح، النصّ المسرحي الموجّه للطفل الجزائري جذوره وموضوعاته، مجلة تمثلات، الجزائر، المجلد2، العدد2، سنة 2018م، ص 145.

رابعاً: موضوعات مسرح الأطفال بالجزائر

عالجت النصوص المسرحية الموجهة للطفل العديد من الموضوعات والقضايا التي استمدتها من المحيط والواقع المعيش، والتاريخ الجزائري الحافل بالمعارك والانتصارات، والتراث الشعبي الثري بالحكايات والأساطير والسير، فدوّنت الأحداث الوطنية والتاريخية ومجّدت أبطال المقاومة، وصوّرت مشاكل الأسرة والمجتمع وهمومه، بالإضافة إلى تقديم المادّة العلمية والمعرفية، قصد النهوض بمدارك الطفل وصقلها وإكسابه نظرة إيجابية ليستطيع من خلالها مواجهة معترك الحياة، ومن أهمّ الموضوعات التي عالجتها:

- **الموضوعات الوطنية والتاريخية:** "عالجت المسرحية الموجهة للأطفال في الجزائر موضوعات وطنية وتاريخية، وكان لذلك أسباب ودوافع، بعضها يعود إلى فترة ما قبل الاستقلال كغرس القيم الوطنية وبثّ الروح الثورية في نفوس الجزائريين لمحاربة الاستعمار وتغيير الواقع الأليم، وبعضها الآخر يعود إلى فترة ما بعد الاستقلال كالاعتزاز بالتاريخ الوطني وتمجيده عن طريق إحيائه وتعريف الأطفال به"¹. لعلّ طبيعة الفترة التي عاشتها الجزائر قبل وبعد الاستقلال تستدعي التركيز على هذا النوع من الموضوعات، ومن الطبيعي أيضاً أن ينهل الأدباء الجزائريون من منبع التاريخ ذلك التاريخ الحافل بالبطولات والأمجاد وهذا ما دعا إليه بعض النقاد بصريح العبارة: "يجب أن تكون مادة الروايات المسرحية وموضوعاتها مقتبسة من التاريخ العربي الحافل بالوقائع والحوادث"². وللمسرحية التاريخية تأثير كبير على الأطفال فلها دور فعّال في استرجاع تاريخ البلاد واستحضار واستدعاء الشخصيات الخالدة فيه للتأثّر بقيمهم وبطولاتهم.

- **الموضوعات الدينية:** كما عالجت المسرحية الطفلية موضوعات دينية، وهذا النوع هو الأكثر انتشاراً في بدايات مسرح الطفل، فكان لسعي الاستعمار الفرنسي في طمس الهوية واستهدافها للدين الإسلامي واللغة العربية دور في اهتمام جمعية العلماء المسلمين بمسرح

¹ العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 191.

² محمد بن صالح، النص المسرحي الموجه للطفل الجزائري جذوره وموضوعاته، ص 149.

الطفل والنهوض به سعياً منها في نشر الوعي والدعوة والإصلاح، والتركيز على المواضيع الدينية في مسرح الطفل لمعرفة أخبار الأسلاف ومواقفهم وأخلاقهم. "فالمسرحية الإسلامية للطفل تستقي عناصرها ومواقفها الفعالة والمؤثرة من تاريخ الإسلام الحافل بالعبرة البالغة، والأخبار الطريفة، والمواقف الطريفة، والأخلاق العالية، والأدب الرفيع في مختلف جوانبه، حتى يجمع المسرح الإسلامي للطفل بين التسلية واللعب والقودة الحسنة والسلوكيات الرفيعة، فالمواقف الإسلامية المختلفة تصلح لأعمال الطفل، تجذب انتباههم بما تتضمنه من تشويق وإثارة ومنتعة ومواقف إسلامية رائعة وتعاليم الإسلام الحية في الوجدان وتعليم الفرائض المختلفة التي فرضها الإسلام"¹.

- **الموضوعات الاجتماعية:** تعالج المسرحية الموجهة للأطفال موضوعات اجتماعية متعلقة بعالم الطفل واهتمامه، "فيعتبر الكاتب في النص المسرحي عن وجهة نظره من الأوضاع الاجتماعية السائدة والتي يعيشها مجتمعه ويعايشها معه فيقوم بتجسيدها درامياً، فيصبح النص المسرحي حينئذ الوعاء الذي يحمل الكاتب هموم المجتمع وانشغالاته"². بحيث جعل الأدباء من المجتمع موضوعاً أساسياً فكان المسرح وسيلةً لطرح مشاكله وهمومه ومحاولة معالجتها، حيث صوّرت هذه المسرحيات الواقع الاجتماعي المزري من فقر وجهل وبطالة وحرمان... وفق ما يتناسب مع إدراك الطفل وقدرة استيعابه وفهمه للموضوع كما صوّرت فترة التغير الاجتماعي بعد الاستقلال، وهي تهدف إلى تربية النشء وإبعاده عن مخاطر الانحراف والفساد ومحاربة الآفات الاجتماعية، ومن هذه المسرحيات مثلاً: مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار" لمحمد العابد الجالي، ومسرحية "المصيصة" لأحمد بودشيشة.

¹ نجاه مناع، موضوعات مسرح الطفل بالجزائر سلسلة مسرح الفتيان نموذجاً، مجلة الذاكرة، المجلد 2، العدد 1، 2014م،

ص 321.

² إدريس قرقوة، التراث في المسرح الجزائري دراسة في الأشكال والمضامين، ص 146.

- **الموضوعات المدرسية والسلوكية:** "ونقصد بالموضوعات المدرسية كلّ ما له صلة بالمدرسة كالأدوات وضرورة المحافظة عليها، والمعلّم وواجب احترامه، والأصدقاء وأهميّة اختياريهم، والعطل وكيفية قضائها والاستفادة منها وغيرها من الموضوعات المتّصلة بعالم المدرسة. وأمّا السلوكية فنقصد بها النواحي الخلقية والقيم الإيجابية الواجب غرسها في نفوس الأطفال"¹. فالموضوعات المدرسية إذن هي تلك التي لها علاقة وثيقة ومباشرة بالمدرسة وكلّ ما يتعلّق بها من مناهج وأدوات... والموضوعات السلوكية تتمثّل في القيم والأخلاق التي ينبغي أن يتحلّى بها الأطفال داخل المدرسة وخارجها.

- **الموضوعات الفكاهية:** "عالجت المسرحية الجزائرية الموجهة للأطفال موضوعات فكاهية وقد تكون الفكاهة في مثل هذه المسرحيات هدفاً في حدّ ذاته وقد تكون وسيلة لمعالجة موضوعات اجتماعية وسلوكية معيّنة"². فالمسرحية الفكاهية تهدف في حقيقتها إلى الوقوف عند ميول الطفل ومحاولتها الدخول إلى قلبه بتناولها مواقف فكاهية، وأحيانا نجد الفكاهة كأداة يستخدمها الكاتب المسرحي للتعبير عن أغراض وقيم أخرى تخفيها المسرحية يريد الكاتب من خلالها إيصال فكرته. وأحيانا نجد الفكاهة كوسيلة لإبعاد الملل عن المتلقّي خاصة عند تلقّيه للمسرحيات الأخلاقية البحتة، أو المسرحيات التعليمية التي تشعرك بالجمود والانضباط "وهناك كثير من الأعمال المسرحية التي لا تدخل في نطاق "الكوميديا" الخالصة؛ ولكن روح الفكاهة تشيع فيها، ذلك حين يلجأ الكاتب إلى توظيف الفكاهة داخل البناء الدرامي: إمّا لحماية المتلقّي من الملل أثناء متابعة المسرحيات الأخلاقية، أو ذات المغزى الأخلاقي، أو لغرض درامي من خلال إضفاء الروح الفكاهية على شخصية أو موقف يستدرّ الضحك"³.

¹ العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 198.

² المرجع نفسه، ص 201.

³ عبد العزيز شرف، الأدب الفكاهي، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، مصر، ط1، 1992م، ص ص 154، 155.

والإضحاك في النص المسرحي ليس بالأمر السهل بل هو أصعب بكثير من النص المسرحي الجاد المتزن يقول روجرم بسفيلد: إنّ فن الكتابة المسرحية الذي يقصد به إثارة الضحك، عمل شاق يتطلب الكثير من الإتيقان، والإحكام، ولا بدّ أن يكون القائم به على قدر عظيم من حاسة الضحك، والإحساس المرفه بمصادر الفكاهة¹. وتعدّ مسرحية "الحذاء الملعون" لمؤلفها جلول أحمد بدوي خير مثال على الفكاهة والطرافة، فقد جاءت في أربعة فصول كلّ فصل قائم بذاته يحمل قصّة مضحكة².

خلاصة:

ارتبط مسرح الطفل في الجزائر في بداياته ارتباطاً وثيقاً بالمدرسة، خصوصاً بعد تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وتكاثر المدارس الحرة، وإنشاء النوادي والجمعيات، حيث بدأ نشاطه في المدرسة - مسرح مدرسي - بوصفه نشاطاً طلابياً يؤدي في حفلات نهاية السنة الدراسية أو في المناسبات الدينية، لذلك يُعدّ ظهور مسرح الطفل في الجزائر كمسرح توجيهي وعظمي وعفوي قديماً. أمّا تبلوره كفنّ متكامل من الناحية الجمالية والتربوية والاجتماعية... فيعتبر حديثاً مقارنة بالدول الغربية لأنّ المسرح لم يعرف تلك الحيوية والنشاط والإبداع - المحدود - إلّا بعد الاستقلال ونيل الحرية. كما كان مسرح الأطفال في الجزائر كفيلاً بتحقيق عدّة أهداف من شأنها أن تفيد الطفل وتنفعه كالتكفل بالجانب التربوي والنفسي له وتنمية قدراته العقلية والإبداعية... كما عرفت نصوصهم المسرحية تنوعاً في الموضوعات حسب ما تقتضي حاجات الطفولة فكانت: موضوعات تاريخية ووطنية ودينية واجتماعية ومدرسية وسلوكية، وفكاهية.

¹ ينظر: عز الدين جلاوي، النص المسرحي في الأدب الجزائري، ص 111.

² ينظر: جلول أحمد بدوي، الحذاء الملعون، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1989م، ص 05.

الفصل الثاني:

القيم التربوية في مسرح الأطفال بالجزائر.

توطئة: (الأبعاد المتعددة للقيمة التربوية)

أولا: قيم تربوية ذات بعد ديني

ثانيا: قيم تربوية ذات بعد وطني قومي

ثالثا: قيم تربوية ذات بعد اجتماعي

رابعا: قيم تربوية ذات بعد تعليمي

خامسا: قيم تربوية ذات بعد فكاهي

توطئة:

سنحاول من خلال هذا الفصل التطبيقي التركيز في البحث حول إشكالية جوهرية مفادها: ما مدى استيعاب النص المسرحي الموجّه للأطفال للقيم التربوية؟ وما أهم القيم التربوية التي يتضمّنّها مسرح الطفل؟ وما هي الأبعاد التي اعتمدها المؤلفون المسرحيون في نصوصهم المسرحية بغية الوصول إلى القيم التربوية؟

ومن خلال قراءتنا للنصوص المسرحية الموجّهة للأطفال وفهمها واستيعابها، وجدنا أنّ القيم التربوية التي يُراد ترسيخها في المنظومة الذهنية والوجدانية لدى الطفل ذات أبعاد متنوّعة: دينية ووطنية وقومية واجتماعية وتعليمية وترفيهية؛ أي أنّ القيم التربوية متنوّعة الأبعاد. وهذا ما وجدنا النصوص تعالجه بأشكال مختلفة، وبالتالي سيتمّ في هذا الفصل التطبيقي الأوّل معالجة القيم التربوية ضمن هذه الأبعاد المتنوّعة التي ذكرناها. فكلّ عمل مسرحي في جوهره فكرة واضحة يُبنى عليها، والفكرة لا بدّ منها في كلّ نص مسرحي يختارها الكاتب منذ البداية ومنه يحدّد الأهداف التي يريد تحقيقها.

والمسرح يهدف إلى غرس القيم التربوية في نفوس الأطفال، وتختلف الغايات من النصوص المسرحية باختلاف أبعادها كما تتنوّع الأبعاد التي يتكئ عليها الكاتب المسرحي في الوصول للقيم؛ فهناك من يعتمد على الحدث التاريخي وآخر يعتمد الحدث الاجتماعي أو الوطني أو الأخلاقي أو الإنساني... والقصد منها جميعاً في النهاية بث قيم تربوية تعزّز الثقة في نفوس الأطفال، وتمنحهم القدرة على سعة الخيال، ونضج الأفكار، والسعي لبلوغ الأهداف النبيلة، والاعتماد على النفس في كلّ الأمور التي يقدر عليها، وتكريس مبدأ التعاون بين أفراد أسرته ومجتمعه، هذا فضلاً عن الكثير من القيم الأخلاقية التي تلازم معاملاتهم وتصرفاتهم كالصدق والأمانة والعدل والحب والحرية والإيثار والشجاعة والتعاون واحترام الغير، والتحلّي بروح المسؤولية وغيرها من المبادئ والقيم الإيجابية التي سعى مسرح الطفل جاهداً لبثّها في نفوس الناشئة.

تعتبر مرحلة الطفولة مرحلة حسّاسة؛ فهي اللبنة الأولى لبناء شخصية طفل سويّ قادر على مواجهة تحدّيات الحياة. فهو يحتاج إلى الرعاية والمراقبة والتوجيه والتدقيق في كلّ ما يقدّم له. فكّلما كرّسنا الاهتمام بهذه الفئة كان البناء العام أكثر نضجاً ومثانةً. لذا يعدّ مسرح الأطفال كما ذكرنا سابقاً واحداً من أهمّ الوسائل التربوية التي تؤدّي دوراً كبيراً في مجال توجيه الأطفال وإنماء مداركهم، فهو يسهم في تهيئة الطفل تهيئةً عقلية وفكرية واجتماعية ونفسية وعلمية ولغوية، ذلك أنّه مدرسة الفصاحة والانفعال المضبوط كما يعدّ وسيلة مؤثرة على ميولهم واتّجاهاتهم، وهو بوصفه فناً موجّهاً للأطفال يحمل منظومة من القيم التربوية والأخلاقية والتعليمية والنفسية يسعى إلى غرسها في نفوسهم على نحو نابض بالحياة من خلال شخصيات تجسّد واقعاً وأفكاراً وقيماً يريد المؤلف المسرحي إيصالها للطفل. وهذا ما يجعله وسيلة مهمّة من وسائل تربية الطفل وتنمية شخصيته واستيعابه للقيم؛ حيث بين القيم والتربية علاقة وطيدة؛ فللقيم دور كبير في خلق بيئة تربوية، والتربية تستمدّ وتتّهل أهدافها من القيم، والتربية في معناها العام هي عملية إنسانية اجتماعية موجّهة وشاملة ومستمرّة، تحقّق أهداف المجتمع. فالتربية ترتبط بالفرد والمجتمع محقّقة أهداف الفرد وفي الوقت نفسه تعمل على تطوير المجتمع، إذ تعمل على إعداد مواطن صالح وبناء شخصيته، وتعميق الجانب الروحي والفكري والأخلاقي فيها. فهذه العملية الإنسانية التي تمكّن الإنسان من فهم القيم واستيعابها تشعره بانتمائه للمجموعة ومعرفة أهدافه وطموحاته. ذلك أنّ هناك علاقة بين الإنسان والمجتمع والتربية والقيم بالرغم من تباين الثقافات، والنظريات، والطبيعة الإنسانية في حدّ ذاتها.

والقيم التربوية هي مجموعة من المعايير والضوابط التي يتلقّاها ويكتسبها الأطفال داخل المؤسسات التربوية، وفي الأسرة، والمجتمع بطريقة مقصودة أو غير مقصودة من خلال المناهج الدراسية الرسمية والتي تؤثر على سلوكهم تأثيراً مباشراً، أو من خلال الأعراف والقوانين التي تحكم الأسرة والمجتمع، أو هي "مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة لدى الفرد والمجتمع والمبثوثة من خلال الأحداث

والشخصيات في المسرحيات المقدّمة في مسرح الطفل¹، وبالتالي توفرّ القيم التربوية مساحة كبيرة من الفرص لمعالجة المشكلات النفسية والثقافية التي يواجهها الطفل بسبب الظروف والتوترات التي يعيشها.

والقيم التربوية التي يتضمّنها مسرح الطفل هي عبارة عن نسق من المعايير، والحقائق والقيم، والمهارات، والخبرات التي تسهم بإيجابية في الرقي بحياة الطفل وتهذيبها والنهوض بها، كما تعمل على تهيئة الظروف والأنشطة والقدرات التي تكسب الأطفال الأخلاق والسلوك الحسن في تعاملهم مع أنفسهم أو مع الآخرين. فمسرح الطفل بعد هذا الطرح لم يأت هكذا عبثاً، أو هو مجرد متعة وتسلية وتضييع للوقت، بل هو وسيلة تربوية ووسيط مهمّ لنقل وبث كلّ ما هو ناجح ونافع ومفيد في بناء الأجيال.

فكان مسرح الطفل بمثابة قسم التربية والتعليم؛ فهو عبارة عن نشاط تربوي مكمل لباقي الأنشطة لما يقدّم من صور وأفكار هادفة ومواضيع معرفية وأخلاقية مفيدة أسهمت في العملية التربوية الخلاقة، وهكذا نلاحظ علاقة وطيدة أيضاً بين مسرح الطفل والمجتمع. فالمسرح في البداية يستهدف الطفل الذي هو عنصر ضروري وحجر الأساس في بناء المجتمع؛ فغرس القيم الإيجابية في الطفل تنعكس بطاقة نفسية إيجابية تقوّي شخصيته وتبعده عن التردّد والخوف وتسهم مباشرة في بناء خير طفل وخير رجل وخير مجتمع فيما بعد، إذ المسرح لا يعمل على ترك المجتمع كما هو بل يحاول من خلال ما يقدّمه للطفل خلق مجتمع جديد أكثر تطوراً وتقدّماً، والنصوص المسرحية وبكلّ ما تحمله من سحر وجمال ما هي إلّا انعكاس لواقع مجتمع يسعى المسرح لعرض قضايا ومشكلاته ومحاولة معالجتها وإيجاد حلول لها.

¹ رعد حميد مجيد، القيم التربوية الفنية في نصوص الأوبريت المدرسي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 25، 2016م، ص 312.

أولاً: قيم تربوية ذات بعد ديني

وبما أنّ الجزائر دولة عربية عقيدتها الدين الإسلامي، فمن الطبيعي أنّ ما يؤمن به الإنسان من معتقد ينعكس في إبداعاته وأدبه. والدين له واجبات، ومحرمات، وقواعد، وضوابط يسعى الإنسان وهو على قناعة ويقين أن يسير ويبنى جميع أفعاله وأقواله على منهجه وفق ما يرضي الله سبحانه وتعالى. فيقوم الإنسان بما أمر الله وينتهي عما نهى الله تعالى، والمجتمع الجزائري مجتمع مسلم تحكمه الشريعة الإسلامية في كلّ تعاملاته ومظاهر الحياة فيه، حيث نلمس روح التدين في كلّ طبقات المجتمع: الكبير والصغير، والرجل والمرأة والمتقّف والأمّي...، وفي كلّ أرجاء الجزائر من شمالها إلى جنوبها ومن شرقها إلى غربها رغم التباين والتنوّع.

وباعتبار أنّ الأدب عموماً والمسرح خصوصاً هو لسان حال الأمة مُعبّراً عن آمالها وآلامها، فيظهر جلياً تأثير المعتقد الديني، فهو من المقوّمات الأساسية في المجتمع التي لا يستطيع الكاتب المسرحي تجاوزها. فالتشبع بالثقافة الدينية يظهر في الإنتاجات الأدبية المسرحية؛ فمسرح الطفل مثلاً يحمل ثقافة مرجعيتها الدين الإسلامي، فقد تجلّى البعد الديني في النصوص المسرحية بعدّة قضايا وفرائض ومناسبات دينية مختلفة. فظهرت نصوص تحمل صبغة دينية، وذلك راجع لعدّة ظروف لعلّ أبرزها ما قامت به المؤسسات التعليمية والدينية والإصلاحية، وجمعية العلماء المسلمين وحرصها على الحفاظ على اللغة العربية والدين الإسلامي نظير ما تعرضت له اللغة العربية والدين الإسلامي للهوان والإهمال خاصة بعد استعمار فرنسا للجزائر، وانتهاجها سياسة المسخ والتتصير وركضها وراء محو كلّ ما يمتّ بصلة للماضي العريق والأحداث التاريخية الخالدة، واللغة الأم والمعتقد الديني. وكلّ ما يتعلّق بملاحم الهوية الوطنية، وعزمها على إبادة العنصر الإسلامي في الجزائر.

وهذا الاهتمام بالبعد الديني غير مرتبط بفترة الاستعمار فقط، بل استمرّ إلى وقتنا الحالي فنجد المؤلّفين المسرحيين شديدي الحرص في التركيز على البعد الدين والأخلاقي في أعمالهم المسرحية لغرس القيم التربوية في نفوس النشء.

فهذه المؤسسات والجمعيات الإصلاحية عملت على الحفاظ على الدين الإسلامي، واستمرارية اللغة العربية، واستعادة مكانتها في الحياة الاجتماعية والثقافية، وانعكس ذلك في بلورة وعي ثقافي تمخّض عنه أدب ومسرح موجّه للطفل متعلّق كثيراً بالدين الإسلامي يدور مضمونه حول القيم الدينية التربوية وكلّ ما يشمل المناسبات الإسلامية، فكان مسرحهم ذا منحى ديني أي حضور النزعة الدينية في الحياة الثقافية للجزائريين فهو ملمح من ملامح المقاومة الثقافية.

ولمّا كان مسرح الطفل وسيلة للتعليم والدفاع عن القيم والأخلاق والدين الإسلامي فقد أدّى إلى دفع المسرحيين الجزائريين ليعملوا على إحياء كلّ ما يمتّ بصلة للبعد الديني الإسلامي للأمة الجزائرية، واستحضروه مسرحياً باستدعاء الشخصيات الدينية، وتوظيف المناسبات الدينية مثل: مسرحية الناشئة المهاجرة لمحمد الصالح رمضان، ومسرحية المولد النبوي لعبد الرحمان الجيلالي، ومسرحية بلال بن رباح لمحمد العيد آل خليفة، ومسرحية المتكلّمة بالقرآن لعز الدين جلاوجي... وغيرها من المسرحيات الدينية. فالمسرحية الدينية الموجّهة للطفل تأخذ فكرتها وموضوعها ومواقفها الفعّالة والمؤثّرة من تاريخ الإسلام الحافل بالمواقف والعبر وهي كثيرة جدّاً وفي هذا يقول عبد المالك مرتاض: "لم نر في الموضوعات الدينية إلّا ما كان متّصلاً بشخص النبي صلى الله عليه وسلم، ودعوته بصورة مباشرة، وما قام من حوادث إسلامية على عهده... وبالرغم من كثرة المسرحيات الدينية التي كانت تمثّل في ذكريات المولد النبوي، فإنّ نصوصها في معظمها أصبحت اليوم في حكم المفقودة"¹.

وبما أنّ لكلّ فترة زمنية ومرحلة تاريخية خصائصها وأحداثها المحيطة، ارتأينا أن تكون دراستنا متنوّعة للنصوص المسرحية حسب الفترة الزمنية فنحاول في البعد الديني وبقية الأبعاد الأخرى أن ندرس مسرحية قديمة ومسرحية حديثة، فكلّ مرحلة تاريخية قيم معيّنة تواكب المستجدّات والتطوّرات التاريخية والثقافية والسياسية للمجتمع؛ فالقيم في فترة الاستعمار غيرها في التسعينيات مثلاً. وحتىّ بالنسبة للأطفال المتلقّين ليس كالطفل الذي

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 223.

عاش ويلات الحرب وذاق لوعتها وحرّم من كلّ حقوقه كالطفل الذي يعيش طفولته بصفة طبيعية يتمتّع بالحرية والاستقرار ويتعلّم ويلعب...

وبالتالي اخترنا مسرحية "الناشئة المهاجرة" لمحمد الصالح رمضان¹، ومسرحية "المتكلّمة بالقرآن" لعز الدين جلاوي² على أن تكون مسرحية تعالج قصة هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم ومسرحية مخالفة تماماً مضمونها حول فضل تلاوة القرآن الكريم، وكأنا أردنا الإحاطة والجمع بين القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

وضروري أيضا أن نشير إلى أنّ هناك تداخلاً بين الأبعاد المختلفة، فالمسرحية الواحدة مثلاً تشتمل على بعد ديني وبعد تاريخي أو اجتماعي... في آن واحد، فيريد كاتبها غرس قيمة تربوية معيّنة فيكون ذلك من خلال استحضار شخصية دينية وربطها بحدث تاريخي مثلاً فنجد أنفسنا أمام بعدين مختلفين؛ أي أنّ هذا التصنيف الذي سنسير وفقه سيكون حسب البعد الغالب في المسرحية.

¹ محمد صالح رمضان كاتب وشاعر جزائري ولد في 14 أكتوبر سنة 1914م بالقنطرة شرق جنوب ولاية بسكرة، حفظ فيها القرآن وأخذ مبادئ اللغة العربية وأولويات العقيدة الإسلامية على الشيخ الأمين سلطاني خريج جامع الزيتونة، وتابع الدروس الابتدائية في المدرسة الفرنسية بالقنطرة إلى أن تحصل على الشهادة الابتدائية، وقد شغل عدة مناصب قبل وبعد الاستقلال، وله عدة مؤلفات (ينظر: عمر بن قينة، صوت الجزائر في الفكر العربي الحديث (أعلام.. وقضايا.. ومواقف)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 389).

² عز الدين جلاوي (1962م) هو كاتب وأستاذ جامعي جزائري، ولد في مدينة سطيف الجزائرية، بدأ نشاطه الأدبي في سن مبكرة، ونشر أعماله الأولى في الثمانينيات في الصحف الجزائرية والعربية، حصل على دكتوراه العلوم من جامعة قسنطينة، أسس برفقة عدد من الأدباء «رابطة إبداع الثقافية الوطنية» في 1990م، وفي سنة 2001م أسس برفقة أكاديميين وأدباء جمعية ثقافية وطنية باسم «رابطة أهل القلم» وترأسها، واختير في سنة 2003م عضواً في الأمانة الوطنية لاتحاد الكتاب الجزائريين، وهو أستاذ محاضر بجامعة محمد البشير الإبراهيمي في مدينة برج بوعريّج الجزائرية. ألف العديد من الكتب وصدر له أكثر من 40 مؤلف في النقد والرواية والمسرح والمجموعات القصصية وأدب الأطفال. قُدمت عن أعماله عشرات الدراسات والرسائل الجامعية. (ينظر: موسوعة ويكيبيديا، زيارة بتاريخ: الخميس 18 أوت 2022م، الساعة 22.15، رابط: https://ar.wikipedia.org/wiki/عزالدin_جلاوي)

1- مسرحية الناشئة المهاجرة¹:

تعدّ مسرحية الناشئة المهاجرة من أهم المسرحيات التي ركّزت على الجانب الديني، "وهي مسرحية مدرسية تاريخية أدبية في سبعة مشاهد"². وقد "مثّلت هذه المسرحية لأول مرة بمدرسة دار الحديث بتلمسان في نهاية العقد الخامس من القرن العشرين، وطبعها مطبعة ابن خلدون بتلمسان سنة 1949م، وأعاد قسم منشورات الأطفال بالمؤسسة الوطنية للكتاب طبعها سنة 1989م ضمن سلسلة مسرح الفتيان"³

دارت أحداث مسرحية "الناشئة المهاجرة" في مكة المكرمة، وتناولت بعض المواقف من هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه إلى المدينة المنورة وتضحيتهم من أجل الدين الإسلامي.

أ- ملخص المسرحية:

تناولت المسرحية في المشهد الأول اجتماع أشرف مكة في دار الندوة والاتفاق على قتل النبي صلى الله عليه وسلم والكيد به وذلك لتضايقهم من دعوة النبي محمد، كما انظمّ للاجتماع إبليس على شكل شيخ جليل ليزيد على مكرهم مكرًا. وفي الأخير اتفقوا على أخذ شاب من كلّ قبيلة ويضربوه ضربة رجل واحد ويتفرّق دمه بين القبائل. وبهذه الطريقة يصعب الثأر.

والمشهد الثاني دارت أحداثه في دار أبي بكر الصديق رضي الله عنه حيث جمع أبناءه ليودّعهم لأنّه كان سيهاجر صحبة النبي صلى الله عليه وسلم لما لحقهم من أذى من المشركين وأخبرهم بمكائد قريش ومحاولتهم قتل النبي صلى الله عليه وسلم، كما ورّع المهام على أبنائه لكلّ عمله حيث طلب مساعدتهم في جلب الطعام لهما ما داموا في مكة.

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1989م.

² المصدر نفسه، ص 03.

³ العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص 193.

وفي **المشهد الثالث** محاصرة دار رسول الله صلى الله عليه وسلم ليلاً، يترقبون خروج النبي لقتله، من قبل شباب مسلح ومعهم أبو جهل كقائد، لكنهم فشلوا لأنهم في الحقيقة كانوا يحاصرون علياً بن أبي طالب إذ كان نائماً في فراش رسول الله، والرسول خرج عليهم وهم نيام ولم يشعروا به، وتبدأ رحلة بحث عليه من جديد وجزاء من يعثر عليه مائة ناقة من الإبل.

أما **المشهد الرابع** فيروي تهجم أبي جهل والنفر الثلاثة على دار أبي بكر وهم في حيرة ويأس شديدين، يسألون بنت أبي بكر عن نبي الله عساه بات في بيتهم وعن وجهة أبيها لكنها لم تشف غليلهم ولو بكلمة واحدة سوى لا أدري.

و**المشهد الخامس** تناول زيارة الجد أبو قحافة لتفقد أبنائه بعد فراق أبيهم أبي بكر والحوار الذي جرى بينهم، وكيف حاول إقناع البنت أسماء بتقصير أبيها حيث هاجر وترك ماله وعياله بعده.

وفي **المشهد السادس** زيارة علي بن أبي طالب لأسماء وعبد الله ليودّعهم ويتفقد أحوالهم ويخبرهم بأنه سيهاجر هو الآخر ويلتحق برسول الله وأصحابه، وهل لهم وصية يبلغها لأبيهم.

وفي **المشهد السابع** والأخير نبقى في دار أبي بكر حيث يدخل عبد الله ابن أبي بكر على أخته وفي يده قرطاس مطوي وصله من يثرب محتواها أن الرسول وأبا بكر وصلا يثرب سالمين، وأمرهم بالاستعداد واللاحق بمن هاجر إلى المدينة المنورة.

ب- تحليل المسرحية:

تضمّنت مسرحية "الناشئة المهاجرة" عدّة قيم تربوية ذات بعد ديني وأخلاقي إذ سعى المؤلف المسرحي إلى ترسيخها في المنظومة الوجدانية للأطفال لما لها من فوائد ومبادئ وعبر تفيد الطفل في صغره، ولما لا في كبره حيث يسير وفق هذه المبادئ ويستفيد منها.

ركّزت المسرحية على مبدأ عظيم جداً وهو مبدأ **التضحية** وهي بذل النفس أو الوقت أو المال أو الجهد وأعزّ ما يملك الإنسان لأجل غاية سامية، ولأجل هدف عظيم، مع

احتساب الأجر والثواب على ذلك عند الله عزّ وجلّ، وهي أكبر دليل على قوّة الإيمان، حيث يقدم المرء محبة الله تعالى على محبة نفسه وأمواله وأبنائه... قال تعالى « وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ » سورة آل عمران الآية 169، فيبشّرنا الله في هذه الآية أنّ الذين ضحّوا بأنفسهم واستشهدوا في سبيل الله ونصرة الدين والدعوة لله هم أحياء عند الله يفوزون وينعمون بجنة الخلد خير الجزاء، وهذا دليل على قيمة وحجم التضحية بالنفس في سبيل الله ونيل الشهادة في نصرة الدين الإسلامي.

ولعلّ خير مثال وأعظم قدوة على التضحية هي تضحية رسول الله صلى الله عليه وسلم ومن بعده صحابته رضي الله عنهم جميعاً وأرضاهم، وهذه المسرحية التي بين أيدينا الآن والتي نحن بصدد دراستها تعبّر بقوة عن التضحية. فنلاحظ كيف هاجر الرسول ومعه أبو بكر تاركاً بعده أبناءه من أجل نصرة الدين الإسلامي وعبادة الله آمين، كما نلاحظ في هذا المقطع أنّ أبا بكر يعلم أبناءه ويغرس في قلوبهم وضمائرهم كيف أنّهم في وديعة الله وحفظه ويربيهم على التوكّل والثقة بالله وأن يملأ المرء قلبه بالله في حدوث الخير والنفع، وفي إبعاد الشر والضرر، وأنّه هو الحافظ الراعي سواء في وجود الأب أو في غيابه:

"أبو بكر: جمعتكم يا أبنائي البررة لأودّعكم إلى وقت قريب إن شاء الله.

عبد الله: إلى أين يا أبي؟

أبو بكر: إنّني خارج من بلدي فراراً بديني من أذى الكفار كما فعل إخواني المسلمون.

عائشة: ولمن تتركنا يا أبي؟

أبو بكر: أترككم لله يحفظكم ويرعاكم فابقوا في داركم لا خوف عليكم، حتّى أبعث إليكم من يأتي بكم، ولا تدلّوا علينا المشركين حتّى لا يسعوا في هلاكنا.

عبد الله: ولكن إلى أين يا أبت، ومع من أنت ذاهب؟

أبو بكر: إنّني مهاجر مع رسول الله إلى حيث شاء الله ورسوله لنعبد الله آمين¹.

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 10.

في موقف بطولي هاجر الرسول وأبو بكر إلى المدينة المنورة هروبا من بطش قريش ورغبة في توسيع نشر الدعوة المحمدية ونصرة الدين الإسلامي، في صورة عبّرت عن أرقى وأعظم خصال التضحية بالنفس مع الإيمان والبر والطاعة والشهامة والإقدام.

كما تجلّت صور التضحية في مقاطع أخرى من بينها ما حدث مع علي بن أبي طالب من عنف ثم رفع رأسه في حماس وقال: "فداك نفسي يا رسول الله، وكلّ في سبيلك هين"¹.

ويعتبر من أعظم مواقف التضحية ما حدث مع أسماء بنت أبي بكر في مداهمة أبي جهل والنفر الثلاثة بيّتهم وهي طفلة صغيرة، وصمودها في موقفها وإنكارها رغم تعرّضها للضرب وتهديدها بالموت:

- " أين أبوك يا ابنة أبي بكر؟

- لا أدري - والله - أين أبي.

- ومحمّد، ألم يبيت البارحة هنا؟

- لم يبيت رسول الله صلى الله عليه وسلم عندنا، ولا بات أحد غيرنا.

- ولا أبوك؟

- ولا أبي؟

- إذن؟ أين ذهب؟

- لا أدري أين ذهب"².

واستمرّ الجدل بينهم وأخذ بخناقها ودفعها إلى الحائط:

- "قولي أين ذهب أبوك؟

- لا علم لي . لا علم لي.

(يخرج الثلاثة من الدار)

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، 25.

² المصدر نفسه، ص 27.

- ما وراءكم؟
- لا شيء، لا جديد عما أخبرت البنت.
- أمر دبر بليل.
- (ويعود إلى البنت في خنق زائد)
- قل لي أين أبوك؟ وإلا قتلتك.
- لست أدري، لست أدري.
- (يلطمها لكمة تطير قرطها من أذنها)
- خذي جزاء نكرانك يا كلبة¹.

لقد تحلّت البنت أسماء بالشجاعة والتضحية من أجل المبادئ العظيمة والمحافظة على السرّ وعدم إفشائه فنعم البنت ونعم التربية وهنيئاً لأبيها بها، وكلّ هذه الخصال التربوية الهادفة والسامية يريد الكاتب المسرحي من خلال هذه المسرحية إيصالها وتعميقها في ذهن وقلب الأطفال، ويشعرهم هم كذلك بروح المسؤولية وأنهم هم أيضاً معنيون بالتضحية بالنفس والشجاعة والإقدام؛ فالتضحية ليست متعلّقة بالكبار فقط خاصة وأنّ هذه المسرحية أنتجت في عهد الاستعمار الفرنسي، فكان على الكاتب إيصال رسالته التي تجعل الأطفال الجزائريين يدركون وضع وطنهم وواجبهم تجاهه، فكما كان لأسماء وغيرها من الأطفال الصغار دور في إنجاح هجرة النبي صلى الله عليه وسلم وأبيها فسيكون كذلك للأطفال المتلقّين للمسرحية دور في تحرير وطنهم المبعّل والتضحية بالنفس والنفيس من أجله.

وتناولت مسرحية "الناشئة المهاجرة" مع التضحية قيمة أخرى جليّة تمثّلت في الصبر والاحتساب اللذين يدلان على قوّة الإيمان. والصبر هو القدرة على تحمّل المشاق والابتلاءات والمصائب، ويجعل المؤمن أكثر راحة لأنّه مؤمن وراضٍ بقضاء الله وقدره. والاحتساب هو أن يطلب المؤمن من الله الأجر والثواب مقابل صبره على ما أصابه وما قدّمه من عبادات. وفي الصبر والاحتساب تكفير للذنوب وأجر عظيم بإذن الله. والصبر من

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 29.

خصال الأنبياء والرسل وعلينا التحلي بالصبر والاعتداء بهم حيث قال تعالى: «فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُولُو الْعَرْشِ مِنَ الرُّسُلِ» سورة الأحقاف الآية 35. والصبر عبادة وقد أمرنا الله سبحانه وتعالى بها في قوله: « يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ » سورة البقرة الآية 153.

عبر موقف علي بن أبي طالب وأسماء بنت أبي بكر عن الصبر عند اقتحام أبي جهل لبیت النبي صلى الله عليه وسلم وبيت أبي بكر رضي الله عنه، فصبرا على العنف والضرب في سبيل الله ونصرة الدين الإسلامي:

"يزداد غيظهم عليه، وتمتد أكفهم تتناوشه من كل جانب حتى يوسعوه ضرباً، والطفل صابر يُسأل فلا يجيب، ويلكم فلا يشكو، ويُهدد فلا يخاف حتى ييأسوا منه، وينزف الدم من أنفه"¹.

وكذلك الشيء نفسه حدث مع أسماء تحملت وصبرت على الأذى وأبت إلا نصرة الدين الإسلامي والرسول صلى الله عليه وسلم:

(يهددها ويتوعدها)

(يأخذ بخناقها في حنق ويدفعها إلى الحائط)

(يعود إلى البنت في حنق زائد)

- قولي أين أبوك؟ وإلا قتلتك.

- لست أدري، لست أدري.

(يلطمها لكمة تطير قرطها من أذنها)²

كما كان هناك إشارة للصبر والاحتساب في المشهد السادس حين سأل عبد الله علياً

بن أبي طالب عن حال فاطمة الزهراء وأم كلثوم بعد هجرة رسول الله صلى الله عليه وسلم:

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 24

² ينظر: المصدر نفسه، ص ص 28، 29.

"- مرحبا بك يا علي، كيف حال فاطمة الزهراء وأم كلثوم بعد هجرة رسول الله صلى الله عليه وسلم؟

-حالهما حال أسماء وعائشة بعد أبي بكر، صابرتان محتسبتان"¹.

وقد عرضت هذه المسرحية قيمة تربوية أخرى في غاية الأهمية وهي برّ الوالدين وطاعتهما فحسبنا الله سبحانه وتعالى على برّ الوالدين فجعل طاعتهما واجبة، والعمل على إرضائهما فرض، كما أمرنا الله باحترامهما وتوقيرهما ومساعدتهما والإحسان إليهما وإظهار الحب لهما، وعدم رفع الصوت عليهما، والحديث معهما بكلّ أدب ولين، والإنصات لهما إذا تحدّثا والعمل على رضاها بأي وسيلة من الوسائل ومهما كلف الأمر، حيث ربط الإسلام طاعتها بطاعة الله، قال تعالى: « وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفٍّ وَلَا تَنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا » سورة الإسراء الآية 23. وقد أعطى الإسلام لهما مكانة عظيمة لعظمتها ودورها في الإنجاب والتربية والرعاية والعطف والحب والإرشاد والتوجيه والمراقبة من الصغر إلى الكبر ومواجهة الحياة.

وتجلّت صورة برّ الوالدين في المشهد الثاني من خلال الحوار الذي جرى في دار أبي بكر بينه وبين أبنائه، حيث ظهر جلياً حبّ الأبناء لأبيهم وطاعتهم له وتنفيذ كلامه وأوامره بالحرف الواحد وكانت عبارات السمع والطاعة رداً على كلّ طلبات أبي بكر:

"أبو بكر: وأنت يا عبد الله أتعرف الغار الذي في جبل ثور جنوبي مكة؟

عبد الله: نعم أعرفه وكثيراً ما رعيت أغنامي بجواره ثمّ أدخلتها فيه إذا اشتدّ الحرّ أو سقط المطر.

أبو بكر: إنّنا سنختفي فيه بضعة أيام قبل مسيرتنا لكي لا تدرّنا قريش في الطريق أو تهتدي إلى مكاننا، فأتنا إليه متنكراً مستخفياً مساء كلّ يوم لتخبرنا بحديث المشركين عنا، واحذر أن يطلع أحد على سرّنا، حتّى أخوك عبد الرحمان لا تذكر له شيئاً من أمرنا، إنّه

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 39

ولدي وقطعة من كبدي ولكنه كافر بالله ورسوله فلا يؤمن جانبه، وقد فرق بيني وبينه الكفر، ولهذا لم أحضره معكم لئلا يعلم شيئاً من عزمنا.

عبد الله: سمعا وطاعة يا أبي، جعلني الله فداكما.

أسماء: والزاد يا أبي من لكم بالغذاء والماء.

أبو بكر: أنت لذلك يا أسماء، تحضرين لنا الطعام والشراب كل يوم، وعبد الله يحمله لنا ليلا مع ما يأتينا به من أخبار القوم.

أسماء: سمعا وطاعة يا أبي، وعليّ أن أوصله لكم متى شئتم وحيثما كنتم، ولا أشغل أخي عن مهمته الاستطلاعية.

عامر: وأنا يا سيدي ماذا أصنع لكم فداك أبي وأمي.

أبو بكر: أنت يا ابن فهيرة عليك أن ترعي بالغنم نهراً كعادتك مع رعاة مكة، فإذا جاء المساء عرجت بها علينا فحلبنا منها ما نحتاج، وذبحنا ما نريد، ثم رحت بها إلى المنزل متى رجع من عندنا عبد الله إلى مكة لتمحو أثره من الطريق، وإياك أن يطلع الرعيان على شيء من أمرنا.

عامر: حباً وكرامةً يا سيدي، وعليّ الذبح والسلخ، والطبخ والنفخ، جعلتُ فداكما.

عائشة: وأنا يا أبي بم أساعدكما؟

أبو بكر: أنت ما تزالين صغيرة يا عائشة ولك أن تساعدي أختك أسماء في إعداد الطعام، وإذا سألك أحد عني فقولني: لا أدري، حتى أمك.

عائشة: حسن يا أبي، لقد بدأت أتعلّم الطهي، وسترى كيف أحافظ على السر¹.

فلاحظ كيف ورّع أبو بكر المهام على أبنائه كل حسب استطاعته وعمره فالبنيات للطبخ وإعداد الطعام والذكور للرعي وإحضار الطعام للغار والإتيان بالأخبار، ولبي طلبه بالرضى والسرور والسمع والطاعة، وهذا خير مثال على برّ الوالدين. فالطفل القارئ لهذه

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 11، 13.

المسرحية سيتأثر حتماً بما يقرأ من مواقف إيجابية تربوية خاصة ببرّ الوالدين وطاعتها وتنفيذ طلباتها على الرحب والسعة، وسيدرك حقاً أنّ رضا الله من رضا الوالدين.

كما تناولت المسرحية برّ الوالدين في المشهد الخامس من خلال الحوار الذي جرى بين الجد أبي قحافة وحفيده أسماء، فبرّ والدها مثلته وصوّرتة في الدفاع عنه في غيابه حين أراد الجدّ إدانته واتّهامه حين ترك ماله وعياله من بعده:

- "والله يا أسماء إنّي لأرى أبا بكر قد فجّكم بماله كما فجّكم بنفسه!

- كلا يا جدي لقد ترك لنا مالا كثيراً.

- أحقاً ما تقولين؟ أنا لا أحسبه من الفاعلين.

- أجل يا جدي وانتظر حتى أريك ما ترك لنا من مال (تذهب فتأتيه بصندوق صغير مغطى بثوب) ضع يدك على هذا المال يا جدي، أما فيه كفاية؟

- (وهو يضع يده عليه) لا بأس، لقد أحسن، وفي هذا القدر بلغة، عجباً لهؤلاء الرجال يتركون أموالهم وعيالهم، ويذهبون إلى مواطن الغربة مهاجرين!

- هذا أمر الله يا أبت، وما على المرء إلاّ طاعة ربه¹.

ليتّضح في الأخير أنّها فقط كانت تدافع عن أبيها فهو حقاً لم يترك مالاّ وذلك في

قولها:

- "قلت لا، بل ترك لنا مالا كثيراً، ولا والله ما ترك لنا شيئاً كما تعلم"².

وقد أقنعت جدّها بأنّ لديهم مال كثير بهذه الطريقة:

- "نعم، وضعت له حصي في الحقّة التي كان أبي يضع فيها ماله، وغطيتها بثوب، ثم

جئته بها، وقلت ضع يدك على هذا المال، فوضع يده عليه وقال: لا بأس إذن، لقد

أحسن، وفي هذا كفاية لكم"³.

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 32.

² المصدر نفسه، ص 34.

³ المصدر نفسه، ص 34.

كما ورد في المسرحية قيمة تربوية دينية ثمينة تمثلت في الأمانة وحفظ الودائع، وهي خلق عظيم وركيزة من ركائز الإسلام يجب أن يتحلّى به الإنسان، فقد أمرنا الله وحثنا على أداء الأمانة لقوله تعالى: «إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا» سورة النساء الآية 58، والأمانة هي الوفاء وعدم التعدي على حق الغير والتزام المسلم بالحفاظ على حقوق الناس وأدائها إلى أهلها، والإنسان الأمين قويّ الصلة بالله كما يكسب مرضاته، وفي نفس الوقت قويّ الصلة بالناس ويكسب ثقتهم، والمجتمع الذي سادته الأمانة مجتمع قوي متماسك لا خوف عليه يسود فيه الأمن والاطمئنان ويعيش أفرادُه راحة نفسية لا مثيل لها.

والأمانة من صفات الأنبياء والرسل فهم من حملوا الديانات والشرائع وهم أمناء الله في الأرض، كما تحلّى رسولنا الكريم بخلق الأمانة حتّى لُقّب به فهو الصادق الأمين وهو من حمل الرسالة واثتمنه الله تعالى عليها وحافظ عليها، وكان خير من أدّى الأمانة، وقد جعل رسول الله صلى الله عليه وسلم الأمانة دليلاً على إيمان المرء، في قوله: عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، قَالَ: خُطِبْنَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ فِي الْخُطْبَةِ: «لَا إِيمَانَ لِمَنْ لَا أَمَانَةَ لَهُ، وَلَا دِينَ لِمَنْ لَا عَهْدَ لَهُ»¹.

وقد تجلّى خلق الأمانة في المسرحية من خلال عدّة مشاهد وفي مقاطع متفرقة ونبدأها بالمشهد الثاني في حوار أبي بكر مع أبنائه حين سألوهم ما إذا بقي أحد من المسلمين لم يهاجر:

"أبو بكر: لقد هاجروا جميعاً إلى يثرب البلد الطيب الذي آواهم أهلُه ونصروهم، ولم يبق أحد سوانا وسوى عليّ بن أبي طالب الذي استبقاه رسول الله في داره، حتّى يؤدي الأمانات والودائع إلى أصحابها، أو بعض المستضعفين الذين لم يقدرُوا على الهجرة"².

¹ ابن حبان، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، تح: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط2، ج1، سنة

1993م، ص 422.

² محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 11.

من خلال كلام أبي بكر نلاحظ أنّ المسلمين هاجروا جميعاً وحرص النبي صلى الله عليه وسلم على أداء الأمانات والودائع إلى أصحابها، لكن الذي يشدّ الانتباه وهو ليس غريباً عن من لقّب بالصادق الأمين وهو أنّ الأمانات التي يحتفظ بها النبي لأصحابها من المشركين حتّى في هجرته جعل من يؤديها لأهلها. وهذا الخلق العظيم لا يشهد له به المؤمنون فقط، بل الكفار من قريش أيضاً يعلمون ذلك وقد ائتمنوه على ودائعهم وأماناتهم وقد حافظ عليها ولم يمسه نقص أو خيانة، وقد ائتمن عليها عليّاً بن أبي طالب من بعده. وفي المشهد السادس من خلال حوار عليّ وعبد الله يبيّن لنا أنّ عليّاً قد أدّى الأمانات إلى أهلها ولم يبق منها شيء:

"- أما أنا فقد جئت لأودّعكم، وأخبركم بخروجي اليوم إن شاء الله لألحق برسول الله وأصحابه، فهل لكم من وصيّة توصون بها أباكم؟

- أرجعت الودائع إلى أصحابها؟

- نعم أديت الأمانات إلى أهلها ولم يبق منها شيء"¹.

والأمانة لا تشمل المال أو الأشياء المادية فقط بل قد تكون شيئاً معنوياً مثل الأمانة في العبادة وأدائها على أكمل وجه، وأمانة الوطن وعدم خيانتة والتواطؤ مع العدو ضده، والأمانة في حفظ الأسرار وغيرها... ومازلنا مع المشهد الثاني حيث أظهرت البنت الصغيرة عائشة في حوارها مع أبيها درساً في الأمانة، فكيف لصغيرة مثلها تتحمّل المسؤولية وتحفظ السر، ولكنّها فعلتها وحافظت على سرّ أبيها وذلك بعدما طلب منها أبوها أن تساعد أختها في إعداد الطعام:

"عائشة: حسن يا أبي، لقد بدأت أتعلّم الطهي، وسترى كيف أحافظ على السر"².

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 41.

² المصدر نفسه، ص 13.

كما أعطى لنا دور عليّ بن أبي طالب درساً في الأمانة وحفظ السرّ رغم الأذى والضرب والخنق والعنف والدم الذي ينزف ولكن دون جدوى وأصرّ على أنّه لا يعرف مكان محمد صلى الله عليه وسلم:

- "أين محمد؟

- أين محمد يا ولد؟

- محمد؟... لا أدري.

- قل أين ذهب؟

- لا أدري، أو كنت عليه رقيقاً؟¹

كما ظهر خلق الأمانة في حفظ الأسرار في المشهد الخامس حين زار الجد أبو قحافة أبناء أبي بكر والحوار الذي دار بينه وبين أسماء، حيث أتى للتجسس وأصرّ على حشر أنفه في أمور لا تخصّه عساه يتحصّل على معلومة من أسماء حول هجرة ووجهة الرسول صلى الله عليه وسلم وصاحبه أبي بكر، ولكن البنت لم تكشف غليله ولو بإجابة واحدة تكشف فيها سر الهجرة بقيت تسايهه بكلام عادي غير الذي يريد.

وهكذا قدّمت مسرحية "الناشئة المهاجرة" مجموعة من القيم التربوية عن طريق حدث ديني عظيم وهو الهجرة النبوية ونجاحها وفشل كلّ المحاولات في العثور على النبي صلى الله عليه وسلم ليظهر موقف القوّة في سير العظماء، فهدف الكاتب المسرحي في هذه المسرحية تربوي يطرق قلوب الأطفال بشكل مباشر من خلال تعريفهم بتاريخهم الإسلامي وإعطائهم درساً في : التضحية، والصبر، والاحتساب، وبرّ الوالدين، والأمانة وحفظ الودائع. "فالغاية التي يرمي إليها الكاتب إذن، من وراء معالجة الموضوع الديني الخصب الغني بالعبر والمعاني الكبيرة والأسرار العظيمة، هي غاية تربوية. ولم يرم فيما نحسب إلى إحياء تلك الحوادث لذاتها أي لهدف تاريخي بحت... وقد حمله على ذلك أنه كتب المسرحية للأطفال، فكان يريد أن يعلمهم كيف يحفظون جوانب من التاريخ الإسلامي الأول، ويلمّون

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 23.

بها، بالإضافة إلى تعليمهم كيف تكون التضحية، وكيف يكون الفداء، وكيف يكون الصبر على الأذى في سبيل الدفاع عن المبدأ¹.

2 - مسرحية المتكلمة بالقرآن²:

هي مسرحية دينية موجّهة للأطفال حول فضل تلاوة القرآن الكريم وحفظه، وقصتها مأخوذة من الأثر يرويها لنا عبد الله بن المبارك³ عن امرأة مميّزة لا مثيل لها فهي لا تتطّق بالكلام العادي المعروف لدينا وإنّما تتكلّم بالقرآن الكريم، وتستخدم الآيات القرآنية في الردّ على جميع أسئلته حتّى عجب من أمرها، وسأل أولادها عن أمرها فأخبروه أنّها لم تتكلّم بكلمة واحدة من كلام البشر منذ أربعين سنة واتخذت من القرآن والتكلم به سبيلاً للنجاة.

أ - ملخص المسرحية:

قام الكاتب المسرحي عز الدين جلاوي باستحضار الشخصية والمناسبة الدينية - وهي الذهاب إلى الحج - في مسرحية تتكوّن من مشهد واحد، تدور أحداثها حول رحلة ابن المبارك وصاحبه إلى الحج، والتقاءهما بعجوز ضلّت طريقها إلى بيت الله الحرام، وعندما أرادا مساعدتها وخلال حديثهما معها عن وجهتها ومع من أنت تبين أنّها لا تتكلّم إلّا بالقرآن الكريم وتجيبهم بما تحفظ من آيات الله فتعجّبا من هذا الأمر وأدركا أنّ هذا فضل الله يؤتيه من يشاء.

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 228.

² عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، موفم للنشر، الجزائر، 2008م، ص 148.

³ عبد الله بن المبارك ابن واضح، الإمام شيخ الإسلام عالم زمانه، وأمير الأتقياء في وقته، أبو عبد الرحمان الحنظلي، مولاها التركى، ثم المروزي، الحافظ، الغازي، أحد الأعلام، وكانت أمّه خوارزمية. مولده في سنة ثمان عشرة ومئة، فطلب العلم وهو ابن عشرين سنة وأخذ عن بقايا التابعين، وأكثر من الترحال والتطواف، وإلى أن مات في طلب العلم، وفي الغزو، وفي التجارة، والإنفاق على الإخوان في الله، وتجهيزهم معه إلى الحج، توفي عبدالله بن المبارك (رحمه الله) لعشر مضت من شهر رمضان، سنة إحدى وثمانين ومائة، منصرفاً من الغزو في سبيل الله، ودفن بهيت (قرية على نهر الفرات)، وله ثلاث وستون سنة. (ينظر: شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، ط11، 1996م، ج8، ص 378).

ب- تحليل المسرحية:

دارت أحداث المسرحية بين شخصيات محدودة وهي: ابن المبارك وصاحبه والعجوز وأولادها، حيث تضمنت عدة قيم تربوية تبلورت في طابع ديني لها تأثير كبير في نفوس الأطفال وأخلاقهم، كما تنعكس في تصرفاتهم. وكانت البداية بركن من أركان الإسلام وهي **فريضة الحج** التي هي واجبة على المسلم، البالغ، العاقل، مرة واحدة في العمر حال توفر الاستطاعة، والقدرة على أدائها. وقد ثبت عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول صلى الله عليه وسلم: «بُنِيَ الْإِسْلَامُ عَلَى خَمْسٍ: شَهَادَةِ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، وَإِقَامِ الصَّلَاةِ، وَإِيتَاءِ الزَّكَاةِ، وَالْحَجِّ، وَصَوْمِ رَمَضَانَ»¹ رواه البخاري ومسلم. والحج مناسبة عظيمة تعمل على تهذيب النفس وتربيتها وتطويعها على اجتناب المعاصي والآثام.

وقد بدأت المسرحية بهذه العبارة: "في الطريق إلى الحج ابن المبارك وصاحبه يجدان في السير"².

"ابن المبارك: نحن الآن على مشارف بيت الله الحرام.

الصاحب: يا بشرانا يا ابن المبارك.

ابن المبارك: في بيت الله يا صاحبي يولد الإنسان من جديد بل كأن لم يعيش من دنياه إلا ما يقضي في تلك البقاع المقدسة منقادا لله تعالى.

الصاحب: هيا يا صاحبي نحث السير لعلنا نصل مع صباح الغد.

ابن المبارك: هيا هيا"³.

ما يجذب الانتباه منذ البداية تلك البهجة والسرور التي بثها ابن المبارك وصاحبه عند الوصول إلى بيت الله "يا بشرانا" فتحمل هذه العبارة فيضاً من المعاني الجميلة التي تصل

¹ محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، تق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، ج1، سنة 1422هـ، ص 11

² عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 149.

³ المرجع نفسه، ص 149.

للمتلقي، هذه المشاعر الإيمانية الجياشة التي تصيب الإنسان عند قصده لبيت الله الحرام، فيشعر الطفل بنشوة انتقلت إليه من عبارات المسرحية، كما بيّن قول ابن المبارك: "في بيت الله يا صاحبي يولد الإنسان من جديد بل كأن لم يعيش من دنياه إلا ما يقضي في تلك البقاع المقدسة منقادا لله تعالى" فضل الحجّ باعتباره من أحب الأعمال إلى الله تعالى ومن أعظم العبادات التي يقوم بها الإنسان ودليل ذلك قول أبي هريرة رضي الله عنه: «أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- سُئِلَ: أَيُّ الْعَمَلِ أَفْضَلُ؟ فَقَالَ: إِيْمَانٌ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ. قِيلَ: ثُمَّ مَاذَا؟ قَالَ: الْجِهَادُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ قِيلَ: ثُمَّ مَاذَا؟ قَالَ: حَجٌّ مَبْرُورٌ»¹، كما ينال به الإنسان الأجر والثواب العظيم من الله تعالى المترتب على أداء مناسكه، فهو من أسباب الفوز بالجنة وتحصيل الحسنات وكفارة للذنوب والخطايا وفي هذا يقول الإمام البخاري في صحيحه: «الْعُمْرَةُ إِلَى الْعُمْرَةِ كَفَّارَةٌ لِمَا بَيْنَهُمَا، وَالْحَجُّ الْمَبْرُورُ لَيْسَ لَهُ جَزَاءٌ إِلَّا الْجَنَّةُ»².

وعندما التقى ابن المبارك وصاحبه المرأة العجوز وقَدَّما لها التحيّة وتحية الإسلام "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته":

"ابن المبارك: السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

العجوز: "سلام قولاً من رب رحيم"³

يبدو في الظاهر أن اللقاء التحيّة شيء بسيط وأمر عادي، لكنّه في الحقيقة أمر عظيم لا بدّ من إيصال هذه الفكرة للأطفال والسلام تحية أهل الجنة حيث قال الله تعالى: «جَنَّاتُ عَدْنٍ يَدْخُلُونَهَا وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ وَأَزْوَاجِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ وَالْمَلَائِكَةُ يَدْخُلُونَ عَلَيْهِمْ مِنْ كُلِّ بَابٍ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ بِمَا صَبَرْتُمْ فَنِعْمَ عُقْبَى الدَّارِ» سورة الرعد الآية 23، 24

خاصّة وقد أصبحنا في زمن العولمة والانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، فنجد الأطفال وحتى الكبار يتأثرون بثقافة وعادات وتقاليدهم أشخاص من وراء ذلك الفضاء الأزرق

¹ ابن حبان، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، ج10، ص 458.

² محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، ج2، ص 02.

³ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 149.

وتلك الشاشة الزرقاء، حتّى تحية الإسلام تغيّرت عند البعض فعجباً لكثير من الذين استبدلوا تحية الإسلام بتحية ما أنزل الله بها من سلطان، ولم نتبع فيها نبينا صلى الله عليه وسلم. وبالتالي كرّست هذه المسرحية المقدّمة للأطفال تحية الإسلام، ففي الظاهر تبدو أمور بسيطة لكنّها تحمل الكثير فهناك قيم دينية وتربوية يجب أن يتعلّمها الطفل منذ الصغر ويتحلّى بها.

كما حنّت بعض المقاطع في المسرحية على روح التعاون والتآزر ومساعدة الغير وتجلّى ذلك في تلك العجوز التائهة التي كانت تحتاج المساعدة.

"الصاحب: لعلّها ضلّت الطريق.

ابن المبارك: وأين تريدان الذهاب؟

العجوز: "سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى"

الصاحب: تريد بيت المقدس.

ابن المبارك: لا شك في ذلك ومنذ متى ضللت الطريق؟

العجوز: "ثلاث ليال سويًا"

ابن المبارك: ما أرى معك طعاماً تأكلين؟

العجوز: "هو يطعمني ويسقيني"

ابن المبارك: إنّ معنا طعاماً فهل لك في الأكل؟¹ وفي مقطع آخر يقول ابن المبارك:

"ابن المبارك: هل لك أن أحملك على ناقتي هذه فقد فانتك القافلة؟"²

فقد حنّنا الله على التعاون على الخير في قوله تعالى: «وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ» سورة المائدة الآية 02، وقد جعل الله التعاون من طبيعة جميع مخلوقاته، وهو من ضروريات الحياة إذ كلّ شخص يحتاج إلى الآخر.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 149، 150.

² المصدر نفسه، ص 150.

والتعاون من خصال النبي صلى الله عليه وسلم الذي عُرِفَ بسعيه في قضاء حوائج الناس ومساعدتهم. وهذه المسرحية أيضا ركّزت على مبدأ التعاون وضرورته فقد قام ابن المبارك وصاحبه بمساعدة المرأة العجوز وإلحاقها بالقافلة ولم يتركها لوحدها في الصحراء، كما قاما بعرض الطعام عليها إن كانت تشعر بالجوع عندما رآها لا تملك طعاماً وهنا نرى مظهراً من مظاهرها الصدقة وهو مساعدة المحتاج والرغبة في التصدّق فمهما كان العمل بسيطاً سيبلغ به المرء أعلى المراتب عند الله سبحانه وتعالى فيدخله الجنة. فذلك الإحساس بالعطف والرحمة بهذه العجوز شيء عظيم وليس بالأمر الهين. فالمسلم دائماً يحسّ ويشعر بأخيه المسلم ويكون سنداً له كلّما أحسّ أنّه بحاجة، فالتعاون والصدقة والعطف والرحمة من الخصال الحميدة والقيم التربوية التي يجب تكريسها لدى الأطفال منذ الصغر وضرورة التحلّي بها، فهنا يظهر جلياً دور مسرح الطفل وأهدافه ومضامينه الإيجابية في غرس القيم التربوية لدى الأطفال، بحيث تصل الفكرة والمغزى للطفل دون ملل وتلقين في صفوف المدرسة أو فرضها عليه بالقوّة بل بطريقة ممتعة سلسلة.

كما أشارت هذه المسرحية إلى ركن آخر من أركان الإسلام ألا وهو الصوم وفضله وورد ذلك في ردّ العجوز على ابن المبارك عندما عرض عليها الطعام:

ابن المبارك: إنّ معنا طعام فهل لك في الأكل؟

العجوز: "ثمّ أتمّوا الصيام إلى الليل".

الصاحب: إنّها صائمة ولكنّا لسنا في شهر رمضان.

العجوز: "ومن تطوّع خيراً فإنّ الله شاكر عليم".

ابن المبارك: ولكنّك مسافرة وقد أبيح لنا الإفطار في السفر.

العجوز: "وأن تصوموا خير لكم إن كنتم تعلمون"¹.

تحدّث الكاتب عن فريضة ثانية وهي الصوم، ونحن نعلم أنّ صوم رمضان هو أحد أركان الإسلام الخمسة، وهو فرض على كلّ مسلم بالغ عاقل قادر. والصوم هو الامتناع عن

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 150.

جميع المفطرات من طلوع الفجر إلى غروب الشمس بنية التقرب إلى الله تعالى "تَمَّ أَمَّوَا الصيام إلى الليل" سورة البقرة الآية 187. فيشعر المرء في الصوم لذّة الطاعة، والفوز العظيم بمرضاة الله فهو يكسب سعادة وراحة نفسية لا مثيل لها، كما يعود النفس على الصبر والامتناع عما تشتهيه من المحرّمات، والصوم فرصة للتخلّص من العادات السيئة.

لكن المسرحية ذهبت إلى أكثر من ذلك، فهي لم تتطرق للصوم في شهر رمضان بل العجوز كانت صائمة تطوعاً من غير رمضان "الصاحب: إنها صائمة ولكننا لسنا في شهر رمضان" وعلى المسلم الراغب في الخير أن يعلم عظم فضل التطوع لله بالصيام كما جاء في الحديث عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «لَا يَصُومُ عَبْدٌ يَوْمًا فِي سَبِيلِ اللَّهِ إِلَّا بَاعَدَ اللَّهُ بِذَلِكَ الْيَوْمِ وَجْهَهُ عَنِ النَّارِ سَبْعِينَ خَرِيفًا»¹. وصيام التطوع من أحب الأعمال إلى الله سبحانه وتعالى ومن حكمة الله تعالى أن شرّع لعباده ما يتطوعون ويتقربون به إليه بعد أداء الفرائض من جنس العبادات التي افترضها عليهم، ورثب عليها الأجور العظيمة وهذا ما فعلته العجوز وهي تدرك فضل صيام التطوع "ومن تطوع خيراً فإنّ الله شاكر عليم"، فمن خلال هذا المقطع يدرك الأطفال أنّ الصوم ليس مرتبطاً بشهر رمضان فقط كما يعتقدون، بل المسلم يصوم تطوعاً بغية مرضاة الله والتقرب إليه ونيل الأجر والثواب.

كما أشارت المسرحية إلى أمر مهم وهو الأعذار المبيحة للإفطار وعدم الصوم حيث يرخص الله للمسلم الإفطار إذا كان من أصحاب الأعذار الشرعية وهي: الشيوخ والعجزة والمرضى، والحائض، والنفساء، والحامل والمرضع، وأخيراً المسافر. فقد رخص الله للمسافر الإفطار للتخفيف عليه ممّا يلاقيه من مشقة السفر "ابن المبارك: ولكنك مسافرة وقد أبيع لنا الإفطار في السفر" فهذه مسرحية شيقة موجّهة للأطفال ليست بشيخ علم أو إمام مسجد لكنّها قدّمت عدّة فرائض وخصال حميدة تسهم في تربية النشء على أمور الدين الإسلامي.

¹ ابن حبان، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، ج8، ص 205.

وأخيراً نعود إلى المتكلمة بالقرآن فضلنا أن نترك هذا العنصر في الأخير حتى لا نقع في التكرار، أي سنتجاوز المقاطع السابقة التي ورد فيها ردّ المرأة العجوز بآيات من القرآن الكريم.

"الصاحب: اسألها ممّن هي.

العجوز: "ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً".

الصاحب: عفوا لقد أخطأت.

العجوز: "لا تثريب عليكم اليوم يغفر الله لكم".

ابن المبارك: هل لك أن أحملك على ناقتي هذه فقد فاتتك القافلة؟

العجوز: "وما تفعلوا من خير يعلمه الله".

الصاحب: ها هي القافلة يا عبد الله.

ابن المبارك: لنسرع حتى ندركهم.

العجوز: "وأقصد في مشيك".

الصاحب: لنتمهّل يا ابن المبارك.

ابن المبارك: وقد وصلوا القافلة هذه القافلة فمن لك؟

العجوز: "المال والبنون زينة الحياة الدنيا".

الصاحب: تريد أن لها أولادا في القافلة.

ابن المبارك: ولكن كيف نعرفهم؟

الصاحب: وما أسماؤهم؟

العجوز: "واتخذ الله إبراهيم خليلاً"، "وكلم الله موسى تكليماً"، "يا يحيى خذ الكتاب بقوة".

الصاحب: إبراهيم وموسى ويحيى¹.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 150، 151.

لتلاوة القرآن الكريم فضل وأجر عظيمان عند الله تعالى، وتدبر معانيه من أعظم العبادات فبكل حرف منه أجر؛ لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: «مَنْ قَرَأَ حَرْفًا مِنْ كِتَابِ اللَّهِ فَلَهُ بِهِ حَسَنَةٌ، وَالْحَسَنَةُ بِعَشْرِ أَمْثَالِهَا لَا أَقُولُ (أَلَمْ) حَرْفٌ وَلَكِنْ أَلِفٌ حَرْفٌ وَلَاَمْ حَرْفٌ، وَمِثْمٌ حَرْفٌ»¹ رواه الترمذي. كما أن القرآن الكريم يشفع لقارئه وصاحبه يوم القيامة، ورافع منزلة المؤمن وشأنه في الدنيا والآخرة درجات، وقد وعد الله جلّ وعلا الأجر المضاعف على تلاوة كتابه العزيز، حيث قال تعالى: «إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّنْ تَبُورَ لِيُؤْفِقَهُمْ أَجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُمْ مِّنْ فَضْلِهِ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ» سورة فاطر الآية 29.

والقرآن الكريم هو كتاب الله المعجز، والمتعبّد بتلاوته يفتح للإنسان أبواباً للحسنات لا تغلق، فهو ليس كأَيِّ كتابٍ يُقرأ لأَنَّهُ ليس بكتابٍ عاديٍّ، بل هو كلام ربّ العالمين الذي أنزله على محمد صلى الله عليه وسلم ليخرج الناس من الظلمات إلى النور. فمن الواجب أن يتعرّف الأطفال على فضل تلاوة القرآن الكريم، وقد كانت هذه المسرحية خير ناصح وموجّه. كما سيشدّ انتباه الأطفال كيف أنّ هذه المرأة العجوز تاهت وتجاوزتها القافلة ولكنها متكلمة وحافظة للقرآن الكريم كيف أنّ الله نجّاها وسهّل لها كي تلتحق بالقافلة وجعلها في طريق ابن المبارك وصاحبه وقد كانا سببا في نجاتها.

فقد جمعت مسرحية المتكلمة بالقرآن عدة أبعاد دينية: تحية الإسلام، وفريضة الحج، والتعاون والصدقة ومساعدة الآخرين والشعور بالعطف والرحمة، وفريضة الصوم، وفضل قراءة القرآن الكريم. حيث كان لها كبير الأثر في غرس القيم التربوية لدى الأطفال بطريقة ممتعة مرنة، بالإضافة إلى إثراء القاموس اللغوي للأطفال بحكم أنّ المسرحية اعتمدت على عدد كبير من الآيات القرآنية، والقرآن الكريم يثري المعجم اللغوي للطفل، فيتّسع معجم

¹ الترمذي، سنن الترمذي، تح: إبراهيم عطوة عوض، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، ط2، ج5، سنة 1975م، ص 175.

المفردات والمستوى الدلالي لديه من خلال استفادته من المفردات والتراكيب القرآنية فيظهر ذلك من خلال تعابير الشفوية و الكتابية.

ثانيا: قيم تربوية ذات بعد وطني وقومي

الإنسان شديد الارتباط بوطنه نعم تلك الأرض الطيبة مسقط رأسه والتي نشأ بها وترعرع، وفيه يشعر بالأمن والاستقرار والراحة والاطمئنان؛ فهو الأم الحنون الذي يتسع قلبها للجميع، فبين المرء ووطنه حسّ وطني وقومي عميق ينمو فطرياً في القلب فقد جُبل الإنسان على حب وطنه ذلك الوطن الذي يتنفس هواءه ويرتوي بمائه ويعيش وينعم بخيراته، فهو الذاكرة والماضي والحاضر والمستقبل.

تشدّ الألفة والحنين الإنسان إلى الوطن وفي هذا يقول أبو حامد الغزالي: "والبشر يألّفون أرضهم على ما بها، ولو كانت قفراً مستوحشاً، وحبّ الوطن غريزة متأصلة في النفوس، تجعل الإنسان يستريح إلى البقاء فيه، ويحنّ إليه إذا غاب عنه، ويدافع عنه إذا هوجم، ويغضب له إذا انتقص"¹.

فمن واجب كلّ فرد أن يحافظ على وطنه ويسعى إلى تماسكه وازدهاره وتنميته ولمّ شمله والدفاع عنه بالنفس والنفيس. كما أولى الدين الحنيف بشطريه القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة حب الأوطان اهتماماً كبيراً وذلك للحفاظ عليها وضمان سلامتها وأمنها وترسيخ المفاهيم الوطنية في النفوس. فقد روى الترمذي بسنده عن عبد الله بن عدي بن حمراء، قال: رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم واقفاً على الحزرة فقال: «والله إنك لخَيْرُ أَرْضِ اللهِ، وأحبُّ أرضِ اللهِ إلى اللهِ، ولَوْلَا أَنِّي أُخْرِجْتُ مِنْكَ مَا خَرَجْتُ»². وقد دعا النبي صلى الله عليه وسلم ربه أن يغرس حبّ المدينة المنورة في قلبه مثل حبّه لمكة، حيث روى الطبراني بسنده عن ابن عمر رضي الله عنهما، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «قَدْ عَلِمْتُ أَنَّ أَحَبَّ الْبِلَادِ إِلَى اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ مَكَّةُ، وَلَوْلَا أَنَّ قَوْمِي أُخْرِجُونِي مَا خَرَجْتُ،

¹ أبو حامد الغزالي، حقيقة القومية العربية وأسطورة البعث العربي، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط3، أكتوبر 2005م،

ص 86.

² الترمذي، سنن الترمذي، ج5، ص 722.

اللَّهُمَّ اجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا مِنْ حُبِّ الْمَدِينَةِ مِثْلَ مَا جَعَلْتَ فِي قُلُوبِنَا مِنْ حُبِّ مَكَّةَ¹ مِمَّا يَدُلُّ عَلَى أَهْمِيَةِ الأوطان في النفوس.

وقد عبّر عن هذا تعلق المرء بوطنه الكثير من الشعراء والأدباء فكانت إبداعاتهم حول نشر الوعي والكرامة والإباء ورفض الاستعمار وحب الوطن والروح الوطنية والقومية والدفاع عنه والثورة والمقاومة بالكلمة والمقاومة بالسلاح...

ولعلّ من أهمّ دواعي ظهور وانتشار الوعي الوطني والقومي هو ذلك الوضع المزري الذي فرضته الظروف الحرجة والمتغيّرات السياسية في الجزائر، فاحتلال فرنسا للجزائر والجرائم التي قامت بها جعل المسرح الجزائري يعمل على إبراز أعمال فنية غايتها الكفاح ومقاومة الاستعمار، يقول عبد الحليم رايس: "إنّ المسرح بالنسبة لنا يمثل إطاراً للكفاح ومقاومة الاستعمار، لأنّ المسرح الجزائري مسرح ملتزم، يعمل في صميم الثورة، وإنّا نمثّل مسرحاً شعبياً يعيش في حالة حرب، ومن الطبيعي بالنسبة لنا نحن كفنانين أن نفكّر وأن نفعل كمناضلين، وفي هذه المرحلة من الكفاح الوطني، فإنّ مسرحنا واقعي نترجم عبره واقع الشعب الجزائري"².

كان للمسرح حظ في الكتابات الوطنية والقومية وله دور كبير في الدفاع عن الوطن والحفاظ عليه من بطش الاستعمار وظلمه، فمعظم الكتابات المسرحية عبّرت عن توجّه وطني معاد ومعاكس للاستعمار "إنّ التوجّه الوطني للمسرح الجزائري راجع لكونه نشأ في منتصف العشرينيات من القرن الماضي في مرحلة غليان سياسي واجتماعي؛ استغلّها ليأخذ موقعه النضالي، ويندمج في المقاومة الوطنية ضدّ الاستعمار، حيث أنّ فشل الثورات الشعبية التي عرفت الجزائر خلال القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين سيجعل الحركة الوطنية بعد الحرب العالمية الأولى تتقلّ المواجهة مع الاستعمار إلى الساحة السياسية

¹ الطبراني، المعجم الكبير، تح: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية - القاهرة، ط2، ج12، سنة 1994م، ص 361.

² صالح لماركية، المسرح في الجزائر، ص 160.

والثقافية، ويأخذ بذلك المسرح مكانه إلى جانب الصحيفة والمدرسة والمسجد ويتحوّل إلى منبر سياسي للحركة الوطنية ورافد من روافدها¹.

كما نال مسرح الطفل أيضاً نصيبه وحظّه وقام بدوره في نشر الوعي لدى الأطفال وتذكيرهم بقضيتهم، وربما يعود ذلك إلى القرن التاسع عشر عندما كان مسرح القاراقوز هو الرائد في تلك الفترة وهو تقريباً الوجهة الوحيدة للأطفال فيشعرون بالمتعة والتسلية واللعب في فرجتهم فيه، فكان له دور فعّال في الدفاع عن القضية الوطنية ومحاربة المستعمر الفرنسي فالهدف من القاراقوز ليس الضحك والمتعة فحسب بل كان يرمي لأفكار توعي برفض الاستعمار وعدم الرضوخ له. ويُذكر أنّ بعض التمثيليات كان شكل الجندي الفرنسي في لعبة القاراقوز يعطونه دور الشيطان، ولهذا اعتبرت السلطات الاستعمارية القاراقوز فناً محرّضاً ضدها، وبالرغم من قرارها بمنعه، إلّا أنّ ذلك لم يمح آثار هذه اللعبة التمثيلية، فقد تحوّلت إلى سرّية مثلها مثل الأشكال التعبيرية الأخرى التي ظلّ الشعب الجزائري متمسكاً بها².

وفي القرن العشرين وفي ظلّ استمرار التواجد الفرنسي في الجزائر زاد اهتمام مسرح الطفل بالقضية الجزائرية، قضية الوطن والحرية والكرامة والاستقلال، وبالتالي أصبح مسرح الطفل أيضاً وسيلة من وسائل النضال التي قصدت وحاربت الكيان الفرنسي، "والنضال يعني العمل وفق موقف معيّن ومحدّد، والمناضل هو الذي يؤمن بقضية تحرّرية وطنية، وبجاهد من أجل تحقيقها على الواقع، والنضال يعني الجهاد حتّى الموت والاستشهاد. والأدب النضالي أدب قومي وطني وعالمي، يمكن أن يتّخذ صوراً عديدةً لتحرير الإنسان من الاستغلال والعبودية"³.

فكان لزاماً على كتّاب مسرح الطفل في الجزائر مواكبة الأحداث واستهداف فئة الأطفال عن طريق جذب عقولهم وقلوبهم بنصوص مسرحية هادفة ذات قيم تربوية تنمي

¹ أحمد بن داود، المسرح الجزائري ودوره في المقاومة الوطنية للاستعمار الفرنسي 1920 - 1954م، مجلة عصور الجديدة، العدد 4 ديسمبر، المجلد 10، 2020م، ص 405.

² ينظر: معاشو قرور، المسرح الجزائري قراءة في الأصول، ص 21.

³ صالح لماركية، المسرح في الجزائر، ص 162.

فيهم حب الوطن بغرس القيم الوطنية، وتربيتهم على تحمّل المسؤولية وتعمل على كشف جرائم وحقيقة المستعمر لهم، وبالتالي نشر الوعي وبث روح المقاومة والشجاعة والإقدام والتضحية من أجل الوطن الغالي وإثبات الهوية الوطنية، وتمجيد الشخصيات الوطنية والتاريخية، فالكتاب يوقنون جيّدا أنّ هذا الطفل الذي يستمتع بالمسرح لن يبقى صغيراً بل هم شباب المقاومة والثورة وشباب المستقبل فيما بعد.

ومن بين مسرحيات الطفل التي تناولت البعد الوطني والقومي نجد مسرحية "الشيخ وأبناءه" لخضر بدور، ومسرحية "خيوط الفجر" و"غنائية الحب" و "غصن الزيتون" لعز الدين جلاوي.

1- مسرحية غنائية الحب¹ (ذات بعد وطني):

تعدّ مسرحية "غنائية الحب" من أهمّ مسرحيات الطفل التي تناولت البعد الوطني، وهي مسرحية شعرية لم يقسمها مؤلفها إلى فصول أو مشاهد أو مناظر فكانت عبارة عن أبيات شعرية مسترسلة توسّطها عبارات شارحة، أمّا عن شخصياتها لم تكن كلّها على نحو فردي كما نعرف شخصيات المسرحية العادية، تتكوّن من: المجموعة: مجموعة صوتية تقدّم مقاطعها غناء يُحدّد عددها حسب الظروف، يمكن أن تغيّر مكان تواجدتها على الركح يمينا فشمالا كلّ مرة. والشباب: خمسة يمثلون بعض الشباب الراض للواقع. الجزائر: فتاة ترتدي العلم الوطني تجمع بين الإباء وسعة الصدر. التاريخ: شيخ وقور يظهر محمّلا بالكتب يأتي شاهدا على عظمة الثورة. الشاعر: هو شاعر الثورة مفدي زكريا.

أ- ملخص المسرحية:

ركّزت مسرحية "غنائية الحب" على البعد الوطني الذي أراد الكاتب من خلاله ربط الطفل بتاريخ وبطولات وطنه وأمتّه، ووجوب حب الوطن والمحافظة عليه رغم كلّ الظروف السائدة فوطني حبيب عزيز بحلوه ومرّه. تتحدّث المسرحية عن الجزائر التي هي مصدر لبثّ المحبة والسلام، تلك الأرض الطيبة والأمّ الحنون والصدر الرحب التي ضحّى أبناءها بالنفس

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 29.

والنفيس من أجلها، لتحرير كلّ ذرّة من ترابها الطاهر من وطأة الاحتلال على مر العصور، والشباب الذين جهلوا ماضيهم ومآثر وطنهم حيث اتّبَعُوا أهواءهم ورغباتهم التي جعلتهم يحقدون على أمّهم - الوطن - وتغلب عليهم نزعة الشر التي ترجمها رفضهم للواقع المأساوي، وشعورهم بالهوان والضياع في بلادهم. وقد استغلّ المؤلّف المسرحي دور شخصية التاريخ أحسن استغلال وهو الذي قدّم كلّ ما لديه من معلومات وحجج وبراهين لإقناع الشباب النائر الرافض للواقع والناقم عليه والذي لم يشعر بالويلات التي عانتها بلده الجزائر، فحاول كلّ طرف التعبير عن رأيه وإبداء وجهة نظره بطريقة غنائية ممتعة، فالأمّ الجزائر كلّها عطف وسعة صدر حاولت بما في وسعها إظهار الحقيقة للشباب عن طريق التاريخ وإقناعهم بما فاتهم من ماضيهم وتعمل على جذبهم واستمالتهم في ذات الوقت، وأخيراً اقتنع الشباب وأدركوا كم كانوا مذنبين في حق وطنهم، وعبروا عن ندمهم واعتذروا عمّا بدر منهم تجاه أمّهم. ويعود الفضل في ذلك للتصحيح واستحضار الشواهد والمحطّات العظيمة من تاريخ الجزائر العظيم التي أدلى بها التاريخ والشاعر الذي هو صوت الثورة، وكيف عانت الجزائر وعاشت كلّ أشكال الظلم والقهر والشتات من لدن الاستعمار الفرنسي اللئيم، وكيف ظلّت صامدة مقاومة تدافع عن أرضها وأبنائها وشرفها وتاريخها ولغتها ودينها وهويّتها لينعم أبنائها في الأخير بالراحة والاستقرار والأمن والأمان. وأخيرا انتهت المسرحية بنهاية جميلة راقية يسودها بث الروح الإنسانية السامية وغلبة الحق على الباطل، وتفوق الخير على الشر، وانتصار الحب على الكراهية، وتقديس الأمّ الحنون جزائرنّا العظيمة ومساندتها والوقوف إلى جانبها في السراء والضراء، ولا يغيّر شعورنا اتجاهها لا سوء أحوال اجتماعية ولا اقتصادية ولا أي ظرف كان فهي تاج على الرؤوس شئنا أم أبينا.

ب- تحليل المسرحية:

فمن خلال هذه المسرحية الطفلية حاول المؤلّف إبراز العديد من القيم التربوية ذات البعد الوطني فأولها ضرورة حب الوطن والدفاع عنه؛ فمن واجب كلّ إنسان الإخلاص في حب وطنه فتكون معاملاته وتصرفاته وكأنّه يتعامل مع الشيء الغالي والثمين كمن يتعامل

مع الأم مثلاً، فكلّ ما يسيء للوطن يسيئني، وكلّ ما يضرّه يضرّني فواجبنا الحفاظ عليه والدفاع عنه والإخلاص والانتماء والولاء له، والجهاد في سبيله، والسعي إلى صلاحه وتطويره، وبالتالي يشعر المرء بالمسؤولية الوطنية والتي تعني: "الانتماء إلى الوطن وحبّه والإخلاص له، والتمتّع بكافة الحقوق والمزايا فيه، والقيام بالواجبات المفروضة، والتضحية من أجله، والعمل على نصرته واستقلاله، والدفاع عن قضايا ومقوماته السياسية والاقتصادية والثقافية وغيرها، وتأمين سلامة أراضيه"¹.

وقد تجلّى مبدأ تكريس حب الوطن بوضوح في المسرحية وفي عدّة مواطن، ونبدأ بالمقطع الذي تخاطب فيه المجموعة الجزائر:

"ما بالهم يا أمنا

ينكرون أصلهم... أصلنا

نحن لهم وهم لنا

نحن لك أنت لنا

ما بالهم يا أمنا"².

تركيز هذا المقطع على العلاقة الوطيدة التي يجب أن تكون بين الوطن والشباب حيث عبّرت المجموعة بتعجّب وحيرة كيف أنّ الشباب ينكر أصله ووطنه، كما أكّدت المجموعة على ضرورة حب الوطن وعلى ارتباط شديد يُفترض أن يكون بين المواطن ووطنه.

كما عبّرت المسرحية في مواطن أخرى على واجب حب الوطن وضرورة التمسك به مهما كانت الظروف وهي كالاتي:

"الشاب الثاني: اعذرنا أمنا

¹ شهاب الدين محمد أبو زهو، المسؤولية الوطنية نحو الوطن دراسة موضوعية في ضوء السنة النبوية، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، العدد 35، المجلد 6، ص 751.

² عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 33.

أضاءت لنا الحقيقة كالفلق

فعرفنا مجدك شاهقا

ملء الأرض والأفق

أنت في قلوبنا

أنت في الحلق

الشاب الثالث: أعزينا أمتنا

أنت مجدنا

أنت عزنا

أنت في العروق دمتنا

أنت في الليالي الحالكة شمسنا"¹

فلاحظ الكاتب كيف أنه رسم للأطفال المتلقين ذلك العمق الشديد في حب الوطن فالفؤاد يهيم به عشقا كيف لا والوطن محفوظ في القلوب، والعيون، وفي دم العروق، وهو شعور يأتي هكذا بالفطرة فطرة ألقاها الله في قلوب الناس، فهو المجد والعزة، وهو المنارة والشمس في الظلام الحالك.

"الشاب الأول: أنت أنت أمتنا

الشاب الرابع: يمينا أمتنا

مهما عتا الدهر لن نتزعزا

مهما طغى الكفر لن نتصدعا

سنعلو فوق هامات العدى

لا لن نركعا

لن نخضعا"²

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 47.

² المصدر نفسه، ص 47.

كما أكد الكاتب المسرحي في هذه المسرحية على أمر مهم جداً؛ فحبّ الوطن ليس في لحظات الراحة والرخاء والأمن والاستقرار فحسب، بل وطني في كلّ الظروف وفي كلّ الأوضاع ولو دار الدهر وانقلبت الموازين. ومن الواجب حبه والتعلّق به والدفاع عنه مهما حصل، فقد أعلن الشباب أنهم لن يتخلّوا عن وطنهم، وأن يتحدّوا ولن يتصدّعوا في مواجهة الطغاة، وأنّهم لن يخضعوا للعدو مهما كان، فقد عاش وسلم من جعل من روحه درعاً لحماية وطنه، وسعى لأن يكون حصناً منيعاً في وجه كلّ ظلم عدوّ غاشم، فالوطن عبارة عن جنة وجب أن تُحاط بالأسوار المنيعة العالية، وأن تحمي الأجساد والأرواح الغالية والدماء الزكية، ولا يمكن للوطن أن يكون سالماً معافى ومصاناً إلّا بدماء أبنائه الذين دافعوا عنه في كلّ الأحوال.

"الشباب الخامس: منك يا أرضك

يا أرض السلام

نستمد عزنا

عزنا الذي لا يضام

بنورك يا شمسنا

نرد كيد الظلام

فاعذرنا أمانا

أعذرنا أمانا"¹

فالإنسان يستمدّ عزّته وكرامته، والنصرة والغلبة والقوّة من انتمائه لوطنه، فبدون الوطن يشعر الإنسان بالذلّ والهوان والضعف لأنّ الانتماء للوطن ركيزة من ركائز القيم الوطنية فكّما زاد الشعور بالانتماء ساد التماسك والقدرة على مواجهة كلّ التحدّيات.

بالإضافة إلى طرح الكاتب فكرة حب الوطن، تطرّق أيضاً لضرورة الدفاع عنه

والتضحية من أجله في مواضع متفرّقة:

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 48.

"الجزائر: خبرهم أيها التاريخ

كيف كنت وشعبي دائما

كيف تحدثت الظالما

كيف رصصت الصفوف

فكنت بناء متلاحما"¹

تحدّثت الجزائر المستعمر الغاشم بالجهاد والكفاح المسلّح وتوحيد الصفوف فيقول:
"كلّما استعرضنا الواجبات وجدنا أوجبها وألزمها في أعناقنا، إنّما هو الكفاح المسلّح فهو الذي
يسقط علينا الواجب، ويدفع عنا وعن ديننا العار، فسيروا على بركة الله، وبعونته وتوفيّقه، إلى
ميدان الكفاح المسلّح، فهو السبيل الواحد إلى إحدى الحسينيين: إما موت وراءه الجنة، وإما
حياة وراءها العزة والكرامة"².

كما عبّر صاحب النّص عن تلبية الشعب للنداء، وعدم رضوخه للمستعمر وعدم
تفريطه في العروبة والعقيدة، فأبّت كرامته وعرويته أن تخضع:

"الشاعر: شعب دعاه إلى الخلاص بُناته

فانصبّ مذ سمع النداء وتطوعا

وأرادهم المستعمرون عناصرا

فأبى مع التاريخ أن يتصدعا

واستضعفوه فقرروا إذلاله

فأبّت كرامته له أن يخضعا

واستدرجوه فدبروا إدماجه

فأبّت عرويته له أن يخضعا

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، 41.

² أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م، ج5 (1954-
1964)، ص 36.

وعن العقيدة زوروا تحريفه

فأبى مع الإيمان أن يتزعزعا"¹

فكلّ مخططات فرنسا باءت بالفشل، فرغم محاولتها وسعيها إلى طمس الهوية الوطنية، وفرنسة التعليم، وتتنصير الشعب إلّا أنّها لم تستطع تنفيذ مخطّطها مع شعب أبيّ قويّ الإيمان و متمسّك بـماضيّه إذ من الصعب زعزعتّه والنيل منه.

وفي المسرحية صورة من صور التضحية عبّر عنها التاريخ بقوله:

"التاريخ: وثار الشعب يجاهد

يضحي بالغالي يكابد

يزرع أرض الهدى

شوكا وكفن

يزرع الزهر في أرض الوطن

في كلّ شبر من أرض الجزائر

شباب تحدى المجازر

وحاولت فرنسا العجوز يائسة

فسنّت قوانين بائسة

لردع الأباة الأشاوس

وليشهد شاعر الفوارس

الشاعر: ثرنا على الظلم لا نلوي على أحد

لا شيء في الكون دون العز يرضينا

وفي الجزائر للتكّيل مدرسة

تعلم الفتك بالشعب الشياطينا

وفي الجزائر للتمثيل محكمة

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 42.

فيها الفضائع سموها قوانينا

وفي الجزائر للتقتيل مجزة

راحت بها المهج الحرى قرايينا¹

عبر هذا المقطع عن جهاد الشعب وتضحيته بأعز ما يملك من أجل وطنه، ذلك الجهاد الحقيقي الذي يجعل من وطنه تاجاً فوق الرأس لا يمسه مكروه، حيث يزرع الزهر في أرض الوطن، وفي كل شبر منه يزرع الشعب الأمن والأمان، الانتصار والاستقلال في كل ناحية الجزائر قاطبة من شمالها إلى جنوبها ومن شرقها إلى غربها. وفي المقابل يزرع الشوك والكفن في أرض العدى كيف لا وقد ذاق الولايات من يدها، فالعالم بأسره يشهد على ظلم وبطش ومجازر فرنسا في الجزائر، إذ سعت بكل ما تملك إلى تحطيم الأبوة الرافضين لها، ولحكمها وسياستها ولقوانينها البائسة التي سنتها: **كسياسة الفرنسية** محاولة فرض رؤية استعمارية فرنسية وتفكيراً مختلفاً جذرياً لرؤية وتفكير الشعب الجزائري فهي تسعى لتحقيق فرنسا الجزائر وسلخ المجتمع من مقوماته الأساسية². **وسياسة الاستيطان** إذ شهدت الجزائر منذ بداية الاحتلال هجرة استيطانية كثيفة من مختلف أنحاء أوروبا لا ذمة لهم ولا ضمير، وكانت لهم امتيازات أخرى كمنحهم تسهيلات لتملك الأراضي، بحيث عبر المعمرون عن أبشع مظاهر حب الذات والسطو على حقوق الإنسان بالسلب والنهب. **وسياسة التنصير** ونشر المسيحية إذ لم يمض على احتلال الجزائر سوى شهرين حتى أصدر إثرهما المحتل أمراً في 8 سبتمبر 1830 يقضي بالاستيلاء على الأوقاف الإسلامية التي تمول الخدمات الدينية والثقافية والتعليمية والاجتماعية للمسلمين الجزائريين، كما عملت فرنسا على تحويل المساجد إلى كنائس، وإحلال القضاء الفرنسي مكان القضاء الإسلامي³. **وسياسة الإدماج** فالمعمرون بالرغم من تهجير الأهالي وسياسة الاستيطان، يطالبون باستمرار بتماتل الجزائر

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 44.

² ينظر: صالح فركوس، المختصر في تاريخ الجزائر من عهد الفينيقيين إلى خروج الفرنسيين (814 ق.م - 1962م)، دار العلوم للنشر والتوزيع، ص 208.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 216، 219.

قانونياً وسياسياً وقضائياً وتعليمياً بفرنسا ليتمكنوا من فرض حكمهم المدني. وقانون الأهالي "الإنديجينا" صدر هذا القانون يوم 26 جوان 1881م وهو عبارة عن مجموعة من النصوص الاستثنائية التي فرضت على الشعب الجزائري منذ عام 1847م، حيث يقتضي منه أن يظهر الطاعة العمياء للمستوطنين¹. رغم مناورات السياسة الفرنسية والقوانين الظالمة التي أصدرتها إلا أن الشعب الجزائري صبر وجاهد وقاوم إلى آخر نفس وكان خير مثال عن التضحية، والله في النهاية أيدهم بالنصر.

كما أولى الكاتب عز الدين جلاوي في مسرحيته التاريخ اهتماماً كبيراً، التاريخ الذي يحمل ماضي الأمة، فمن خلال نصّ المسرحية يدرك الأطفال أهمية التاريخ وما يحمله من شواهد على ماضي الأمة، فالتاريخ يربط المرء بمقومات أمته من دين ولغة وأخلاق... فبدونه تكون الأمة عرضة للتأثير والتغيير، فالجيل الذي لا يعرف ماضيه لا يستطيع عيش حاضره ومستقبله فمن الماضي والتاريخ نتعلم ونستفيد، وهو ليس حكايات للفكاهة والتسلية بل يحمل في طياته الدروس والعبر حيث يقول ابن خلدون في مقدمته: "اعلم أنّ فن التاريخ فن عزيز المذهب جم الفوائد شريف الغاية إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم. والأنبياء في سيرهم. والملوك في دولهم وسياستهم..."²، وفي مسرحية "غنائية الحب" نجد التاريخ حاضراً وبقوة في عدة مواضع:

"المجموعة: (تنادي التاريخ)

أيها التاريخ

اصدع بالحق المبين

واكشف للحيارى وكل العالمين

فالحق كالدّر الثمين

¹ ينظر: صالح فركوس، المختصر في تاريخ الجزائر من عهد الفينيقيين إلى خروج الفرنسيين (814 ق.م - 1962م)،

ص 228 - 231

² عبد الرحمان ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر، بيروت، ط2، 1988م، ج1، ص 13

لا يغطيه غبار السنين

ولا تدجيل الكائدين"¹.

ويظهر في هذا المقطع قيمة ومكانة التاريخ في رصد الأحداث وإظهار الحق المبين أمام الملاء، فبواسطته يربط الشباب الذين يسمعون أدلة وشواهد التاريخ وتدور في أذهانهم ويدركونها ومنه ندرك مدى أهمية التاريخ في توسيع مدارك الشباب والأطفال، وتغيير نظرتهم السطحية للأمور والأحكام المسبقة على الأشياء، والأهم من ذلك كله أنّ دراسة التاريخ وخصوصاً تاريخ الأمم وقصص ومآثر الصادقين والأبطال القوميين تزرع في الشباب القدوة الحسنة فيتعلمون من التاريخ القيم الوطنية والقومية. فعلى سبيل المثال يتعلمون أنّ هناك أوقات شدة صعبة سوف تمرّ بها الأمة وتنتهي ليولد من رحمها الفرج والاستقلال، ونعم الفرحة بالانتصار. فمن خلال استغلال دور التاريخ يتعلم الشباب في المسرحية والأطفال المتلقون لها فيما بعد تجارب حقيقية واقعية للحياة قد لا تمنحهم الحياة فرصة عيشها وتجربتها على أرض الواقع.

وفي مقطع آخر يدخل التاريخ على شكل شيخ أبيض اللحية ويؤكد للحاضرين أنّه يحمل تاريخ الأمم فتقول المجموعة:

"المجموعة: ذا التاريخ قد قدم

في ركابيه أخبار الأمم

من تلاشى ومن سلم

من علا ومن سقم

من بنى ومن هدم

من خضع ومن حكم

فاسمعوا عن خير الأمم

فاسمعوا عن خير الأمم

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 34.

التاريخ: ها أنذا التاريخ

في سجلاتي كل أثر

ومن حضر

ومن غبر

وفي سجلاتي

أحاديث

وعبر¹.

وقد أثار المؤلف المسرحي نقطة أخرى في غاية الأهمية وهي **تمجيد تاريخ الجزائر العظيم والافتخار به، وتمجيد الشخصيات التاريخية،** فلا ينتهي تاريخ الجزائر في سنوات المقاومة الشعبية والوطنية أو في سنوات الثورة، بل عاشت الجزائر الاحتلال مرّات على مرّ العصور وكان النصر حليفها. وها هو التاريخ اليوم يقف شامخاً متفاخراً يحدثنا عن غرة البلدان. وهذا ما وقفنا عليه في المسرحية: الجزائر توجّه حديثها للتاريخ:

"حدثنا أيها التاريخ

عن غرة البلدان

التاريخ: (يقف وسط الركح كالخطيب).

سيرة من نار ونور

غرة في جبين الدهور

درة في تاج العصور

عن أحدثكم فيها ومن أدع؟

عن يوغرطة؟

يذلّ وجوه الرومان

فيتركهم أحاديث الزمان

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، 35.

عن بربروس؟

يلقن الإسبان خير الدروس¹

وبما أنّ المسرحية ذات طابع تربوي وطني نلاحظ أنّ اختيار الكاتب المسرحي للشخصيات مدروس، فالشخصيات لها تأثير إنساني وتاريخي فطبيعي أن يستمدّ المؤلف موضوعاته وشخصياته من التاريخ، فإذا علمَ الطفل تاريخ الجزائر الحديث فقد يخفى عليه تاريخها وأمجادها القديمة، وبالتالي استحضار شخصية يوغرطة وانتصاراته المتوالية ضدّ الرومان، وبربروس التركي الذي اشتهر بجهاذه البحري وخاصة في شمال إفريقيا وانتصاراته ضدّ الإسبان، فهي شخصيات لها عدّة تجارب ولها دور كبير في ربط الأجيال بماضيهم الحافل بالبطولات.

ثمّ يعود بنا الكاتب إلى الجزائر في حقبة الاستعمار الفرنسي، واستحضار عدّة شخصيات ثورية وطنية والافتخار بها، فيقول التاريخ:

"عن الأمير؟

عن النجم المنير

يذد ظلام الغرب الخطير

عشرون سنة

قضاها بعد العشرين

يبيد جيوش الخنازير.

عن لالة فاطمة؟

تعفر أنف المرشال

ومثله ستا

يلقون نفس المآل

عن بوعمامة

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 36.

مثال البطولة والشهامة

أربعا بعد عقدين

يصدّ جيوش العدو اللعين

عن ابن باديس؟

يهد كيد باريس

يغزو الضلالة

ويمحو الجهالة

عن البشير؟

ذي الرأي البصير¹

وظّف الكاتب المسرحي عدّة شخصيات جاهدت وضحت بالنفس والنفيس من أجل الجزائر، فقد ذكر: الأمير عبد القادر، لالة فاطمة نسومر، بوعمامة، عبد الحميد ابن باديس، البشير الإبراهيمي، فهذه الشخصيات خير مثال لتوجيه الشباب والأطفال وربطهم بالماضي، وتوعيتهم وتشجيعهم على التسلّح بالوطنية واعتبارهم قدوة والسير على خطاهم من أجل الوطن. وربّما كان اختيار الشخصيات هذه على وجه الخصوص مدروساً وبقصد ولم يكن هكذا عبثاً، فتاريخ الأمير عبد القادر ومقاومته غنيّ عن التعريف حيث كانت الهجومات التي شنّها ضدّ المستعمر والتي ألحقت بهم هزائم نكراء أكبر شاهد عليه فهو بطل المعركة والساحة القتالية، "ففي سنة 1832م، جمع وجوه القوم ورؤساء العرب أمرهم في مؤتمر عقدوه بمسجد مدينة معسكر، وبايعوا بالإمارة شاباً في الرابعة والعشرين من عمره، عُرف بينهم بالشهامة والرأي الحصيف هو الأمير عبد القادر، على أن يؤسّس فيهم دولة إسلامية عربية، تصون الأمن وتوطّد العدل داخل البلاد، وتحارب المعتدي الفرنسي، فتصدّه عن هاتيك الأقطار أولاً، ثمّ ترمي به خارج البلاد أخيراً"².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 37.

² أحمد توفيق المدني، هذه هي الجزائر، مكتبة النهضة المصرية، دط، دت، ص 86.

والبطلة **لالة فاطمة نسومر** والتي تعدّ رمزاً من رموز المقاومة الشعبية ضدّ الاستعمار الفرنسي. وهذا مثال فقط عن شجاعتها وقوّتها: "خاطبت فاطمة اتباعها وحثتهم على ضرورة الدفاع عن الارض والممتلكات وحضرتهم نفسياً للمرحلة القادمة، وبالمقابل عينت فرنسا "راندون" حاكماً عاماً الذي أمر بمجابهة الثورة في بلاد القبائل وواجه سلسلة مقاومات من الشريف بوبغلة ومنها معركة تمزقيدة، واصلت فرنسا زحفها بقيادة الجنرالين "يوسف" و"راندون" ومعهم "سي الجودي"، كانت فاطمة إلى جانب بوبغلة تخوض غمار الحرب وألقت القبض على "سي الجودي" وقتلته بيدها، وفي عام 1854، فازت بأول معركتها ضدّ القوات الفرنسية في "تاظروك" بالقرب من عين الحمام، المعروفة باسم معركة سباو العلوى استمرت المقاومة شهرين من يونيو 1854م إلى يوليو 1854م¹.

وفي اختيار المؤلف المسرحي للبطلة لالة فاطمة نسومر تمجيد لها وفخر بها وإشادة ببطولاتها، وربّما أراد الكاتب إيصال فكرة مهمّة للأطفال وهي أنّ المقاومة والصمود والبطولة ليست مخصوصة بالرجال فقط، بل المرأة أيضاً مسؤولة ومطالبة بالدفاع عن الوطن، وقد كانت لالة فاطمة نسومر أفضل نموذج للمرأة الحديدية التي واجهت الاحتلال الفرنسي وجهاً لوجه ونالت منه، وحقّقت ما لم يحقّقه الرجال أحياناً.

كما ذكر الكاتب شخصية الشيخ **بوعمامة** وهو زعيم المقاومة الشعبية سنة 1881م في الجنوب الغربي الجزائري ضدّ الاستعمار الفرنسي، "وكان شعار مقاومة 1881م هو مواجهة الاستعمار عن طريق الجهاد تحت راية الإسلام ودفاعاً عن الوطن. وقد أعلم الشيخ بوعمامة أتباعه وأعوانه في الحركة الجهادية التي عزم على قيادتها أنّها المشقّة والمآسي وأنّها ترك الأولاد والأوطان ولم يجبر أحداً على ذلك، بل كان يخيّرهم بين اتّباعه أو التخلّي عنه"². فكانت شخصية الشيخ بوعمامة رمزاً من رموز المقاومة الشعبية ورمز التحدي

¹ ويكيبيديا الموسوعة الحرة، زيارة يوم الأحد 21 أوت 2022م، الساعة 21.30، رابط:

https://ar.wikipedia.org/wiki/فاطمة_نسومر

² عبد القادر خليفي، خصائص مقاومة الشيخ بوعمامة والعوائق المحلية في وجهها، مجلة المرأة للدراسات المغاربية، العدد 1، المجلد 1، 2014م، ص 133.

والثبات والتضحية والجهاد من أجل تحرير الوطن فقد تميّز بعدم خضوعه لفرنسا، وهو فعلاً من الشخصيات التي لها ووزنها وأثرها على الشباب في المسرحية وعلى الأطفال المتلقين للمسرحية فيما بعد.

أما عن شخصية الإمام عبد الحميد بن باديس فهو من رجال الإصلاح في الوطن العربي ورائد النهضة الإسلامية في الجزائر، ومؤسس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 1931م. فقد سعى جاهداً في الدفاع عن الدين الإسلامي بعد انتهاج فرنسا سياسة التصير وتحويل أغلب المساجد إلى كنائس، واللغة العربية وحمايتها من الزوال بعد تمّ استهدافها من لدن المستعمر إذ جعل اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية في البلاد وفرنسة التعليم، والدفاع عن الهوية الوطنية التي حاول الاستعمار الفرنسي طمسها، فمن الطبيعي حضور هذه الشخصيات النيرة في هذه المسرحية الطفلية لما لها من مآثر و تضحيات فهم صنّاع التاريخ.

وأخيراً ذكر الكاتب شخصية البشير الإبراهيمي وهو "من أعلام الفكر والأدب في العالم العربي، ومن العلماء العاملين في الجزائر وهو رفيق النضال للشيخ عبد الحميد ابن باديس في قيادة الحركة الإصلاحية الجزائرية، ونائبه، ثم خليفته في رئاسة جمعية العلماء المسلمين، وكاتب تبني أفكار تحرير الشعوب العربية من الاستعمار، وتحرير العقول من الجهل والخرافات"¹. وقد آتاه الله من العلم والفضل ما لم يأت له غيره فألمّ باللغة العربية وآدابها وفنونها وأسرارها بأكملها، ومنحه الله ملكة خارقة في التوجيه والإرشاد والنصح والوعظ والإقناع خطابة وكتابة، كما وهبه الله مواهب وطاقات علمية وفكرية وسياسة لا نظير لها. فكان لحضور هذه الشخصيات العظيمة جميل الأثر في نفوس الشباب ومحاولة التأثير عليهم وربطهم بماضيهم العتيق، والسير على خطاهم في الدفاع والتضحية من أجل الوطن، فكانوا نعم القدوة.

¹ أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ص 163.

كما تناولت المسرحية في بعض المواضع حدثاً عظيماً وهو التغني بأمجاد الثورة والفخر بها حيث كانت الثورة مصدر إلهام لكثير من الكتاب في إبداعاتهم الأدبية. فللثورة مكانة خاصة في وجدان الأدباء والمتقنين، فهي من أبرز القضايا التي ساهمت في ترسيخ الوعي التحرري لدى الشعب العربي من سلطة الاستعمار، لأنها ثورة فكرية تحمل رسالة إنسانية جسدها بيان أول نوفمبر 1954م، حيث تضمن هذا البيان الإيمان بعروبة الجزائر وطموحات الشعب وإيمانه وتقديسه للحرية، فهي ثورة تحققت بإرادة شعب أراد الاستقلال والحرية. وقد لعبت الثورة الجزائرية دوراً وطنياً وقومياً وحضارياً وإنسانياً لما تحمله من قيم سامية كالحرية والكرامة والعدالة... وعن الثورة يحدثنا التاريخ وبفتخر:

"عن أحدثكم فيها ومن أدع؟

عن ثورة أينعت؟

ذات صباح في شهر نوفمبر

تعطر قلب الأحبة

بالياسمين والعنبر

تحرر الإنسان

من ريقة الطغيان

عن أحدثكم فيها ومن أدع؟

دفاتري لم تستوعب الأحداث

لم تستطع"¹.

حدثنا التاريخ عن ثورة أول نوفمبر حرب الجزائر هي الحرب التي خاضها جيش التحرير الوطني الجزائري ضد قوات فرنسا بالجزائر عام 1954 إلى غاية الاستقلال سنة 1962، بدأت الحرب في يوم الاثنين 1 نوفمبر 1954 الموافق ليوم 6 ربيع الأول 1374هـ بهجمات مفاجئة من قبل مجاهدي جيش التحرير الوطني على قوات الاحتلال الفرنسي في

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 38.

مختلف ولايات الجزائر، فليلة أول نوفمبر ليست كاليالي العادية فهي بالنسبة للجزائريين ليلة أسطورية وأهم حدث تاريخي على الإطلاق في تاريخ الجزائر المعاصر، فقد كانت هذه الليلة مسرحاً لعدد العمليات المسلّحة عبر أرجاء الوطن، وبمشاركة مئات المسلّحين فقد شارك في الثورة المباركة كلّ طبقات المجتمع، أرادوا التحرّر من ظلمة الاحتلال الفرنسي إلى نور الحرية والاستقلال.

وفي مقطع آخر التاريخ يشيد بالثورة وأمجادها فيقول:

"التاريخ: ذات ليلة من ليالي الخريف

كان الشهر نوفمبر

ثار الشعب وشمّر

يحدوه حب الوطن

وتاريخ مزهر

وأعلن الشعب للورى

إني هنا

في كل شبر في الذرى

عربي أنا

مسلم أنا

جزائري لن تقبرا

وليشهد شاعر الثورة الكبرى"¹

فالثورة هي بداية فكر ووعي جديد ناضل فيها الشعب ضدّ الاستعمار الفرنسي من أجل الحرية والكرامة؛ فالحرية أصبحت وعياً جمعياً لدى الجزائريين، فقد أثبت التاريخ سعي الشعب الجزائري على مرّ العقود جاهداً لنيل الحرية وفي كلّ مرّة يفعلها هذا الشعب الأبيّ، فقد تحرّر وإن طال الزمن بعد مائة واثنين وثلاثين سنة فالشعب الجزائري أعطى درساً للعالم

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 42.

بأكمله، وقد أثبت للعالم بأسره أنه لن يتخلّى عن أرضه، فتمسّك بثورته واستمات في نصرتها ولم ينكسر من أجل اللغة العربية والعروبة التي أراد المستعمر استبدالها بالجهل والأمية، ومن أجل الإسلام الذي أراد الاستعمار الفرنسي القضاء عليه ونشر المسيحية والانحلال، فأبى الشعب أن يُقبر ولن تقبر الجزائر، فكان الشعب الجزائري مؤمناً بعروبه ودينه ووطنه.

فللعبارتين "عربي أنا، مسلم أنا" صدى كبير وتأثير أكبر في نفوس الأطفال، فالمسرحية مشحونة بالروح الوطنية والمواقف البطولية، فتنمو في وجدانهم وأذهانهم روح العروبة وتترسّخ عقيدتهم ويزيد ارتباطهم بالدين الإسلامي، والروح الوطنية والكلّ مسؤول ومطالب بالحفاظ على الوطن والدفاع عنه. وهذه المسرحية كانت بمثابة حلقة وصل بين حاضر الأطفال وماضي وتاريخ أمّتهم فمن خلالها سيدركون ما فاتهم في زمن مضى من عهد الاحتلال الفرنسي، سيعرفون قيمة الوطن والتضحية وقيمة الحرية والانتصار، وأن الخير ورخاء العيش الذي يتمتعون به لم يأت بالسهل بل بشقّ الأنفس.

ودائماً بعد الشدّة يأتي الفرج وبعد أن دامت الثورة التحريرية مدّة سبع سنوات كاملة واستشهد مليون ونصف المليون من الشهداء الأبرار، فمن حق الشعب الجزائري تقرير مصيره، وهي أيضاً قيمة وطنية طرحها الكاتب في مسرحيته وهي تقرير المصير وتجلى ذلك في قول الشاعر:

"الشاعر: خبر فرنسا يا زمان بأننا

هيهات في استقلالنا أن نخدعا

شعب الجزائر قال في استفتائه

لا لن أبيع من الجزائر إصبعاً

واختار يوم الاقتراع نوفمبراً

فمضى وصمم أن يثور ويقرعا"¹

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 45.

عاش الشعب الجزائري فرحة كبيرة، فرحة طال انتظارها. حلم صعب المنال تحقق بعد 132 عاماً من الانتظار، بعد حرب إبادة لم يعرف التاريخ مثيلاً لها من أعتى قوّة من قوى الظلم فعانى الشعب الجزائري القمع والقتل وإراقة الدماء وإبادة القرى والمداشر، وقد راح ضحيتها الأطفال والشيوخ والنساء، بعد كلّ ذلك تأتي نشوة الانتصار بعد أن لقّن الشعب الجزائري في ثورة نوفمبر الاستعمار الفرنسي درساً لن ينساه بعد أن تكبّدت فرنسا خسائر مادية وبشرية عظيمة، وقد عبّر عنها الكاتب على لسان التاريخ فقال:

"التاريخ: وحين ضاق عن فرنسا الخناق

مدت يدها ملطختين بالدم المراق

تستغيث أتباعها والرفاق

مجلس رعاه اليهود

وزينوه بالبندود

وأقاموه كالدودود

في وجه الأسود

وليشهد الشاعر

فشعره مشهود"¹

وتقرير المصير تحقق بعد إصرار الشعب وقيامه بمظاهرات ومفاوضات، فقد كان لمظاهرات 11 ديسمبر 1960م تأثير كبير حين قرّر الشعب الجزائري أن يعيش حراً أو يموت، وقد أوصل الشعب من خلالها صوته للمحافل الدولية وهيئة الأمم المتحدة والعمل على تدويل القضية الجزائرية، ومطالبته المساندة في القضية الجزائرية وحق الشعب في تقرير مصيره، كما ساهمت في تعجيل سير المفاوضات، وفي الأخير أرغمت فرنسا على الاعتراف بجمبهة التحرير الوطني الممثل الوحيد للشعب الجزائري. وفعلاً تمّ فتح المفاوضات عن طريق الوزير السويسري بلوسارن في سويسرا بسبب مشكل الصحراء التي طالبت فرنسا

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 44.

بفصلها عن التراب الجزائري، ثم تلتها مفاوضات ايفيان الأولى (20 ماي - 13 جوان 1961م)، ثم مفاوضات ايفيان الثانية والتي كانت على مرحلتين: الأولى (11 فيفري - 19 فيفري 1962م) واستأنفت الثانية في (7 مارس - 18 مارس 1962م) التي أنهت الحرب في الجزائر، بعد الانتخابات الخاصة بتقرير المصير، حيث أدلى ستة ملايين جزائري وجزائرية بأصواتهم وعبروا عن رغبتهم في حصول الجزائر على الاستقلال، وهكذا تحقق النصر باستقلال الجزائر في 3 جويلية 1962م¹.

بعد الشعور بنشوة الانتصار وتذوق طعم الحرية، نلمس في المسرحية شعوراً بالفخر والاعتزاز بعد الصمود والصبر وعدم الاستسلام، والرضوخ للسياسة الفرنسية، وبعد نيل الحرية وتحقيق الاستقلال وعدم سماح الشعب الجزائري ولو في شبر واحد من أرضه خاصة وبعد طمع فرنسا في الاستيلاء على الصحراء الجزائرية وتجلى ذلك في قول التاريخ والجزائر:

"التاريخ: ويفشل الطغاة

أمام الأباة

وأذلهم

خابت مساعي العتاة

فقرروا تقسيم الوطن

كما قسم ألمان ويمن

لكن الشعب تماسك

كصم الجبال

وصاح بملء ما فيه

تمزيقي ضرب من خيال

¹ صالح فركوس، المختصر في تاريخ الجزائر من عهد الفينيقيين إلى خروج الفرنسيين (814 ق.م - 1962م)، ص

صحراؤنا بالدم الغالي نفديها

أرضنا بالروح نحميها¹

فشلت أعتى القوّات في العالم من الطّغاة الغاصبين في إرضاخ الشعب الأبّي ذي العزّة والكرامة، رغم عدم التكافؤ في العدد والعدّة فلا يوجد وجه مقارنة بين سلاح المحتل وسلاح المجاهدين والثوار، لكنّها الإرادة فقد برهن الشعب للعالم بأسره أنّه شعب حرّ لا يركع ولا يخضع للطّغاة، رغم كلّ مخطّطات فرنسا ومناوراتها فقامت بالمستحيل من أجل تقسيم الصفوف وتقسيم الوطن لكنّها باءت بالفشل لأنّها كانت في مواجهة شعب متماسك كصم الجبال أبّي أن تقسّم بلاده أو يسلم في صحرائها، فقرّروا التضحية والفداء بأنفسهم وحماية أرضهم بعد طمع فرنسا في الصحراء ومطالبتها بفصلها عن التراب الجزائري، إذ صرّح ممثل فرنسا "جورج بومبيدو" قائلاً: "أنّ الصحراء لا نقاش حولها"².

وفي مقطع آخر تأتي الجزائر متفاخرة متباهية تتغلّى بأمجادها قائلة:

"الجزائر: اسمعوا الحق ناضرا

اسمعوا الحق عاطرا

ذا تاريخي بالأمجاد زاخرا

شيده الأكاسر والحرائر"³

هكذا كان نص المسرحية الطفلية "غنائية الحب" زاخراً متنوّعاً ثرياً بالقيم الوطنية والتربوية، التي تلامس المنظومة الذهنية والوجدانية للطفل، فحاول الشاعر من خلالها إيصال رسالة لفئة الأطفال تشعرهم بقيمة حب الوطن، والحفاظ عليه، والدفاع عنه بمواقف حافلة من تاريخ الجزائر ومواقف من الاستعمار الفرنسي وبطشه، والمقاومات الشعبية ودورها، والثورة المباركة التي التفت حولها الشعب إلى آخر نفس، لأنّ الأطفال لم يعيشوا ولم

¹ عز الدين جلاوجي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 45.

² صالح فركوس، المختصر في تاريخ الجزائر من عهد الفينيقيين إلى خروج الفرنسيين (814 ق.م - 1962م)، ص 284.

³ عز الدين جلاوجي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 46.

يذوقوا ويلات الحرب؛ ففي هذا النص المسرحي درس للطفل في التضحية والدفاع عن الوطن وحمانيته من الأعداء، كما تعلّمهم ثمن الحرية والانتصار والاستقلال التي لم تأت بالهوان والقيود بل دفع ثمنها الشهداء الأبرار، فكانت المسرحية مليئة بالدروس والعبر التي أراد الكاتب إيصالها للأطفال بطريقة تربوية ممتعة جمعت مقتطفات من تاريخ الجزائر عرضها بسلاسة وبساطة فكنا وكأنا نتابع فلما تاريخياً مشوقاً بعيداً عن تناول هذه المعلومات وتلقينها في الصفوف المدرسية، فكانت هذه المسرحية حلقة وصل بين الأطفال وماضي أمّتهم، تعرّفهم بالتاريخ المجيد للاعتزاز به وجعل أبطاله قدوة يُحتذى بهم.

2- مسرحية "غصن الزيتون"¹ (ذات بعد قومي):

وعندما نتحدّث عن مسرحية "غصن الزيتون لعز الدين جلاوي" فإننا نتحدّث عن القومية، فماذا نعني بالقومية؟ وما الفرق بين القومية والوطنية؟

لقد تعدّدت تعريفات القومية بتعدّد الباحثين الذي اهتموا بهذا الميدان، فهناك من يرى أنّ القومية هي: "مبدأ سياسي اجتماعي يفضّل معه صاحبه كلّ ما يتعلّق بأُمّته على سواه ممّا يتعلّق بغيرها"²

وثمة من يرى القومية بمفهومها العام: "ميلاً أو شعوراً بالانتماء إلى جماعة حضارية معيّنة، ورغبة في التجمع والترابط لتحقيق غايات وأهداف مشتركة في ظلّ إحساس عام بوحدة المصير"³. فالقومية نزعة تجعل الفرد يتعلّق بالجماعة ويفتخر بها ويضحّي من أجلها، هي ذلك الشعور بالانتماء والوحدة والتضامن مع الجماعة وذويان الذات الفردية من أجل المصلحة العامة، فتجد مجموعة متجانسة لها ما يميّزها عن غيرها، همّهم واحد الآمهم وآمالهم واحدة.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 58.

² لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 2009م، ص 664.

³ أحمد وهيان، الصراعات العرقية واستقرار العالم المعاصر -دراسة في الأقليات والجامعات والحركات العرقية- أليكس لتكنولوجيا المعلومات، الاسكندرية، 2007م، ص 51.

"وثمة من يقول بأنّ للقومية مفهومين أحدهما اجتماعي والآخر سياسي؛ حيث يبرز المفهوم الاجتماعي كيان القومية باعتبارها رابطة تربط الفرد بكائن اجتماعي يتّحد أفرادها في اللغة والتاريخ والثقافة والمصالح المشتركة، ويتمثل هذا الكائن الاجتماعي في الأمة. أمّا المفهوم السياسي للقومية فهو ينصرف إلى أنّ القومية هي عقيدة سياسية قوامها الشعور القومي الذي يدفع أبناء الأمة إلى الاعتقاد بأنهم مجموعة بشرية متميزة عن غيرها من الجماعات لها كيانها الذاتي، كما لها الحق في أن تنظم في وحدة سياسية مستقلة عن غيرها، وأن تنظم كيانها القومي تنظيماً اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً بما يحقق شخصيتها القومية"¹.

فلقومية عناصر أساسية تسهم في تكوينها وهي وحدة اللغة، ووحدة الدين، ووحدة التاريخ، ووحدة الثقافة. فكلّ هذه المقومات تجعل الناس يشعرون وكأنّهم أمة واحدة لها مميّزاتها وخصائصها التي تميّزها عن باقي الأمم الأخرى، فيشعر الإنسان بمواجهة المصير الواحد والماضي المشترك ووحدة النظرة المستقبلية.

أمّا عن الفرق بين الوطنية والقومية فسنشير هنا إلى الاختلاف بين المفهومين، فكلّ من الوطنية والقومية تمثلان نزعتين من أبرز النزعات التي تربط الفرد بالجماعة وتجعله يحبّها ويفتخر بها ويعمل من أجلها، ويضحي في سبيلها. فالوطنية تشير إلى حبّ الوطن، أو إن شئنا إلى ارتباط الفرد بإطاره الإقليمي، ومن يقطنه من أفراد، وما يسوده من نظم، وبالتالي يكون ولاء الفرد لوطنه، والشعور الوطني غريزة طبيعية تدفع الإنسان إلى التعصّب للوطن والتضحية في سبيله، وهو شعور لازم الإنسان منذ انضمامه إلى غيره من بني البشر في حياة مشتركة مستقرّة. أمّا القومية فهي تشير إلى حبّ الأمة؛ أي ارتباط الفرد بجماعة من البشر تُعرف اصطلاحاً بالأمة. وبالتالي فإنّ الشعور القومي ينصرف إلى مشاكل الأمة

¹ أحمد وهبان، الصراعات العرقية واستقرار العالم المعاصر -دراسة في الأقليات والجماعات والحركات العرقية-، 52.

وتطلّعاتها القومية، والشعور الوطني يقتصر على الوعي بمشاكل الدولة التي ينتمي إليها الشخص¹.

ف نجد على سبيل المثال القضية الفلسطينية قضية أمّة وقضية قومية، وتعدّ من أهمّ القضايا السياسية والدينية والإنسانية، وهي ليست متعلّقة بالفلسطينيين فحسب فلا يحدّها إقليم جغرافي؛ فالعلاقة التاريخية، والدين، واللغة تظلّ متوهّجة فهي قضية العالم العربي والإسلامي. "إنّ قضية فلسطين ليست مجرد مشكلة قومية على الصعيد العربي، أو أنّها مشكلة اجتماعية بالنسبة لأبناء فلسطين، وإنّما هي مأساة إنسانية عامة، هي مأساة "العنصرية" أكبر وصمة عرفها التاريخ الحديث"².

والجزائر متضامنة قلباً وقالياً مع القضية الفلسطينية وقد تجسّد هذا الشعور في وجدان الجزائريين تجاه القضية والشعب لشعورهم بالأخوة في العروبة والإسلام، فالشعب الجزائري أيضاً مسؤول ومعني بالأمر رغم بعد المسافة فالجزائر مع فلسطين ظالمة أو مظلومة. وهذا ما يعبر عن المسؤولية الجزائرية الكبيرة وموقفها التاريخي المشرف مع القضية الفلسطينية. وقد كان موضوع القضية الفلسطينية مصدر إلهام لكثير من المبدعين العرب الذين عبّروا عن استيائهم ورفضهم لتواجد الكيان الصهيوني في هذه الأرض المقدّسة، فتأثّر الأدباء بنكبة 1948م، ونكسة سنة 1967م، وواقع فلسطين إلى وقتنا الحالي، فأنتجت قرائحهم أجمل القصائد والقصص والروايات والمسرحيات التي تناولت القضية الفلسطينية وعبرت عن الانتصارات والانتكاسات والهزائم والتعذيب والتتكيل والتتصير... ففي هذه الأعمال العربية المقدّمة نلتمس الروح القومية.

فتجسّد الشعور القومي، والقيم التربوية ذات البعد القومي في عدّة أعمال مسرحية موجّهة للطفل في الجزائر، كمساندة لحركة النضال والكفاح والدفاع عن القضية الفلسطينية،

¹ ينظر: أحمد وهبان، الصراعات العرقية واستقرار العالم المعاصر -دراسة في الأقليات والجامعات والحركات العرقية-، ص 55.

² غالي شكري، شعرنا الحديث إلى أين؟، دار الشروق، ط1، 1991م، ص 81.

ويظهر هذا الوعي في التّصوص المسرحية للكاتب "عز الدين جلاوي" الموجهة للطفل، ومن بينها مسرحية: "غصن الزيتون"¹. وهي مسرحية تتكوّن من ثلاثة مشاهد مستوحاة من الواقع الفلسطيني المرير ومعاناة الشعب الفلسطيني في ظلّ الاحتلال الصهيوني الظالم الذي تكالب على هذه الأرض الطيّبة وأهلها كما أتى على الأخضر واليابس. تدور أحداث المسرحية في بيت فلسطيني بسيط، كانت البطولة للشخصيات الرئيسية وهي: الأم والجّد وعمر، والشخصيات الثانوية وهي: سالم والعم والعساكر. ورّما نعتبر كلّ الشخصيات رئيسية على اعتبار أنّها جميعا كان لها دور كبير في تأجيج الصراع ضدّ الاحتلال، وكانوا خير مثال للتضحية والاستشهاد من أجل الوطن.

أ - ملخص المسرحية:

استهلّ الكاتب المشهد الأوّل بكلام الجّد الذي كان يحاول بعث التفاؤل والأمل في النفس، وإقناع الأم وابنها عمر بأنّه سيبزغ الفجر، وسيأتي الفرج، ويحلّق الحمام في سماء الوطن العظيم فلسطين؛ فهي أرض الأنبياء وأرض الطهر. إنّها أرض بيت المقدس، كما صوّر هذا المشهد قلق الأم من توالي الأعداء وطمع الظالمين في هذه الأرض وخوفها من ظلم العدو الذي استعمل كلّ الوسائل الإجرامية لإبادة الشعب. بالإضافة إلى ذلك صوّر هذا المشهد شجاعة الطفل عمر الذي تتميّز بالقوّة والبسالة والحماسة والإقدام والثقة بالنفس، ومن مظاهر الإصرار القوّة إذ نلاحظ الطفل عمر وزميله سالم لم يتوقّفوا عن الدّراسة رغم الظروف الصعبة، والمخاطر التي تحفّ بالأطفال والشعب عموما في فلسطين. كما عرض هذا المشهد مظهرا من مظاهر الانتفاضة الفلسطينية وأثرها على اليهود.

أمّا المشهد الثاني فقد بدأه الكاتب بالحديث عن عنف المظاهرات والتفاف الشعب حولها، وقد شارك فيها كلّ طبقات المجتمع الفلسطيني الرجال والنساء، الكبار والصغار وعبر هذا المشهد عن طغيان المحتلّ وغدره وظلمه وجبنه من خلال قتله للأطفال الأبرياء وموت الطفل سالم برصاصة من العدو، واستشهاد والد عمر، رغم ذلك عبّرت العائلة عن

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 58.

تمسّكها بمبدئها وأملها في تحرير وطنهم بسيل من الدماء يجرف الطواغيت وتطهر أرضهم، كما أصرّوا على عدم استسلامهم وانكسارهم. فالحرية لأبد لها من جسر من الدماء، هذا رأي الجدّ؛ فهو دائماً مرتفع المعنويات يبتّ طاقة إيجابية في من حوله إيماناً منه أنّهم على حق وخير.

والمشهد الثالث عبّر عن كثرة الضحايا، وغياب العرب وتخليهم عن القضية الفلسطينية، فلم تخل المسرحية من نقد مواقف العرب التي اكتفت بالتثديد والاستتكار ونظم الأشعار والكلام عن القضية الفلسطينية في نشرة الأخبار. ويشدّد الصراع بين الشعب الفلسطيني والعدو بعنف، والحرائق في كلّ مراكز العدو، والمظاهرات التي تعمّ المدينة، وينتهي المشهد بسلسلة من الاستشهادات ثمناً للحرية إذ يلتحق عمر بالانتفاضة ويستشهد ويليه الجدّ شهيداً. والأمّ تهدد صغيرها ولم تياس، وترى في الصغير الذي في حجرها أملاً وامتداداً للانتفاضة، فوعده أن ترضعه لبن البطولة والتضحية وتغذيه عشق الجهاد والاستشهاد، وستدفعه في المستقبل مع قوافل المجاهدين حتّى ينتصر الوطن.

لتختتم المسرحية بقصيدة للشاعر المصري "علي محمود طه" التي يتوّعد فيها الاحتلال الصهيوني لفلسطين بالانتقام والثأر والتي مطلعها:

"أخي جاوز الظالمون المدى فحقّ الجهاد وحقّ الفدا".

ب- تحليل المسرحية:

من خلال هذه المسرحية نستنتج مدى وعي الكاتب بالقضية الفلسطينية، وإيمانه بها، وإدانتته للجرح الفلسطيني الذي نزع سيولاً من الدماء. فهذا العمل المسرحي كمشراكة من الجزائر للإخوة في فلسطين وتأكيداً لعمق الرابطة القومية التي تجمعنا، لأنّها رمز العروبة والوحدة العربية. وتحرّر فلسطين هو تحرّر كلّ العرب؛ فالقدس والمسجد الأقصى رمزان دينيان تاريخيان لا يمكن للعرب التخلّي عنهما، فهما من الأساسيات التي تثير الحسّ القومي وتغذيه.

وتجلّت القومية في المسرحية من خلال الدقة في التصوير وكأنّ المؤلّف عايش الواقع الفلسطيني بكلّ تفاصيله، يُشعرُك بأنّه كان وسط الحشود في المظاهرات، أو أنّه طفل صغير مع عمر يرمي الحجارة على العساكر رغم البعد الجغرافي الذي يفصل الجزائر عن فلسطين، وأخذ الكاتب على عاتقه إيصال مجريات الأحداث في فلسطين الأبية كما لو أنّه يتحدّث عن الجزائر وما عانتها من ويلات الاستعمار الفرنسي. فالشعور بالمسؤولية والتضحية والجهاد في سبيل الوطن والدفاع عنه وتحريره من بطش الاستعمار، والحديث عن المقاومات الشعبية والثورة التحريرية المباركة، والمظاهرات يتجسّد في المسرحية بروح حماسيّة واحدة بحكم التشابه بين قضية الجزائر بالأمس، وفلسطين اليوم. فالطفل القارئ لهذه المسرحية يتلقّى رسالة تربوية مهمّة فحواها ضرورة الوعي بما يعانيه الشعب الفلسطيني، والاستعداد للتضامن معهم واحتضان مأساتهم، ومساندتهم ولو بالدعاء وذلك أضعف الإيمان، فقضية فلسطين لا تخصّهم لوحدهم بل هي قضية الأمّة العربية والإسلامية جمعاء.

كما ركّز الكاتب على دور الأطفال في المقاومة والدفاع عن الوطن فهم الجيل الفلسطيني الناشئ الذي يتمّ إعداده ورعايته للنضال من أجل استرداد الحقوق المغصوبة في المستقبل وهي أيضا قيمة تربوية إيجابية تُشعر الأطفال بمكانتهم وتعلّمهم التحلّي بالمسؤولية، وأنّ مهمّة الدفاع عن الوطن لا تستثني الصغار. وقد أعطى المؤلّف المسرحي لشخصية الطفل عمر دوراً أساسياً، دون أن نستثني حضور شخصية زميله سالم الذي استشهد برصاصة العدو فكان له أيضا بصمة في هذا العمل المسرحي. وهذه بعض المواقف البطولية التي قام بها الطفل الصغير عمر:

"الأمّ: (خائفة) أخشى أن يقضي الظالمون على المجاهدين وهم قلة.. ينقصهم المال والسلاح والعدد، ويتعاورهم الأعداء من كلّ جهة.

الجدّ: (وهو يشير إلى حفيده) وهؤلاء أليسوا مجاهدين؟ إنهم يرفعون اليهود بالحجارة.

عمر: قال لي طفل يهودي: اليهود أقوى.

الجدّ: وماذا قلت له؟

عمر: (متحمّساً) قلت له بل نحن أقوى وسنطردكم من أرضنا كاللصوص كما طرد صلاح الدين أجدادكم¹.

فالحماس والشجاعة يسيطران على عمر؛ فكان لا يقصي نفسه من المعركة رغم صغر سنّه، يربعب العساكر برمي الحجارة مع أقرانه، وجميعنا يعلم حجم التباين والفروقات بين الاحتلال الصهيوني والشعب الفلسطيني في العدد والعتاد، باعتبار أنّ الحجارة هي بصيص الأمل والوسيلة النضالية الموجودة للوصول للحرية في ظلّ غياب السلاح والعتاد والمال، فكان هذا الحجر رمزاً للمقاومة والصمود.

وفي موقف آخر أبى عمر إلّا أن يشارك إخوانه انتفاضتهم التي جسّدوها في شكل مظاهرات حاشدة تعمّ الشوارع:

"الأمّ: (خائفة) إلى أين يا عمر؟

عمر: لأشارك إخواني انتفاضتهم... لنرجم اليهود كما يرمج الشياطين لابدّ أن نخرجهم من أرضنا.

الأمّ: (خائفة) عمر ولدي لا تذهب.. لا آمن عليك مكر اليهود وغدرهم... لا آمن عليك. الجدّ: دعيه يا بنيّتي.. لا تزرعي في قلبه الخوف والجبن.. ما أعظمنا أن نموت شهداء... هيا يا ولدي هيا... هيا...²

كما لم يسلم كبار السنّ من ظلم الاحتلال الإسرائيلي كشخصية الجد في المسرحية، فكان له دور فعّال في مجريات الأحداث وتطوّرها، وبعث عدّة رسائل تربوية إيجابية تخدم الطفل المتلقي لنصّ المسرحية تضمّنّها دوره الرئيس، فهو الذي يهدّي ويطمئن ويبعث التفاؤل تارةً، وهو نفسه الذي يشجّع ويدفع للنضال والاستشهاد تارةً أخرى:

"الجدّ: (يتكى على عصاه) لا تحزني يا بنيّتي.. لا تحزني.. غدا سيبزغ الفجر، وستخضر أشجار الزيتون والنّخيل.. ويحلّق الحمام في سماء هذا الوطن العظيم.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 59.

² المصدر نفسه، ص 64.

الأم: (بحزن) ومتى يأتي الغد...؟؟ متى يأتي؟؟ ومن أين يأتي؟؟ وقد كثرت آهاتنا.. ودموعنا.. وجراحاتنا.. وضحايانا.

الجد: كالشجرة الطيبة يا بني.. كلما أمعنا في تقليمها زاد نموها وزادت ثمارها.. أبطالنا يصنعون ملحمتنا الخالدة.. يسقون شجرة الحرية بدمائهم الطاهرة الزكية.

الأم كلما دفعنا عدوا ظهر آخر.. كم هي كثيرة أطماع الظالمين في هذه الأرض!

الجد: لأمها أرض الأنبياء.. أرض الطهر والنقاء.. أرض الاتصال بالسماء.¹

فروح الجد كانت مثقلة بهموم القضية الفلسطينية، وكان يغمرها النضال والحماسة والحكمة والرجاحة في الوقت نفسه، كما كان خير مثال للتفاؤل وزرع الأمل والثقة بالنفس وبث الطاقة الإيجابية في من حوله، والتضحية بالنفس والاستشهاد من أجل الوطن. كما يظهر من خلال هذا المقطع حجم المأساة والمعاناة والدمار والخراب الذي آلت إليه النفس والوطن، فقد كثرت الآهات والدموع والجراح والضحايا من أجل صنع الملحمة ونيل الحرية التي سقيت بالدماء الطاهرة.

وفي مقاطع أخرى متفرقة يظهر جلياً استعداد الجد للتضحية وعدم الرضوخ لوطأة الاحتلال الإسرائيلي:

"الجد: أجل لن نستسلم.. سنكسر شوكتهم.. سنبيدهم عن آخرهم.. سنذكرهم بخالد وعمر وصالح الدين"².

استوحى الجدّ العزيمة والإصرار وعدم الاستسلام من الشخصيات العربية التاريخية، فكان لها بالغ الأثر في تغذية روح الجدّ بالشجاعة والبطولة، فتميّزت هذه الشخصيات بكثرة انتصاراتها وتصدّيها للأعداء فبقيت مثلاً يحتذى به ويُستحضر في زمن اشتداد الحروب. وفي مقطع آخر عبّر الشيخ عن قيمة تربوية متمثلة في تعليم الأطفال الشجاعة والابتعاد عن

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 59.

² المصدر نفسه، ص 61.

الجبن وعدم الخوف من الموت، وعظمة الاستشهاد من أجل الوطن وكان ذلك في حوار مع الأم حين خافت على ابنها عمر:

"الجدّ: دعيه يا بنيتي.. لا تزرعي في قلبه الخوف والجبن.. ما أعظمنا أن نموت شهداء... هيا يا ولدي هيا... هيا...¹"

وفي موقف حماسي بطولي يردّ الجد على العساكر بكلّ ثقة وقوة؛ لأنّه على قناعة تامة ويقين كامل أن أرض فلسطين وبيت المقدس للفلسطينيين ولا لأحد سواهم، وأنّ ما هي عليه اليوم ما هو إلّا طغيان واستبداد صهيوني ظالم. وهو ينكر أن تقوم هذه الدولة الظالمة على هذه الأرض الطاهرة فهي مهد لكثير من الأنبياء والرسل، وأولى القبلتين، وثالث الحرمين الشريفين، وبها المسجد الأقصى الذي صلى فيه الرسول صلى الله عليه وسلم بجميع الأنبياء ليلة الإسراء والمعراج، فهو على حق حين قال: نحن الحق والخير:

"الأم: ما أشد مرارة الموت!

الجد: بل في سبيل الله حلو حلو يا بنيتي إن حياة الحرية لا تنال إلا على جسر من الدماء والجماجم.

(دق عنيف على الباب.. يدخل جمع من عساكر اليهود)

الأم: (بغضب) سحقا لكم.. ماذا تريدون؟ ماذا تريدون أيها الأوغاد؟

الجد: (ثائرا) حرام أن تطأ أقدامكم القذرة بيتنا اخرجوا اخرجوا لا تلوثونا أيها الكلاب.

عسكري 1: اخرس أيها الشيخ اللعين.. أين هو ابنك حسين؟

الأم: لسنا ندري.

عسكري 2: ولكننا ندري كان هنا في البيت والتحق بالقتلة والإرهابيين.

الجد: بل التحق بالمجاهدين الأبطال.

عسكري 3: ولكننا سنبيدهم عن آخرهم.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 64.

الجد: بل نحن الذين سنبيدكم لأننا الحق والخير، ولأنكم الباطل والشر"¹.

وحرب الطواغيت كما ذكرنا سابقا لا لم يسلم منها الكبير ولا الصغير، فاغتيال الجد وهو شيخ مسن، واغتيال البراءة دون رحمة أو شفقة برصاصات الصهاينة بأي إنسانية وأي عدل، رغم ذلك عبّر الجدّ عن البشري والفرحة بالشهادة بعيداً عن الخوف والجبن فكلّ يهون أمام الوطن ولو كانت بالنفس:

"عمر: لم يكتف الطواغيت بالدخان لقد ضربونا بالرصاص.
الأم: هذه عادتهم.

عمر: لقد أصاب رصاصهم سليما.

الأم: (مندهشة) أصابت سليما؟ وأين هو؟

عمر: لقد قضى شهيدا.

الجد: (بخنق) الجبناء.. قتلة الأطفال والأبرياء"².

أما عن استشهاد الجدّ وابنه عمر ورد في هذا المقطع كآلاتي:

"الأم: (فزعة) ماذا وقع؟ ماذا وقع؟

الجدّ: قتلوه يا فاطمة.. قتلوه.. قتلوه.

الأم: قتلوه؟؟؟؟ يا ويلهم يا ويلهم.

الجدّ: وأصابوا منّي مقتلا.. فيا بشرانا بالشهادة فيا بشرانا.. لا تبكي يا بنيّتي.. بل افرحي وزغردي زغردي زغردي"³.

أمّا عن الشعور القومي في المسرحية فعبر عنه الكاتب عز الدين جلاوي من خلال حرصه على إبقاء القضية الفلسطينية حية في قلوب العرب، وأمله في نصرّة الدول العربية والإسلامية للقضية الفلسطينية، وإحساسهم بالجراح والمأساة والتحاقهم من أجل انقراض أرض

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 62، 63.

² المصدر نفسه، ص 61.

³ المصدر نفسه، ص 65.

الطهر والنقاء، فهو لم يستثن من العرب بقعةً فالنداء موجّه لدول الخليج العربي، وبلاد ما وراء النهر أوزباكستان وكازاخستان وغيرهما من البلدان، والعراق، وبلاد الشام، والمغرب العربي، والجزائر على وجه الخصوص فقد ميّزها الكاتب بالأوراس، آتين للنصرة والانقاص من كلّ فج عميق؛ فالكّل مسؤول عمّا يحدث في فلسطين ومطالب بالدفاع عنها وتخليصها من أكبر أكذوبة في التاريخ اليهود الذين يعتبرون فلسطين وطنهم باعتبارهم عاشوا فيها من قبل ووعدوا أنفسهم بها. وبالتالي أصبحت القضية الفلسطينية قضية إنسانية نتج عنها عدّة أزمات سياسية وصراعات كبرى. فهي إذن ليست قضية الشعب الفلسطيني بمفرده، فمن خلال هذا المقطع دعوة للأمة الإسلامية من أجل مساندة إخواننا في فلسطين:

"الجد: انتفاضة الأمة هذه المرة أرعبت اليهود وزعزعت عروشهم.

الأم: أخشى على المجاهدين من هؤلاء الظالمين.

الجد: لا تخشي يا بنيّتي فإرادة الشعوب لا تقهر، والانتفاضة ستتواصل، وسنهزم الطواغيت.. سنهزمهم (ينظر للأفق) إني أراهم آتين.. من رحم الأرض آتين.. من تحت الأنقاض.. من شقوق الأرض آتين.. من رمل الصحراء.. من وراء النهر.. من الفرات.. من النيل.. من الأطلس الجبار.. من الأوراس من كل فج عميق آتين.. إني أراهم يا بنيّتي.. سود العيون.. سمر الجباه.. سمر السواعد.. سمر الصدور.. إني أراهم زاحفين.. وإنه للنصر اليوم وغدا وإلى الأبد.. إلى الأبد"¹.

وفي مقطع آخر عبّر الكاتب عن عتابه ولومه للشعوب العربية التي تخلّت عن القضية الفلسطينية، حيث لم تعد هذه القضية تثير اهتمام أحد، فقد غابت فلسطين عن الاهتمام والإعلام، حيث أصبحت قضايا فلسطين التي كانت يوماً ما مقدّسة كالاغتداء على القدس، ودخول المسجد الأقصى، وتدنيسه بأقدام الجيش الإسرائيلي، وقتل الأطفال الأبرياء دون ذنب بعيدا كلّ البعد عن ذاك التعاطف والدعم الذي لازم القضية طوال الثمانينيات والتسعينيات وبداية الألفية الثانية. وهذا ما ترك فراغاً للإسرائيليين داخل

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 60.

الأراضي الفلسطينية؛ فالهيمنة والقتل والتكيد وسياسة الاستيطان دون أي رد فعل من العرب، تعني خذلاناً عربياً، فقد تلقت القضية الفلسطينية عدّة طعنات في الظهر من قبل بعض الدول العربية لتأتي مؤخراً سياسة التطبيع مع إسرائيل التي اتبعتها عدّة دول عربية. ففلسطين إذن لم تعد أيقونة العرب، خاصة في العقد الأخير وبعد انتشار الثورات العربية أو ما يسمّى بالربيع العربي، وانشغال كلّ دولة بشؤونها الداخلية، وانتهى زمن تلك الرومانسيات القومية والشعارات الرنانة، بحيث لا ترى إلا نادراً أي انعكاس أو ردّة فعل في الشارع أو على شبكات التواصل الاجتماعي. فالنضال التحرري لا يكون من طرف واحد، فلا بدّ أن يكون مشتركاً، وهذا ما ورد عن الكاتب في الشأن العربي:

"الأم: وبنو العرب أين منا؟... بل أين المسلمون في مشارق الأرض ومغاربها؟

الجد: إنهم يعينوننا دائماً.

الأم: (مستغربة) بماذا؟

الجد: (مستهزئاً) هم ينددون.. يستكرون.. يشتكون اليهود إلى اليهود.. يصلون علينا

صلاة الغائب، ينظمون فينا الأشعار.. يتحدثون عنا في نشرة الأخبار.. أليس هذا كثيراً؟

الأم: (خائفة) سحقاً لهم من خونة.. عددهم كثير ولكنهم غثاء كغشاء السيل.

الجد: أ مات فيهم الأعداء حب الجهاد.

الأم: ونسوا قول الله تعالى: "انفروا خفافاً وثقالاً" وقوله: "كتب عليكم القتال".

الجد: شغلّتهم عنا الدنيا ببهارجها ومفاتها.

الأم: حسبنا الله.. حسبنا الله هو مولانا ونعم النصير، هو مولانا ونعم النصير¹.

فكان هذا المقطع مشحوناً بالعتاب واليأس من العالم العربي الذي لم يكن قدر المسؤولية، فقد عمد الكاتب من خلال عدّة مصطلحات إبراز انفعالاته وعواطفه الغاضبة (وبنو العرب أين منا؟... - هم ينددون.. يستكرون.. يشتكون اليهود إلى اليهود - سحقاً لهم من خونة.. عددهم كثير ولكنهم غثاء كغشاء السيل - حسبنا الله.. حسبنا الله هو مولانا ونعم

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 63، 64.

النصير). فسيطر شعور جديد لدى العرب أنّ الشعب الفلسطيني قادر على تحرير نفسه بنفسه، ويقود ثورته وانتفاضاته بنفسه، وأنّ النصر والحرية لن يأتيّ بها أحد ما لم يتّكل الشعب الفلسطيني على نفسه في نيلها.

وهكذا حاول الكاتب عز الدين جلاوي من خلال هذا النصّ المسرحي الموجّه للأطفال إيصال رسالة تربوية ذات بعد قومي يستفيد منها النشء؛ فهو لن يستسلم ولو انسحب كلّ العرب عن نصرة القضية الفلسطينية بل الكاتب يسعى إلى تكوين جيل جديد يحسّ بأمنته يشعر بآلامها وآمالها خاصة وأنّ خطابه موجّه للأطفال. فهو لن ييأس أبداً فإذا مات ضمير الكبار، فهو يحلم بجيلٍ من الصغار حيّ الضمير يتحمّل المسؤولية فربّما يصلح ما أفسده الدهر، حيث صوّر لهم مظاهر المأساة والمعاناة والضحايا والعذاب والخراب التي يعيشها الشعب الفلسطيني جرّاء ظلم وبطش الاحتلال الإسرائيلي الغاشم الذي أتى على الأخضر واليابس، ووضّح من خلال عدّة مقاطع أنّ القضية الفلسطينية قضية العرب والمسلمين؛ فهناك قاسم مشترك يربطنا بقضيتنا الدين والتاريخ والثقافة واللغة والعادات والتقاليد... فمهما كان الأمر فلا بدّ من الالتفاف والنصرة والمساندة من أجل نيل الحرية وتحرير الأقصى.

ثالثاً: قيم تربوية ذات بعد اجتماعي

تعدّ الأسرة الملاذ الأول الذي يحتوي الإنسان ويربيه ويعلمه الصواب من الخطأ ويكون شخصيته، بناء على مجموعة من المبادئ والقيم التي يجب أن يتحلّى بها الإنسان ويتربّى عليها ويربي عليها أبناءه والجيل الناشئ من بعده كاحترام والصدق والأمانة والتعاون والتسامح والكرم والجود... كما يعدّ المجتمع الملاذ الثاني بعد الأسرة في الاحتواء والتوجيه فيعتمد على مجموعة من القيم الاجتماعية التي تعدّ أهم الثوابت في المجتمع، وركيزة من ركائز بناء المجتمعات السوية، فهي تلك الأخلاق والمبادئ التي يحددها المجتمع، والدين، والعادات، والتقاليد، والأسرة، والمدرسة، وكلّ الصفات الحميدة المرغوبة والمحبة لدى أفراد المجتمع، وبها يتطوّر وعي الفرد في التعامل مع غيره وفي ضبط سلوكه... كما أنّها تعمل على إصلاح المرء اجتماعياً وأخلاقياً وتربوياً ونفسياً وفكرياً... وتوجيهه لما فيه الخير والسداد.

"والقيم الاجتماعية هي بمثابة مبادئ توجيهية ضمنية توجه الأفراد والمؤسسات في المجتمع ليتصرفوا تصرفاً صحيحاً داخل النظام الاجتماعي، وتتشكل القيم الاجتماعية في المجتمع تدريجياً وتدخل إلى حياة الناس فيه، وتشكّل السلوك العام الذي يضمن التعايش السلمي بين الأفراد، وتوفّر القيم الاجتماعية الحدود بين الصواب والخطأ وما هو القانوني وغير القانوني الذي يستوجب العقاب، والأشياء المقبولة والأشياء غير المرغوب بها، ومع أن هذه القيم ضمنية إلا أن بعضها يوضع بشكل صريح على شكل قوانين ليفهم أفراد المجتمع حدودهم"¹.

فبواسطة القيم الاجتماعية نحافظ على تماسك المجتمع وترابطه، فالمجتمع الذي تسوده القيم وتحكم أفرادها ليس كغيره من المجتمعات؛ لأنّ فقدانها يؤدي إلى تضارب وتصارع قيمي، وينعكس ذلك على المعاملة والسلوك، فهي بمثابة الموجّه للفرد وللمجتمع عموماً وبها

¹ خلود سلامة، مفهوم القيم الاجتماعية، تاريخ النشر 12 جويلية 2020م، تاريخ الاطلاع 20 جويلية 2022م، على

الساعة 18:40، على الموقع: https://hyatok.com/مفهوم_القيم_الاجتماعية

نضمن حياةً اجتماعيةً سليمةً، كما تعمل على الحفاظ على كيان الجماعة ومواجهة كلّ المتغيّرات والعادات الدخيلة على المجتمع.

وبالتالي نلاحظ أنّ الشخص الذي تربّى ونشأ على القيم الاجتماعية يتغيّر سلوكه بالإيجاب نحو الأفضل، ويكون أكثر عطاءً وفعالية ومساهمة مع أبناء مجتمعه، وأكثر اهتماماً بالمصلحة العامة؛ فهناك علاقة وطيدة إذن بين القيم الاجتماعية وضبط السلوك الاجتماعي.

والأدب كما ذكرنا سابقاً يعتبر مرآة صافية تعكس واقع المجتمع من خلال ما تنتجه قرائح الأدباء من فنون متعدّدة، كالمسرح الذي هو أحد هذه الفنون، والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع، فهو من أكثر الفنون التصاقاً بالحياة الاجتماعية بحيث المسرح لا ينفصل عن تجارب المجتمع، لأنّه لسان حال الأمّة، فهما وجهان لعملة واحدة. ويظهر ذلك من خلال ما يقدّمه من نصوص مسرحية مرجعها الواقع الذي يعيشه المجتمع، فيأخذ منه عدّة أحداث ووقائع ليتمّ تدوينها وإعادة بنائها في شكل نصوص مسرحية مختلفة، لتسلّط الضوء على واقع المجتمع بحلوه ومزّه، واستقراره واضطرابه، وفرحه وحزنه. فهو يصوّر كلّ المشاكل والقضايا الاجتماعية لمحاولة معالجتها وإيجاد حلول لها فهو مجال خصب لتحليل الوضع وحلّ المشكلات. ولعلّ أبرز قضايا المجتمع التي عالجها المسرح الفقر والجهل والخيانة والمحسوبية والسرقة والتشرّد والظلم والبطالة والأسرة والأمّ وزوجة الأب والآفات الاجتماعية...

ولعلّ الفترة التي أعقبت الاستقلال منذ الستينيات إلى التسعينيات من القرن الماضي عرفت فيها الجزائر تحولات اجتماعية جذرية بحيث عاشت وضعاً اجتماعياً كارثياً نوعاً ما على مختلف الأصعدة. ويظهر ذلك جلياً من خلال التركيبة الثقيلة التي ورثتها الجزائر عن الاحتلال من أرامل ویتامی ومعطوبي الحرب، ناهيك عن الفقر وسوء التغذية وانتشار الأمراض والأوبئة في ظلّ تدهور الوضع الصحي بافتقاده للإطارات الطبية والهيكل الصحية، كما تميّزت هذه الفترة بانتشار البيوت القصديرية والترابية في القرى، وافتقار الكثير

من البيوت في المدينة لأدنى شروط السكن، بالإضافة إلى وضع التعليم الكارثي الذي نتج عنه انتشار الجهل والامية التي مسّت أكثر من نصف سكان الجزائر. كلّ هذه الأوضاع الكارثية في المجتمع الجزائري انعكست بدورها على الخطاب المسرحي الذي حمل كُتّابه على عاتقهم الغوص في أعماق المجتمع الجزائري ونقل المعاناة بكلّ تفاصيلها بأسلوب فني راقٍ محاولين إيجاد حلول ناجعة لها، إذ يرى عبد الله هويدي "أنّ أصدق شيء في المسرحية الاجتماعية هو ما يكون ناتجا عن تأثر نفسي يتولّد من المعاشرة والانغماس في عباب الحياة الصادق وملامسات البيئة التي يعيش فيها"¹. ومنه نلاحظ أنّ المسرح لم يعد يهتمّ بكلّ ما هو مثالي ولا يهتمّ بالعظماء والشخصيات البطولية كما كان من ذي قبل، بل صدّق قولنا باهتمامه بواقع الإنسان ومشكل حياته الاجتماعية.

وكما مرّ بنا من قبل، ففي كلّ بُعد من الأبعاد التربوية نجد مسرح الطفل حاضراً بقوة له نصيبه من النصوص التي عالجت القضايا التي تعنيه وتلمسه بشكل مباشر، كما عني مسرح الطفل بالقضايا ذات البعد الاجتماعي، وذلك لأنّه عنصر أساسي وهو النواة الأولى في بناء المجتمع. فالطفل معنيّ أيضاً بقضايا مجتمعه لأنّه يعيش في كنفه، ولا يعيش بمعزل عنه فكلّ الأوضاع والظروف التي تمسّ الجماعة تمسّه، لكن الشيء الملحوظ أنّ الواقع الاجتماعي في الجزائر كان أكثر حضوراً في مسرح الكبار في عدّة فترات ومراحل انتقالية عاشتها الجزائر، على عكس مسرح الطفل الذي اهتمّ بالمجتمع والقيم الاجتماعية لكن بشكل محدود. وهناك أيضاً أمران مهمّان يجدر بنا الإشارة إليهما:

- اختيار الكاتب للقيم الاجتماعية المناسبة لعمر الطفل: فمن غير المعقول أن نحدّث طفلاً صغيراً عن البيروقراطية، والأيدولوجيا، والنظام الاشتراكي وأثره على المجتمع، فمثل هذه القيم غير صالحة لا لعمره ولا لمستوى إدراكه. لذا نجد الكاتب المسرحي يتناول قيماً اجتماعية تربوية توجيهية عامة تتناسب والمنظومة الذهنية والوجدانية للطفل كالتعاون والأمانة والاحترام... وهي صالحة لجميع الأطفال في كلّ زمان ومكان، فمثلا المسرحية

¹ لغرس سوهيلة، المسرح وعلاقته بالواقع الاجتماعي، مجلة التكوين، الجزائر، العدد 1 (2021م)، المجلد 13، ص 219.

الاجتماعية التي تتحدث عن أضرار الخمر في الثلاثينيات من القرن الماضي قيمها صالحة لأن يتبناها الأطفال سنة 2022م.

• كما يراعي كاتب النص المسرحي الموجه للطفل طريقة معالجة الموضوع في حد ذاته فیتّم طرحه بشكل مبسّط سلس ومشوّق، تتأزّم الأحداث ويحتدم الصراع في البداية، ثم يبدأ بالانفراج تدريجياً ومن خلالها يركّز الكاتب على قيم اجتماعية تربوية ويثمنها ويرسل نصائح وتوجيهات غير مباشرة تقوم بها الشخصيات في المسرحية محاولاً ترسيخها لدى الأطفال والاستفادة منها.

وهناك العديد من المسرحيات الطفلية في الجزائر تناولت القيم الاجتماعية نذكر منها: مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار" لمحمد العابد الجاللي، ومسرحية "خبز وتراب" لصاحبها: عبد الوهاب حقي، ومسرحية "الأم الحقيقية" ومسرحية "الأم" لعز الدين جلاوي...إلخ. وقد اخترنا مسرحيتين مختلفتين من حيث الفترة الزمنية، المسرحية الأولى "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار" حيث صوّرت البعد الاجتماعي في الجزائر في فترة الاستعمار، والثانية مسرحية "خبز وتراب" والتي صوّرت واقع المجتمع في فترة ما بعد الاستقلال، فكلّ فترة لها ما يميّزها من أوضاع اجتماعية عن غيرها.

1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار"¹:

هي مسرحية مدرسية اجتماعية تقع في أربعة فصول، تعالج موضوعات اجتماعية متنوّعة حول مضار الجهل والخمر والقمار والحشيش، وهي أوّل مسرحية نثرية كتبت باللغة الفصحى كما أخبرنا عبد المالك مرتاض في قوله: "إنّها أوّل مسرحية نثرية كتبت بالفصحى، وأُتيح لنا أن نقع عليها، فهي تمثل عهداً من عهود الفن المسرحي الأول"². كتبها محمد العابد الجاللي قبل الحرب العالمية الثانية بقسنطينة، حين كان معلّماً بمدرسة التربية والتعليم

¹ ينظر: عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 462. (ملاحظة: هذه المسرحية لم تطبع وقد دوّنها عبد المالك مرتاض كاملة في هذا المرجع).

² المرجع نفسه، ص 462.

هناك. فقد ظلّ هذا النصّ مطمورا مجهولاً¹. وما لاحظناه عن المسرحية بعد اطلاعنا عليها أنّها كتبت بالفصحى لكن تخلّلتها عدّة عبارات كتبت باللهجة العامية، هذا بالإضافة إلى كثرة الأخطاء الإملائية كأن تكتب أغلب همزة القطع همزة وصلٍ وغيرها، وبالتالي اضطررنا لنقلها كما وردت عند الاستشهاد ببعض مقاطع المسرحية، دون التصرّف فيها من باب الأمانة العلمية في النقل.

وبالنسبة لعنوان المسرحية يقول عبد المالك مرتاض: "لم نعرّ على عنوان دقيق لهذه المسرحية، وقد اجتهدنا فوضعنا لها عنواناً مستوحى من محتواها، هو "مضار الخمر والحشيش" غير أنّ العنوان الحقيقي الذي ينبغي أن ينطبق عليها انطباقاً تاماً، يجب أن يكون "مضار الجهل، والخمر، والقمار والحشيش"². فقط للإشارة هنا نلاحظ تقدّماً وتأخيراً في مفردات العنوان من خلال ذكره في موضعين مختلفين في كتاب "فنون النثر الأدبي في الجزائر" فمرة تقدّمت كلمة الحشيش عن القمار، وفي موضع آخر كان العكس.

أمّا عن شخصيات المسرحية فقد اختار الكاتب أبطاله من عالم الأطفال وعالم الكبار، وأولى الأدوار الرئيسية للأطفال الذين دافعوا عن الخير والفضيلة وقدموا نصائح وتوجيهات تربوية من شأنها أن تصلح الفرد والمجتمع.

أ- ملخص المسرحية:

خصّص الكاتب الفصلين الأوّل والثاني لبيان مضار الجهل، حيث دار حوار مثير بين التلميذ والأولاد الثلاثة في الفصل الأوّل حول سلبيات الجهل، ويبين لهم أنّ الأمّة التي لا مدارس لها هي أمّة ميّنة، والحياة الحقّة هي حياة العقل والروح لا حياة الجسد، فالمدرسة تعلّمنا تعاليم ديننا ولغتنا وواجباتنا نحو وطننا... واستمرّ التلميذ في البحث عن السبب الذي جعلهم جهلاء تماماً لا يعرفون المدرسة ولا يهتمّون لأمرها، ليكتشف التلميذ فيما بعد أنّ

¹ ينظر: عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 462.

² المرجع نفسه، ص 230.

الأولياء هم السبب وراء حرمانهم من التعليم، وكلّ ولد قدّم عذره وقد كانت أعذاراً واهية بالنسبة للتلميذ وليست سبباً لحرمان الأطفال من التعلّم والذهاب إلى المدرسة.

وفي **الفصل الثاني** يستشير الولد الأول أباه في الدخول إلى المدرسة، ورَفَضَ الوالد بحجّة الاعتناء بالبستان وعدم المقدرة على تكاليف التعليم. وفي آخر المطاف اقتنع بعدما تكلم مع التلميذ، وقد وصلت للأب رسالة من ابنه الغائب وحرّار في أمرها وهو لا يعرف القراءة والكتابة فقرأها له التلميذ أدرك الأب بذلك قيمة التعليم وطلب من ابنه أن يذهب للمدرسة ويتعلّم دينه ولغته وسيكلّف من يتولّى خدمة البستان. أمّا الولد الثاني فقد استشار أباه أيضاً في مسألة دخوله للمدرسة ورفض الأب رفضاً قاطعاً بحجّة رعي الجديان، وعدم قدرته على تكاليف التعليم. وقد حاول التلميذ إقناعه لكن دون جدوى، فكانت شخصية الأب غير متزّنة لا تحكمها مبادئ يشجّع ابنه على السرقة ويحرمه من حقّه في التعليم. أمّا الولد الثالث فقد استشار أمّه ورفضت فكرة دخوله إلى المدرسة بحجّة الفقر وعدم قدرتها على تكاليف الدراسة.

وخصّص الكاتب **الفصل الثالث** لبيان مضار القمار، فاجتمعت حول الطاولة مجموعة مخضّمة بين شيوخ وكهول وشباب تركوا دينهم ودنياهم من أجل إضاعة الوقت الثمين في اللهو واللعب، فكان التلميذ هو الناصح والمرشد فحاول أن يحرك ضمائرهم بتذكيرهم بأنّ الوقت من ذهب ويستوجب على الإنسان أن يستغلّه فيما ينفعه، وسألهم عن صلاتهم التي تركوها من أجل القمار والسهرات، وقد أعطى التلميذ للجماعة حججاً من القرآن الكريم تحرم القمار؛ فلو كان فيه خير لم يحرمه الله سبحانه وتعالى، كما سألهم عن بسائتهم التي أهملوها هي الأخرى، وفي النهاية أظهر الكاتب انسياقهم واقتناعهم بتوجيهات التلميذ وشكروه.

بينما خصّص **الفصل الرابع** والأخير لبيان مضار الخمر والحشيش؛ فكانوا ستة من شاربِي الحشيش وواحد شارب للخمر، يحسبون أنفسهم أحسن النّاس بهذه الحشيشة من راحة بال ونشوة وطرب، وأنّ عقولهم أوسع من غيرهم، وقد تركوا النّاس وما هم فيه من هرج

دنياهم، وأخيراً يفيق أحمد الحشائشي السادس من غفلته ويقول لهم: أتعّدون ترككم للدين والدنيا كمال عقل، وهذا هو نقص العقل والحماقة يا إخوان، ويسأل أصحابه من شاري الحشيش عن أسمائهم (محمد والسعيد وصالح ورابح وعمر) التي لا تعكس أفعالهم؛ فكلّ منهم لا يصلّي ويشرب الحشيش المتلف للعقل والمال. ليمرّ بمجمعهم سكير شارب للخمر أمّ الخبائث يذمّ رائحتهم وأشكالهم وثيابهم وينسى نفسه وما قدّمت يداه؛ فهو يشرب الخمر التي حرّمها القرآن والنبي صلى الله عليه وسلم. وهو بذلك أكبر جان على الدين والآداب العامة، ليتدخل التلاميذ الثلاثة فيما بعد فكلّ منهم قدّم نصيحة مستشهادين بما يحفظون من قرآن كريم ومن سنّة محمد صلى الله عليه وسلم اللّذين حرّموا كلّ ما يُغيّب العقل، وعليهم أن يتمسّكوا بدينهم وينتهوا عمّا نهاهم عنه، فيقول أحد التلاميذ: فقد ألحقتم بنا العار، وتركتمونا دائماً في آخر القافلة، وانصرفوا إلى المدرسة. لتختلط آراء شاري الخمر والحشيش بين تائب ورافض وترتفع أصواتهم وتتدخل الشرطة وتسوق الجميع للسجن.

ب- تحليل المسرحية:

تناولت هذه المسرحية عدّة قيم اجتماعية كانت منتشرة في المجتمع الجزائري: الجهل، القمار، الحشيش، والخمر، وبما أنّ المسرحية أنتجت في ثلاثينيات القرن الماضي أي في فترة الاستعمار الفرنسي، نلاحظ أنّ السياسة الفرنسية حقّقت ما كانت تصبو إليه عند احتلالها للجزائر، ومن مخططاتها التجهيل والتتصير ونشر الرذيلة والخمر والمخدرات... إلخ. فقد عكست المسرحية واقع الجزائريين بمختلف الفئات: الشيوخ والكهول والشباب والأطفال إبان فترة الاحتلال الفرنسي.

بدأ الكاتب بالجهل وهو أخطر آفة تمسّ الإنسان؛ لأنّ العلم هو الغذاء الروحي للإنسان وبه يصل إلى الكمال العقلي ويرتقي للدرجات العلى، وبه يعرف المرء ما له وما عليه من حقوق وواجبات، وبالتالي كان قطاع التعليم في الجزائر من أكثر القطاعات عرضة للتضييق والمصادرة من طرف الإدارة الفرنسية، حيث عملت على ضرب التعليم في الجزائر لأنّ غايتها منذ البداية تجهيل الشعب الجزائري وسيادة الأميّة في أوساطه واعتماد اللغة

الفرنسية والقضاء على اللغة العربية، فقد استغلّت قطاع التعليم لنشر سياستها الاستعمارية، ووضع برامج وشروط تعجيزية لإحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية، وقد كتبت فرنسا في أحد التقارير التي وضعتها سنة 1847م "إنّ الجزائر لن تصبح فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا الفرنسية لغة قومية فيها والعمل الجبار الذي يتحتم علينا إنجازاه هو السعي وراء جعل الفرنسية اللغة الدارجة بين الأهالي إلى أن تقوم مقام العربية وهذا هو السبيل لانتمائهم إلينا وتمثيلهم بنا وإدماجهم فينا وجعلهم فرنسيين..."¹.

ولم يسلم الأطفال من سياسة التجهيل بل شملهم المخطط الفرنسي وكانوا مستهدفين أيضاً، حيث سعت الإدارة الفرنسية إلى فرنسة التعليم الابتدائي غايتها من ذلك دذبذبة تكوين شخصية الأطفال تكويناً وطنياً وقومياً منذ الصغر مع العلم أنّ هذه المرحلة من التعليم تتكوّن فيها شخصية الطفل من عدّة نواحي دينية ووطنية وقومية... وهذا ما يثير مخاوف فرنسا، لأنّ الطفل في هذه المرحلة العمرية تكون قابليته واستعداداته في أوجّ العطاء، وجميعنا على علم أنّ الطفل الذي لم يتلقّ لغته ويتشرب روحها منذ طفولته ينشأ مفكّك الشخصية والكيان. وهذا ما ظهر جلياً منذ البداية في الفصل الأول من المسرحية:

"التلميذ: ماذا تصنعون هنا، يا اخواني؟ (فيجيبه أحدهم بسخرية):

الولد (1): وهل نحن اخوانك؟ فأنت بعيد عنا، ولا نسب بيننا وبينك.

التلميذ: نعم، حقا ما تقول، لا نسب بيننا... غير أنّ هناك شيئاً أمتن وأقوى من النسب، يجمع بيننا.

الولد (1): وما هو؟

التلميذ: هو الإسلام! فهو الرابطة المتينة، والصلة القوية التي ربطت بين العربي والعجمي، والابيض والاسود، والمشرقي والمغربي. فهو أقوى رابطة وأمتن صلة.

¹ سعودي أحمد، السياسة الاستعمارية وإجراءاتها ضد التعليم العربي الإسلامي في الجزائر، مجلة التراث جامعة الجلفة، العدد 11، جانفي 2014م، ص 141. نقلا عن: محمد عمارة، تحديات لها تاريخ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، 1982م، ص 94.

الولد (1): نحن نجهل هذا!

التلميذ: اتجهلون هذا؟ ان امركم لعجيب!¹.

فعلاً هؤلاء الأولاد أمرهم عجيب، الجهل بادٍ من ظاهر إجاباتهم فهم لا يفقهون أبسط الأمور، ومن خلال هذا المقطع نلاحظ أيضاً أنهم بعيدون كلّ البعد عن تعاليم الدين الإسلامي، فرابطة الأخوة ومعناها وأنواعها - أخوة النسب وأخوة الدين وأخوة الإنسانية - من المبادئ التي يُفترض أن تكون معلومة لدى الجميع، لكن هذا التضليل في التعليم ومبادئ الدين مُفتعل، وهذا ما يعكس لنا سياسة التنصير التي انتهجتها الإدارة الفرنسية، حيث تسعى جاهدة لطمس الهوية الوطنية واندثار اللغة العربية والقضاء على الدين الإسلامي وتعاليمه ونشر المسيحية بين أوساط الشعب الجزائري. ونلاحظ استهداف فرنسا للدين الإسلامي من خلال الأمر الذي أصدرته في 08 سبتمبر 1830م والذي يقضي بالاستيلاء على الأوقاف الإسلامية التي تمّول الخدمات الدينية والثقافية والتعليمية والاجتماعية للمسلمين الجزائريين على الرغم من الاتفاق المعقود بينهم وبين الحكومة الجزائرية في 04 جويلية من نفس السنة حيث تعهدوا فيه باحترام الدين الإسلامي وأوقافه ومعاهده واحترام ملكية الجزائريين وحريةهم الدينية².

كما نلاحظ أنّ الكاتب يريد من خلال هذا المقطع التوحّد والالتفاف لا التفريق والشتات، وحاول غرس هذه القيمة في نفوس الأطفال، خاصة وأنّ فترة تأليف المسرحية تعدّ مرحلة حرجة ويحتاج فيها المرء للدعم والشعور بالوحدة، فتضمّن هذا المقطع درساً في الأخوة التي جعلها الإسلام رابطة قوية تجمع بين العرب والعجم والمغرب والمشرق... ونضيف نحن الشمال والجنوب والعرب والقبائل، فقد نالوا الاستقلال بالتوحّد والأخوة.

ومن المقاطع التي صوّرت قمة الجهل في المسرحية الأطفال الذين لا يعرفون ماهي المدرسة إطلاقاً وهم يلعبون ويستمتعون بالحياة وكأنّ لم ينقصهم شيئاً، وهم في الحقيقة في

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص ص 462، 463.

² ينظر: صالح فركوس، المختصر في تاريخ الجزائر، ص 219.

مقام الإنسان الميت ذلك الجسد دون روح، فالأمة بلا مدارس هي أمة ميّنة تأكل وتلعب دون هدف:

"التلميذ: ما بالك لم تدخل المدرسة، فتتعلم فيها؟

الولد (1): وما هي المدرسة؟ وماذا أتعلم فيها؟¹

ويعود الجهل في الجزائر في تلك الفترة دون منازع إلى الفقر المدقع، وكثرة الأرمال واليتامى الذين لا معيل لهم، وصعوبة الحياة المعيشية التي سببها الاستعمار الفرنسي الذي كان يخاف من الشباب المتعلم، لأنّ أغلب المقاومات ولدت من رحم الزوايا والكتاتيب التي بنّت في قلوب الأطفال والشباب النزعة الوطنية ونبت المستعمر. وهذا الوضع الاجتماعي الذي آلت إليه الجزائر طبيعي جداً، فالإنسان آنذاك يجتهد في توفير لقمة عيش زهيدة تسدّ رمق أسرته، فشغله الشاغل ضمان البقاء والحفاظ على نفسه وعائلته ووطنه، وقد أولى الزراعة والرعي اهتماماً كبيراً كما يستعين الأولياء جميعاً بأبنائهم للمساعدة، والتعليم في نظرهم ليس من الضروريات وهو شيء كماله يستطيعون الاستغناء عنه، والأولى بالأطفال العمل وليس التعليم. ويتجلى هذا في الفصل الأول من المسرحية:

"التلميذ: وأنت فما الذي حال بينك وبينها؟

الولد (2): رعي الجديان والشيء، فان أبي يأمرني كل يوم بذلك!

التلميذ: وأنت، فما الذي قعد بك عن التعليم بالمدرسة؟

الولد (3): انا ولد يتيم، مات أبي وتركني صغيراً. ولم يترك لنا ما يكفينا لمعيشتنا - أنا واخوتي - لذا ترسلني أمي لبيع البيض والبرتقال... للمسافرين، فأتي لها ببعض الدراهم لتصرفها على إخوتي"².

إن الظروف الاجتماعية البائسة شغلت الأولياء والأمهات والأبناء وحالت بينهم وبين الالتحاق بالمدارس. والفصل الثاني يبيّن رفض أولياء الأطفال للتعلم والالتحاق بالمدرسة،

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 463.

² المرجع نفسه، ص 464.

وذلك قصد مساعدتهم في خدمة البستان والرعي، وعدم القدرة على تغطية تكاليف لوازم التعليم:

"الولد (1): أبي، جئت أستاذك في الذهاب إلى المدرسة، لاتعلم العلم والادب.

الوالد (1): (ينتهره): المدرسة!! أنا، لست قادرا على تعليمك، واشتراء لوازم التعليم. وأيضا اذا ذهبت الى المدرسة فمن يسقي البستان، ويرفع الغبار، ويأتي بالحطب والحشيش؟
الولد (1): اريد، يا أبي، أن أتعلم، فأزيل عني حمل الجهل الثقيل. فكيف تقول: اني لا قدرة لي على تعليمك، وأنت تنفق كل يوم في الدخان والقهوة، ما يكفي لتعليم ثلاثة أولاد، بل أكثر...؟! "

الوالد (1): قلت لك: البستان، والغبار، والحشيش، اسمع! اذهب الى البستان واسقه!"¹.

وسنحاول إدراج ردود أفعال الوالد الثاني على رغبة ابنه في التعلم، وهو لا يختلف كثيراً على الوالد الأول، وهو أيضا رأي أغلبية الأولياء وحالهم في تلك الفترة فالنسبة الكبيرة من الشعب كانت أمية جاهلة لا تعليم ولا مدارس:

"الولد (2): والدي! ارجب منك ان تدخلني المدرسة كي اتعلم فأعرف ديني ولغتي، ولغة ديني، ووجبتك وواجبات وطني..

الوالد (2): يا ولدي! اذا ذهبت الى المدرسة فمن يرعى بالجديان والشويهات، وانا غير قادر على مصاريف التعليم؟

الولد (2): يا والدي! أنا أعزّ عندك، ام الجديان والشويهات؟

الوالد (2): أنت أعز يا ولدي!

الولد (2): فكيف اذن تفضل حياة حيوانات عجمي، على حياة ابنك وخلفك في هذه الحياة؟²

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 465.

² المرجع نفسه، ص 467.

راح الأطفال ضحيةً للفقر والبؤس وجهل الأولياء، ونجاح السياسة الفرنسية في تجويع الشعب وجعل همّهم في تحصيل لقمة العيش دون الالتفات للتعليم والتربية فالمبتغى إبعاد الشعب عن المبادئ والأخلاق والدفاع عن قضيته الأساسية وهي استرداد السيادة الوطنية والتمتع بالحرية ومعرفة حقوقه وواجباته بعد ما كان التعليم في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي من أكثر القطاعات الناجحة والمتطورة في وقتها. وقد عكس لنا الفصل الأول والفصل الثاني من المسرحية جانباً من واقع الوضع الاجتماعي في الجزائر قبل الثورة التحريرية والمتضرر الأكبر فيه هم الأطفال الذين حرّموا من حقّهم في التعليم عاشوا حياة ملؤها الجهل والحرمان والشقاء والحرب واليتم والفقر...

وبما أنّ المسرحية موجّهة للأطفال، فلم يقتصر الكاتب الكلام عن الجانب المظلم فقط - الجهل - من الحياة الاجتماعية للجزائريين، فقد تخلّلت الفصلين الأول والثاني بعض المقاطع التي استخدمها الكاتب كحجج وبراهين لإقناع الأولاد وأولياءهم بضرورة التعليم والالتحاق بالمدرسة وما لها من مزايا وإيجابيات، فحاول الكاتب محاربة الجهل بطريقة ذكية تجذب الأطفال بيّن من خلالها الفوائد التي يحصلها الطفل والمتعلّم والعكس، بحيث يرى الكاتب أنّ الإنسان الجاهل مثله مثل الحيوانات دون عقل وأتّه كالميت جسد بلا روح، وتُشعرك هذه النصائح أنّها غير موجّهة للأولاد في المسرحية فقط بل تصلح لكلّ طفل قارئ لهذه المسرحية. ومن بين المقاطع التي تناولت فوائد التعليم نذكر:

"التلميذ: المدرسة حياة الأمم! المدرسة هي امل الام الوحيد في تهذيب وتربية فلذة كبدها. والامة التي لا مدارس لها، هي امة ميتة، وان كانت حية تمشي فوق الارض! لان الحياة الحقّة هي حياة العقل والروح، لا حياة الجسد! فأفراد هذه الامة ما مثلهم الا كمثل الحيوانات: تأكل وتعيش بلا تفكّر ولا تدبّر، الى أن تدركها الموت! فالمدرسة تعلّمك دينك ولغتك، وواجبتك نحو ربك واخوانك ونحو وطنك، وتهيك لك لأن تكون عضوا عاملا في هيئة أبنائه.."¹

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 463.

هكذا حاول التلميذ إقناع الأولاد وأولياءهم من خلال هذا المقطع وهو أحد الحجج التي قدّمها عساها تتير لهم طريق العلم والهداية ومحاولته لم تذهب سدى فقد استطاع إقناع ولي الولد الأوّل ووافق على التحاق ابنه بالمدرسة ليتعلّم دينه ولغته وسيكفّ من يتولّى أمر البستان.

والجهل لا يقصد به عدم القدرة على القراءة والكتابة فقط، بل أحياناً يكون الجهل في معرفة ما لك وما عليك من حقوق وواجبات والجهل في المبادئ والأخلاق والمعاملات وغيرها. وما لاحظناه في الفصل الثاني انتشار ظاهرة السرقة وقد بدر هذا الأمر من الأولياء وربما يعود ذلك لجهلهم، أو ضعف إيمانهم والوازع الديني لديهم، فمن المفترض أن يكون الأب قدوة حسنة وأن يسعى جاهداً في تربية أبنائه تربيةً حسنةً وفق مبادئ الدين الإسلامي حتّى لا يكون عالّةً على المجتمع أو عضواً فاسداً يزيد الأمة هلاكاً وتخلّفاً، وتجلّى ذلك فيما يلي:

"الوالد (1): قلت لك: البستان، والغبار، والحشيش، اسمع! اذهب الى البستان واسقه!

الولد (1): ليس الماء لنا، والنوب لغيرنا.

الوالد (1): اذهب واسق ولا عليك!

الولد (1): يا أبي! كيف يجوز أن نسقي بستاننا بماء غيرنا؟ وصاحب الماء تعب عليه من السد، وهو يمشي مع الساقية لجمع الماء حتى ينتفع به، فتأتي انت، وتأخذ وتسقي به، وتترك بستانه عطشان محتاجاً الى الماء... وهذا حرام عليك واعتداء وظلم!

الوالد (1): قلت لك: اذهب واسق، ولا تطل الكلام! ¹.

يُظهر المقطع آفة اجتماعية خطيرة حدّثنا منها الإسلام وهي السرقة والتعدي على حقوق الآخرين بغير حق وقد حرّمها الله تعالى لما لها من ظلم وأخذ لحقوق الناس بالباطل، وهي من الآفات الهدامة للمجتمع لأنّها تحارب الأمن العام. وهذا الوليّ الذي يشجع ابنه على السرقة ويعلمه على الظلم والاعتداء على ممتلكات الغير، هو أب جاهل وكأّنّه لم

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النشر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص ص 465، 466.

يعرف عن الإسلام شيئاً ولم ينشأ في بيئة محافظة، فعبر الحوار الذي جرى بينه وبين ابنه عن الصراع بين الخير والشر فمثل ردّ الولد على أبيه قيمة الخير. وصوّر هذا المقطع آفة اجتماعية بطريقة فنية رائعة، حيث عالجت ومزجت الواقع الاجتماعي بحضور بعض القيم التربوية كبيان أضرار الجهل والسرقة التي يستفيد منها الأطفال فيما بعد.

لقد انتشر الجهل بأنواعه في الجزائر بعدما سخرت فرنسا كلّ ما تملك من إمكانيات للقضاء على البنية الاجتماعية للمجتمع الجزائري، وتحطيم المقومات الثقافية من لغة ودين وعادات وتقاليد، وأعراف، وإبدالها بالعادات الغربية المنافية للشرع الإسلامي والتي تعتبر السبب الرئيس في انتشار الآفات الاجتماعية والانحطاط والانحلال الأخلاقي كالخمر والزنا والميسر والسرقة... أجل فانتشار السرقة في المجتمع الجزائري المسلم المحافظ كان بخاسة بعد توافد المستوطنين وتشجيع فرنسا لمجبيهم للجزائر وتذليل كلّ الصعاب والقوانين التي تستقطبهم ومنه اختلط الحابل بالنابل فكان المعمرون مدمنين على شرب الخمر والميسر والسرقة وغيرها من الآفات الاجتماعية التي أهلكت المجتمع الجزائري بعد اختلاط المعمرين بالأهالي، ومنافستهم في حقوقهم وأراضيهم ومساكنهم، فأصبحت الشوارع تعج باللصوص والسكريين وتقليد الكفار والجهنم بالمعصية.

وربما يعود السبب في انتشار السرقة إلى تدهور الوضع الاقتصادي في الجزائر الذي تأثر بعدة أزمات ونكبات وكوارث طبيعية، وأوبئة هددت حياة الكائنات الحيّة - من إنسان ونبات وحيوان -، حيث كان لها بالغ الأثر في زعزعة البناء الاجتماعي ومعاناة الشعب الجزائري من المجاعة والفقر والغلاء وفقدان عدد كبير من الثروة الحيوانية والنباتية.

وفي مقطع آخر صوّر لنا الكاتب آفة السرقة التي انتشرت في المجتمع الجزائري ربّما تكرر موقف السرقة في المسرحية ليبدّل على كثرة انتشارها في تلك الآونة:

"الوالد (2): لابنه: اذهب، واخرج الجديان والشياه الى المرعى.

الولد (2): ليس لي اين ارعى، وبستاننا مسقي، وليس فيه حشيش.

الوالد (2): آه! فأنت غبي بليد مثل الحمار! اذهب واجعل نفسك كأنك قاصد بستانك، فإذا وجدت بستانا فيه الحشيش، ولم تجد فيه صاحبه، فادخل الشياه والجديان اليه! وراقبها من بعيد، واجعل نفسك كأنك تلعب. فإذا لم يأت صاحب البستان فقد ربح، فأشبع شياهك. وإذا جاءك، جعلت نفسك تصيح وتصرخ: - وإذا احتجت الى البكاء فابك - اخرجي من هنا! ارجعي من هنا! يلعن الله كاسبك! وبهذا تكون قضيت حاجتك، و"كلّحت" الناس! وإذا جئت راجعا، أتيت لنا بشيء مما تصل اليه يدك من العنب والتين والحطب وغيرها. وأعدك انني أشتري لك جواقا...

الولد (2): بستاننا، يا ابي، ليس فيه ما قلت، وما تشتهي...؟

الوالد (2): اذهب يا... قلت لك: "متاع الناس"!

يخرج التلامذة وينشدون "نحن ابناء صغار"

نحن ابناء صغار

بين آباء كبار

مالنا اليوم خيار

في مصير امرنا

إذا بقينا جاهلين

لا حرفة، لنا، لا دين

يا حسرة للوالدين

إذا رضوا بجهلنا

الجهل يسقط الهمم

الجهل يقتل الأمم"¹

نفس الموقف يتكرّر مع الوليّ الثاني وابنه ويشجّعه كذلك على السرقة، فالأول يحرّض على سرقة الماء لسقي البستان، والثاني يحرّض ابنه على الرعي في بستان الغير

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص ص 672، 673.

وجلب ما طالت يده من خيرات؛ فكلاهما يدلّ على أنّه عام قحط، وعلى صعوبة المعيشة وشدة الفقر. ومع ذلك لا يُعدّ هذا مبرراً للسرقة. وفي هذا المقطع أيضا صوّر الكاتب قمة الجهل واستهتار الولي بالذنب الذي يقوم به ويعلمه لولده، فالولد ضحية الجهل وضحية لفساد الرأي، وهذا ما بيّنته المسرحية فالولد مُرغم على فعل السرقة.

وتتجلى القيمة التربوية في إنشاد التلاميذ الذين عبّروا عن مساوئ الجهل سواء للفرد أو المجتمع، وأنّ ذا الجهالة سيبقى جهله حائلاً بينه وبين تعاليم دينه، وبين الحرفة التي تُعدّ مصدر رزقه، لذا كان تحرير الجزائر مرتبطاً أيضاً بتحرير العقول وتنويرها.

أما الفصل الثالث فحدّثنا الكاتب فيه عن آفة اجتماعية أخرى سيئة كانت منتشرة أيضاً في المجتمع الجزائري وهي **القمار**. والقمار - الميسر - يعتبر أيضاً أخذ أموال الناس بالباطل وهو اللعب مقابل العوض بمعنى المراهنة، أو المخاطرة بين اثنين أو أكثر بربح المال أو فقده. وقد فرّق الفقهاء بين القمار والميسر ولكن أجمعوا جميعاً على حكمهما وهو المنع والتحریم بجميع أنواعه. وبما أنّ المسرحية مقدّمة للأطفال جعل الكاتب القمار والميسر شيئاً واحداً وربّما فعل ذلك ليسهل الاستيعاب ووصول القيمة التربوية المرجوة من المسرحية لقلوب الأطفال.

وقد حاول الكاتب في كلّ مقطع من مقاطع هذا الفصل التأكيد على ضرورة الابتعاد عنه لما فيه من ضرر ومضيعة للوقت، وكان الدور البطولي الإيجابي للتلميذ الذي نصح ووعظ جماعة المقامرين الذين ابتعدوا عن ذكر الله وتركوا صلاتهم وأهملوا عائلاتهم وأمور دنياهم. وهنا تكمن القيمة التربوية للمسرحية.

يستهلّ الكاتب الفصل بعد التقديم له بقول التلميذ الذي وقف حائراً مشمئزاً من منظر حلقة القمار التي جمعت الكبار والصغار، والأصوات ترتفع:

"التلميذ: يالها من مناظر محزنة! تُسيل الدموع، وتدمي القلوب: شيوخ وكهول وشباب مجتمعون على ما يضرهم ولا ينفعهم أضاعوا أعمارهم بين مجالس القمار وحسراته، يسخر منهم الشيطان فيلعب بعقولهم كما يلعب الصبي بالكرة؛ لا من يفكر فيما يعود عليه

وعلى اخوانه بالفائدة والكرامة. ولا همّ لهم إلا اضاءة الوقت الثمين في اللهو واللعب! مسكينة امة هذا حال شيوخها وشبابها!¹.

وقول التلميذ منذ بداية المسرحية يرسم طريق الحقّ ويزيل الغموض ويبين للأطفال حجم التفاهة والضرر الذي يجلبه القمار لأصحابه، فهي مجالس لهو يحضر فيها الشيطان لا فائدة منها ولا خير فيها، فلا يكسب صاحبها إلا إضاءة الوقت الثمين، وفساد المجتمع يبدأ بفساد الأفراد، وقد شكى التلميذ حال الأمّة التي نخر قوامها القمار. فالقلوب مملأها الطمع والنفوس ارتوت مذلةً وهواناً. ثم يسألهم التلميذ ما إذا كانوا يعرفون أنّ القمار حرام على المسلمين حرّمه عليهم الإسلام.

"التلميذ: اعلم ان الميسر - وهو القمار - بجميع انواعه حرام، سواء بالطاولة او غيرها، وسواء بالدرهم او القهوة وسواء من يلعب او من ... يتفرج"².

وقد حرّم ديننا الحنيف القمار تحريماً قاطعاً لوجود أدلّة تصرّح بتحريمه، لقوله تعالى في سورة المائدة الآية 90: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾

ولكلّ تحريم في الشرع حكمة معيّنة تعود بالخير على العباد، فالميسر يثير العداوة والبغضاء بين الناس، كما أنّه ملهاة ومضيعة للوقت ويشغل المسلم عن صلاته ويبعده عن طريق الحقّ وكلّ ما ينفعه في دينه ودنياه وفي هذا يقول الله تعالى في سورة المائدة الآية 91: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنْتُمْ مُنْتَهُونَ﴾. فعلاً نصّ المسرحية بين للأطفال الحكمة من تحريم القمار، وأنّه من عمل الشيطان، والشيطان لا يريد بالمسلم خيراً، فشغل المقامر عن الصلاة وعن بساتينهم وأعمالهم ودنياهم...

ثم يسألهم التلميذ عن الصلاة واحدا واحدا:

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 474.

² المرجع نفسه، ص 475.

"المقامر (1): انا لا اصلي.

المقامر (2): انا صليت اياما ثم تركتها، لان البرد شديد!

المقامر (3): انا لست على وضوء!

المقامر (4): انا على وضوء، لكنني لازلت لم أصلي¹.

انشغل المقامرون باللهو واللعب بالقمار تاركين صلاتهم وهي عماد الدين فقد ضيعوها وضاعوا، غرتهم الدنيا وانجروا وراء الطمع وريح المال بغير حق، فليس بينهم واحد يصلي ويذكر الله والشيطان يصدهم عن الصلاة ويحرمهم لذة إقامتها ونيل أجرها. كما ألهاهم القمار والشيطان عن دنياهم، فخسروا بذلك دنياهم وآخرتهم، ثم يسألهم التلميذ:

"التلميذ: أليس لكم بساتين تخدمونها، ومصالح تقضونها؟

المقامر (1): نعم انا لي بستان... ما رأيته منذ قطعت منه الثمرات.

المقامر (2): وانا لي حيوانات هي في الدار بلا أكل!

المقامر (3): وانا لي اولاد تركتهم ينتظرون ما آتي لهم به من القوت.

المقامر (4): انا عاطل لا عمل لي..²

وهكذا نلاحظ أنّ كلّ مقامر ضحّى بشيء مهمّ في حياته: فواحد برزقه وآخر، بعائلته دون الإحساس بالمسؤولية مع إهمال أبنائهم وتركهم لا تربية ولا رقيب والأهمّ هو الربح في نظرهم، فلو كان في القمار خير لما حرّمه الله علينا والله حكمة في ذلك. هكذا نبّه التلميذ المقامرين وأعطاهم درساً في الواجب والتمسك بالدين وترك ما نهانا الله تعالى حتى يفوزوا في الدارين. ومنه تضمّن الفصل الثالث من المسرحية قيمة تربوية مهمّة جدّاً في قالب اجتماعي تستهدف الأطفال وتحذّرهم من القمار وتبيّن لهم حكمه. والنصائح التي وجهها التلميذ للمقامرين تفيد الأطفال القراء وتسهم في توجيههم وتربيتهم على الأخلاق وطاعة الله تعالى والتمسك بالدين الإسلامي.

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 476.

² المرجع نفسه، ص 476.

كما عالج الفصل الرابع والأخير آفتين اجتماعيتين في غاية الخطورة وهما: الخمر والحشيش - المخدرات - حيث عرفت انتشاراً واسعاً في المجتمع الجزائري وخاصة في فترة الاستعمار وفترة ما بعد الاستقلال. وقد أكد الكاتب في المسرحية على خطورتها وبين حكمها الشرعي في شكل حوار تضمّنت بعض مقاطعه النصّح والتحذير منهنّما وضرورة الامتناع عن تعاطيهما نهائياً. وقد ظنّ متعاطوها أنّها تخرجهم من دوامة الفقر والاحتياج ونسيان العالم الواقعي وهمومه وتجعلهم في نشوة وطرب، هكذا يعتقد شاربو الحشيش:

شارب الحشيش (1): اسمعوا يا اخوتي! لو كان الناس عارفين ما فيه من راحة بال، ونشوة وطرب، بهاته الحشيشة التي رزقنا الله بها قلت لكم: لو كانوا عارفين هذا! لتمنّوا كلهم ان يكونوا مثلنا! أليس كذلك يا اخواني؟

الحشائشي (4): كيف لا يكون.. صادقا، ونحن تركنا الناس وما هم فيه من هرج. تركنا لاهل المساجد مساجدهم، ولاهل الدنيا دنياهم، يتسابقون فيها: أيهم يسبق صاحبه، فيربح اكثر من غيره، او يحتال على اخوانه؟ واشتغلنا بانفسنا: لا نتكلم في عرض واحد، ولا نشتغل بالعباد، سواء منهم من ربح أو خسر. وقد وحدت بيننا هاته الحشيشة، وجعلتنا نحترم بعضنا كانا اخوة!

الحشائشي (5): ارجوكم ان لا تلتفتوا الى العباد واقوالهم! فالحشائشي عقله أوسع من عقل غيره! وكلامه ألين كلام؛ لا يتكلم في العباد، ولا يسب الدين¹.

هكذا زين لهم الشيطان أعمالهم حتّى ظنّوا أنّهم في نعمة وأنّهم محسودون عليها، كما عدّوا تركهم للدين والدنيا من كمال العقل وهو في الحقيقة نقص العقل أو غياب العقل تماماً بسبب الحشيش. من هنا يتّخذ الحوار منحى تصاعدياً يحتدم فيه النقاش متضمّناً عدّة توجيهات وقيم تربوية هادفة لإقناع شاربي الحشيش أنّهم على ضلال كبير، وما في ذلك إلّا إتلاف للعقل وهدر للمال ومضيعة للوقت، وبغض وذم وكره من كلّ النّاس، دون أن يغفل عن غضب الله تعالى جزاء معصيتهم، وأنّ السعادة المؤقّطة التي يشعرون بها ما هي إلّا

¹ ينظر: عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص ص 477، 478.

شقاء ما داموا بعيدين عن ذكر الله وعن صلاتهم، ليتفطن الحشائشي السادس من ضلاله ويصحو ضميره ويوجه كلامه للبقية قائلاً:

"الحشائشي (6): ايها الاخوة! كلامكم يدل على نقص عقولكم، لا على كمالها!

الخمسة يصيحون: كيف تتجراً علينا وتقول هذا؟!

الحشائشي (6): أتعدون ترككم للدين والدنيا من كمال عقولكم؟ وهذا هو نقص العقل، والحماسة يا اخوان!¹.

ثم يأتي السكير يستهزأ بشاربي الحشيش وينتقدهم ذاكراً عيوبهم ناسياً عيبه والمصيبة التي تحيط به فيقول لهم:

"وانتم يا أصحاب الحشيشة، يا أصحاب المشقة الخسيسة! الوانكم صفر، ووجوهكم خضر، ثيابكم بالدخان سود، وذواتكم أفتنتها الحشيشة الخبيثة، وروائحكم منتنة: كانكم من موقدي نار الحمامات والافران... عليكم المذلة والمسكنة، في حديثكم، ومشيككم. كسالى، عاطلون كل النهار والليل وانتم في مغارتكم مختبئون مثل الخفافيش...!"².

كلام سديد رغم أنه صادر من السكير، فعلاً ما قاله فقد دقق في وصفهم وذكرهم بألوانهم، ووجوههم، وثيابهم، وروائحهم النتنة، وحديثهم ومشيتهم، وعودهم دون عمل، فتضمن هذا المقطع رموزاً تشير إلى مساوئ الحشيش وتأثيره السلبي على متعاطيه. ففي كلام السكير وذمه لشاربي الحشيش قيمة تربوية تفيد الأطفال بغض النظر عن قائلها، فهو لم يثن على هذه الآفة الاجتماعية المهلكة، بل وصفه لها يوحى بخطورتها وضرورة تفاديها والامتناع عنها. ليرد عليه الحشائشي السادس في عدة مواضع:

"الحشائشي (6): هذه مصيبة اخرى جاءتنا، يا اخوان! (ثم يلتفت الى السكير ويقول له):

الحشائشي (6): يا شارب الخمر، ام الخبائث! عيرتنا بخضرة الوجوه، وانت هل رأيت وجهك في المرأة.

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 478.

² المرجع نفسه، ص 480.

الحشائشي (6): كيف لا، بل همتك همة الكلاب! تظل طوال النهار والليل في النباح! فإذا جاء وقت النوم تنام على المزبلة ملقاة في الأزقة والطرقات"¹.

الملاحظ أنّ الحوار الذي جرى بين السكّير وشارب الحشيش بناءً في حدّ ذاته من قبل أن يتدخّل التلاميذ في النصّح والتوجيه، فكلّ منهما يواجه الآخر بعيوبه ومساوئه فلم يزيّن فكرة الآفات الاجتماعية للقارئ خاصّة أنّ المسرحية موجّهة للأطفال، بل أكّدا على أنّ متعاطي المخدرات وشاربي الخمر يعيشون حياة الدّل والهوان والتشرّد فوصفا الحشيش بالمشقة الخسيسة والحشيشة الخبيثة والخمر أم الخبائث، فما جاء في الحوار يوحي بنبذ الآفات الاجتماعية وأثرها السلبي على الفرد والمجتمع.

كما حاول الكاتب تصوير شاربي الخمر ومتعاطي المخدرات في أسوأ حال وأدنى الدرجات، فمن خلال وصفه لهم لا يتميّز قارئ المسرحية أن يضع نفسه مكانهم ولا تسوّل له نفسه أن يقرب إلى الآفات الاجتماعية، فكلّ ما جاء في المسرحية ينقّر من الآفات الاجتماعية.

لنصل أخيراً إلى دور التلاميذ الذي كان إيجابياً طوال المسرحية، فبدوا في هذا الفصل أيضاً ناصحين مبينين الحكم الشرعي للخمر والمخدرات. يقول التلاميذ للحشائشي الأوّل في حوار جرى بينهم:

"التلميذ (1): نعم انتم صغار العقول (مشيرا اليه)، فإذا رأى الواحد منكم دبّانة طائرة، يظنها طيارة جاءت تلقي قنابلها، فيميل وجهه هكذا... او يطأطئ رأسه حتى تمر. ومن صغر عقولكم انكم انتم والسكّيون تجرأتم على الدين، فأبحتم ما حرّمه: فعصيتم ربكم، ولم تخافوا عقابه يوم تقفون بين يديه للحساب والحقّتم المعرة بالمسلمين! فأنتم وأمّثالكم، من أكبر الجناة!

الحشائشي (1): وهل الحشيش حرام؟

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 481.

التلميذ (2): نعم هو حرام. فالشرع حرم كل ما غيب العقل كثيرة وقليلة. قال الله تعالى في القرآن: "يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ" وقال أيضا: "وَلَا تُقْفُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ"، فلا ربح للمسلم إلا اذا ترك الخمر والحشيش وامثلهما من المحرمات، لانها مهلكة للنفس والمال والشرف والعقل.

التلميذ (3): وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "كل مسكر خمر، وكل خمر حرام" والنتيجة: كل مسكر حرام! وقال أيضا: "لعن الله الخمر وشاربيها وساقبيها ومبتاعها.. وبائعها وعاصريها ومعتصرها وحاملها، والمحمولة اليه" ...¹.

واجه التلاميذ شاربي الخمر والحشيش بالحجة والبرهان وخير دليل القرآن الكريم وسنة النبي صلى الله عليه وسلم، فقد حرم الدين الإسلامي الخمر فشربه من أكبر المعاصي التي حرّمها الله تعالى على عباده، لما له من ضرر على نفس الإنسان فتجعل الإنسان كالحيوان في حال غياب عقله دون أن ننسى أثرها على المجتمع. الحكم نفسه على الحشيش الذي يُعدّ أخطر بكثير من الخمر فهو يفتك بالجهاز العصبي للإنسان ويذهب العقل ويبعده عن الإدراك والتمييز، ويؤدي الإدمان عليه للاضطراب والجنون. وبما أنّه يذهب العقل وله نفس أضرار الخمر فإنّ حكمه التحريم أيضا. لذلك نجد التلاميذ يصرون على فكرة التمسك بديننا الإسلامي وترك ما نهانا عنه حتّى نفوز في الدنيا والآخرة، فيكسب المرء محبة الناس وثقتهم في الدنيا ويكسب مرضاة الله تعالى وأجره في الآخرة. وهكذا كانت المسرحية بفصولها الأربعة ثرية بالقيم التربوية البناءة التي تحثّ على الفضيلة وتدعو إلى نبذ الرذيلة.

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص ص 482، 483.

2- مسرحية "خبز وتراب"¹:

"خبز وتراب" مسرحية اجتماعية موجّهة للأطفال ذات فصل واحد مقسّم إلى مشهدين؛ المشهد الأول مطوّل نوعاً ما مقارنةً بالمشهد الثاني. وهي مسرحية هادفة تعالج عدّة مشاكل اجتماعية وتربوية منها: قضية الهجرة من الريف إلى المدينة، وتشرّد الأبناء، واعتياد الأطفال على السرقة. وقد شارك في هذا العمل عدّة شخصيات متنوّعة من حيث العمر والجنس والسلوك والإحساس بالمسؤولية وهم: الأم ومليكة وهي طفلة صغيرة في السنة الثالثة من التعليم الأساسي الطور الأوّل، وحليم أخوها في السنة الأولى ابتدائي، ومتفرّج أوّل ومتفرّج ثان، وداود ابن المرأة وهو شاب طائش مستهتر، وشريف أخو داود وهو شاب جاد ومتزن، وزينة أختهم تقيم في القرية، والأب وهو شيخ عاجز تقريباً².

أ- ملخص المسرحية:

استهلّ الكاتب المسرحية في **المشهد الأوّل** بعبارة حجرة متواضعة جداً، حيث صوّر هذا المشهد الأم وهي مهمومة، والشجار الذي جرى بين الأخوين مليكة وحليم بسبب محاولة مليكة إبلاغ أمّها عن عملية السرقة التي قام بها حليم إذ مدّ يده إلى كتاب المعلمة وأخذ منه ورقة من فئة 100 دج، فغضبت الأم غضباً شديداً من ابنها، ثمّ وقعت هي أيضاً في شرّ نفسها التي تأمرها بالسوء تارةً وتأمّرها بالحسن تارةً أخرى في مسألة هذه الورقة النقدية المسروقة. كما عبّر هذا المشهد عن الفقر الشديد الذي كانت تعانيه الأسرة وذلك من خلال إحساس الأطفال بالجوع الشديد وخلو المطبخ تماماً من أي طعام حتى قطعة الخبز مفقودة، وهذا ما زاد من حزن الأم ناهيك عن الألم النفسي الذي أحدثه في قلبها ابنها داود الاتكالي

¹ ينظر: عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب -مسرحية اجتماعية- دار شريفة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1989م. (ملاحظة: إنّ هاته النسخة التي بين يدي خالية من ترقيم الصفحات وعليه فإنّي سأحيل إلى متن النص مباشرة دون ذكر الصفحة نظراً لقصر النص المسرحي ولانعدام الترقيم. كما أنّ نص مسرحية "خبز وتراب" مليء بالأخطاء الإملائية فاجتهدنا في نقلها حرفياً كما وردت دون تصويبها مراعاة للأمانة العلمية في النقل).

² ينظر: المصدر نفسه

المتشرد اللامبالي، على عكس أخيه شريف الطفل المؤدّب الذي يسعى لجلب لقمة العيش بالحلال ليوفّر لأسرته ما استطاع.

أمّا المشهد الثاني فقد صوّر عودة الفتاة "زينة" من القرية وفرحة الأمّ والأبناء بها، لتخبر أهلها على ما آلت إليه أرضهم في القرية. فالأرض عطشى ويكاد الزرع يهلك على آخره فهي تبكي على من يخدمها، وتأثّرت الأمّ تأثراً شديداً لما سمعته، ومنه حاولت زينة إقناع إخوتها بالرجوع إلى القرية، وهي تراهم في المدينة وكأنّهم في قبر يدفنون أنفسهم وهم أحياء بعد أن تخلّوا عن أرضهم الطيبة والهواء النقي في القرية، ومن شدة تعلّقها بالقرية أتت لأهلها ومعها خبز القرية لتشمّه الأمّ وتتذوّقه وتوزّع على أبنائها وبيكيها الحنين، ومعها أيضا حفنة تراب من الأرض الغالية لتلمسه الأمّ وتشمّه وفي هذا الخضم يتناقش الأبناء بين مؤيد ومعارض في مسألة الرجوع للقرية، حتّى يدخل عليهم الأب فتخبره زينة أنّها جاءت خصيصاً لإقناعهم بالعودة إلى أرضهم وترابهم وناسهم، ثمّ منحتهم الخبز الذي كان يتناوله ويشمّه بفرحة عارمة، ومنحته التراب فصار يتحسّسه بيده ويشمّه ويقول لأبنائه هذا تراب أرضنا الذي أهملناه، والله لن أموت ولن أدفن إلّا في تراب قريتي، وفي النهاية قرّر الأب الرجوع للقرية.

ب- تحليل المسرحية:

عالجت المسرحية بعض الموضوعات الاجتماعية المنتشرة في المجتمع الجزائري خاصة في فترة الاستعمار الفرنسي وفترة ما بعد الاستقلال أي فترة إعادة بناء الدولة الجزائرية: "الهجرة من الريف إلى المدينة وتشرد الأبناء والسرقة" والفقر الذي غزى أعماق المجتمع الجزائري، إذ كان المجتمع حينها مقسّم تقريبا إلى طبقتين: ثلّة منه غنيّة والأغلبية الساحقة يعيشون فقراً مدقعاً. وقد طبعت مسرحية "خبز وتراب" سنة 1989م وصوّرت حجم معاناة الفقراء، حيث بدأها الكاتب في المشهد الأوّل بـ "الأم مهمومة في حجرة جد متواضعة" وغالباً ما تكون الهجرة من الريف إلى المدينة أملاً في تحسّن المستوى المعيشي والفقر من الأسباب الأساسية في انتشار الآفات الاجتماعية.

مسرحية "خبز وتراب" عالجت موضوعاً اجتماعياً في غاية الأهمية وهو انتقال فرد أو جماعة من منطقة جغرافية إلى منطقة أخرى ألا وهي الهجرة من الريف إلى المدينة وما ينجر عنها من انعكاسات لها أثرها على المجتمع الجزائري. فقد شهدت فترة ما بعد الاستقلال هذه الظاهرة انتشاراً واسعاً بحثاً عن الأماكن التي يسهل فيها سبل الكسب والعيش، فكانت أغلب الهجرات داخلية يتم فيها الانتقال من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية بسبب قلة المرافق الضرورية في الريف، ولما في المدن من نشاط اقتصادي وعناية صحيّة ومراكز جذب تارकिन وراءهم الأراضي الفلاحية.

وقد كان للهجرة انعكاسات خطيرة نذكر منها: ظهور الآفات الاجتماعية وانتشار البطالة وتشوّه الوجه العمراني بالأكواخ والبيوت القصديرية ونضيف عليها التشرد، نظراً لتغيّر تركيبة المجتمع والتزايد الكبير للسكان.

وقد عالجت مسرحية "خبز وتراب" هجرة الأسرة من الريف إلى المدينة بعدما تركوا أرضهم وراءهم وكلّهم أمل في تحسّن مستواهم المعيشي والتخلّص من الفقر والجوع، فوجدوا المدينة ليست كما يتوقعون فقد زاد وضعهم تدهوراً، اشتاقوا لرغيف الخبز الذي حُرّموا منه في المدينة من شدّة الفقر، لتأتي ابنتهم زينة من القرية وتخبرهم عن حال الأرض التي هلكت بعدما هاجروا وتركوها دون سقي وعناية، وكلّها أمل في أن يعود أهلها للقرية وأن يتحد إخوتها ويشمروا عن سواعدهم لخدمة الأرض والاعتناء بها:

"زينة: أخبار القرية! ماذا أقول لك؟ من أين ابدأ..؟؟ لا أدري أخبار سارة.. أخبار مزعجة أخبار كثيرة!

الأم: يحلها حلال العقد يا بنيّتي.. تكلمي

زينة: قبل كل شيء جئت لأخبركم بأن أرضكم عطشى يكاد الزرع يهلك عن آخره.. أنا وزوجي حسن لا نستطيع خدمتها، حرام.. يا أمي حرام.. أرضنا غنية.. ثروة.. تبكي على من يخدمها.. تبكي على سواعد اخوتي.. تبكي على أهلها

الراوي: (تبكي الأم) (تبكي وتخطب أبناءها)

الأم: اسمعتم ما قالتة أختكم؟

زينة: هل أنتم سعداء في هذا القبر! (تشير الى الحجرة) انكم تدفنون انفسكم وأنتم أحياء.. هيا عودوا الى القرية.. شريف وداود وسعيد يمكنكم احياء الارض وريح مال وفير¹.

ومن شدة تعلق زينة بالقرية والأرض والهواء النقي والشمس جلبت معها رغيف خبز وحفنة تراب من الأرض الغالية التي تمنحهم الحياة والخير والرزق ليشمها ويتذوقها أهلها عساها تؤثر عليهم ويعودوا من حيث أتوا:

"زينة: كل خير.. هناك.. أنظر.. هذا خبز القرية..

الراوي: تأخذ تشم رائحته وتتذوقه

داود: (يسخر منها) ها.. خبز.. ثم ماذا في صندوقك؟

الراوي: (يسخر بزينة) (تخرج زينة حفنة تراب وتقول):

زينة: هذا تراب الأرض: تراب أرضنا الغالية.. أرضنا التي تمنحنا كل سبل الحياة والخير والرزق²

عبر هذا المقطع عن الحنين وشدة التعلق بالأرض. وهذا أمر طبيعيّ فهي الأرض التي نشأت بها العائلة وترعرعت فيها وأكلت من خيراتها. وهناك أحاديث للنبي صلى الله عليه وسلم تبين ارتباط الإنسان بوطنه وأرضه وتعلقه بها، وفي هذا حديث عن حب النبي صلى الله عليه وسلم لمكة المكرمة، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَدِيٍّ ابْنِ الْحَمَرَاءِ أَنَّهُ سَمِعَ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ وَهُوَ وَقِفٌ بِالْحَزْوَرَةِ فِي سُوقِ مَكَّةَ : «وَاللَّهِ إِنَّكَ لَخَيْرُ أَرْضِ اللَّهِ، وَأَحَبُّ أَرْضِ اللَّهِ إِلَى اللَّهِ، وَلَوْلَا أَنِّي أُخْرِجْتُ مِنْكَ مَا خَرَجْتُ»³. وَعَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ: قَالَ رَسُولُ

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² المصدر نفسه.

³ الترمذي، سنن الترمذي، ج05، ص 722.

اللَّهُ صلى الله عليه وسلم لِمَكَّةَ: «مَا أَطْيَبَكَ مِنْ بَلَدٍ وَأَحَبَّكَ إِلَيَّ، وَلَوْلَا أَنَّ قَوْمِي أَخْرَجُونِي مِنْكَ مَا سَكَنْتُ غَيْرَكَ».¹

إذن الحنين للوطن والأرض شيء فطري جُبِلَ عليه الإنسان وهذا ما صوّرتة بعض مقاطع المسرحية التأثر الشديد للأم والأب والرغبة في الرجوع للقرية:

"الراوي: (تتناول الأم قطعة من الكسرى تأكلها وتوزعها على الصغيرين) (تتلمس الأم التراب) (تشمه) (تبكي)

حليم: (بحنان) لماذا تبكين يا أمي؟!

ملیكة: (تضم أمها بحنان وتقول) ما بك يا أمي (تعانقتا)

الأم: هذا التراب يذكرني في الأيام السعيدة"²

ثم تقول في مقطع آخر لإقناع أبنائها بالرجوع للقرية:

"الأم: الذي يترك أرضه تموت عطشا وهو قادر على اروائها يجب ان يموت فعلا.. هناك على أرضنا تربينا.. لا أعرف أي شيطان زين لنا المدينة.. أرضنا تنادي أبناءها تستجد بأهلها.. (تبكي)"³

وفي مقطع آخر صوّر الكاتب كلام زينة مع أبيها وهي تبين سبب مجيئها وقرار

الأب في العودة للقرية:

الأب: والتراب.. والتراب يا زينة

زينة: التراب.. التراب (تطرق)!

الأب: اعرف.. اعرف يا بنيتي.. التراب يبكي على من يرهاه

¹ الترمذي، سنن الترمذي، ج5، ص 723.

² عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

³ المصدر نفسه.

زينة: أنا جئت خصيصا لكي اقتنعم للعودة الى أرضنا وترابنا وناسنا.. الدولة بنت لنا مساكن واسعة ومدارس وعبدت الطرق وأصبحت القرية مثل الجنة، ماذا يعجبكم في هذه المدينة، وفي هذه الحالة التي أنتم فيها من يجبركم على ذلك؟

الأب: إطمئني.. وانا قررت ذلك.. (يخاطب الجميع) هيا نعود لقريتنا العزيزة

زينة: حقا يا أبي نسيت.. تفضل هذه الكسرى

الراوي: (يتناولها ويشمها) (يقبلها بفرحة عارمة) (يصيح في أبنائه وفي الجمهور)

الأب: انظروها.. تأملوا نعمة الله علينا

الراوي: (الأب يتناول التراب يقف في خشوع) كل الابصار تتجه اليه (يتحسس التراب بيده) (يشمه ويقول..)

الأب: هذا تراب أرضنا..! هذا الذهب الذي أهملناه..! والله لن أموت، ولن أدفن الا في تراب قريتي الطاهرة¹

وهكذا قرّرت العائلة العودة للقرية، والرجوع للأصل، وخدمة الأرض التي تدرّ عليهم بخيراتها وتحميمهم شرّ الفقر والاحتياج، فقد عبّرت المقاطع الأخيرة عن شدّة حنين الأبوين للقرية وخبزها وترابها، فما وجدوا في المدينة إلا الفقر والحرمان والانحراف وتشردّ الأطفال، وهذه نتيجة حتمية للهجرة؛ وقد أجمعت عدّة دراسات على أنّ للهجرة انعكاسات خطيرة من آفات اجتماعية وغيرها وهي ما تعيش هذه العائلة بكلّ مرارة خاصة تشردّ الأبناء. وقد صوّر الكاتب حجم معاناة الأمّ من الفقر والجوع واحتراق قلبها على أبنائها الذين طرّقوا باب التشردّ والانحراف. وما قام به الطفل حليم يدلّ على أنّه بدأ يشقّ طريق الانحراف ويتّبع تصرفات أخيه المستهتر داود.

تناول الكاتب في المشهد الأوّل آفة "السرقّة" والتي تكلمنا عليها في مواضع سابقة، فالسرقّة بالخصوص من الآفات الاجتماعية التي نتجت عن الفقر الشديد وسوء المعيشة في

¹ ينظر: عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

المجتمع الجزائري، فهناك الكثير ممن ضاق بهم الحال وضعف إيمانهم سوّلت لهم أنفسهم التعدي على حقوق الآخرين وأكل الحرام. وفي المسرحية مظهر من مظاهر آفة السرقة:

"(ملیكة تهمس في أذن أمها بصوت يكاد يكون مسموعا)

ملیكة: حلیم سرق .. سرق؟ ...

الأم: حلیم سرق! .. ماذا سرق قولي؟

الراوي: (لا ترد ملیكة)

الأم: لماذا سكت؟ تكلمي.

ملیكة: يا أمي...

الراوي: (حلیم يجري نحو أمه بسرعة، يقاطع أخته ويقول:

حلیم: لا تغضبي يا أمي أنا لم أسرق.. أنني وجدت دراهم، ها هي ورقة من فئة 100

دج.

الراوي: (أرى الأم تمسك قطعة النقود وتتأملها) تقلب ناظرها بين الجمهور وبين ابنها ثم

تنظر الى السماء

حلیم: لم أسرق يا أمي!.. لم أسرق!..

الأم: اذا أخبرني أين وجدتها.. وكيف؟!

حلیم: (قلقا) وجدتها في حجرة الدرس.

الأم: في حجرة الدرس لم أسمع أحدا يرمي دراهم في حجرات الدرس ان المعلمين لا

يملكون اكثر من عقد الطباشير، قل الحق!

الراوي: (حلیم يلوذ بالصمت)

ملیكة: ادعى أنه وجدها على منضدة المعلمة!

الأم: أخذها من فوق منضدة المعلمة؟!

ملیكة: وأكثر من هذا رأیته یسرقها من داخل كتاب المعلمة، وعندما هدده باخبارك ضربني بقوة¹.

صوّر هذا المقطع مشهداً من واقع المجتمع الجزائري، ونلاحظ الآفات الاجتماعية الواردة في المسرحية ككل مرتبطة ببعضها البعض؛ فهذه الأسرة مهاجرة من الريف إلى المدينة، ومعلوم أن للنزوح الريفي وتنوع تركيبة السكان واختلاط العادات والتقاليد انعكاسات خطيرة كانتشار الآفات الاجتماعية ومن بينها السرقة التي نحن بصدد الكلام عنها. فقد هربت هذه الأسرة إلى المدينة بحثاً عن حياة أفضل فوجدت الأم نفسها في مواجهة ما هو أعظم من الفقر وهي الآفات الاجتماعية التي تحيط بأبنائها من كل جانب فكانت شخصية الأم مثقلة بالحزن والهم من جهة تواجه الفقر وصعوبة الحياة ومن جهة تواجه شبح الآفات الاجتماعية التي بدأت تطل أبنائها.

وفي مقطع آخر صوّر الكاتب الأم وهي في صراع داخلي بين خيارين: الأولاد يموتون جوعاً ولم يأكلوا شيئاً منذ الأمس والمطبخ خالٍ تماماً من أي لقمة، وبين النظر بشوق إلى النقود المسروقة التي مرّة تلقها أرضاً ومرّة تمسكها وتقبلها في موقف لا تحسد عليه:

"الراوي: (الأم تضرب رأسها، تبكي) (تحدث نفسها)

الأم: الأولاد يموتون جوعاً.. يموتون جوعاً يا رب.. حكمتك!

الراوي: (الأم تلتفت إلى الجمهور وتخطبهم)

الأم: بالله عليكم.. ساعدوني.. ماذا أفعل؟ عقلي توقف عن التفكير².

من خلال هذا الصراع بين قوى الخير والشر والأخذ والردّ تكمن القيمة التربوية التي تدعو إلى الامتناع عن السرقة مهما كانت الظروف وأنها من الأفعال الشنيعة التي نهانا الله عنها، وعنها قال تعالى في سورة المائدة: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² المصدر نفسه.

كَسَبًا نَكَالًا مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (38)»، وفعلًا لم تصرف الأمّ النقود المسروقة وامتنلت لكلام المتفرّج الثاني الذي نصّحها بوجوب ردّها لأصحابها لأنّها ليس من حقّها، وأنّها دراهم حرام لأنّ الدين الإسلامي نهانا عن السرقة وقد استدلّ بالحديث النبوي الشريف. وفي آخر المسرحية صوّر لنا الكاتب فرحة الطفل حليم وهو يركض نحو أمّه وقد أعاد النقود إلى معلّمته وشكرته كثيرًا:

"الراوي: (يدخل الصغيران فرحين) (يركض حليم نحو أمّه ويقول في فرحة)

حليم: لقد أعدت الدراهم للمعلّمة وشكرتني كثيرا، كثيرا، وقالت: هكذا يفعل الأولاد المؤدّبون.

الأم: (تقبله).. شكرا حليم، تعال لأقبلك¹.

وهكذا تعود الأمانات لأهلها وقد ثمنت المعلّمة والأمّ وشكرتا حليم على ما قام به عندما أرجع النقود المسروقة لمعلّمته، وانتصر الخير والفضيلة في النهاية على الشر والرذيلة، وليس العيب أن يخطئ الإنسان إنّما العيب في استمرار الخطأ، وقد حقّق مقطع آفة السرقة قيمةً تربويةً مفيدةً تمسّ الأطفال خاصة وأنّ الشخصيات أغلبها من الأطفال وهذا ما يبعث على التأثير والتأثّر أكثر، والامتنال للنصائح الواردة في المسرحية والعمل بها والامتناع عن السرقة نهائياً.

كما صوّر الكاتب في عدّة مقاطع تشدّد الأبناء واستهتارهم وعدم الشعور بالمسؤولية، فكان الطفل داود خير مثال على ذلك، يتسكّع في الشوارع منقطعاً عن التعليم وعاطلاً عن العمل ويعاكس البنات، يعود للمنزل لسدّ الرمق وفقط، دون مراعاة لأبيه الشيخ العاجز تقريباً أو مساعدته لتوفير لقمة العيش، وهذه بعض الأمثلة وهو ينهر ويصرخ في وجه أمّه:

"الراوي: (يقترّب داود من أمّه) (يقرب فمه من أذن أمّه) (يصرخ بها)

داود: ما بك، ألا تسمعين؟ .. هيا أجلبى الطعام.. لا وقت للانتظار..!

الأم: معك كل الحق يا ولدي داود.. ان اعمالك تنتظرك.. تنتظرك!

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

داود: صح يا أمي.. انها تنتظرني.. آه لو رأيتها!.. انها تجنن! تجنن!.. عندما تخرج من الثانوية مع البنات كالقمر بينهن.. سلمى م... م.. تجنن.. سلمى

الأم: اذن هكذا.. وتقولها بدون حياء! طوال نهارك تقف تعاكس الفتيات.. وحين يقتلك الجوع تعرف ان لك دارا؟! هذا عار عار.. !

داود: ربي يهديك يا أمي.. ماذا تريد مني أن أعمل.. لماذا أشقى وأتعب انني أكل مجاناً.. وأنام مجاناً.. فلماذا أعمل؟! هه.. قلولي؟

الأم: ربي يهديك يا ولدي.. نحن لا ندوم لك وصحتك لا تدوم لك!.. الأيام تتابعك ابحت عن عمل.. ساعدنا.. ساعد أباك الشيخ الكبير الذي أنحنى ظهره لكي يقدم لنا لقمة العيش.. حرام عليك حرام (تبكي في حرقه).

داود: ما جئت لأسمع نصائح.. قلت لك اسرعي وأجلبي لي ما آكل.. الآن ستعود سلمى الى المدرسة.. سلمى يا أمي سلمى شعرها أشقر كالذهب! وجهها كالبدر، عيون... الأم: (مقاطعة) اخجل يا داود.. اخجل¹.

من خلال مقاطع المسرحية نلاحظ أنّ داود ولد شقيّ عاق عانت منه أمّه كثيراً، فهو سبب بكائها وقلقها في غالب الأحيان، لا سيما عندما أصبح يشجّع إخوته على السرقة وعدم احترام الوالدين. وربما يكون هذا من انعكاسات الهجرة أيضاً.

وهكذا تضمّنت مسرحية "خبز وتراب" عدّة قيم تربوية اجتماعية مهمّة بالنسبة للأطفال بعيداً عن صفوف المدرسة والمسجد أو توجيه الأسرة والواقع الاجتماعي، تساعد في التمييز بين الخطأ والصواب وضرورة احترام الوالدين والتمسك بالأرض والوطن مهما كانت الظروف، والامتناع عن السرقة نهائياً لما لها من ضرر على الفرد والمجتمع ناهيك عن تحريم الشرع الإسلامي لها، لنعيش في مجتمع سويّ يسوده الأمن والاستقرار والأخلاق يضمن لنا تنشئة الأطفال وفق مبادئ تربوية وأخلاقية هادفة.

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

رابعاً: قيم تربوية ذات بعد تعليمي

يعدّ التعليم أحد أهمّ المجالات التي تعمل على ترسيخ القيم؛ فهو يتعامل مع الأطفال في مراحل عمرية مبكرة أي في فترة تكوين شخصياتهم وتطورها، لذا أصبح مقصد كل من يسعى لغرس القيم في نفوس الناشئة أو لترسيخ قيمة في المجتمع. لذلك نجد الدولة الجزائرية قد أولت قطاع التعليم أهمية بالغة من جميع النواحي، خاصة المادية والبشرية؛ أي سواء من خلال الميزانية التي ترصدها للتعليم سنوياً، أو من خلال الطاقة البشرية الهائلة التي يضمها القطاع فلا تكاد قرية تخلو من مدرسة ابتدائية أو متوسطة حتى تضمن للأطفال الحد الأدنى من التعليم. كما تميّزت الجزائر بمجانية التعليم حيث تكفلت الخزينة العمومية للدولة بتكاليف تدرس ملايين التلاميذ سنوياً.

والمدرسة هي المؤسسة الفاعلة والمسؤولة عن التربية بعد الأسرة، وقد ارتبط اسم الوزارة الوصية على قطاع التعليم في الجزائر بالتربية، فتسمّى وزارة التربية والتعليم. فالمدرسة تمنح الأطفال فرصة كبيرة لاستيعاب العديد من القيم التربوية السامية كالفضيلة والعدل والأمانة...، كما تعدّ فضاءً خصباً لممارسة خبراتهم وابتكاراتهم ومهاراتهم كالموسيقى والرسم والمسرح المدرسي هذا الأخير الذي لقي رواجاً كبيراً بين أوساط المتعلّمين؛ فهو يحتويهم نفسياً ويساعدهم على تلقّي المعارف كما ينمي قدراتهم على التعبير والخطابة وتحسين الذوق الفني والجمالي لديهم.

وقد كان لمسرح الأطفال دور كبير في ترسيخ قيم تربوية ذات أبعاد مختلفة لدى الناشئة كالبعد الديني والوطني والاجتماعي...، كما غني مسرح الطفل بالبعد التعليمي الذي له علاقة وطيدة بالمدرسة والمنهاج والدروس، والأدوات المدرسية، واحترام المعلم، واختيار الصديق، والانضباط والتقيّد بالمواعيد، والتشجيع على التفوّق ونبذ الكسل والاختلاف وضرورة الاعتماد على النفس والامتناع عن الغش... فعن طريق مسرحية ظريفة مقدّمة للطفل بأسلوب مشوّق ومبسّط يتلاءم مع عمره تجعله يستفيد منها وكأنّه يتلقّى دروساً في صفوف المدرسة، لأنّ أغلب النصوص المسرحية الموجهة للطفل هادفة ويسعى كتابها لترسيخ القيم

التعليمية والتربوية لدى متلقيها من الأطفال، فيُعدّ هذا النوع من الأعمال الأدبية القليلة التي لها قدرة على توعية الأطفال وتوجيههم بطريقة وأسلوب ممتع دون أن يشعروا بالملل.

والمسرح التعليمي يركّز على الوظيفة التعليمية دون إهمال الوظيفة التربوية، فهو يقدّم المواد العلمية للتلاميذ في قالب مسرحي درامي مبسط يوضّح الأحداث التاريخية والعلوم وغيرها والمساعدة على فهمها إلى جانب عدها وسيلة ومنهاج للمادة العلمية، ليحقّق استفادة كبيرة في تعديل السلوك الخاطئ إلى آخر مرغوب فيه من خلال الأحداث المسرحية، كما يعمّق اهتمام التلاميذ ويزيد من ممارستهم في اكتساب المعلومات وإسهامه في إشراك التلاميذ في حلّ المشكلات عقلياً ووجدانياً وتنمية قدراتهم على التخيل والتعبير¹.

وهناك عدّة مسرحيات طفلية تناولت مواضيع تعليمية بعضها تناول ما له علاقة بالتعليم والمدرسة ومحيطها عموماً، والبعض الآخر يقدّم دروساً نظرية في قالب مسرحي؛ أي مسرحية المناهج والمادة الدراسية فعلى سبيل المثال التلميذ في المتوسط إذا قرأ مسرحية "الهمزة" لعز الدين جلاوي تجده فهم وأحاط بقواعد كتابة الهمزة، وهذا ليس بالأمر الهين فيستوجب ذلك توقّر كاتب مسرحي عبقرى مبدع ذي إحاطة وإلمام بالدروس التي يقدّمها، حيث يستطيع جعل المادة العلمية المدروسة في شكل قالب مسرحي مع توخي الدقة العلمية والمحافظة على المعلومات الحقيقية دون خلط أو تحريف.

ومن بين النصوص المسرحية التعليمية التربوية الموجهة للأطفال نذكر: مسرحية "محفة نجيب" لأحمد بودشيشة والتي أكّدت على ضرورة المحافظة على المحفة والأدوات المدرسية والتي نشرتها المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1990م، ومسرحيات الكاتب المسرحي عز الدين جلاوي في كتابه أربعون مسرحية للأطفال: "الهمزة" ومسرحية "العمد والفضلات" والتي تناولت المفاضلة بين قواعد اللغة العربية من مبتدأ وخبر وفاعل وحال... فكلّ منهم يرى نفسه الأحقّ بالمرتبة الأولى، ومسرحية "سالم والشيطان" التي تناولت توعية

¹ ينظر: العلجة حرايز، المسرح التربوي في المدرسة الجزائرية الواقع والحلول، مجلة النص، العدد 2 (2021م)، المجلد 8،

الأطفال بضرورة التمسك بالعلم ونبذ الكسل والسلوكات السيئة كالتدخين. وقد اخترنا معالجة مسرحية "سالم والشيطان" والتي عبّرت عن البعد التعليمي والتربوي في كلّ مشهد من مشاهد المسرحية.

1- مسرحية "سالم والشيطان"¹:

وهي مسرحية تربوية تعليمية هادفة في سبعة مشاهد عرضت مراراً ونالت جائزة أحسن نص مسرحي في سنة 1996م، عالجت موضوعاً مهماً ومتفرعاً في الوقت نفسه وهو مجاهدة النفس، وضرورة التعلّم والابتعاد عن الكسل والتهاون والتدخين وصراع الخير والشر، وقد كان الدور الرئيس والبطولي للتلميذ الكسول الراض للعلم "سالم" ذي الرابعة عشرة من عمره، كما شارك في بناء العمل المسرحي عدّة شخصيات منها الحقيقي ومنها الوهمي كان لها دور فعّال في تأجيج الصراع وإثارة التشويق وهم: الراوي والخير والشر وهما شخصيتان وهميتان والأب والأم والدا سالم الكسول والأستاذ أستاذ سالم الكسول والزميل جليس سالم الكسول في القسم.

أ- ملخص المسرحية:

جرت أحداث المشهد الأول في البيت، وقد صوّر هذا المشهد من المسرحية الحوار الذي جرى بين سالم والخير والشر حول التدخين وأضراره على الصحة، وكيف زين الشر لسالم فعل التدخين وشجّعه عليه وقد انساق سالم لكلامه وأشعل السجّارة وصار يمشي متبخرّاً رغم تدخّل الخير بالتوجيه والنصائح لكن دون جدوى.

أمّا المشهد الثاني جرت أحداثه داخل القسم، سالم الذي سيطر عليه الكسل يجلس إلى الطاولة الأخيرة حتّى يتفادى رقابة الأستاذ وعقابه، إذ دار حوار بين سالم والخير والشر والأستاذ والزميل، بدأه سالم بالنعاس والكسل والتثاؤب واللامبالاة بما كتبه الأستاذ، وعندما تدخّل الخير ليوجّهه ويبيّن له طريق النجاح رفض سالم واتبّع كلام الشر الذي يشجّعه على

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 07.

عدم كتابة الدرس ونقله فيما بعد عن الزملاء واللعب مع الزميل والهائه عن الدرس، والكتابة على الطاولة وتخريبها، لينتهي المشهد بطرد الأستاذ لسالم الكسول الذي لم يكتب النص.

والمشهد الثالث بعد الخروج من المدرسة دار حوار بين سالم الكسول والخير والشر حول المحفظة، حيث وسوس الشر لسالم بأن المحفظة ثقيلة ولا بد أن يتخلص منها بتكرار قذفها حتى تتمزق ويحمل أدواته في يده كراس واحد لجميع المواد وقلم، كما أقنعه بأن العلم والوظيفة غير مجدية والمال هو الأهم، وبالرغم من تدخل الخير وتقديمه نصائح مفيدة إلا أن سالمًا انجر وراء كلام الشر ورمى محفظته.

وفي المشهد الرابع يتعلّق الأمر بالامتحان سالم الكسول لم يكتب إلا القليل من الدروس، نصحه الخير بأن يراجع مع أحد زملائه، ليأتي الشر ويثبّطه ويقنعه بأنه ذكي ولا يحتاج للمراجعة وسيساعده أستاذه، كما أشار عليه بالغش عن طريق النقل من زميله وإحضار بعض الأوراق السرية لينقل منها، والآن لمشاهدة الفيلم والأحسن أن تتغصن فالبرد شديد، لكن الصدمة بعد انتهاء الفيلم وجد سالم نفسه نعلان يريد أن ينام، دون سماع نصيحة الخير الذي طلب منه أن يغسل وجهه ويراجع دروسه لكن دون جدوى.

المشهد الخامس في القسم سيعيد الأستاذ أوراق الامتحان للتلاميذ، دار حوار بين الأستاذ وسالم والخير والشر، الأستاذ يوزع الأوراق ويمدح المتفوقين، سالم يترجى الأستاذ بأن لا يذكر نقطته، الأستاذ يوبّخه، هنا يبدأ الشر في شحن سالم على أستاذه، لكن في هذه المرة استجاب سالم لنصيحة الخير الذي أمره بأن يطيع أستاذه ويحترمه لأنه يخاف عليه ويحرص على نجاحه، وقد تحصّل سالم الكسول على العلامة صفر.

المشهد السادس صوّر خيبة أمل الوالدين بعد إخفاق ابنهما سالم الكسول وطرده من المدرسة، وقد طرده والده من البيت بعدما حرّمهما من فرحة النجاح، ليحاول سالم تبرير خيبته وإقناع والديه بأن لا فائدة من الدراسة والعلم، الأب يتبرأ من سالم ويهرول خلفه بالمكنسة فيخرج فاراً.

وفي المشهد السابع والأخير كبر سالم الكسول وصار أباً وقد وجد نفسه مجبراً على مزاوله عمل حقير في حين شغل زملاؤه وظائف راقية، وقد أنهك التدخين صحته بعدما صار مدمناً عليه، وفي نهاية المسرحية وبعد فوات الأوان ندم سالم ندماً شديداً وأدرك أهمية العلم والاجتهاد في بناء المستقبل.

ب- تحليل المسرحية:

ركّز الكاتب في مسرحية "سالم والشيطان" على أمر مهم تمثل في أهمية العلم وخطورة الكسل وعواقبه الوخيمة على صاحبه كما تعلّق بهذا الموضوع الرئيسي عدّة قضايا فرعية كالتدخين وأضراره والإهمال وتخريب الأدوات المدرسية والغش في الامتحان، هكذا قال الراوي في بداية المسرحية:

"أشياء كثيرة نحبّها في الحياة ماهي؟ الوطن.. الأم.. الأب.. العلم.. العلم جميل العلم وأشياء أخرى لا نحبها ماهي؟ الوسخ.. الجهل.. الكذب.. الكسل آه الكسل ما أحقر الكسل"¹.

"سالم" ولد كسول والكسل هو التماطل والتثاقل في إنجاز المهمّات والواجبات والميل إلى الراحة والقيود كما أنّه يقتل الطموح والأهداف لدى الفرد ويقضي على المواهب ولا يجني صاحبه إلاّ الفشل والركود والإخفاق وعدم النجاح، فالكسل عدوّ النجاح إن صحّ التعبير. والكسل من الشيطان ومن الصفات الذميمة وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يتعوّذ منه في دعائه بقوله: عَنْ أَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ كَثِيرًا مَا يَقُولُ: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنَ الْهَمِّ وَالْحَزَنِ، وَالْعَجْزِ وَالْكَسَلِ، وَالْبُخْلِ وَالْجُبْنِ، وَضَلَعِ الدِّينِ وَغَلَبَةِ الرِّجَالِ"² رواه البخاري.

والكسول المتثاقل عالة على أسرته وعلى مجتمعه فهو فرد سلبي لا ينفع نفسه ولا غيره، كما أنّ الكسل سبب رئيس في تخلف الأمم، وللکسل صور كثيرة منها: التكاثر في

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 08.

² البخاري، صحيح البخاري، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، سنة 1422 هـ، ج4، ص 23.

العبادات، والتكاسل في العمل أو الوظيفة، والتكاسل في الأعمال التطوعية والأعمال الخيرية، والتكاسل في الدراسة وطلب العلم، وهذا الأخير؛ التكاسل في طلب العلم هو ما تجسّد في شخصية "سالم" في المسرحية.

صوّر الكاتب تكاسل التلميذ سالم الذي أهمل دروسه وانشغل باللعب واللهو وتضييع الوقت طيلة السنة، دون جدّ واجتهاد لينصدم في النهاية بالإخفاق والطرّد من المدرسة: "الراوي: هذا في البيت، أما داخل القسم فإن سالما الكسول يجلس إلى الطاولة الأخيرة حتّى يتجنّب رقابة الأستاذ وعقابه..."¹

من هنا بدأت رحلة الكسل والتهاون سالم يتثاءب ويشعر بالنعاس، كلّ تلاميذ القسم منتبهون للأستاذ ثمّ ينقلون الدرس على الكراسي إلّا سالم:

"الأستاذ: ولهذا أبنائي الطلبة أنصحكم بالانتباه لدرس اليوم فإنه من أهم الدروس.. اكتبوا معي النص أولا (يكتب على السبورة).

سالم: (وهو يعبث) كل يوم درسه من أهم الدروس وأنا لا أفهم شيئا (يتثاءب) حين أدخل القسم أحس بالنعاس (يتثاءب).

الخير: يا سالم النعاس دليل الكسل والخمول.. اهتم بدروسك.

سالم: وما دخلك أنت؟

الخير: أنا الخير، وأحب لك الخير.. أحب لك النجاح.

سالم: لا أريده ابتعد عني.

الخير: انظر إلى زملائك.. كلهم يتابعون الدرس إلّا أنت.

الشر: بل كذب لا تصدقه، انظر إلى ذلك إنه يكتب على الطاولة وذلك إنه نائم... وهناك إنهما يلعبان"².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 09.

² المصدر نفسه، ص ص 09، 10.

سالم في صراع مع نفسه التي مثّلتها شخصيتان وهميتان ولهما تأثير كبير على النفس البشرية خاصة الشر الذي وسوس له كثيراً وفي غالب الأحيان ينتصر على صاحبه فربما لضعف شخصية سالم وكسله وخموله سيطرت عليه الأفكار الشيطانية. في حين نجد الخير يوجّهه دائماً وفي كلّ موقف يصادفه يدلّه على الخير وطريق الصواب لكن دون جدوى، لأنّ سالم منساق نحو الشر وأفكاره السلبية التي أدّت به إلى التهلكة في النهاية. حاول الخير مراراً تشجيع سالم على الاجتهاد والانتباه للأستاذ وحاول تحفيزه بزملائه المنتبهين، سالم رفض ذلك واتباع الشر الذي زيّن له اللعب والعبث بالأدوات.

"الأستاذ: اكتبوا الآن ما دون على السبورة، وسنشرح الدرس.

الخير: اكتب درسك، حتى تتمكن من مراجعته.

الشر: لا إياك، الكتابة متعبة دعك منها.

سالم: ولكن مما أراجع الدروس.

الشر من عند زملائك، دعهم يتعبون ثم تطفل عليهم.

الأستاذ: (يراقب الكراريس) لماذا لم تكتب النص يا كسول؟

سالم: لأنني كسول (يقهقه).

الأستاذ: احمل أدواتك وانصرف، انصرف¹.

الجميع ينقل الدرس إلّا التلميذ الكسول سالم لم يسمع كلام الخير الذي يريد له الخير والنجاح، فقد نصحه بكاتبة درسه حتّى يتمكّن من المراجعة في الامتحان بالاعتماد على نفسه، لكن سالم اتّبع هواه وكلام الشر الذي حثّه على الامتناع عن الكتابة والتطفل على زملائه ليكون جزاء سالم في الأخير الطرد من القسم. وها هو الامتحان يقترب وجميع التلاميذ يحضرون دروسهم بجدّ ونشاط ولا مجال لتضييع الوقت فكلّ همهم المراجعة إلّا سالم الكسول الذي لم ينقل دروسه سنرى ماذا سيفعل في الامتحان؟

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 11.

"الخير: اتصل بأحد زملائك وراجع معه.

الشر: لماذا كل هذا التعب، الطريق بعيدة، وأنت متعب والليل بدأ يظلم، راجع ما عندك فقط.. أنت ذكي وحين يأتيك السؤال تذكر فقط ما سمعته من الأستاذ وأجب.. لا تخف، الأستاذ رحيم وسيساعدك"¹.

صراع الخير والشر صراع أزمي ما دام الإنسان حيًّا ويفكر، فكلّ منهما يحاول التأثير على قرارات سالم وجذبه إلى طريقه، الخير أعطاه حلاًّ قد يخرج من الورطة ويمكنه من اجتياز الامتحان بنجاح، والشر اقترح عليه ما يريحه خاصة وأنّ سالم كسول ميّال إلى الراحة والخمول، وقد قبل سالم اقتراح الشر ونسي أنّه لم ينتبه للأستاذ في القسم فمن أين سيأتي بالإجابة يا ترى؟

ولم يكتف الشر بهذا القدر من تثبيطه ببيت الكسل في نفسه، فقد اقترح على سالم ترك الكرّاس ومشاهدة الفيلم:

"سالم: (يضحك) صدقت والله (يرمي الكرّاس) إلى الفيلم.. إلى الفيلم.

الخير: ألا تريد أن تنجح وتصبح عظيماً فتتخلص من شقاء الحياة؟

الشر: وفيلم المصارعة اليابانية (يقوم بالحركات) الضرب.. القتل، الركل.. آ.. آ.. آ..
سالم: آ.. آ.. آ..

(يقوم بالحركات.. يشعل التلفزة.. ويمتد على فراشه).

الشر: من الأحسن أن تتغطى فالبرد شديد.

الخير: لا، لا تتغط حتى لا تنعس فتراجع دروسك بعد الفيلم.

الشر: وهل يمنعك الغطاء من المراجعة؟

سالم: آه انتهى الفلم (يتثاءب) لقد كان ممتعاً.

الخير: قم واغسل وجهك وراجع دروسك.

الشر: حيّ على النوم، النوم خير من المراجعة، حيّ على النوم، النوم خير من المراجعة

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، 13.

سالم: (سالم يدخل رأسه تحت الغطاء) والله صدقت دعنا ننام، النوم نعمة من الله¹.

نلاحظ كيف ضيّع سالم آخر فرصة كانت لديه ليلة الامتحان بفعلته هذه التي تدلّ على أنّه تلميذ كسول فاشل وعديم المسؤولية، كما أنّه ضعيف الشخصية خاصّة عندما وجد نفسه بين جبهتين عظيمتين؛ خير وشر، والجميع يدرك نهاية طريق الخير والحق ونهاية اتّباع الشر، وهو بكسله اتّبع ما زيّنه له الشر من مشاهدة التلفزة ودفء غطاءه وفراشه الذي سهّل له النعاس والنوم، ومع ذلك لم يستسلم الخير وبقي وراءه يشجّعه ويوقظه وطلب منه أن لا يتغطّى ويغسل وجهه حتّى لا ينام ويتمكّن من مراجعة دروسه بعد مشاهدة الفيلم، وقد باءت كلّ محاولاته بالفشل. وبما أنّ التلميذ سالم كسول فقد اتّبع الرأي المريح الذي يحثّ على الكسل والراحة وتضييع الوقت دون فائدة، فليس من صالحه أن يتّبع طريق الخير الذي ساقه لتحقيق النجاح وإدخال الفرحة لقلب والديه ففي طريق الخير يجب الجدّ والاجتهاد والمثابرة، وكتابة الدروس وتأجيل مشاهدة التلفزة إلى وقت لاحق، والسهر والتقليل من ساعات النوم كلّ هذه الأشياء لا يستطيع أن يقوم بها سالم الكسول فهو يراها عملاً شاقاً مضنياً.

وربّما السبب الذي سهّل على الشر طريقة إقناع التلميذ سالم الكسول وجعله يضع الكراس جانباً ويشاهد التلفزة وينام بعدها مباشرة دون مراجعة لدروسه هو الغش إذ أشار الشر على سالم أن يغشّ في الامتحان، وهذه أسهل طريقة للكسالى الذين مثله، يعتمدون على مجهودات زملائهم في تحقيق النجاح:

"الشر: إن هناك حل جميل بديع.

سالم: ما هو؟

الشر: انقل الإجابة من زميلك.

سالم: فكرة رائعة.

الشر: ولا تنس أن تحضر بعض الأوراق السرية لتنقل منها.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 14، 15.

سالم: هذا تخصصي يا صديقي العزيز¹.

شجّع الشر التلميذ الكسول سالم على الغش وهو سلوك غير حضاري وهو رمز الخداع والاحتيال كأن يغشّ تلميذ من زميله، ويأخذ مجهوداته وتعبه باطلاً، كما يدلّ على الانحراف؛ ففي الغش نزوح عن معايير الشرع الإسلامي والأخلاق والقيم والتربية، وهو من الظواهر السلبية المنتشرة في المدارس، ومن أخطر الظواهر التي تهدّد التعليم، ويُعتبر الغش من الكبائر لما له من ضرر على الفرد والمجتمع فهو من الآفات الاجتماعية حيث دلّت على ذلك بعض النصوص الشرعية: عن أبي هريرة رضي الله عنه أنّ رسول الله - صلى الله عليه وسلم - مرّ على صُبْرَة طعام، فأدخل يده فيها فنالت أصابعه بللاً، فقال: (ما هذا يا صاحب الطعام؟) قال: أصابته السماء يا رسول الله، قال: (أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس؟ من غشّ فليس مني)² رواه مسلم.

وسنرى هل سيفلح سالم الكسول الغشّاش بفعلته الدنيئة هذه، وها هو ينتظر بخوف ورقته يوم توزيع الأوراق، فمن جدّ وجد، ومن سهر الليالي نال العلا، وها هي نتيجة الكسل سالم يترجّى أستاذه أن يتسّتر على علامته فهو خجول من نفسه ومن زملائه: سالم: أرجوك يا أستاذ لا تذكر نقطتي.

الأستاذ: أتخجل من نفسك أم من زملائك؟

الأستاذ: لقد أخذت صفراً أيها الكسول، ولكن لا بأس لقد تصدقت عليك بنقطة واحدة، أنت حارس المرمى بعد أن كنت في الاحتياط³.

تحصل سالم على العلامة صفر وهذه نتيجة حتمية لكسله وإهماله واستهتاره، وبعلامته هذه طُرد من المدرسة وأحرق قلب والديه وحرّمهما لذّة وفرحة النجاح، هذه مقتطفات متفرقة من ردّة فعل الأبوين:

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 14.

² أبو الحسين مسلم، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، دار الجيل - بيروت ودار الأفاق الجديدة - بيروت، دط، دت، ص 69.

³ ينظر: عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 15، 16.

"الأب: اخرج.. اخرج.. لا أحب أن أراك، لا أحب أن أراك، لست ابني ولست أباك، عشت حياتي كلها أكدح لتفرح، وأشقى لتسعد ثم أخيرا تحرمني من فرحتي التي انتظرتها سنوات طويلة اخرج اخرج"¹.

"الأم: إليك عني، دعني وحالي، ولماذا كنت من الخاسرين؟ لماذا حرمتني الفرحة؟ لماذا؟"².

"الأب: العلم هو العلم ومكانته عظيمة ولذته لا تعادلها لذة، ولذلك يجب أن نطلبه، لا أن نطلبه من أجل الوظيفة أو من أجل لقمة العيش"³.

وهكذا عاد الكسل على سالم بالمصائب؛ فقد خسر مستقبله ودراسته وخسر والديه وأسرته باتباعه طريق الشر والشيطان، وحبّه للكسل والخمول، وابتعاده عن كلّ سبل التفوق والنجاح ووصايا الخير له. ولم يكتف الشر بتشجيعه على الكسل فقط بل وسوس له القيام بعدة أفعال لا تمت للتربية والأخلاق بصلة وهي: تخريب الوسائل والأدوات المدرسية وعدم احترام الأستاذ والتدخين.

التلميذ المحبّ للعلم المجّد المجتهد يكون عادة على تربية وأخلاق عالية، يهتم بهندامه وشكله ويحافظ على أدواته المدرسية لأنها شرط النجاح، كما يكون التلميذ المجّد قمة في احترام وتقدير معلميه سواء تعامله في المدرسة أو في المجتمع، لأنه دون شك سيصبح فيما بعد أحد أعيان المجتمع وذا مكانة مرموقة، على عكس ما لاحظنا في شخصية سالم الكسول فباتّباعه للكسل وأفكار الشر بقي في الحضيض. نبدأ بتخريب أدواته المدرسية التي ألتفها بسبب إهماله واللامبالاة بكلام الخير والانسحاق وراء كلام الشر:

"الشر: العب وحدك، دعك من هذا الجبان.. اسمع اكتب اسمك على الطاولة.

سالم: فكرة جيدة سأخذ اسمي على الطاولة لتقرأه كل الأجيال (يكتب بالقلم).

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 18.

² المصدر نفسه، ص 18.

³ المصدر نفسه، ص 18.

الشر: لا، لا تكتب بالقلم.. اكتب بالمدور أحسن.

سالم: المدور حاد يثقب الطاولة بعمق آه ما أذكاك!¹

هذا بالنسبة للطاولة. وفي موقف آخر في الشارع يشجعه الشر على رمي محفظته وإتلافها ويقنعه بأنها ثقيلة عليه، ومن الظلم أن يحمل التلميذ سالم المحفظة بهذا الثقل وقد اتبعه سالم رغم النصائح الكثيرة التي قدّمها الخير لكن دون جدوى:

"سالم: صدقت والله، اللعنة على أبي، وعلى المدرسة، سأحرق هذه المحفظة.

الشر: لا. لا يا صديقي العزيز.. ولكن خذ بنصيحتي.

سالم: ما هي؟

الشر" ارمها.. اذفها بعيدا عنك، وكرر العملية حتى تتمزق، ثم دعها في البيت، واحمل أدواتك في يدك، كراس واحد يكفي لكل المواد، كراس في اليد وقلم في الجيب يكفي.

سالم: هذه فكرة جيدة. (يهم برمي المحفظة)².

وهذا سلوك عدواني عبثي يدلّ على التهور، وقلة التربية خاصّة عندما يكون في سن المراهقة كسن التلميذ سالم (14 سنة)، إذ يعتبر الحفاظ على الممتلكات والأدوات المدرسية من أهم الواجبات التي يلتزم بها التلاميذ داخل القسم أو خارجه، وغالباً ما يكون سبب التخريب: إمّا الشعور بالفراغ، أو الفشل والضعف الدراسي، أو الشعور بالكراهية نحو المدرسة، أو نقص الرقابة الأسرية وغيرها... وكلّ هذه الصفات مجسّدة في شخصية سالم الكسول.

أمّا التطاول على الأستاذ وعدم احترامه فكان أيضاً بفعل الشر الذي كان يشحن التلميذ نحو أستاذه ويشجعه على التطاول عليه وهذه الممرّة الوحيدة التي سمع فيها سالم كلام الخير واتبع طريقه:

"سالم: أرجوك يا أستاذ لا تذكر نقطتي.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 10.

² المصدر نفسه، ص ص 11، 12.

الأستاذ: أتخجل من نفسك أم من زملائك.

الشر: وهو ما دخله.. ولماذا يشتبك هكذا أمام زملائك لا تخف منه اشتمه أنت أيضا.

الخير: لا إياك إنه أستاذك وعليك أن تطيعه.

الشر: ولماذا تطيعه هل هو أبوك؟ ثم لماذا يحتقرك؟

الأستاذ: (يمسكه من أذنه) ماذا تقول يا سالم؟

الشر: رأيت؟ إنه يجذبك من أذنك أمام زملائك كأنك طفل صغير اصرخ في وجهه..

اضربه.. نعم اضربه.

الخير: لا إنه أستاذك ولا يحب لك إلا الخير، يريدك أن تنجح وتفوز وتسعد¹.

يتعامل بعض التلاميذ مع الأستاذ بأسلوب غير حضاري وغير لائق، ومُهين في بعض الأحيان، على الرغم من الدور الكبير والفعال، والتضحيات التي يقوم بها الأستاذ من أجل التلميذ، إلا أن بعض التلاميذ لا يقدرون قيمة الأستاذ ومكانته ويُقابلون ذلك بردة فعل سلبية، لا سيما إذا قام الأستاذ بمُعاقتهم على خطأ ارتكبه سواء تشويش أو امتناع عن الانتباه أو الكتابة أو غش... في مثل هذه الحالات تجد التلميذ يرى نفسه مظلوماً، لكن بفضل الخير تمالك التلميذ الكسول سالم نفسه ولم يسمع كلام الشر الذي كان يحرضه على أستاذه وقد يؤدي به إلى ما لا يُحمد عقباه، وبالتالي وجب على كل التلاميذ وفي جميع الأطوار احترام معلمهم وتوقيرهم.

كما عالجت المسرحية موضوع التدخين وأضراره على الفرد والمجتمع، وقد بدأ الكاتب المسرحية بالتدخين وختمها أيضا في المشهد الأخير بأضرار التدخين ربّما لأهميته، وهو موضوع شديد الارتباط بالمرهقين. فالتدخين في نظرهم عظمة ورجولة ومفخرة!!! وفي المشهد الأول الشر يشجّع سالم على التدخين بسجائر أبيه التي نسيها في البيت:

"الشر: (يظهر فجأة) هذه فرصتك خذ لك دخينة... انظر ما أجملها! إنها ترد الروح للميت شمها.. شمها.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 15، 16.

سالم: (يشمها) إيه صدقت ما أحلاها.

الخير: (يظهر فجأة) بل كذب، ما أقبحها! إنها مضرّة بالصحة ومؤذية للآخرين.

سالم: صدقت التدخين مضر بالصحة ومؤذ للآخرين (يضعها).

الشر: لا تأخذ برأيه.. إنه يخرف.. وهل مرض كل الذين يدخنون؟

سالم: يخرف! آه صحيح، أنت تخرف (يحملها).

الشر: أشعلها.. أشعلها، آه كم هي جميلة! أشعلها.. أشعلها¹.

ولم يهنأ للشر بال حتّى انتصر على الخير وأشعل سالم السجارة:

"الشر: يا له من فيلسوف! إنه يخدعك بكلامه دخن، وسترى ستصبح كبيراً وعظيماً.. دخن

وانظر إلى نفسك في المرأة.

سالم: (متبختراً) صدقت والله، أنت صديقي العزيز.

(يختفي الخير والشر.. يشعل سالم الكسول الدخينة ويمشي متبختراً، ينظر في المرأة قليلاً

ثم يخرج)².

سالم في مرحلة عمرية حرجة جدّاً فهو يعيش فترة المراهقة، وموضوع التدخين على

وجه الخصوص من الآفات الاجتماعية الأكثر تأثيراً وانتشاراً بين أوساط المراهقين لأنها

مرحلة مغامرة وطيش، كما يغلب على هذه المرحلة التدخين والتسرّب المدرسي نتيجة الكسل

والتهاون. لنرى في نهاية المسرحية عاقبة التدخين والكسل التعيسة وجزاء المجدّ المجتهد.

وهذه بعض المقاطع المتفرقة لعاقبة سالم الكسول:

" الراوي: ويكبر سالم الكسول ويغدو أباً، ويجد نفسه مضطراً للعمل وماذا يعمل؟ زملاؤه

الآن في وظائف راقية، أما هو فقد اختار مهنة حقيرة.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 08، 09.

² المصدر نفسه، ص 09.

سالم: آه البرد شديد... الناس نيام وأنا واقف هنا كالشريد (ينادي) دخائن... دخائن من كل نوع... نسيم... هقار... ريم... دخائن... دخائن (يبيع علبة ويأخذ ثمنها) أقف النهار كله فلا أحصل حتى على قوت يومي.. آه لو أخذت برأي أبي وأساتذتي¹.

ندم سالم الكسول على دراسته التي ضيّعها، وبعد مواجهة الحياة وشقاءها أدرك أخيراً قيمة العلم والاجتهاد لكن بعد فوات الأوان، اعترف بكسله وتهاونه وقرّر الحرص على نجاح أولاده. وما هو الآن إنسان جاهل عالة على المجتمع نخر المرض جسده بسبب الإدمان على التدخين عاجز عن قراءة نشرة دوائه، نتيجة سماعه لنفسه الأمانة بالسوء وصوت الشيطان اللعين:

"الشر: ولماذا تندم يا صاحبي؟ أنت الآن خير من كثير من الناس.

سالم: (يهدده) ما زلت تتعقبني يا لعين، أنت الذي حرمتني من نعمة العلم، وكنت تزين لي الكسل، اغرب عن وجهي.

الخير: الآن فطنت لحالتك؟

سالم: ولكن بعد فوات الوقت (يسعل) انظر أنا الآن مريض، لقد أثر عليّ التدخين كثيرا. الخير: لقد كنت أنهاك عن التدخين.

سالم: وكان الشر يزين لي ذلك فوقعت في الهاوية، اللعنة على الشر... اللعنة عليه.

الخير: المهم الآن أن تنقطع عن التدخين.

سالم: أصبحت مدمنا ولم أستطع الإقلاع عنه (يسعل) كلما أكملت دواء اشتريت آخر (يخرج قنينة ويشرب) هذا الدواء لم ينفعني، أرجوك اقرأ لي دليل استعماله. الخير: اقرأه أنت.

سالم: اقرأ؟ أنا لا أستطيع أن أقرأ مثل هذه الأمور.

الخير: كنت أنصحك بطلب العلم ولكنك تكاسلت².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 18.

² المصدر نفسه، ص ص 18، 19.

كانت هذه عاقبة سالم الكسول المتهاون "جهل وفقر ومرض"، وقد صوّر الكاتب في هذا المقطع انتصار الخير الذي كان لسالم بالمرصاد ينصحه ليلاً ونهاراً، لكن سالم اتّبع طريق الشر الذي أدّى به إلى الهاوية، وهذه مقتطفات من نصائح الخير لسالم الكسول حول الاجتهاد وتكريس العلم والاهتمام بالدراسة:

الخير: إذن حافظ على محفظتك وهندامك، واجتهد في دروسك تنجح.

الخير: هل خدعك بهذه السهولة؟ إن الناس لا يتعلمون من أجل لقمة العيش، ولكن من أجل العلم، والبحث، والاكتشاف، فالعالم خير من الجاهل، والله يرفع الذين يعلمون ويكرمهم.

الخير: ألا تريد أن تنجح وتصبح عظيماً فتتخلص من شقاء الحياة؟¹

وبهذا نلاحظ رسالة تربوية تعليمية متضمّنة في المسرحية مفادها: حث الأطفال على الاجتهاد والتفاني في العمل من أجل تحقيق النجاح، ونبذ الكسل والتهاون في الدراسة لأنّ عواقبه وخيمة على الفرد والمجتمع. كما أنّ من باب برّ الوالدين وجب على الأطفال إسعادهما بالأخلاق والسلوك السوي، والنتائج المدرسية الجيدة كردّ جميل لهما نظير تعبهما وتضحيتهما من أجل الأبناء. كما سعت المسرحية لترسيخ فكرة مهمّة لدى الأطفال وهي أنّ الصراع بين الخير والشر أبدي ودائماً غلبة الخير على الشر مهما بدا للوهلة الأولى انتصار الشر. وهذه قيمة تربوية أخرى تضمّنتها المسرحية وهي الجزاء من جنس العمل فمن يعمل الخير يلقَ خيراً، ومن يعمل الشر يلقَ شراً. هكذا حاول الكاتب من خلال النص المسرحي "سالم والشيطان" غرس عدّة قيم تربوية وتعليمية هامة لدى الأطفال.

¹ ينظر: عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 12، 14.

خامسا: قيم تربوية ذات بعد فكاهي

الفكاهة فن ضارب في أعماق التاريخ، ويعتبرها العديد من الباحثين مرتبطة بظهور الإنسان. وبما أنّ الحياة رحلة شاقة مليئة محطاتها بالمتاعب والعناء، فكان لازماً على الإنسان أن يصنع لنفسه شيئاً يخرج به من الحزن والكآبة فكانت الفكاهة والمزاح... يشعر حينها الفرد بالراحة والبهجة والسرور، وكأنّ الفكاهة علاج للضغط النفسي ومثبّط للقلق والاكتئاب، وقد فُطر الإنسان على الفكاهة لما فيها من انشراح للصدر ودرء للهموم.

وقد عرف الأدب العربي الفكاهة على مرّ العصور وعلى سبيل المثال: "إنّ أديبنا العربي أبا عثمان بن بحر الجاحظ يقول - وهو يبيّن أهمية الفكاهة في حياة الإنسان -: «من كانت فيه دعاية فقد برئ من الكبر». فلم يترك الجاحظ شيئاً في زمانه إلا وسخر منه سخرية لاذعة، إلى حدّ أنّه وجّه سهام نقده الساخر إلى نفسه. ومن برع من الأدباء في الفكاهة لا يحصرهم العدد؛ لأنّ الخلفاء الأمراء القدامى كانوا يعيشون حياة البذخ والترف، فكانت طبيعتهم المسرفة تولد كثيرا من الأدباء الفكاهيين ممّن يضحكهم ويسرّي عنهم، فقد اجتمع عدد كثير من الأدباء والشعراء على أبوابهم لإضحاكهم بالفكاهات والنوادر"¹.

والفكاهة هي: كلّ ما يقال أو يشاهد يثير الابتسام والضحك لدى الفرد، أو هي: "مفارقة غير متوقعة في الكلمات أو المواقف أو الشخصيات تستثير ضحكنا"². فقد ركّز هذا التعريف على عنصر المفارقة المفاجئة وهو ركن مهم في دور الفكاهة وأثرها على الأفراد.

والفكاهة ليست مرتبطة بفئة عمرية دون أخرى، فالأطفال أيضا يميلون بطبيعتهم إلى الفكاهة والتسلية والمرح. والمسرحية أو القصة الفكاهية أكثر تأثيراً على الأطفال من غيرها التي تحاول ترسيخ قيم وأفكار معيّنة بصفة تقريرية مباشرة؛ ففي المسرحية الفكاهية ضحك وترويح عن النفس وتجديد لطاقة العقل والقلب.

¹ محمد فضل الله شريف، أهمية الفكاهة في حياة الإنسان، زيارة بتاريخ: الثلاثاء 30 أوت 2022م، الساعة 11.23،

رابط: <http://www.darululoom-deoband.com/arabic/articles/tmp/1579752390%2006->

[Dirasat-5_1436_3.htm](http://www.darululoom-deoband.com/arabic/articles/tmp/1579752390%2006-Dirasat-5_1436_3.htm)

² محمد منير حجاب، المعجم الإعلامي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004م، ص 396.

وتستخدم الفكاهة في المسرحية لأغراض عديدة كالتسلية وملاً أوقات الفراغ لدى الأطفال، وإزالة التوتر والملل لديهم، أو شدّ انتباههم لموضوع معيّن، أو تسهيل إيصال فكرة ما عن طريق الفكاهة. وتستخدم الفكاهة في مسرح الأطفال في مقدّمة النص، أو في وسطه، أو في ختامه حسب موضوع المسرحية ويجب أن يكون توظيفها باعتدال دون إفراط مخلّ، والتحكّم في توظيفها يعتبر براعةً من الكاتب المسرحي وهي إحدى الآليات المفضّلة لدى المسرحيين؛ فالأديب الماهر هو الذي يمتلك قدرة على الفكاهة فهذه الملكة تجعله سريع الوصول إلى قلوب المتلقّين وجذبهم والتأثير عليهم، بطريقة ذكية تستهويهم.

ويجب أن تتميّز المسرحية الفكاهية بالبساطة، وتستمدّ موضوعاتها من حياة الطفل اليومية واهتماماته، وفي ذات الوقت يجب أن تستهدف إثارة تفكيره، وتنمية ذوقه، وبعث التفاؤل في نفسه، فهي عنصر هام من عناصر التسلية، تضيف على ذاتية الطفل روح المرح والسعادة¹.

وبما أنّ الفكاهة عنصر هام من عناصر الأدب نجد أدب الأطفال أكبر وعاء استوعب الفكاهة بأنواعها وشتّى أساليبها، ممّا كان له تأثير كبير على كتّاب مسرح الأطفال حيث أولوا اهتماماً للفكاهة في كتاباتهم، فاستعانوا ببعض الشخصيات التراثية الفكاهية في نصوصهم المسرحية، ومنهم من كتب موضوعات فكاهية من نسج الخيال مستوحاة من عالم الطفل ومحيطه تتناسب وثقافة العصر وأصول التربية، وذلك على حسب الفئة العمرية الموجه لها النص بما يتلاءم مع مستوى إدراكهم وحاجاتهم النفسية. وعلى الرغم من غلبة الكتابات الجدّية ذات المضامين التربوية، إلّا أنّ الفكاهة وجدت لنفسها مكاناً تحت سقف النصوص التربوية الموجهة للأطفال.

وقد عالجت النصوص المسرحية التربوية مواضيعها بطريقة فكاهية مرحة سهّلت بهذا الطرح الظريف عملية ترسيخ القيم التربوية لدى المنظومة الذهنية للأطفال، كما أنّ النصوص الفكاهية أكثر جذباً وتشجيعاً للأطفال على القراءة من غيرها. ومن بين النصوص

¹ ينظر: حسن مرعي، المسرح المدرسي، ص 34.

المسرحية الطفلية التربوية ذات البعد الفكاهي نذكر على سبيل المثال: مسرحية الحذاء الملعون لأحمد بدوي، ومسرحية السيف الخشبي لعز الدين جلاوي التي نحن بصدد دراستها.

1- مسرحية "السيف الخشبي"¹:

هي مسرحية تربوية هادفة قصيرة في قالب فكاهي تتكوّن من مشهدين، واشتملت المسرحية على أربع شخصيات هي: أبو حية وهي الشخصية الرئيسية والباقي هم: زوجته وقيس وحسين. عالجت قصة "أبو حية" الرجل الجبان الذي يتظاهر بالقوّة والشجاعة إلى درجة الغرور وهو يخاف حتّى من ظلّه، وهو يجد عند صديقيه قيس وحسين وإلى جانب زوجته فضاء خصباً لاستعراض عضلاته وهم يعلمون حقيقته ودائماً يستهزؤون به.

أ- ملخص المسرحية:

صوّر الكاتب في المشهد الأول سهرة "أبو حية" مع جماعة من أصحابه - قيس وحسين - يقصّ عليهم بعض غرائبهم، ويمدح لهم سيفه القنّاص الذي لا مثيل له في اصطیاد الفريسة فالحادثة الأولى راوغ السيف الطّبي إلى أن أصابه، والحادثة الثانية كان يمدح نفسه ويدّعي أنّه يدعو الغربان في الصحراء فتأتّيه ويأخذ منها ما يشاء، وهو يفتخر بنفسه ويدّعي البطولة والجميع على علم بجبنه.

أمّا المشهد الثاني فجرت أحداثه ليلاً في بيت "أبو حية" وزوجته التي سمعت صوتاً وهم نيام فظنّته لصاً، لتوقظ زوجها الشجاع بتهمك لتري بطولته، فينهض أبو حية يرتجف خوفاً ويستلّ سيفه ويلقي خطبة طويلة عريضة يتوعّد فيها اللّص لأنّه لم يجرؤ على الهجوم عليه، ليتّضح في الأخير أنّه صوت كلب، فيتظاهر أبو حية بالانتصار ويُقنع نفسه أنّه لصّ مسخه الله كلباً من شدة الخوف، وأنّه هو البطل الذي يقهر الإنس والجان.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 156.

ب- تحليل المسرحية:

عالجت المسرحية قيمة تربوية هامة وهي: التأكيد على ضرورة الابتعاد عن الكذب والتفاخر بالنفس والغرور في شكل فكاخي مرح، فالكذب من أسوأ الصفات التي يتحلّى بها بعض الأشخاص وهو من أقصر الطرق إلى النار، والكاذب ينسج من وحي خياله قصصاً لا أساس لها من الصحة لغاية لا نعلمها.

فالكذب من خصال المنافقين والمؤمن الصادق لا يكذب ويتحرى الصدق في كلامه، وفي هذا يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "عليكم بالصدق! فإنّ الصدق يهدي إلى البرّ، وإنّ البرّ يهدي إلى الجنة، ولا يزال الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يكتب عند الله صديقاً، وإياكم والكذب! فإنّ الكذب يهدي إلى الفجور، والفجور يهدي إلى النار" رواه البخاري ومسلم. والصدق من صفات الرسول صلى الله عليه وسلم فهو الملقب بالصادق الأمين وهو قدوتنا إلى يوم الدين لذا علينا التحلّي بالصدق والامتناع عن الكذب.

والكذب من الصفات التي يتعلّمها الطفل في صغره، وعليه يجب أن تقوم الأسرة والمدرسة والمسجد بدورهم في توجيه الأطفال وتربيتهم وتعويدهم على الصدق منذ الصغر، ونبذ الكذب حتّى لا يكبر ويتعوّد على هذا السلوك السيّء، فالواجب تضافر الجهود من طرف الأئمة والمعلّمين في جميع الأطوار للارتقاء بقيمة الصدق وتكريسه والتنفير من الكذب والابتعاد عنه، والوالدان الصادقان هما خير مثال في إنشاء جيل سويّ صادق.

وفي مسرحية "السيف الخشبي" نجد أبا حية جعل نفسه بطلاً بالباطل والكذب وهو في الحقيقة أكبر جبان، وهذه أكاذيب أبا حية:

"أبو حية: خرجت مرة إلى الصيد، فعن لي ظبي قد اكتنز لحماً وشحماً فرميته فراغ عن سهمي، فعارضه السهم ولحقه، فراغ عنه الظبي فعارضه السهم، ومازال الظبي يروغ يمينا وشمالا والسهم يعارضه حتى صرعه وعدت به إلى البيت.

قيس: (مقهقهة) ليس العجب في السهم ولا في القوس، ولكن العجب فيك لأنك أنت الذي رميته ولو رماه غيرك لأخطأ.

أبو حية: (متحمسا) ورميت مرة ظبية فما إن أطلقت سهمي حتى رأيت في الظبية حبيبتني، فعدوت خلف السهم حتى قبضت عليه قبل أن ينفذ منها¹.

وبعد أن تظاهر الصديقان بالاندهاش والإعجاب بالبطولة زاد ذلك أبا حية حماسةً وتشجيعاً على الكذب وادّعاء البطولة من نسج خياله، وهنا تكمن الطرافة في مسامرة الصاحبين - قيس وحسين - لأبي حية وتظاهرها بالاندهاش مما يزيد غروراً ويصدق بأنه بطل، وهذه أكذوبة أخرى من أكاذيبه:

"أبو حية: (متبجحا) وتعدت هذه الأيام أن أخرج إلى الصحراء فأدعو الغريان فتقع حولي فأخذ ما أشاء.

قيس: كلما خرجت ودعوتها وقعت حولك؟

أبو حية: لا تمتنع أبدا.

حسين: إذن نخرج معك إلى الصحراء لنرى ذلك.

قيس: (مهددا) فإن لم تقع الغريان قتلناك، هل تقبل؟

أبو حية: (خائفا) أبعدا الله إذن، فهل لي سيطرة على قدر الله؟²

هكذا ضغط الصاحبان على أبي حية وهدهده بالقتل عندما بالغ بالكذب عليهما. وهذا جزاء الكذاب؛ فأكاذيبه خارقة لا يتقبلها العقل، إذ صوّر لأصحابه أنّ سيفه خارق فهو يسميه "لعاب المنية" أي عقل أن تحدث معارضة ومراوغة بين الظبي والسيف في الجو؛ أي السهم في طريقه للظبي، والأدهى والأمر تلك الظبية التي رماها بالسهم ثم تراجع فلحق بالسهم بعدما انطلق وقبضه قبل أن يصيب الفريسة، دون أن نتجاوز أكذوبة الغريان التي يناديها فتأتيه؛ فكان أولى به أن يلتزم الصدق مادام يخترع ما هو غير منطقي ويقوم باستغناء السامعين من غير استحياء، وفي هذا يقول الفيلسوف أرسطو: "الموت مع الصدق خير من الحياة مع الكذب".

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 157.

² المصدر نفسه، ص 157.

وفي هذا المقطع قيمة تربوية مهمة أراد الكاتب تمريرها لبيّن للأطفال ضرورة الامتناع عن الكذب لكسب مرضاة الله، ونيل محبة وثقة الناس، لأنّ الإنسان إذا كذب لن يصدّقه أحد بعدها وسيصبح محلّ استهزاء واستخفاف الجميع، فلعلّ الطفل القارئ يتأثّر بهذا الطرح ويأخذ العبرة من المسرحية ويستفيد منها وهذا هو الهدف المرجو.

وفي مقاطع أخرى يتفاخر "أبو حية" ببطولات وهمية على عكس ما لاحظناه في الشعر الجاهلي وأشعار العصور التي تلتها حيث يفخر الشاعر بذاته ومجتمعه ويصوّر الانتصارات في المعارك على سبيل الصدق لا الكذب. وخير مثال على ذلك ما ورد في نص المسرحية:

"قيس: (يضحك) قم يا أبا حية إلى بيتك فإن الليل قد كاد ينتصف، وزوجك وحدها.
أبو حية: (مفتخرا) لا تخافا فلن يجرؤ أحد على الاقتراب من بيتي والجميع يعلم بأمرى وبطولتي، ويعلمون سيفي لعاب المنية... ليلتكما سعيدة"¹.

وفي مقطع آخر أبو حية يكذب ويفتخر على زوجته:

"الزوجة: (باستهزاء) يا لك من بطل ألقيت خطبة عظيمة من أجل كلب.

أبو حية: لقد كان لصا فمسخه الله كلبا لشدة خوفه مني... عودي إلى النوم... زوجك البطل يقهر الجميع ويخيف الإنس والجان"².

وهكذا كان أبو حية مغرورا يتفاخر بنفسه رغم جبنه وخوفه، والغرور من الصفات السيئة الشيطانية التي نهانا عنها الله تعالى، لقوله تعالى: ﴿وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾ سورة الإسراء الآية 37. إنّ الله يحبّ الإنسان المتواضع لله وللناس على عكس التكبر الذي نهانا عنه الله تعالى في القرآن الكريم فالمختال تعني المعجب بنفسه وفخور أي على غيره، والإنسان المغرور هو الذي يعكس ما في داخله من الكبرياء في شكله المتضخم والمبالغة في الثقة بالنفس، حيث يظهر على

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 158.

² المصدر نفسه، ص 159.

الشخص المغرور المتعالي، ويشعر بفخر كبير بما يمتلكه من امتيازات سواء كانت حقيقية أو وهمية، كما يرى في نفسه أنه الأفضل دائماً ويحاول التقليل دوماً من شأن الآخرين، كما يفخر بافتراضه مهماً للغاية دون وجود مبرر حقيقي لذلك.

فالتواضع إذن قيمة تربوية يجب أن يتحلى بها الإنسان حتى ينال محبة الله وعباده، لما في التواضع من نبذ للتعظيم والتباهي والتفاخر بالنفس والمال والجاه... على عكس الغرور والتكبر.

والتكبر والغرور هي الرسالة التربوية الثانية التي أراد الكاتب إيصالها للأطفال، حيث أكد الكاتب على ضرورة تجنبهما من خلال أحداث المسرحية لأنه صور المتكبر المغرور في موقف هزلي محلّ سخرية، فهذه القيمة التربوية يسعى لترسيخها حتى لا يقع الإنسان فيما يغضب الله عزّ وجل، وحتى لا يخسر الإنسان نفسه أمام الملائكة.

وقد عالج الكاتب في المسرحية كما ذكرنا قيمتين تربويتين وهما: تجنب الكذب والغرور في شكل فكاهي طريف تجلّى ذلك في سرده لغرائبه التي تتنافى والمنطق أي بخروجها عن المألوف. كما تجلّت الفكاهة في دور الصاحبين والزوجة الذين كانوا على علم بحقيقة أبي حية الجبان ومسايرته وإظهارهم له الاندهاش، وهذه مقتطفات منها:

"قيس: (مقهقهة) ليس العجب في السهم ولا في القوس، ولكن العجب فيك لأنك أنت الذي رميته ولو رماه غيرك لأخطأ"¹.

"حسين: (متعجباً) ما رأيت أكذب من هذا الرجل ولا أجبن.

قيس: وسيفه لعاب المنية لا فرق بينه وبين قطعة الخشب"².

"الزوجة: كأن لصا يتسلل إلى بيتنا.

أبو حية: (خائفاً) لص؟ يا ويلنا وما عسانا نفعل؟

الزوجة: ويلك، ألسن البطل الشجاع؟

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 157.

² المصدر نفسه، ص 158.

أبو حية: آه... آه، أجل أجل إلي بسيفي لعاب المنية.

أبو حية: (وهو يستل سيفه مفتخراً مرتجفاً) أيها المغتر بنا، بنس ما اخترت لنفسك، خير قليل وسيف صقيل لعاب المنية الذي سمعت به مشهورة ضربتها اخرج بالعفو عنك قبل أن أدخل بالعقوبة عليك إني والله إن أدع قيساً إليك تملأ والله الفضاء خيلاً ورجلاً، يا سبحان الله ما أكثرها. (يخرج كلباً من وراء الخزانة يتنفس بعمق وقد ذهب عنه الخوف الحمد لله الذي مسخك كلباً وكفاني حرباً)¹.

وهكذا استغل الكاتب عنصر الفكاهة في تمرير رسالته، فكانت النتيجة متعة الأطفال بالمرحلية والاستفادة من القيم التربوية التي تضمنتها المسرحية بطريقة ذكية لا تشمل التوجيه والنصح المباشر الممل، فكان للفكاهة والترفيه دور مهم في ترسيخ القيم التربوية.

خلاصة:

وخلاصة القول من الفصل التطبيقي "القيم التربوية في مسرح الأطفال بالجزائر" أنّ النصوص المسرحية الموجهة للأطفال تتم عن قيم تربوية وأخلاقية راقية حضورها ضروري لدى الأطفال خصوصاً في المراحل العمرية الأولى وفي فترة المراهقة. فقد ساهمت النصوص المسرحية في عملية التوجيه والتربية وتقويم الأخطاء، وتقمّصت النصوص دور الأسرة والمدرسة والمجتمع والمسجد... في ترسيخ القيم التربوية في المنظومة الذهنية والوجدانية للأطفال؛ لأنّ الطفل عادة يحاكي أدوار الأبطال في المسرحيات ويكون شديد التأثر بها، وعليه فإنّه يمكننا غرس القيم التربوية والفضيلة من خلال تحديد شخصيات نموذجية وإسناد الأدوار لها لتكون لهم قدوة حسنة. وقد تعدّدت القيم التربوية في النصوص بتتوّع الأبعاد التي عالجتها، فنجد قيماً تربوية تطرّق لها الكاتب من ناحية دينية وأخرى وطنية، وقومية، واجتماعية، وتعليمية وترفيهية...، وقد حاولنا من خلال النصوص المدروسة التعرّض لأهمّ القيم التربوية لأنّها كثيرة يصعب الإلمام بها وحصرها في هذه العجالة.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 158، 159.

الفصل الثالث:

جماليات النصوص المسرحية الموجهة للأطفال بالجزائر

توطئة:

أولا: لغة الحوار والأسلوب في النصوص المسرحية

ثانيا: الصراع في النصوص المسرحية

ثالثا: الشخصيات في النصوص المسرحية

رابعا: الحدث في النصوص المسرحية

خامسا: الزمان والمكان في النصوص المسرحية

توطئة:

يتكوّن النصّ المسرحي من مجموعة عناصر داخلية وخارجية تشكّل جوهره، فيكون النصّ بهذه العناصر كياناً متكامل الجوانب والبناء، إذ لا يمكن فصل العناصر عن بعضها البعض ولا يمكن الاستغناء عن أحدها لأنّها مترابطة ومتناسقة بواسطة التداخل والتسلسل المنطقي.

وباعتبار أنّ المسرح من أكثر الأشكال الفنيّة تأثيراً على الأطفال، فهو الذي يرسم البسمة على وجوههم ويفسح المجال لهم للتعبير عن عالمهم، وقضاياهم الخاصة وتخيّلاتهم، وهذا ما جعل كتابة النصوص المسرحية للأطفال من الأمور المعقّدة التي أعطاهها المؤلّفون اهتماماً كبيراً لها من أهميّة. وذلك راجع ربّما لطبيعة الفئة العمرية الحسّاسة الموجه لها النصّ؛ فالكتابة المسرحية الموجهة للأطفال تختلف نوعاً ما عن الكتابة للكبار؛ لأنّ النصوص المقدّمة للأطفال ينبغي أن تراعي طبيعة المرحلة العمرية، وتناسب مدارك الأطفال وميولهم. فالنصّ المسرحي الموجه للطفل يكون مبسّطاً وأقلّ عمقاً دلاليّاً من النصّ الموجه للكبار، ومن هنا يشترط أن يكون الكاتب المسرحي لهذه الفئة على درجة من الوعي، فيختار من الأفكار ما يناسب عقول الأطفال واستيعابهم، ويحاول أن تكون نصوصه جمالية وتربوية هادفة تسعى لغرس الفضيلة، وعواطف الخير، والابتعاد عن الشرّ والكراهية.

كما للجانب الجمالي لمستته ودوره في مسرح الأطفال؛ فهو الأساس في إيصال الهدف المرجو من معرفة وقيم تربوية أو فكاة...، والمقصود بالجمال في هذا السياق كلّ ما يتعلّق بمكوّنات النصّ المسرحي من لغة وصراع وشخصيات... فبواسطة العناصر الجمالية تكتسب المسرحية قيمة فنية بالغة، وتؤدّي دوراً ووظيفة فكرية ولغوية بالنسبة للأطفال. والمكوّنات الجمالية الفنيّة للنصّ المسرحي تجعله يختلف عن الأجناس الأدبية الأخرى.

وتظهر من خلال تظافر هذه العناصر جودة العمل المسرحي وبراعة مؤلّفه الذي يوجّه نصّه للأطفال. ويُفترض أن يتقيّد الكاتب ببعض شروط الكتابة لهذه الفئة العمرية، وأي

خلل في هذه العناصر سيحدث بطبيعة الحال خللاً في جودة العمل المسرحي، وصعوبة في تلقيه واستيعابه من قبل الأطفال. ومنه لابد أن يخضع إعداد النصوص المسرحية لقواعد فنية وجمالية من جهة، إضافة إلى مراعاة طبيعة الطفل المتلقي لهذه المواضيع والخبرات من جهة أخرى.

والعناصر الجمالية في مسرح الأطفال لها تأثير خاص لا سيما ما يتعلق بإثارة المتعة، والسرور، والفكاهة في نفوس الناشء. كما أنها تعمل على تنمية خيالهم ومواهبهم الإبداعية؛ فحضور العناصر الفنية في النصوص المسرحية بشكل تكاملي بحيث لا يستطيع الكاتب الاستغناء عن أي عنصر منها، ويبدع في التنسيق بينها، يسهم في تنمية الذوق والإحساس بالجمال لدى الأطفال. ومن خلال هذه النصوص يدرك الطفل المبادئ الأولية في الكتابة المسرحية وكذلك تساعده في عملية الخلق والتأليف، وتتجسد المكونات الجمالية في كل نص مسرحي بغض النظر عن شكله؛ فقد يتخذ الكاتب النثر أو الشعر أو يمزج بينهما في بناء مسرحيته فتكون بذلك مسرحية نثرية أو شعرية.

وقد درسنا عدة نماذج من النصوص المسرحية في الفصل التطبيقي الأول. والهدف منها هو التعرف على القيم التربوية في النصوص؛ لأنها متنوعة ومتعددة الأبعاد وتختلف من نص إلى آخر، ونحن الآن بصدد دراسة القيم الجمالية في النصوص المسرحية التي لابد لها من تظافر عدة عناصر فنية تعمل على تحقيق جماليات المسرحية لكل منها وظيفة معينة تسهم في بناء العمل المسرحي، فتشكل هذه العناصر بناءً متكاملًا، فإذا نقص منها عنصر أوقع خللاً في توازن النص وأصبح غير مقنع للمتلقي. وهذه العناصر متمثلة في: لغة الحوار والأسلوب، والشخصيات، والأحداث، والصراع، والزمان والمكان. ذلك لأن النص المسرحي الجيد لا يعتمد على المضمون والقيم التربوية والأخلاقية فقط، بمعزل عن العناصر الجمالية التي لها دورها ومكانتها أيضا في النهوض بالنص المسرحي. فالقيم التربوية والجمالية تُعتبر بنية واحدة متكاملة تشكل طبيعة النص المسرحي شكلاً ومضموناً، ولكن طبيعة البحث اقتضت أن نقسم القيم إلى فصلين كإجراء منهجي لعقد نوع من الموازنات

والاستنتاجات من حيث مدى هيمنة القيم التربوية أو الجمالية في نصّ من النصوص أو أنّ هناك توازناً وتعادلاً بين المجالين.

وسنحاول في هذا المقام أن نقوم بدراسةٍ جماليةٍ للنّماذج المختارة من النصوص المسرحية - حسب ما تقتضي الحاجة - التي درسناها تربوياً في الفصل التطبيقي الأول وهي: مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار، مسرحية الناشئة المهاجرة، خبز وتراب، المتكلّمة بالقرآن، غنائية الحب، غصن الزيتون، سالم والشيطان، والسيف الخشبي، تتوّعت بين مسرحيات كلاسيكية منذ أربعينيات وثمانينيات القرن الماضي ومسرحيات معاصرة للكاتب المسرحي عز الدين جلاوي.

وفي هذا الجانب التطبيقي على وجه الخصوص تراودنا عدّة تساؤلات من شأنها أن توجّهنا لمسار البحث، وتفتح آفاقاً جديدة للمعرفة، لعلّ أبرزها: ماهي القيم أو المكوّنات الفنّية الجمالية التي يتكوّن منها النصّ المسرحي الموجه للأطفال؟ وهل العناصر الجمالية للنصوص المسرحية الكلاسيكية هي نفسها في النصوص المسرحية المعاصرة؟ وهل تتكوّن النصوص المسرحية الطفلية من نفس القيم الجمالية الموجودة في مسرح الكبار؟ وهل هيمن التركيز على القيم التربوية على حساب القيم الجمالية، أم ثمة توازن بين الجانبين في النصوص المسرحية؟

هذه التساؤلات في مجموعها سنجيب عنها من خلال هذا الفصل التطبيقي الذي سندرس من خلاله القيم الجمالية في مسرح الطفل.

وبعد اطلاعي على دراسات بعض النقاد والأكاديميين عالجا موضوعات تطبيقية في المسرح رأيتهم قد استفادوا من آليات التحليل المستعملة في الخطاب السردى - القصة - على المسرح ولكن بنوع من التكيف بما يناسب فنّ المسرح وخصوصياته الجمالية وهذا ما اعتمدته في دراستي فقد استفدت من نظرية الزمان ومفارقاته والمكان بأنواعه لِمَا لهما من حضور في فنّ المسرح، فحاولت إسقاط نظريات فنّ السرد على النصّ المسرحي بحكم التقارب الكبير بين الجنسين؛ المسرحية والقصة فنلاحظ تقاطعهما في كثير من العناصر

(الشخصيات، الحدث، الزمان، المكان، الصراع، المغزى والفكرة) مع ابتعاد المسرحية عن الوصف والسرد.

وعليه اعتمدت في تحليل النصوص المسرحية للوقوف على العناصر الجمالية على آليات تحليل الخطاب السردى وحاولت تطبيقه على النصوص المسرحية، رغم وجود فوارق معينة بين الجنسين، وبما أنّ المسرحية قصّة تحكي عن حدث يتطوّر عبر زمان ومكان بتفاعل شخصيات غير أنّه مجرد من السرد، فالسرد في المسرحية يتحوّل إلى حوار باستثناء بعض المقاطع التي يتكلّم فيها الراوي تكون سرديةً أحياناً، وجدنا توظيف للزمان بما فيه من حذف واسترجاع... وتوظيف للمكان والشخصيات... فحاولنا بنوعٍ من التكييف تطبيق آليات التحليل السردى على النصّ المسرحي.

أولاً: لغة الحوار والأسلوب في النصوص المسرحية:

تعدّ اللغة وسيلة ضرورية تربط بين النصّ المسرحي والمتلقّي، ولها دور هام في عملية التواصل. ومهمّ جداً أن تحظى بعناية كبيرة من قبل المؤلف، فيهتمّ بجودتها، وإيقاعها الصوتي، وبعدها الدلالي. وعليه أن يكون على دراية بطبيعة جمهوره الذي يكتب له؛ فهو متلقّ من نوع خاص له خصوصياته العمرية بما يستلزم ضرورة مراعاة الكاتب لمدى استيعاب الأطفال ومستواهم اللغوي والفكري، كما يراعي مبادئ التربية. ولا يفترض أن يكون الكاتب عالماً مختصاً بل يكفي أن يكون على دراية وخبرة بعالم الطفل ومعرفة حاجياته الروحية ومحاولة تلبيتها.

ومسرح الطفل يستدعي مراعاة اللغة التي يجب أن تكون لغة درامية تعبّر عن الأفعال ضمن مسار الحدث وتطوّر الصراع. وهذا يقتضي تجنّب اللغة المتمرّدة والتحليلية والوصفية والسردية، كما يُراعى في لغة مسرح الطفل أن تكون واضحة، قصيرة التراكيب والجمل، موحية خالية من الحشو والزيادة والاستطراد والغموض، وأن تكون متناغمة الإيقاع¹. والجمل القصيرة تستحوذ على تفكير الطفل وتشدّه إليها فهي: أشدّ قرباً من الطفل، ولأنّ الطفل يريد من الجملة نتيجة سريعة، فهو لا يحتمل التريث، ويريد من تراكيبها أن تكون واضحة، لأنّه لا يحمل نفسه كثيراً مشقة الاستنتاج، ويفضّل أن تسلم النتائج جاهزة، في كثير من الأحيان... وعليه فإنّ أدب الأطفال يعمد إلى الإيجاز والسرعة، واستخدام الجمل القصيرة الواضحة، وأنّ أكثر الأساليب تأثيراً في الأطفال تلك التي يجدون فيها السرعة والرشاقة والخفة².

وما ينبغي أن يكون متوافراً في النصّ المسرحي المُقدّم للأطفال وضوحه وقوّته وجماله، ويتمثّل الوضوح بوضوح الأسلوب وبساطته، وفي وضوح الكلمات ووضوح التراكيب

¹ ينظر: حفناوي بعلي، مسرح الطفل في المغرب العربي الحاضر في المشهد الثقافي العربي (المغرب، تونس، ليبيا)،

دروب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014م، ص 70.

² ينظر: هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، ص 98.

اللغوية وترابطها ووضوح الأفكار، إذ كلّ غموض في هذه الجوانب يشوّه المادّة الأدبية وقد يفسدها، لأنّ الفكرة تكون أكثر صدقاً وسطوعاً وجمالاً عندما يكون التعبير عنها بسيطاً. وإذا كانت اللغة المسرحية هي لغة الحوار، فيجب على الحوار أن يحقق وجود الحكمة، ومعرفة طبائع الشخصيات والابتعاد عن لغة المواعظ والخطابة، وأن يكون الحدث الرئيسي في المسرحية محدّداً واضحاً، وأن تكون الأحداث الأخرى مكملّة أو مفصّلة للحدث الرئيسي¹.

ولغة مسرح الطفل يجب أن تكون كذلك لغة فصحي بسيطة يسهل على الطفل فهمها واستساغتها دون عناء، فتكون أقرب إلى لغة التعامل اليومي، ممّا يجعلها تتّسم بالبساطة والوضوح. وهذا ما أكّد عليه الباحثون: "إنّ المسرحية المكتوبة للطفل التي تستخدم اللغة الفصيحة السهلة القريبة من واقع الطفل تسهم -دون شك- في تنمية المهارات اللغوية، وزيادة المعجم اللغوي عند الطفل؛ فهي من جهة تقدّم الجديد له، ومن جهة أخرى تفتح آفاقاً جديدة لاستخدام ألفاظ موجودة في معجم الطفل في سياقات متنوّعة ممّا يثري حصيلته اللغوية"².

ومهمّ أن يتخيّر الكاتب الألفاظ السهلة الواضحة، والعبارات التي تؤدي المعنى دون تعقيد أو صعوبة، وأن يثير بعباراته المعاني الحسية والصور البصرية، والأشياء المتحرّكة والمسموعة والملموسة، وكلّما كان الأطفال أصغر كلّما كان اقتراب الكاتب من الماديات والمحسوسات أولى وابتعاده عن المجرّدات أفضل.

والأقرب إلى الأطفال وخاصة الصغار أن يستعمل الكاتب التكرار للتأكيد، والأقرب إليهم كذلك أن يستعمل مع الألفاظ بعض الصفات الجسميّة الواضحة الملونة بدلاً من استعمال المدركات الكلّية المجرّدة فنقول مثلاً: الدجاجة الحمراء" و "الرجل ذو اللحية البيضاء"³.

¹ ينظر: حسن مرعي، المسرح المدرسي، ص ص 37، 38.

² حسن شحاتة، أدب الطفل العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 2004م، ص 392.

³ ينظر: حفناوي بعلي، مسرح الطفل في المغرب العربي، ص 90.

كما يعتمد أسلوب النص المسرحي على عنصر التشويق فهو عامل جذب لانتباه الطفل، إذ يعتبر من العناصر الفنية التي تضيف على النص المسرحي جمالاً وجذباً، والتشويق غير مرتبط بمتن النص وسيرورة أحداثه فقط وإنما الكاتب البارع يوظفه منذ البداية في العنوان الذي يشد الناظرين. "كما أنّ اختيار العناوين والأسماء في المسرحية له مفعول السحر في نفوس الأطفال، وبخاصة اختيار اسم البطل والعنوان الخارجي"¹. وربما يعود ذلك إلى أنّ صبر الأطفال قصير، وبالتالي يستوجب اشتغال النص على عناصر مفاجئة ومثيرة ومشوقة أو مواقف انفعالية كالانتظار والترقب والفرح والحزن... بحيث تشد انتباه الأطفال.

1-جماليات لغة الحوار والأسلوب في النصوص المسرحية:

1-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار":

وهي تعدّ من المسرحيات القديمة إذ ألفها "محمد العابد الجاللي" قبيل الحرب العالمية الثانية، وهي "أول مسرحية نثرية كتبت باللغة الفصحى"². هكذا قال عنها عبد المالك مرتاض، ولكن الدارس للغة هذه المسرحية سيلاحظ أنّ لغتها فصحى تتخللها عدّة مفردات عامية، كما تميّزت بوضوح الألفاظ وسلاستها دون أن ننسى وجود مفردات قديمة تعود لفترة كتابتها، كما تميّزت بسهولة الأسلوب وبساطته، وهذه مقاطع من المسرحية:

"التلميذ: ما بالك لم تدخل المدرسة، فتنعلم فيها؟

الولد (1): وما هي المدرسة؟ وماذا أتعلم فيها؟

التلميذ: المدرسة حياة الامم! المدرسة هي امل الام الوحيد في تهذيب وتربية فلذة كبدها. والامة التي لا مدارس لها، هي امة ميتة، وان كانت حية تمشي فوق الارض! لان الحياة الحقّة هي حياة العقل والروح لا حياة الجسد! فأفراد هذه الامة ما مثلهم الا كمثل الحيوانات: تأكل وتعيش فلا تفكر ولا تدبر، الى ان تدركها الموت!"³

¹ حفناوي بعلي، مسرح الطفل في المغرب العربي، ص 90.

² عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 462.

³ المرجع نفسه، ص 463.

وفي مقطع آخر:

"الوالد (2): امامة البالة والفاس!

التلميذ: يالها من صنعة هيأتها لولدك! صنعة الشقاء والتعاسة والمذلة والاحتقار.

التلميذ: قل لي ايها الاب! فاذا لم يجد "البالة" والفاس، ولا يتوصل اليهما كل احد فهما

ايضا بالجعالة والمعاملة...؟

الوالد (2): متاع الناس!

التلميذ: تعني السرقة؟

الوالد (2): وما في ذلك من باس؟!¹

وفي مقطع آخر:

"الولد (1): يا أبي! كيف يجوز أن نسقي بستاننا بماء غيرنا؟ وصاحب الماء تعب عليه

من السد"².

لغة المسرحية فصيحة قريبة إلى العامية إذ يُعتبر مستواها الجمالي متدنياً نوعاً ما،

حيث كانت بعض تراكيبيها ركيكة كما قال عنها عبد المالك مرتاض: "نلاحظ ركافة وضعفا

في تراكيب هذه العبارات"³، فكان أسلوبه بعيداً عن القوة والرقى على عكس بعض النصوص

المعاصرة التي سندرسها فيما بعد، كما اعتمد المؤلف في نصّه المسرحي على الألفاظ

العامية بكثرة حيث توزعت في كلّ فصول المسرحية وقد عبّر عنه عبد الملك مرتاض أيضاً

قائلاً: "ونلاحظ ضعفا باديا، واغترافا من العامية واضحا"⁴ مثل: (الدخان، جئت تدبر علي،

شويهات، يرعى بالجديان، بالة، صنعة، متاع الناس، واذهب على نفسك، كلّحت، محتار،

الشاش، البرنوس، صاني...) هذا فضلا عن الزلات والأخطاء اللغوية والاملائية الكثيرة

التي وقع فيها الكاتب نذكر منها ما رصده عبد الملك مرتاض في هوامش المسرحية:

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 471.

² المرجع نفسه، ص 465.

³ المرجع نفسه، ص 465.

⁴ المرجع نفسه، ص 469.

(يتولون نفقات الفقراء، وأنا عاجز على نفقات التعليم، يقيم ما اعوجّ، لازلت لم أصل، رأى الواحد منكم دبّانة، انتم لازلتُم)¹.

كما نلاحظ استخدام الكاتب لمعجم لغوي قديم؛ فالنص في فترة قبيل الحرب العالمية الثانية، والمفردات في لغتنا أغلبها تتغيّر حسب التطوّر الزمني وتغيّر الأوضاع الاجتماعية، وتأثر الشباب الجزائري في الآونة الأخيرة بالثقافات الخارجية الجديدة، وبثقافة الغرب وبالتالي يصعب على الأطفال فهم لغة المسرحية في بعض المواطن، ومن بين المفردات القديمة نذكر: النوب، الغبار، الساقية، الدالية، بالة، الجعالة، الشاهي، صاني، شارب الحشيش.

واللغة في مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار" لم تكن تلك اللغة الشعرية العميقة الموحية والمعبرة، وإنّما كانت لغة بسيطة بأسلوب تقريرى مباشر نقلت الأحداث وصوّرت تطوّر الصراع. وقد كثرت في المسرحية الجمل الطويلة فغلب عليها طابع الخطابة والموعظة خاصة وأنّها تعالج موضوعاً مهماً يتعلّق بالآفات الاجتماعية، وأضرارها ومخاطرها، فكان ذلك على حساب الصورة الجمالية الفنية للمسرحية فنلاحظ غياب عدّة عناصر جمالية كالتشويق والرمز والإيحاء...

1-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة":

كتبت هذه المسرحية باللغة الفصحى، وبألفاظ متباينة بين واضحة وبسيطة وسلسة وألفاظ تدلّ على الحدة والشدة والصرامة حسب تطوّرات الصراع، وبجمل متنوّعة تارة قصيرة وتارة طويلة عبّرت عنها الشخصيات بحسب حدة الصراع أيضاً. ففي المقاطع التي فيها أشرف مكّة يتشاورون في أمر النبي صلّى الله عليه وسلم وقتله نجدها جملاً طويلة ولغة حادة قوية جسّدت ما هم عليه من حقد وظلم، كما تميّزت المقاطع التي يتحاور فيها أبو بكر وأبناءؤه بجمل طويلة لأبي بكر وجمل قصيرة للأبناء. أمّا الأبناء فيما بينهم فتميّزت لغتهم باللين والوضوح والبساطة وطول الجمل غالباً. والجمل القصيرة تجلّت في المشهد الثالث ليلة

¹ ينظر: عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 462 - 483.

الترصد للنبي صلى الله عليه وسلم في بيته، وفي المشهد الرابع في اقتحام أبي جهل لبيت أبي بكر وحواره مع ابنته. وهذه أمثلة من المسرحية:

"أبو البحتري: أحبسوه في الحديد وأغلقوا عليه بابا، ثم تربصوا به ما أصاب أشباهه من الشعراء الذين كانوا قبله: زُهَيْرًا والنابعة ومن مضى منهم حتى يصيبه ما أصابهم.

الشيخ (الشيطان): لا والله ما هذا لكم برأي، والله لئن حبستموه كما تقولون ليخرجن أمره من وراء الباب الذي أغلقتم دونه الى أصحابه فلاؤشكوا أن يثبوا عليكم فينتزعوه من أيديكم ثم يكاثروكم به حتى يغلبوكم على أمركم، ما هذا لكم برأي، فانظروا في غيره فتشاوروا عليه.

أبو الأسود: نخرجه من بين أظهرنا فننفيه من بلادنا، فاذا أخرج عنا فوالله ما نبالي أين ذهب ولا حيث وقع واذا غاب وفرغنا منه، فأصلحنا أمرنا وألفتنا كما كانت.

الشيخ: لا والله ما هذا لكم برأي، ألم تروا حسن حديثه وحلاوة منطقه وغلبته على قلوب الرجال بما يأتي به، والله لو فعلتم ذلك ما أمنتكم أن يحل على حي من العرب فيغلب عليهم بذلك من قوله وحديثه حتى يتابعوه عليه، ثم يسير بهم إليكم حتى يطأكم في بلادكم بهم فيأخذ أمركم من أيديكم، ثم يفعل بكم ما أراد، دبروا رأيا غير هذا"¹.

وفي مقطع آخر مبسط:

"أبو بكر: اني مهاجر مع رسول الله الى حيث شاء الله ورسوله لنعبد الله آمين.

عامر: هل بقي أحد من المسلمين لم يهاجر؟

أبو بكر: لقد هاجروا جميعا الى يثرب البلد الطيب الذي آواهم أهله ونصروهم، ولم يبق أحد سوانا وسوى علي ابن أبي طالب الذي استبقاه رسول الله في داره، حتى يؤدي عنه الأمانات والودائع الى أصحابها، أو بعض المستضعفين الذين لم يقدرُوا على الهجرة.

عائشة: ومن ذا يعصمنا من أذى الكفار ان أرادونا بسوء؟

¹ محمد الصالح رمضان، مسرحية الناشئة المهاجرة، ص ص 06، 07.

أبو بكر: الله يعصمكم ويرعاكم يا عائشة، ولا أحسب أن السفالة تبلغ بهم الى ايداء النساء والأطفال، فأنتم في وديعة الله وحفظه، حتى ييسر الله لنا الأسباب لاستجلابكم (ويلتفت الى ابنه عبد الله) وأنت يا عبد الله أتعرف الغار الذي في جبل ثور جنوبي مكة؟¹.

وهكذا اعتمد الكاتب على اللغة الفصحى. وهذا أمر طبيعي، فالهجرة ومجريات أحداثها في شبه الجزيرة العربية وهي المنشأ والمهد الأول للفصحى. ولغة الحوار ابتعدت نوعا ما عن البساطة في بعض المواضع بحكم استغلال معجم لغوي قديم نوعا ما والمتلقي طفل صغير، رغم طول الجمل إلا أن لغتها ومفرداتها واضحة، بالإضافة إلى طابعها المباشر التقريري، ربما يعود ذلك لكون الكاتب أعاد ورمم للأطفال قصة تاريخية بكل صدق دون تغيير في مجريات الأحداث الجوهرية والهجرة حادثة تاريخية ودينية معروفة، فلا مجال للخلق والإضافات. وتميّزت لغة المسرحية في بعض المقاطع بالحدّة والصعوبة خصوصا تلك التي عنيت بقتل النبي صلى الله عليه وسلم مثل: (اليد الطولى، يكاثروكم، يطأكم، يعصمنا، فجواته، ينوشونه). كما نلاحظ في الأسلوب غياب عنصر التشويق في المسرحية بحيث كلّ الأحداث مسترسلة متتالية ومباشرة، وقد جمع الكاتب في مسرحيته بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي بأنواعه من استفهام وتعجب وأمر ونداء مثل: (ما جاء بك الى هنا؟ - ادخل... اجلس. - لا، لا يا أبانا - أي تراب! تراب! عجباً).

1-3- مسرحية "خبز وتراب":

وهي أيضا مسرحية قديمة ألّفت سنة 1989م، جاءت لغة الحوار فصحي بسيطة وسهلة تتخلّلها بعض الألفاظ العامية المعروفة والمتداولة في وقتنا الزّاهن وهي قليلة، بمعنى أنّ المسرحية كلّها واضحة لم ترد فيها عبارة أو مفردة صعبة أو غريبة عن الأطفال، أسلوبها بسيط جزل دون أي تكلف عبّر عن فكرة المسرحية وأحداثها بشكل تقريرى مباشر، وهذه مقتطفات من المسرحية:

¹ محمد الصالح رمضان، مسرحية الناشئة المهاجرة، ص 11.

"مليكَة تهمس في أذن أمها بصوت يكاد يكون مسموعا)

مليكَة: حلِيم سرق.. سرق؟...

الأم: حلِيم سرق!.. ماذا قلتي؟

الراوي: (لا ترد مليكَة)

الأم: لماذا سكت؟ تكلمي.

الراوي: حلِيم يجري نحو أمه بسرعة، يقاطع أخته ويقول:

حلِيم: لا تغضبي يا أمي أنا لم أسرق.. أنني وجدت دراهم، ها هي ورقة من فئة 100 دج.

الراوي: (أرى الأم تمسك قطعة النقود وتتأملها) تقلب ناظرها بين الجمهور وبين ابنها ثم تنظر إلى السماء.

حلِيم: لم أسرق يا أمي!.. لم أسرق!..¹

وفي مقاطع أخرى تضمّنت اللهجة العامية وأسلوب بسيط للغاية:

"مليكَة: (تبكي وتقول): ... أمي ... حلِيم..

الأم: ماذا فعل حلِيم يا مليكَة؟

مليكَة: ضربني ومزق مريولي، هي.. هي.. هي..

حلِيم: إنها تكذب!.. هي التي ضربتني أولا. و.. و... سرقت قلّمي.²

"داود: ماذا داخل القفّة أرني (يفتح القفّة) أوه طماطش زرودية. خبز.. خير ربي!.. من أين لك هذا؟"³

لغة المسرحية في قَمّة الوضوح والبساطة والسلاسة، قريبة من عالم الطفل وإدراكه ومناسبة لمراحل عمره، وألفاظها ملائمة للقاموس اللغوي للطفل. أسلوبها بسيط سلس مباشر

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب، لا تتوقّر على أقام الصفحات.

² المصدر نفسه.

³ المصدر نفسه.

بعيد كلّ البعد عن الغموض والتعقيد والإغراق في المنطق والفلسفة. والملاحظ في مسرح الأطفال أنّ أغلب الكتاب يميلون للأسلوب المباشر التقريري، وذلك لسهولة وملائمته للأطفال. فالكاتب يتحسّس الواقع ويتذوّقه بذوق الأطفال ويرى ما حوله بأعينهم ويعبر عنها وينقلها لهم بلغتهم وتصوّرهم وخيالهم حسب ما تقتضي حاجاتهم الفكرية والنفسية.

لغة الحوار في المسرحية تقرب إلى لهجة التداول اليومي، فالطفل القارئ للمسرحية لا يجد أي صعوبة في لغة المسرحية فهي على ما يبدو لا تحتاج إلى معاجم لتحديد معاني بعض المفردات. كلّها ألفاظ عادية متداولة، فالطفل قادر على استيعابها وتذوّقها. كما أنّ لغة المسرحية تميّزت بالّين والمرونة في كامل النّص حتّى في مواطن احتدام الصراع وتطوّر الأحداث وهذا ما يجذب الطفل، ويثير ذائقته لأنّه مدرك للنّص الذي قدّم له ومستوعب لقيمه واتّجاهاته ونوازه.

وعلى الرغم من اعتماد الكاتب على التعبير الدقيق الحقيقي المباشر إلّا أنّا وقفنا على بعض الأساليب المجازية التي كان النّص حافلاً بها كالاستعارة والتشبيه والكناية والتي لها أثرها على الأطفال، فبالإضافة إلى اهتمام الكاتب بالأسلوب العادي فإنّه لم يهمل الأسلوب البلاغي وما له من جماليات مثل: (سلمى كالقمر، شعرها أشقر كالذهب، وجهها كالبدر، القرية مثل الجنة، وحين يقتلك الجوع، التراب يبكي، أرضنا تبكي على من يخدمها، هل أنتم سعداء في هذا القبر، أرضنا تنادي، هذا الذهب الذي أهملناه). هذه العبارات المجازية تعدّ بسيطة خصوصاً مع وجود قرائن تساهم في فهمها وتذوّقها والتفاعل معها.

كما استخدم الكاتب النعوت بكثرة فهي التي تجسّد وتقرب الصورة في أذهان الأطفال وتجعلهم يتصوّرون ويجسّدون ما هو خيالي ووهمي إلى صورة حقيقية ملموسة مثل: الكبير، الصغير، مرتفع، متسخة، مهمومة، نشيط، فقراء، مساكين، سارة، مزعجة، كثيرة، غنية، النقي، الدافئة، الغالية، حزينة، واسعة، كثيراً.

أمّا عنصر التشويق فقد كان غائباً في المسرحية إذ كلّ الأحداث وردت متسلسلة عادية دون مفاجآت أو مفارقات، فاعتمد الكاتب على سهولة الحبكة ووضوح الشخصيات

وأدوارها، وسير الصراع بنفس الوتيرة في أغلب الأحيان إلا في بعض المواطن، كما كانت الأحداث ممّا يسهل تخمينه وتخيّله، فكّما كان الصراع حاداً ومتوتراً يرفع من نسبة التشويق في المسرحية والعكس صحيح. فقد استغلّ الكاتب اللغة في خدمة الموضوع وإيصال الفكرة والهدف للأطفال.

1-4- مسرحية "المتكلّمة بالقرآن":

مسرحية "المتكلّمة بالقرآن" من المسرحيات الحديثة لصاحبها عز الدين جلاوي* والتي نشرت سنة 2008م، وهي مسرحية مميّزة فيها من السلاسة والقوّة والجمال ما لم نجده في غيرها، كيف لا وشطرها آيات من القرآن الكريم، التي اقتبسها الكاتب في صورة من صور التناص، فالإقتباس من الفنون البلاغية البديعة إذ رأى الثعالبي أن هذا الفن يكسو كلام العرب وأشعارهم حسناً ورونقاً، وفخامة وجلالة¹ ومن جمالياته: تزيين الكلام بهاءً وتقويته حجةً وهذا ما ذهب إليه فخر الدين الرازي بقوله: "أن تدرج كلمة من القرآن الكريم، أو آية منه تزيينا لنظمه، وتفخيما لشأنه². وهذا مقطع من المسرحية:

"ابن المبارك: السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

العجوز: "سلام قولاً من رب رحيم"

"الصاحب: لعلّها ضلّت الطريق.

ابن المبارك: وأين تريدان الذهاب؟

العجوز: "سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى"

الصاحب: تريد بيت المقدس.

* لكاتبنا عز الدين جلاوي بعض التجارب الجديدة في المسرح الجزائري المعاصر كالمسردية ومسرح اللحظة، ولكن في حدود اطلاعنا على نصوص التجارب الجديدة لم نجد نصوصاً موجهة خصيصاً للأطفال، وبالتالي لم نتطرق إليها.

¹ ينظر: أبو منصور عبد الملك الثعالبي النيسابوري، الاقتباس من القرآن الكريم، تح: ابتسام مرهون الصفار، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 18.

² فخر الدين الرازي، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تح: إبراهيم السامرائي ومحمد بركات حمدي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1985م، ص 147.

ابن المبارك: لا شك في ذلك ومنذ متى ضللت الطريق؟

العجوز: "ثلاث ليال سويا"

ابن المبارك: ما أرى معك طعاما تأكلين؟

العجوز: "هو يطعمني ويسقيني"

ابن المبارك: إن معنا طعاما فهل لك في الأكل؟

العجوز: "ثم أتموا الصيام إلى الليل"¹

وفي مقطع آخر:

"الصاحب: تريد أن لها أولادا في القافلة.

ابن المبارك: ولكن كيف نعرفهم؟

الصاحب: وما أسماؤهم؟

العجوز: "واتخذ الله إبراهيم خليلاً"، "وكلم الله موسى تكليماً"، "يا يحيى خذ الكتاب بقوة".

الصاحب: إبراهيم وموسى ويحيى"².

يكفي النص شرفاً أن لغته مقدّسة شطره عبارة عن آيات قرآنية، فحضورها في حدّ ذاتها وحسن توظيفها يُعدّ جمالاً، فالأبعاد الجمالية للغة القرآن في حدّ ذاتها تضيف جمالاً لجمال النصّ لأنّه معجزة جمالية، فالكاتب اعتمد على الاقتباس من القرآن الكريم الذي يعتبر المصدر الأوّل والنّص المقدّس الذي ينهل منه جلّ الأدباء والشعراء والمبدعين وذلك يعود لا محالة لكيانه، وقيّمته، وإعجازه وتميّزه البياني وبلاغته الواضحة التي أعجزت الجميع. فالأقتباس منه يرفع من قيمة النصّ وجماله؛ لأنّه "دستور شريعة، ومنهاج أمّة، ويمثّل في اللغة العربية تاج أدبها وقاموس لغتها وظهر بلاغتها وحضارتها، وفوق كلّ ذلك طاقة خلاقة

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 150.

² المصدر نفسه، ص 151.

من الذكر والفكر، يجد فيه الذاكرون والمتفكرون لمسات سماوية تهتدي لها المشاعر وتتشعر من روعتها الجلود كلما تدبرت معانيها واستشعرت جلالها"¹.

من خلال المقاطع المأخوذة من المسرحية نلاحظ الدلالات التي امتاز بها النص المسرحي "المتكلمة بالقرآن" لعز الدين جلاوي من كثافة وتصوير وعمق مقدماً شيئاً جديداً يستوحيه من صورة مبتكرة أو مستوحاة من نبع "القرآن الكريم" وتصوير موهبته وقدرته على صياغة نص مسرحي في غاية الانسجام والتناسق حيث جسّد لغة موحية مكثفة تفرز دلالات عميقة، كاشفاً عن علاقات جديدة بين جمال الآيات القرآنية وأفكار ومضامين جديدة تستنطق لغة المسرحية. والقارئ للمسرحية سيلاحظ تنوعاً في لغة الحوار من حيث القوة التي تجلّت في الآيات ومن حيث البساطة التي تميّز بها الأسلوب والتي اتّضحت في الأسئلة التي طرحها ابن المبارك وصاحبه على العجوز، وهنا مكن الجمالية إذ أنّ جمعه للقوة والبساطة في الآن نفسه وفق ما تقتضيه متطلبات الحوار زاد النصّ حسناً وجمالاً.

كما أن القيمة الجمالية المضافة للنص تكمن في الرسائل الضمنية التي أراد الكاتب إيصالها من خلال التناص من النصّ القرآني وهي: توسيع المعجم والمدارك اللغوية عند الطفل وصلقلها وتميمتها، وغرس لغة القرآن الكريم والفصاحة في نفوس النشء ودورها في صقل المعجم اللغوي لديهم.

1-5- مسرحية "غنائية الحب":

وهي مسرحية غنائية حديثة ذات طابع شعري، لغة الحوار فيها فصحي خالصة لا مجال للهجة الدارجة في مقاطع حوارها. لغتها موحية سهلة في مواطن وقوية حادة في مواطن أخرى. هذا فضلاً عن بنية الأسلوب الذي تميّز بالإحكام والتماسك والرقى، كما وظّف الكاتب في نصّه عدّة رموز تاريخية وثورية أضافت للشكل رونقاً وجمالاً، بالإضافة إلى التناص الذي زاد من جمال النصّ وأظهر براعة المؤلّف. وهذه مقتطفات من المسرحية:

¹ إبراهيم مصطفى محمد الدهون، التناص في شعر أبي العلا المعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011م، ص

"التاريخ: ويفشل الطغاة

أمام الأباة

وانلهم

خابت مساعي العتاة

فقرروا تقسيم الوطن

كما قسم ألمان ويمن

لكن الشعب تماسك

كصم الجبال

وصاح بملء ما فيه

تمزيقي ضرب من خيال

صحراؤنا بالدم الغالي نفديها

أرضنا بالروح نحميها"¹

وفي مقطع آخر:

"الجزائر: (توجه حديثها للشباب)

هيا أولادي

يا فلذات أكبادي

يا غيض الأعادي

يا عزتي في كل ناد

ما لي أراكم حيارى

في متاهات الصحارى"².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 45.

² المصدر نفسه، ص 33.

نلاحظ أنّ لغة الحوار واضحة مفهومة ألفاظها معبّرة موحية متوافقة مع المواقف والمشاهد التي تطرّق لها الكاتب. فاللغة يجب أن تكون وفق إحساس كلّ مشهد "فمثلاً مواقف الجد تتطالب جملاً قصيرة فيها قوة ما، أما مواقف الغرام فتتطلب جملاً غنائية متدفقة سلسلة..."¹، فتضمّنت المسرحية مواقف البطولة والثورة والتضحية بالنفس والنفيس والاستشهاد والفخر بالأمجاد والانتصارات. كلّ ذلك عبّر عنه الكاتب بلغة قوية رصينة ملؤها الفخر والفخامة، ومقاطع تدخّل الجزائر التي مثّلها الكاتب بمثابة الأم كانت لغتها عاطفية لينّة مرنة سلسلة جاذبة محاولة التأثير على الشباب وإقناعهم وتذكيرهم بماضيهم. وقد استخدم الكاتب الجمل القصيرة المعبّرة عن المعاني بدقّة خصوصاً وأنّ الموضوع جدّي متعلّق بالوطن والحرية والتضحية والاستقلال.

كما اعتمد الكاتب في نصّه على اللغة الموحية التصويرية بالإضافة إلى توظيفه لعدّة رموز بطولية - شخصيات وأماكن - تاريخية وثورية كان لها كبير الأثر في جمال لغة المسرحية وترسيخ القيم الوطنية والتربوية (يوغرطة، بربروس، الأمير خالد، لالا فاطمة، بوعمامة، ابن باديس، البشير الإبراهيمي...)، ويشترط في الرمز الموظّف في مسرح الطفل أن يكون بعيداً عن التعقيد والغموض وأن يكون في مستوى الأطفال ويفكّ بسهولة، وهذا نموذج من المسرحية:

"عمّن أحدثكم فيها ومن أدع؟

عن يوغرطة؟

يذلّ وجوه الرومان

فيتركهم أحاديث الزمان

عن بربروس؟

يلقن الأسبان خير الدروس

¹ عادل النادي، مدخل إلى فن كتابة الدراما، نشر وتوزيع مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله، تونس، ط1، 1987م، ص

عن الأمير؟

عن النجم المنير؟

يصد ظلام الغرب الخطير

عشرون سنة

قضاها بعد العشرين

يبيد جيوش الخنازير

عن لالة فاطمة؟

تعفر أنف المارشال

ومثله ستا

يلقون نفس المآل

عن بوعمامة

مثال البطولة والشهامة¹

إنّ الوظيفة الأولى للغة هي التواصل، وبفضل الرمز أصبح لها أيضا وظيفة إيحائية وهذا ما ورد في تعريف محمد غنيمي هلال للرمز: "الرمز يعني الإيحاء أي التعبير غير المباشر عن النواحي النفسية المستمرة التي لا تقوم على أدائها اللغة في دلالاتها، فالرمز هو الصلة بين الذات والأشياء بحيث تتولد المشاعر عن طريق الإثارة النفسية لا عن طريق التسمية والتصريح"². وللرمز أنواع كثيرة: رمز أسطوري، ديني، تاريخي، صوفي... وقد استمدّ الكاتب أحداثه وإيحاءاته الرمزية من التاريخ، والغاية والهدف من توظيف الرمز التاريخي ليس التذكير وترسيخ فكرة البطولة وإبراز إيجابياتها ومساهماتها في أذهان الصغار واعتبارها قدوة كما في الجانب التربوي، بل لتوظيف الرمز أثر جمالي فني ينعش النص، حيث يختار الكاتب المسرحي رمزا معينا، ويعيد بناءه وفق ما يتوافق مع مضمون النص

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 36، 37.

² محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، دار العودة بيروت، ط3، ص 298.

واحتمالات الطفل فيتم استحضارها لغاية جمالية. والرمز في النص المسرحي يثير دهشة المتلقي وذهوله لأن الرمز غامض موحٍ وهذا ما جعله عنصراً فنياً مهماً له دلالات تجعل المتلقي يقرأ النص قراءة تأويلية مفتوحة، فهو يعطي النص حركة في مفرداته ودلالاته، كما يربطنا بالماضي بطريقة متناسقة ومتناغمة؛ فمن خلال الرمز يتوغل القارئ في اكتشاف المعاني الخفية، ومن ثمة الوصول إلى المتعة الجمالية أي بواسطة يتفادى المؤلف الأسلوب التقريري المباشر.

كما وظف الكاتب عنصراً جمالياً آخر وهو "التناص" وهو مصطلح نقدي معاصر، حيث تعرّفه جوليا كريستيفا بأنه "كل نصّ هو عبارة عن فسيفساء من الاقتباسات، وكل نصّ هو تشرب وتحويل لنصوص أخرى"¹، وتعرّفه أيضاً بأنه: "أحد مكونات النصّ الأساسية، والتي تحيل على نصوص أخرى سابقة عنها، أو معاصرة لها"² وقد حدّته بثلاث مستويات: نفي كلي، النفي المتوازي، النفي الجزئي³. كما اختلف النقاد في تحديد مستوياته فهناك من رأى أيضاً أنّه نوعان: داخلي وخارجي؛ أي أن يستحضر المبدع من آثاره السابقة، وأمّا التناص الخارجي فيكون بتقاطع وتداخل نص المبدع مع غيره⁴ أي مع نص غائب، ومثال ذلك من النص المسرحي:

"وصاغ الشاعر من دم الشعب نشيدا فصدق

الشاعر: قسما بالنازلات الماحقات

والدماء الزاكيات الطاهرات

والبنود اللامعات الخافقات

¹ مارك أنجيلو، مفهوم التناص في الخطاب النقدي الجديد، تر: أحمد المديني، عيون المقالات، الدار البيضاء، ط1، ص 102.

² سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، ص 215.

³ ينظر: جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1991م، ص ص 78، 79.

⁴ ينظر: سعيد سلام، التناص التراثي في الرواية الجزائرية نموذجاً، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010م، ص ص 133، 134.

في الجبال الشامخات الشاهقات

نحن ثرنا فحياة أو ممات

وعقدنا العزم أن تحيا الجزائر

فاشهدوا... فاشهدوا... فاشهدوا¹

فلاحظ كيف ضمّن الكاتب عز الدين جلاوجي مقطعاً من قصيدة مفدي زكريا لنصّه بطريقة فنية جمالية، فالتّناص واضح وضوح الشمس وهذا يبدو من خلال البنية السطحية للنّص، وهنا كان التّناص قريباً جدّاً من مصطلح "التضمين"، حيث ظلّ المعنى المنطقي للبنية النصّية الموظّفة هو نفسه للبنية النصّية الغائبة بالإضافة إلى التشكيل الخارجي. وللتّناص وظيفة جمالية فنية وظّفه المؤلّف لإغناء النّص الأدبي بمختلف الإشارات المعرفية الإيحائية التي تبتّ في نفس القارئ، فالنشيد الوطني - النّص الغائب - الذي اعتمده الكاتب في المسرحية ليس نصّاً عادياً؛ فهو غائب حاضر بشكل متميّز استثنائي في كلّ بيت في كلّ مدرسة في كلّ تظاهرة رياضية يحفظه ويفتخر به الكبير والصغير. فالتّناص يعطي اللغة دلالات جديدة هنا، كما أنّه يحيل القارئ على نصوص ومدلولات معرفية أخرى، فهذا الخطاب مسكونٌ بذاكرة التاريخ العظيم، إذ اختزن الكاتب في تجربته المسرحية النّص الشعري لشاعر الثورة والعديد من الرموز التاريخية التي استند إليها هذا التّناص، بحيث تُعلي من شأن لغة النّص المسرحي لتعطيها قيمة جديدة تخرجها عن المألوف إلى شعريّة اللغة. فالبعد الوطني التربوي لهذه المسرحية هو ربط الأطفال بماضيهم والتعرّف على مآثر أبطالهم، فكذلك البعد الجمالي الفني الذي ربطنا من خلال التّناص إلى الماضي بواسطة شعر الثورة المجيدة "قسما" نشيد الثورة الذي كتبه الشاعر مفدي زكريا بدمه على جدار الزنزانة، فكان تظافر وتكامل كبير بين القيم التربوية والقيم الجمالية. وهنا ظهرت براعة الكاتب في توظيف التّناص بحيث اختيار النّص في حدّ ذاته - نشيد السلام الوطني "قسما" - من كلّ نصوص مفدي زكريا له حملته وجمالياته.

¹ عز الدين جلاوجي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 43.

1-6- مسرحية "غصن الزيتون":

كما أبدع الكاتب عز الدين جلاوي في مسرحيته "غصن الزيتون" التي تميّزت بالجمال والإمتاع والقوة عموماً. وهذا بادٍ عليها قبل الولوج في تحليلها والبحث عن مواطن الجمال فيها. فكانت لغة الحوار فصحي واضحة، مفهومة، معجمها اللغوي معاصر بسيط رغم استخدام الكاتب اللغة القويّة الحادّة التي تدلّ على شدّة الصراع بين الشعب الفلسطيني والكيان الصهيوني. تميّز أسلوبها بالقوّة والإحكام وبالبساطة أحياناً، وما زاد النصّ المسرحي جمالاً بنيته التي اتّصفت باللغة الشعرية التي أسهم في جمالها توظيف الكاتب لعناصر جمالية معاصرة كالرمز والتّناص والتّكرار... وهذه بعض المقاطع من المسرحية:

"الجدّ: (يتكى على عصاه) لا تحزني يا بنيّتي.. لا تحزني.. غدا سيبزغ الفجر، وستخضر أشجار الزيتون والنّخيل.. ويحلّق الحمام في سماء هذا الوطن العظيم.
الأمّ: (بحزن) ومتى يأتي الغد...؟؟ متى يأتي؟؟ ومن أين يأتي؟؟ وقد كثرت آهاتنا.. ودموعنا.. وجراحاتنا.. وضحايانا"¹.

وفي مقطع آخر:

"الأمّ: (خائفة) أخشى أن يقضي الظالمون على المجاهدين وهم قلّة.. ينقصهم المال والسلاح والعدد، ويتعاورهم الأعداء من كلّ جهة.

الجدّ: (وهو يشير إلى حفيده) وهؤلاء أليسوا مجاهدين؟ إنهم يربعون اليهود بالحجارة.

عمر: قال لي طفل يهودي: اليهود أقوى.

الجدّ: وماذا قلت له؟

عمر: (متحمّساً) قلت له بل نحن أقوى وسنطردكم من أرضنا كاللصوص كما طرد صلاح الدين أجدادكم"².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 59.

² المصدر نفسه، ص 59.

تميّزت لغة هذا المقطع وأغلب مقاطع المسرحية بالسلاسة والوضوح متناسبة مع الأحداث وتحركات الشخصيات، فخدمت بذلك تطوّرات الصراع والحبكة ومجريات البداية والنهاية، فكانت متلائمة جداً مع مستوى إدراك الأطفال ووعيهم. كما استخدم الكاتب جملاً قصيرةً مشحونة، وكانت اللغة موحية معبرة في الآن نفسه ذلك الإيحاء الجمالي المناسب للأطفال البعيد عن الغموض والتعقيد.

وقد بدأ الإيحاء والرمز منذ البداية في العنوان "غصن الزيتون"، فهو يستدعي الدراسة وفكّ الرموز، إذ العنوان هو العتبة الأولى للولوج إلى بهو النص، فيكون بذلك عنصراً جذاباً يشدّ القارئ ويشوّقه لمواصلة التعرّف على النصّ كاملاً واكتشاف دلالاته، والطاقت الموحية فيه؛ فهو عبارة عن فخّ إن صحّ التعبير يميل إلى الغموض ويبتعد عن الوضوح ويتكوّن من مصطلحات رمزية غالباً. وقد أولت الدراسات النقدية المعاصرة اهتماماً كبيراً للعتبات النصّية، وبالتالي تعدّدت تعريفاته من باحث لآخر فمنهم من يرى أنّ العنوان: "علامة لغوية، تتموقع في واجهة النصّ، لتؤدي مجموعة وظائف تخص أنطولوجية النصّ ومحتواه، وتداوليته في إطار سسيوثقافي خاصاً بالمكتوب"¹.

اعتمد الكاتب عنواناً رمزياً موحياً ذا دلالات مكثّفة؛ فغصن الزيتون هو فرع من الشجرة المباركة التي أقسم بها الله تعالى في القرآن الكريم في سورة التين، ويدلّ غصن الزيتون على السلام والبقاء والخصوبة في كلّ أنحاء العالم، وهي الأشجار التي تستغرق وقتاً طويلاً جداً لتؤتي ثمارها، كما أنّها تتميز بتحملها للعطش، فربّما شبّه الكاتب الصبر على جني ثمار الزيتون الذي يستغرق زمناً طويلاً، والصبر على العطش بصبر الفلسطينيين على المقاومة، وتحمل الظلم والاضطهاد للوصول إلى النصر التي سيجني ثمارها الشعب المظلوم مهما طالّت واستغرقت وقتاً. فدلالات شجرة الزيتون تنطبق على الشعب الفلسطيني من حيث

¹ خالد حسين حسين، في نظرية العنوان (مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصّية)، التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، دط، 2007م، ص 77.

الصبر والبقاء والسلام والخصوبة، فهم صامدون يقاومون من أجل البقاء والحفاظ على بيت المقدس والسلالة العربية الإسلامية وحمايتها من الدنس الإسرائيلي.

أخذت المسرحية منحى رمزياً، فلم يقصر الكاتب توظيف الرمز في العنوان فقط بل نجده حتى في المتن: (الفجر، الزيتون، النخيل، الحمام، خالد وعمر وصلاح الدين) حيث جاءت هذه الرموز مرتبطة بالواقع الفلسطيني المرير؛ فكّلها تبعث على الصبر والتحمل والمقاومة والصمود والجزاء الحسن وقرب ساعة النصر والحرية والسلام. والتفاؤل بذكر بعض الزعماء الذين حققوا انتصارات ضدّ العدو. وقد كانت رموزاً بسيطة بعيدة عن الغموض والتعقيد، بحيث تتلاءم مع مستوى الطفل المتلقّي ويستطيع فهمها وتخيلها وتدوّقها دون عناء، وهنا تكمن براعة المؤلف عز الدين جلاوجي في خلق هكذا نص يجمع بين القوّة والبساطة وبين الرمز والمباشرة، وكانت عملية الرمز مشوّقة جاذبة.

كما تميّزت الكتابة للأطفال خصوصاً الصغار بظاهرة التكرار سواء للألفاظ أو للعبارات ربّما لتأكيد المعنى، إذ يعتبر وسيلة من وسائل الاتساق والانسجام في النصّ، ويعرّفه ابن حجة الحموي: "إنّ التكرار هو أن يكرر المتكلم اللفظة الواحدة باللفظ والمعنى، والمراد بذلك تأكيد الوصف أو المدح أو الذم أو التهويل، أو الوعيد أو الإنكار أو التوبيخ أو الاستبعاد أو لغرض من الأغراض"¹. ويعرّفه ابن الأثير كالاتي: "هو دلالة اللفظ على المعنى مُردّداً كقولك لمن تستدعيه (أسرع، أسرع)، فإنّ المعنى مُردّد واللفظ واحد"². وهذا ما لاحظناه في مسرحية "غصن الزيتون" اعتماد الكاتب على التكرار في عدّة مواضع:

"الأمّ: (فزعة) ماذا وقع؟ ماذا وقع؟

الجدّ: قتلوه يا فاطمة.. قتلوه.. قتلوه.

الأمّ: قتلوه؟؟؟؟ يا ويلهم يا ويلهم.

¹ ابن حجة الحموي، خزانة الأدب وغاية الأرب، تح: عصام شقيو، دار ومكتبة الهلال-بيروت، دار البحار-بيروت، الطبعة الأخيرة 2004م، ص 361.

² ضياء الدين ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكتاب والشاعر، تح: أحمد الحوفي، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط2، مجلد2، ص 345.

الجد: وأصابوا مني مقتلاً.. فيا بشرانا بالشهادة فيا بشرانا.. لا تبكي يا بنيّتي.. بل افرحي وزغردي زغردي زغردي"¹.

وفي مقاطع أخرى متفرقة:

الأم: (بحزن) ومتى يأتي الغد...؟؟ متى يأتي؟؟ ومن أين يأتي؟؟ وقد كثرت آهاتنا.. ودموعنا.. وجراحاتنا.. وضحايانا.

الأم: (بغضب) سحقا لكم... ماذا تريدون؟ ماذا تريدون أيها الأوغاد؟

الجد: (ثائرا) حرام أن تطأ أقدامكم القذرة بيتنا اخرجوا اخرجوا لا تلوثونا أيها الكلاب.

الأم: حسبنا الله.. حسبنا الله هو مولانا ونعم النصير، هو مولانا ونعم النصير.

عمر: (يدخل مسرعا) لماذا أنتما هنا؟؟ أنتما هنا؟؟

الجد: دعيه يا بنيّتي.. لا تزرعي في قلبه الخوف والجبن.. ما أعظمنا أن نموت شهداء... هيا يا ولدي هيا... هيا...²

وهكذا تكررّت ظاهرة التكرار في عدّة مقاطع من المسرحية، ربّما رأى الكاتب أنّ التكرار من الأساليب المحبّبة لدى الطفل، والتي تسهم في إيصال الفكرة له وتثبيتها. وبالتالي لم يكن التكرار في المسرحية على سبيل الصدفة وإنّما يعدّ ظاهرة فنيّة لها جمالها وتأثيرها على لغة النصّ وإيقاعه. وقد أتت الألفاظ المكرّرة مشحونة بحمولة دلالية كبيرة، وفيها من التكتيف ما يبعدها عن الانبساط والظهور، وهذا لا يتسنّى لأي كاتب عادي بل يتطلّب مقدرة لغوية فائقة. إضافة إلى توكيد المعنى، هناك أغراض جمالية من التكرار في النصّ نذكر: التوجّع والحسرة التي عبّر عنها الكاتب في عدّة مواضع بسبب القتل والظلم والاعتداءات المتكرّرة والشعور بالضيق، بالإضافة إلى الافتخار بالذات الذي عبّر عنه الكاتب بالصمود والصبر والتضحية وهجاء المحتل. وهذا ما عبّر عنه أحدهم بقوله: "هكذا رأينا التكرار ظاهرة أسلوبية تشيع في الفخر لتأكيد الذات أو ما يتّصل بها من الصفات كما يتطبق ذلك على

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 65.

² ينظر: المصدر نفسه، ص ص 62، 64.

غرض آخر مهم وهو الهجاء¹. ومنه فإنّ التكرار حقّق عدّة أغراض جمالية في النصّ فقد رفع من قيمته وحقّق له انسجاماً وتناغماً وجرساً موسيقياً جميلاً، بالإضافة إلى أثره على الطفل في ترسيخ المعارف والقيم وسرعة فهمها وحفظها، فالتكرار إذن أثر إيجابي في تحصيل الأطفال.

كما ضمّن الكاتب في مسرحيته "غصن الزيتون" مقطوعة شعرية للشاعر المصري "علي محمود طه"² كنوع من التناص حيث كان مضمون المقطوعة الشعرية مناسباً جداً لمحتوى المسرحية، فشدة تناسقها وانسجامها تجعلك تزعم أنّها من صلب النصّ وتألّف الكاتب نفسه، فتميّز الكاتب هنا بالبراعة في اختيار النصّ الغائب واستدعائه في المسرحية، ومضمون القطعة الشعرية منطبق على مضمون النصّ المسرحي إذ كان الشعب الفلسطيني يتوعّد الاحتلال الاسرائيلي بالثأر والانتقام. فالمقطوعة صوّرت ما يدور في خلد كلّ فلسطيني، حيث ظهرت وكأنّها حوار جمعي داخلي يدور في نفوس الشخصيات الرئيسية والشعب الفلسطيني بأكمله، فكانت بذلك لغة النصّ شعرية موحية قويّة ونفس الملاحظة تنطبق على المقطوعة الشعرية التي أغلب ألفاظها تبعث على الاستعداد والحماس والمقاومة. وهذه هي المقطوعة الشعرية: وتظهر المجموعة تنشد:

أخي جاوز الظالمون المدى	فحق الجهاد وحق الفدا
أنتركهم يغصبون العروب	ة مجد الأبوة والسودا
وليسوا بغير صليل السيوف	يجيبون صوتا لنا أو صدى
فجرد حسامك من غمده	فليس له بعد أن يغمد

¹ عز الدين علي السيد، التكرير بين المثير والتأثير، عالم الكتب بيروت، ط1، 1978م، ص 174.

² علي محمود طه المهندس (1903 - 1949م)، شاعر مصري كثير النظم، ولد بالمنصورة، وتخرج بمدرسة الهندسة التطبيقية، وخدم في الأعمال الحكومية إلى أن كان وكيلا لدار الكتب المصرية وتوفي بالقاهرة ودفن بالمنصورة. له دواوين شعرية، طبع منها: الملاح التائه، ليالي الملاح التائه، أرواح شاردة، أرواح وأشباه، زهر وخمر، شرق وغرب، الشوق المائد، أغنية الرياح الأربع وهو صاحب (الجدول) أغنية كانت من أسباب شهرته. (ينظر: كتاب معجم الشعراء العرب، تم جمعه من موقع الموسوعة الشعرية، المكتبة الشاملة، ص 1765).

أخي إن جرى في ثراها دمي وأطبقت فوق حصاها اليدا
ونادى الحمام وجن الحسام وشب الضرام بها موقدا
ففتش على مهجة حرة أبت أن يمر عليها الـعدا
وقبل شهيدا على أرضها دعا باسمها الله واستشهدا¹

1-7- مسرحية "سالم والشيطان":

مسرحية "سالم والشيطان" لغة حوارها فصحي واضحة مفهومة لدى الأطفال، فالفارئ من النَّشء لا يجد صعوبة في معجمها، كلّ مفرداتها بسيطة ومتداولة بعيدة كلّ البعد عن الغموض والتعقيد مثل: (الكسول، التدخين، الخير، الشر، الصحة، الدرس، السبورة، المحفظة، التعب، الأستاذ، القسم، الدراسة) هذه بعض مفردات النصّ المسرحي فقد ابتعد الكاتب عن التكلف والتعقيد، وهذا مقطع من المسرحية:

"الشر: ما هذه المحفظة؟

سالم: ما بها هل أعجبتك؟ احملها احملها.

الشر: أيّ إنها ثقيلة ألم تتعبك، إني لأشفق عليك.

سالم: ماذا أفعل؟ أبي أراد بي ذلك.

الشر: كم هو قاس هذا الأب؟ أمثالك من الشباب يصبحون نياما في الأسرة الدافئة، وأنت تقوم باكرا وتحمل هذه القناطر، وتقضي نهارك في ذلك السجن.

سالم: صدقت والله، اللعنة على أبي، وعلى المدرسة، سأحرق هذه المحفظة.

الشر: لا، لا يا صديقي العزيز.. ولكن خذ بنصيحتي.

سالم: ماهي؟

الشر: ارمها.. اقدفها بعيدا عنك، وكرر العملية حتى تتمزق، ثم دعها في البيت، واحمل أدواتك في يدك، كراس واحد يكفي لكل المواد، كراس في اليد وقلم في الجيب يكفي.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 65.

سالم: هذه فكرة جيدة. (يهم برمي المحفظة)¹.

تظهر مهارة الكاتب في بناء لغة المسرحية، إذ أتقن وتفنن في نسج النص والتعبير عليه بلغة يغمرها التشويق الذي خلق للطفل جواً من المتعة والانجذاب. هكذا كانت اللغة الفصيحة السليمة تتميز بالوضوح والبساطة توافق مستوى الطفل، وتعبّر عن الصور الحياتية والمدرسية بألفاظها ومفرداتها الواقعية المألوفة والمعتادة لدى الأطفال بعيداً عن التعقيد والغموض اللفظي، فمن شأنها أن تفتح باب الفهم لدى النشء لفهم موضوع المسرحية، فلم تكن اللغة عائقاً في فهمهم واستيعابهم، بل ساهمت بوضوحها في إيصال الفكرة وإضفاء الجمال على المسرحية.

أما أسلوب المسرحية فقد غمره عنصر التشويق الذي خلقه الإغراق في الخيال في بعض المواضيع خصوصاً تلك التي مثلتها شخصيتا الخير والشر ودورهما الفعّال الذي تجسّدا في شخصيتين وهميتين مثيرتين لها ما يميّزها عن باقي الشخصيات، يتمتّعان بالصفات البشرية يتحرّكان، يتناقشان، يتحاوران، الخير ناصح موجّه دليل الخير والصالح، والشر موسوس مخرب يبعث على الكسل والفساد والتدخين... فالحوار الذي دار بين سالم والخير والشر أوجد مساحة جمالية، فشخصيتا الخير والشر خدمتا الأسلوب بالتخييل والتشويق وتأجيج الصراع، حيث ساهمتا في شدّ انتباه الأطفال، ونقل الإحساس بالمتعة والسرور وكسر آفاق الانتظار لديهم، كما عمل عنصر الخيال على استثارة خيال الطفل وتنمية قدراته على الخلق والإبداع. فقد كان لعنصري التشويق والتخييل دور مهمّ في إثارة العناصر الجمالية والفنية التي تخدم النص المسرحي.

1-8- مسرحية "السيف الخشبي":

وأخيراً لغة الحوار في مسرحية "السيف الخشبي" وهي مسرحية قصيرة ذات طابع فكاهي، تميّزت بسلاسة اللغة وسلامتها، وتوافقها مع مستوى الأطفال، كما توخّى الكاتب البساطة والسهولة والوضوح والابتعاد عن الغموض والغرابة، فالسهولة والوضوح لم يكونا

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 11، 12.

اعتباطياً؛ فالكاتب يصبو للوصول لمعنى تربوي أخلاقي خفي من خلال جمالية اللغة وترابطها وبلاغتها. وهذا مقطع من المسرحية:

"أبو حية: (متبجحا) وتعودت هذه الأيام أن أخرج إلى الصحراء فأدعو الغريان فتقع حولي فأخذ ما أشاء.

قيس: كلما خرجت ودعوتها وقعت حولك؟

أبو حية: لا تمتنع أبدا.

حسين: إذن نخرج معك إلى الصحراء لنرى ذلك.

قيس: (مههدا) فإن لم تقع الغريان قتلناك، هل تقبل؟

أبو حية: (خائفا) أبعدا الله إذن، فهل لي سيطرة على قدر الله؟"¹

تميّز الحوار بين الشخصيات بالوضوح، فضلاً عن الإيجاز والتكثيف حيث اعتمد الكاتب على الألفاظ القليلة ذات المعاني الكثيرة، فكانت الجمل بذلك قصيرة بعيدة عن الحشو الذي يحجز الأطفال عن الفهم، وربما حتى لا يشعر الأطفال بالملل في الجمل الطويلة. كما تميّزت لغة الحوار بالصدق والموضوعية حيث تناسب الحوار مع الشخصيات وأدوارها، فعبر الكاتب عن أبي حية وكذبه بلغة بسيطة مشحونة بالاستهزاء والتهكم، وكلام صديقيه عبر عن صدقهم وبعدهم عن الكذب والغرور، فتناسبت اللغة مع الأدوار، وأحدثت أثراً جمالياً على النصّ المسرحي. هكذا كانت لغة الحوار بسيطة مختصرة مكثفة فيها من الخيال ما يشدّ عقول الأطفال ويمتعهم، فقد زاوجت لغة الحوار بين إيصال القيم التربوية للأطفال وتحقيق القيم الجمالية للنص.

ثانياً: الصراع في النصوص المسرحية:

هو مناضلة بين قوتين متعارضتين، ينمو بمقتضى تصادمهما الحدث الدرامي مثل الصراع بين الخير والشر، والعدل والظلم. والصراع بهذا المفهوم جوهر العمل المسرحي المبدع... ويتوجب استثمار الصراع لخدمة النصّ المسرحي، والمحافظة على نمو الصراع

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 157.

لخدمة الحدث الدرامي بشكل مناسب. ويمكن تقديم صراع ثانوي يعوّض النقص في الصراع الرئيسي للمسرحية. إنّ الاهتمام بالصراع كعنصر من عناصر البناء الدرامي يحقق روح الإثارة والجذب والتشويق، ومن خلال الصراع يمكن للمؤلف المبدع أن يقدم الفكرة التي يريد، ويرغب الطفل المتلقي في الخير، وينفره من الشر، ويحقق المتعة والفائدة للقارئ¹.

وبما أنّ الصراع هو المحرك الأساسي للمتناقضات فيعتبر بذلك العامل الحيوي الذي يبعث على الحركة في النص المسرحي، وحركة الصراع يجب أن تستمرّ حتى يصل البطل إلى مبتغاه، أو بعبارة أخرى حتى يتغلب طرف على الآخر. فالصراع مرتبط بتحقيق أهداف معينة تساعد البطل في تحقيقها عوامل مساعدة، وتعرقله وتقف في طريقه عوامل معارضة تحول بينه وبين الهدف تدخل فيما يسمى بالتعقيد والمقصود به وقوع ما يعرقل سيرورة الأحداث كمواجهة شيء معارض يدفعه للصراع معه ومحاولة تجاوزه.

ويعدّ الصراع "من أهم العناصر الفنية في المسرحية، وإذا كان الحوار هو المظهر الحسي للمسرحية، فإنّ الصراع هو المظهر المعنوي لها"². والصراع من العناصر الجمالية الفنية الأساسية في النص المسرحي، فهو بمثابة العمود الفقري للنص، والصراع في النص المسرحي الموجه للطفل له عدّة مميّزات لعلّ أهمّها أن يكون ملائماً لمستوى الأطفال من حيث الحدّة فلا يكون دامياً قاسياً يثير في نفوسهم الرعب والخوف والقلق، وتنشأ صورة مخيفة مفزعة في أذهان الأطفال؛ فغالباً يكون في ظاهره صراع معقول بين قوى الخير والشر، وتحقيق الانتصار في النهاية للبطل على قوى الشر. "وينتج الصراع الدرامي من قوى منافسة في الدراما. ويضع شخصيتين أو أكثر في حالة خصام، ورؤى مختلفة للعالم أو مواقف إزاء الموقف نفسه... ويحصل النزاع عندما "يتعارض" فاعل (مهما كانت طبيعته) يتابع أمراً ما (حب، أو سلطة، أو مثل أعلى)، مع فاعل آخر (شخصية، أو عائق نفسي أو أخلاقي). عندها تترجم هذه المعارضة بصراع فردي أو "فلسفي"؛ وستكون نتيجته إما هزلية

¹ ينظر: حسن شحاتة، أدب الطفل العربي، 387.

² حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تربية الطفل، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 21.

وموفقّة، وإما مأساوية، عندما لا يتمكّن أحد الفريقين الموجودين من التنازل من دون أن يفقد اعتباره"¹.

وللصراع وجهان: صراع داخلي تعيشه كلّ شخصية مع ذاتها من الدّاخل حيث تختلط مشاعر الخوف والحب والفرح والتسامح والانتقام، وردّ الظلم ونصرة المظلوم، واتّباع طريق الحق والخير ونبذ الشر والتغلّب على النفس الأمّارة بالسوء... بمعنى صراع نفسي بين ثنائيات ضدّية داخلية، وصراع خارجي يتجسّد بين شخصية وأخرى من أجل البقاء والدفاع عن النّفس، والصراع بين قوى الخير والشر الذي تجسّده مواقف وأفكار أو شخصيات حقيقية أو وهمية أو رمزية...

ولا يشترط أن يكون الصراع بين القوى المتعارضة أو الثنائيات الضدّية فقط، وهذا ما ذهب إليه الباحث عبد العزيز حمودة بقوله: "وقد لا يعني ذلك أن الصراع بين إرادتين على طرفي نقيض بالضرورة، بمعنى أنه قد يكون بينهما من أوجه التشابه أكثر مما بينهما من أوجه الخلاف أو التناقض، وقد يكتشف طرفا الصراع في نهاية الأمر أنهما متشابهان أو متقاربان، أو قد يكتشف طرفا الصراع أوجه التباين بينهما في مرحلة متأخرة من المسرحية... بمعنى أن المسرحية تبدأ بتأكيد أوجه التشابه أو التطابق ثم يبدأ المؤلف بعد ذلك في كشف زيف ذلك التطابق"².

والصراع يحرك المسرحية ويدفعها ويثير انفعالات الأطفال، ويحرك عواطفهم، ويشدّ انتباههم؛ فالاختلاف الناشئ من تناقض الآراء ووجهات النظر بالنسبة لقضية معيّنة أو فكرة ما بين شخصيات المسرحية أو بين البطل ونفسه ينشئ الصراع. لذلك يرى العديد من النّقاد أنّ (لا مسرح بلا صراع)؛ فلو يكتفي المؤلّف بتقديم شخصياته في قالب سردي دون أن يضعها في مواقف تظهر ما بينها من تناقض ونزاع وصراع؛ فإنّه لا يكون قد كتب مسرحية

¹ باتريس بافي، معجم المسرح، تر: ميشال ف. خطّار، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2015م، ص 141.

² عبد العزيز حمودة، البناء الدرامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م، ص 114.

حقيقية، وإنما تكمن قيمة النص المسرحي في تصادم شخصياته إزاء قضية أو فكرة ما. ومن الأفضل أن لا تتفرد شخصية البطل بالصراع لوحدها دون باق الشخصيات حتى لا يكون النص مملاً لدى القارئ.

1- جماليات الصراع في النصوص المسرحية:

1-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار":

تجسّد الصراع في المسرحية من خلال عدّة مواقف، بدأت بالصراع الذي تمظهر بين العلم والجهل حيث مثلّ وعبر التلميذ عن العلم، وجسّدت شخصية الآباء الجهل. فكان التلميذ يشجّع وينادي بضرورة العلم وأهميته بالنسبة لصاحبه وللمجتمع، ومكانة العلم في الشرع ودوره في تطوير الأمم وكيف أنّ الإنسان العالم خير من الجاهل. وفي المقابل نجد الأولياء الذين نازعتهم أهواؤهم ورغباتهم في منع أبنائهم من التعليم لأسباب واهية وأولها عدم القدرة على تغطية تكاليف التعليم، بالإضافة إلى الميل إلى الراحة والاعتماد على الأبناء في خدمة البستان، وكلّهم ثقة بأن لا خير في العلم ولا فائدة منه والعناية بالبستان والرعي هي الأهم، وهكذا اشتدّ الصراع وكلّ منهم يحاول إبداء رأيه ووجهة نظره لإقناع الطرف الآخر: فالتلميذ يحاول استمالة الأولاد الثلاثة بكلامه الجميل المقنع والمثمر وجذبهم لطريق العلم، وفي مقابل ذلك الأولياء يُظهرون رفضهم الشديد لالتحاق أبنائهم بالمدرسة، وهذا مقطع من المسرحية تمظهر فيه الصراع:

"التلميذ: السلام عليكم!

الوالد (2): آلام!

التلميذ: يا سلام من هذه الآلام: حتى السلام لا يحسن رده! فكيف اتفاهم معه؟

التلميذ: يا عم... ما الذي صدك عن ارسال ولدك الى المدرسة ليتعلم لغته وواجباته؟

الوالد (2): عندنا شويهاات وجديوان، اذا لم يرع بها هو، بقيت تصيح في الدار! فنحن نسمنها لنبيعها او نأكلها. وأنا عاجز على نفقات التعليم.

التلميذ: كيف تقول: أنا عاجز على نفقات التعليم، وانت تستهلك من الدخان ما يكفي قاطرة... من بسكرة الى قسنطينة، ومن القهوة والشاي ما يكفي لفرقة عسكرية؟!

الوالد (2): قلت لك: انا غير قادر، فلا تكثر علي من الكلام!

التلميذ: اذن، تريد بفعلك هذا ان تفضل حيوانات على ولدك فأنت تريد ان تشبع حيوانات في بطونها، وتجيع ابنك في عقله، فأنت غير مدرك.. يا عم!

الوالد (2): انا غير مدرك؟ لا انا على اتم الادراك والمعرفة.

التلميذ: فعلك هذا يدل على قلة عقلك.. وقصر نظرك، فأنت لا تفكر في المستقبل ولا تنظر الى الآتي¹.

نلاحظ أنّ الصراع بعيد عن العنف والقسوة مناسب لعمر وقدرات الأطفال العقيلة، ويخدم موضوع المسرحية بصورة مباشرة. وطبيعة الصراع تجعل الطفل يتعلّق بالعلم ويتمسك به ويسعى جاهداً لتحقيقه، وفي المقابل ينبذ الجهل وينفر منه.

وفي الفصل الأخير الذي تناول أضرار الخمر والحشيش، تجسّد الصراع بين التلاميذ وشاربي الخمر والحشيش، حيث مثلّ التلاميذ قوى الخير فكانوا ناصحين موجّهين مبينين أضرار وعواقب هذه الآفات الاجتماعية على متعاطيها وعلى المجتمع، ومثلّ شاربي الخمر والحشيش قوى الشر (المتتمثلة في الآفات الاجتماعية) والتي تؤدّي بصاحبها إلى التهلكة، فحاول التلاميذ غرس الفضائل والقيم الأخلاقية، وبيان حكم تعاطي هذه الآفات في الشرع، وهذا مقطع من المسرحية:

"التلميذ (1): حقا نحن صغار الذوات، كبار العقول، وانتم كبار الذوات، صغار العقول!

الحشائشي (1): نحن الحشائشية صغار العقول؟ كم انت قليل الحياء والادب، يا ولد!

التلميذ (1): نعم انتم صغار العقول (مشيرا اليه)، فاذا رأى الواحد منكم دبّانة طائرة، يظنها طيارة جاءت لتلقي قنابلها، فيميل وجهه هكذا... او يطأطئ رأسه حتى تمر. ومن صغر عقولكم انكم انتم والسكيريون تجرأتم على الدين، فأبحتم ما حرمة: فعصيتم ربكم، ولم

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص ص 469، 470.

تخافوا عقابه يوم تقفون بين يديه للحساب والحقتم المعرة بالمسلمين! فأنتم وأمثالكم، من أكبر الجناة!

الحشائشي (1): وهل الحشيش حرام؟

التلميذ (2): نعم هو حرام. فالشرع حرم كل ما غيب العقل كثيرة وقليلة. قال الله تعالى في القرآن: "يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ" وقال أيضا: "وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ"، فلا ربح للمسلم إلا إذا ترك الخمر والحشيش وامتلها من المحرمات، لأنها مهلكة للنفس والمال والشرف والعقل.

التلميذ (3): وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "كل مسكر خمر، وكل خمر حرام" والنتيجة: كل مسكر حرام! وقال أيضا: "لعن الله الخمر وشاربها وساقها ومبتاعها.. وبائعها وعاصرها ومعتصرها وحاملها، والمحمولة اليه..."¹

لينتصر في الأخير الحق على الباطل وتفوز قيم الخير على الشر. ويستجيب البعض من المدمنين لكلام التلاميذ، ويتوبون إلى الله في نهاية المسرحية.

والدّارس لهذه المسرحية يلاحظ ملامح بسيطة للصراع؛ فلم يكن صراعاً قوياً محكماً فمن بين أربعة فصول استطعنا أن نقف فقط على موقفين يمكن اعتبارهما محلّ صراع، فكلّما شدّنا موقف نلمس في بدايته نوعاً من الصراع إلّا وانفرج وبدا وكأنّه نصيحة أو موعظة، أو سرد لأحداث فلا نجد فيه من التعارض والجذب وشدّ الانتباه وتحريك العواطف ما يجعله صراعاً واضح المعالم، وتكرّر ذلك في عدّة مواضع، وبالتالي نلاحظ أنّ هذه المسرحية هدفها تربوي لها غايات توجيهية حيث حدّر الكاتب من خلالها الأطفال من مخاطر وأضرار الجهل والقمار والحشيش والخمر ولم يعط أهمية كبيرة لعنصر الصراع، فقد اكتفى بدور التلاميذ وتوجيهاتهم للأولياء ولاعبى القمار وشاربي الحشيش والخمر التي كان فيها نوع من الصراع. وفي هذا يقول عبد المالك مرتاض: "ومن ذلك أنه أقحم موضوعات

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص ص 482، 483.

عدة، في مسرحية واحدة: فجعل المشاهد وكأنه أمام سلسلة من الخطب المستمرة، والمواظ الملح، والنصائح التي يثقل وقعها على النفس فتتور منها وتتفر، لا أمام مسرحية تعالج مشكلة اجتماعية واحدة، وإدخال عنصر الصراع الدرامي في مواقفها¹.

1-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة":

تجسّد الصراع في المسرحية في صورتين: صراع رئيسي محوري - صراع الأديان - وصراع ضمني. لم يكن التعارض أو التناقض ظاهراً في حوار واضح المعالم بين قريش والنبي صلى الله عليه وسلم وأبي بكر، بل مثله الدين الإسلامي الذي تجسّد من خلال هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم ومساندة الصحابة والمسلمين له هروباً من ظلم قريش ودفاعاً عن الدين الإسلامي، في مقابل كفّار قريش الذين تصدّوا للنبي ومن أسلم معه وضايقوه وخطّطوا لقتله خفية، فكان هذا الصراع ظاهراً في عدّة مقاطع من المسرحية. وصراعات ثانوية ساندت ودعّمت الصراع الرئيسي تمثّلت في الصراع الذي وقع بين علي بن أبي طالب وقادة قريش، وما وقع بين أبي جهل وأسماء بنت أبي بكر. وهذه نماذج من الصراع في المسرحية، نبدأها بمخطّطات قريش للتخلّص من النبي والتي أجّبت الصراع:

"أبو البحتري: أحبسوه في الحديد وأغلقوا عليه باباً، ثم تربصوا به ما أصاب أشباهه من الشعراء الذين كانوا قبله: زهيراً والنابغة ومن مضى منهم حتى يصيبه ما أصابهم. أبو جهل: أرى أن نأخذ من كل قبيلة فتى شاباً جليداً نسيباً وسيطاً فينا، ثم نعطي كل واحد منهم سيفاً صارماً، فيعمدوا إليه ويضربوه ضربة رجل واحد فيقتلوه فنستريح منه"².

بما أنّ الصراع يصوّر التصادم الجسدي أو المعنوي بين طرفين أو أكثر، فنلاحظ هذه العبارات المشحونة المغذية للصراع التي مثّلت أحد طرفي النزاع، جعلتنا نتصوّر القوى المتناقضة وتصادعها في نسق واضح، تُحدث نوعاً من التأزم الذي يثير العاطفة ويشغل الخلد ويجعل الأطفال ينتبهون وينتظرون بشغف ما هو آتٍ وكلّهم قلق وتوتر عن مصير

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، 234.

² محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص ص 06، 08.

النبي صلى الله عليه وسلم وعن الخطر الذي يحيط به. أمّا الصراعات الفرعية فتمثّلت في الآتي:

"أين محمد؟ أين محمد يا ولد؟

(يتباطأ عليّ في الردّ فيغتاظ القوم عليه وتمتد أيدي بعضهم إليه، ويقتحم الآخرون الدار، يبحثون عن محمد في كل جانب، ثم لا يجدون محمداً، فيعودون إلى الطفل المتناوم المتثائب يصرخون في وجهه، وينوشونه بأيديهم):

- أين محمد؟

- أين محمد يا ولد؟

- محمد؟... لا أدري.

(يأخذه أحدهم بعنف من كتفيه):

- قل أين ذهب؟

- لا أدري، أوكنت عليه رقيباً؟

(يأخذ آخر بخنقه):

- أجب، أين ذهب وإلا ضربتك؟

- لعلكم أمرتموه بالخروج فخرج.

(يزداد غيظهم عليه، وتمتد أكفهم تتناوشه من كل جانب حتى يوسعوه ضرباً، والطفل صابر يُسأل فلا يجيب، ويُلكم فلا يشكو، ويُهدّد فلا يخاف حتى ييأسوا منه، وينزف الدم من أنفه)¹.

ولّد هذا الصراع حركة درامية في المسرحية، فلم ينته الصراع في غياب النبي ونجاته من القتل، بل هناك تسلسل منطقي للأحداث يؤدي إلى نتائج مقنعة للقارئ، كما دعم وساند هذا الصراع المواقف في الصراع الرئيسي حيث أثبت حقيقةً واقع كلّ خصم إذ برهن عليّ بن أبي طالب على قوّة الإيمان، والتمسك بالدين الإسلامي، ونصرة الرسول صلى الله عليه

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص ص 23، 24.

وسلم، كما برهن أبو جهل ومن معه على إسرافهم في الظلم والتعدي على الغير وقلة الشرف والحياء. وفي موقف آخر يتجسد صراع ثانوي يساند يكمل الصراع الرئيسي:

"(يأخذ بخناقها في خنق ويدفعها الى الحائط)

- قولي أين ذهب أبوك؟

- لا علم لي. لا علم لي.

(يخرج الثلاثة من الدار)

- ما وراءكم؟

- لا شيء، لا جديد عما أخبرت البنت.

- أمر دبر بليل.

(ويعود إلى البنت في خنق زائد)

- قولي أين أبوك؟ وإلا قتلتك.

- لست أدري، لست أدري.

(يلطمها لكمة تطير قرطها من أذنها)

- خذي جزاء نكرانك يا كلبة¹.

ولقد عبر هذا النزاع أيضا عن صراع رئيسي ضمنى جسده الكاتب في صراع الخصمين في صور متعددة من بينها هذا المقطع، حيث اعتمد الكاتب على الوضوح والبساطة في بناء الصراع؛ فعند اشتداده وبلوغ ذروته كان النصر للحق، وكان بذلك ملائماً لاحتياجات الأطفال وميولهم.

وهكذا كان الصراع في المسرحية صراعاً بسيطاً خارجياً بين الشخصيات أي كفار قريش والمسلمين جسده أفعال مادية كالخصومات والضرب والصفعات ومحاولة القتل... حيث أدّى إلى توتر عاطفي بسبب صراع الإرادة والمبادئ؛ إذ كلّ شخصية رئيسية تسعى لتحطيم خصمها وفرض إرادتها على الآخر ولو كان الثمن قاسياً. وقد ارتبط الصراع بالهدف

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 29.

الأساسي للمسرحية فبقي قائماً وقوة الدين الإسلامي هي المسيطرة والمنتصرة رغم تحديات الكفار. وهذا هو الهدف الأسمى في المسرحية وهنا يكمن جمالها، فنجاح الهجرة النبوية وتَفوق القوة الإلهية على مكر قريش لأنّ مشيئة الله أقوى رغم أنّ السيطرة في البداية كانت للكفار، إلاّ أنّ الموازين انقلبت وانتصر المسلمون في النهاية، وهذا الانتقال يخلق حماساً للمتلقّي ويضفي جمالاً على النصّ المسرحي.

كما نلاحظ أنّ الكاتب محمد الصالح رمضان لم يعط اهتماماً كبيراً للصراع بقدر ما ركّز على الموقف القوي في سيرة الرسول ونجاح هجرته، وفشل كلّ المحاولات في العثور عليه، فالغاية التي رمى إليها الكاتب من خلال هذه المسرحية الدينية هي غاية تربوية بحتة ولم يهتم بالجانب الجمالي الفني¹.

1-3- مسرحية "خبز وتراب":

تميّز بناء الصراع في المسرحية بالبساطة، رغم حساسية المواضيع التي تطرّق لها الكاتب (السرقه، تشردّ الأبناء، الهجرة من الريف إلى المدينة)، إلاّ أنّه جعل الصراع يخدم جزئية صغيرة من الموضوع الجوهرى للمسرحية - السرقه - أمّا التشردّ والهجرة فلم يستغل فيها الكاتب الصراع كعنصر فعّال في بناء مسرحيته، بل غلب عليها طابع السرد وتوالي الأحداث برتابة دون تحفيز وتشويق يُذكر، فقط ركّز على بعض القيم التربوية والتوجيهات الضمنية التي تخدم الأطفال وتجعلهم يتفادون مثل هذه السلوكيات السلبية التي تدلّ على التسبّب وقلة التربية.

وتجسّد الصراع في المسرحية على صورتين: خارجي مثله الأمّ والأطفال الصغار مليكة وحليم حول السرقه. وصراع داخلي وقع بين الأم وذاتها ثمّ طلبها مشورة الجمهور ليصبح خارجياً. وهذه أمثلة من المسرحية:

"مليكة: لن أسامحه.. لقد (تركض نحو أمها مستجدة) لقد عمل!

الراوي: (حليم يهجم عليها محاولاً ضربها ومنعها من الكلام)

¹ ينظر: عبد المالك مرتاض، فنون النشر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 228.

الأم: ابتعد عنها حلیم!.. تكلمي مليكة!

مليكة: احميني كي أقول الحق يا أمي.

الأم: قللي ولا تخشي شيئا.

حلیم: (يرتجف ويهددها بالإشارة)

مليكة: إنه يهددني.

(الأم ترتب على كتفها وتطمئنهما) الأم: لا تخافي قللي الحق

(مليكة تهمس في أذن أمها بصوت يكاد يكون مسموعا)

مليكة: حلیم سرق.. سرق؟...

الأم: حلیم سرق!.. ماذا سرق قللي؟¹

نلاحظ البساطة والوضوح يميزان هذا الصراع المناسب لعقول الأطفال، معبراً عن آفة اجتماعية خطيرة يدرك النشء من خلاله ضرورة الابتعاد والتخلي عن السرقة لأن الكاتب أكد على التوتر والخوف اللذين راودا حلیم حين أرادت أخته مليكة أن تشتكيه لأمه، حتى أنه ضربها وأبكاها كي لا تتكلم وتبوح بالحقيقة. فقد مثل حلیم بفعل السرقة قوى الشر في الصراع وفي المقابل مثلت أخته مليكة قوى الخير التي أرادت منعه والتبليغ عنه وهي الفتيلة التي أججت الصراع، فكانا قوتين متعارضتين تريد مليكة كشفه ويريد حلیم التستر على سرقة، وكان النصر لمليكة والخذلان والخلل لحليم لا سيما بعد سماع أمه بفعلته وصدمتها بالخبر. أمّا الصراع الداخلي الذي راود الأم فهو كالاتي:

"الراوي: (الأم تضرب رأسها، تبكي) (تحدث نفسها)

الأم: الأولاد يموتون جوعا.. يموتون جوعا يا رب.. حكمتك!

الراوي: (الأم تلتفت الى الجمهور وتخطبهم)

الأم: بالله عليكم.. ساعدوني.. ماذا أفعل؟ عقلي توقف عن التفكير!

متفرج أول: تصرفي في المائة دينار.. اشتري بها طعاما لأطفالك.. انها حلال لك!

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

متفرج ثان: ماذا تقول، ليس لها الحق بالتصرف في هذه النقود يجب ان تردها.

متفرج أول: أتريدها ان تموت جوعا هي وأولادها.. والدراهم بين يديها؟!

متفرج ثان: انها دراهم حرام.. حرام.

متفرج أول: لا.. لا انها ليست حراما. أما سمعت سيدنا علي بن أبي طالب رضي الله عنه

يقول: أعجب من انسان يموت جوعا ولا يشهر سيفه في وجه حاكم ظالم.

متفرج ثان: أو ما سمعت الحديث الشريف يقول على لسان النبي محمد صلى الله عليه

وسلم.. والله لو سرقت فاطمة لأقمت عليها الحد!

الراوي: ضجيج من الجمهور (أصوات متباينة)

الجمهور: خذي.. ردي.. ردي خذي¹.

متفرج أول: لا.. لا انها ليست حراما. أما سمعت سيدنا علي بن أبي طالب رضي الله عنه

يقول: أعجب من انسان يموت جوعا ولا يشهر سيفه في وجه حاكم ظالم.

متفرج ثان: أو ما سمعت الحديث الشريف يقول على لسان النبي محمد صلى الله عليه

وسلم.. والله لو سرقت فاطمة لأقمت عليها الحد!

الراوي: ضجيج من الجمهور (أصوات متباينة)

الجمهور: خذي.. ردي.. ردي خذي².

هكذا وقعت الأم في حيرة وصراع داخلي فهي تنتظر للنقود بشوق ولكن ضميرها لم

يدفعها لأكل مال الحرام و في الوقت نفسه لم يمنعها فتوجّهت إلى الجمهور الذي انقسم بدوره

إلى شطرين متناقضين. وهذا أيضا أدى إلى اشتداد الصراع، فجسّد هذا المقطع صراعاً

داخلياً وآخر خارجي. ونتيجة الصراع انتصار في الأخير لقوى الخير وضمير الأم الذي كان

على يقظة ووعي، إذ احتفظت الأم بالنقود. وفي آخر المسرحية أعطتها لابنها حليم ليعيدها

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² المصدر نفسه.

لمعلمته لأنها مسروقة وليست من حقهم. ومن هذا العنصر الجمالي الفني استطاع الكاتب أن يبعث رسالة تربوية للأطفال تحذّرهم من السرقة.

كان الصراع مكشوفاً واضحاً فيه من السلام ما يجعل القارئ في هدوء بعيداً عن القوة والعنف والقسوة ما جعله مناسباً ومقنعاً للأطفال، كما خدم الكاتب من خلاله الجانب التربوي وجعله وسيلة لإيصال رسائل أخلاقية وقيم تربوية للأطفال.

1-4- مسرحية "المتكلمة بالقرآن":

تميّزت مسرحية "المتكلمة بالقرآن" بطابعها النادر المميّز فقلّما تجد مثلاً خصوصاً للأطفال بجمعها للوضوح والبساطة والتوظيف القرآني بصورة مستساغة ملائمة للأطفال، والدارس لها لا يلاحظ أي صراع ظاهري يُذكر، فكانت المسرحية عبارة عن سرد لأحداث وقعت مع ابن المبارك وصاحبه في رحلتها إلى الحجّ دون ذكر مواقف نزاع أو صراع. رغم ذلك شدّتنا فكرة تلاوة العجوز للقرآن في حدّ ذاتها فمن هذا المنطلق يمكننا اعتبارها صراعاً ضمناً خفياً غير مُعلن عنه صوّر لنا ذلك الصراع الداخلي للعجوز وهي في جهاد النفس والتكلم والأخذ والردّ بالقرآن الكريم مخافة الزلل فتتال غضب الله تعالى، هذا الصراع والخوف من الله الذي جعلها تحرس لسانها وتحصّنه بالتكلم بالقرآن، هكذا وضّح ابنها للصاحبين عندما استغربا حالها:

"الصاحب: أهذه أمكم؟

ابراهيم: أجل هي أمنا.

ابن المبارك: أخبرونا بأمرها بارك الله فيكم.

يحي: هذه أمنا منذ أربعين سنة لم تتكلم إلا بالقرآن مخافة أن تزل فيسخط عليها الرحمن.

الصاحب: سبحان الله.

ابن المبارك: ذلك فضل الله يؤتيه من يشاء والله ذو الفضل العظيم"¹.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 151.

فصرع العجز الذي تجسّد في خوفها من الله تعالى إنّما يدلّ على حسن إسلامها وكمال إيمانها وطهارة نفسها، لأنّ الخوف من الله تعالى وسخطه منزلة من منازل الإيمان، والخوف المقصود هنا هو ذلك الخوف الإيجابي المقترن بالمحبة والتذلل والتعظيم والخضوع لله، وهذا الخوف من الله تعالى جعلها أكثر حرصاً كما كان سبباً في قيامها بهذا العمل العظيم الصالح. والظاهر أنّ العجز انتصرت على نفسها فمئذ أربعين سنة وهي تتكلّم بالقرآن ترجو مرضاة الله في ذلك. وهذا أمر جميل ومحبّب عند الكبار والصغار، فقد استطاع الكاتب في هذه المسرحية التأثير على القارئ وإمتاعه بجمال النصّ خصوصاً تناسب الآيات حسب المقام لكلّ سؤال جواب مبهر معجز من القرآن زاد النصّ قوّةً وجمالاً.

1-5- مسرحية "غنائية الحب":

تجسّد الصراع في المسرحية بصورة جلية واضحة بين الخير الذي مثّله الجزائري بجلالها وعراقتها وتاريخها المجيد الحافل بالبطولات والانتصارات، فهي كالأمّ منبع الأمن والأمان والدفء والسلام، في مقابل الشباب الذين مثّلوا الحيرة والقلق والضياح والرفض للواقع فاتبّعوا أهواءهم لتطغى عليهم نزعة اللؤم والشر عوض محبتهم لأمتهم الجزائر ومساندتها ظالمة أو مظلومة، ومن هنا يتأجّج الصراع ويتصاعد بحيث يحاول كلّ طرف التعبير عن رأيه وإبداء مبادئه ووجهة نظره عن الواقع؛ الأمّ بمساندة التاريخ، والشاعر يسعى لجذب أبنائها الشباب والتأثير عليهم بحنانها وعطفها، والشباب يظهرون نقيمتهم على الوضع ورفضهم للواقع المرير الذي أشبعهم تهميشاً وكذباً وسراباً ورفضهم العيش على أثر التمسك بالأطلال والثورة والتاريخ دون الاهتمام بالواقع الراهن وتحسين الوضع. وفي هذا السياق نقدّم هذا المقطع الغنائي:

"الشباب الأول: لأنكم لا تعرفون.

الشباب الثاني: غير أطلال وقبر.

الشباب الثالث: غير تاريخ وثورة.

الشباب الرابع: وكلام يملأ الأشداق.

الشاب الخامس: لا يستر عورة"¹.

وفي مقطع آخر يزداد غضب الشباب:

"الشاب الأول: سئنا السراب سئنا الكذاب.

الشاب الثاني: كل الأمم.

الشاب الخامس: بنت صروحا بالهمم.

الشاب الثالث: لا بالعظام والرمم"².

فتردّ الجزائر - الأم - بحنان لإقناعهم بأنّها الملاذ والصدر الرحب:

"الجزائر: (بحنان كبير)

أيا فلذاتي

ليبيكم

إني هاهنا"³.

"الجزائر: (توجه حديثها للشباب)

هيا أولادي

يا فلذات أكبادي

يا غيظ الأعادي

يا عزتي في كل ناد"⁴.

فقد كان الصراع خارجياً بين الشاب والجزائر بأسلوب حضاري راقٍ واضح بعيد عن العنف بحيث لا يبعث الخوف والذعر في النفوس على عكس ذلك الأسلوب الذي يتنافى مع فئة الأطفال، وله أهداف سامية جميلة المعاني ركّزت على القيم الوطنية وتوحيد الشباب، وتمجيد التاريخ وتخليد الثورة والفخر بالشهداء الأبرار، لينتصر الحق والخير (الجزائر

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 31.

² المصدر نفسه، ص 32.

³ المصدر نفسه، ص 32.

⁴ المصدر نفسه، ص 33.

بتاريخها العريق) على الباطل (الشباب وافتراءاتهم والاعتقادات الخاطئة التي يحملونها على وطنهم)، وطبيعة الصراع في المسرحية جعلت الأطفال ينتصرون لقيم الخير والحق والوطنية بطريقة غير مباشرة فيأخذون من المسرحية ما يجعلهم مواطنين صالحين صادقين، كما يتجنبون ما فيها من السلوكيات السيئة وينفرون منها. فقد كان للصراع أثر في تحريك عواطف الأطفال وإثارة انفعالاتهم. ففوة الصراع في هذه المسرحية جعلته يخدم القيم التربوية والقيم الجمالية في آن واحد.

كما كان الصراع في المسرحية مقنعا إذ انطلق من أسباب معينة وصولاً لنتائج مقنعة ساهم في بلوغها جميع مكونات النص المسرحي فكانت أهم نتيجة وهي انتصار الخير واعتذار الشباب من أمهم الجزائر في هذا المقطع الغنائي:

"الشباب الأول: اعذرنا أمتنا

غاب عنا الصواب

ضاع عنا رشدنا

بين وهم وسراب"¹.

وقد قبلت الأم الاعتذار بكل فرح وسرور وصدر رحب:

"الجزائر: قلبي في سعة الأكوان

يملاه حب وحنان

يملاه خير لبني الإنسان

قلبي يا أبنائي لا يحمل حقدا"².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 47.

² المصدر نفسه، ص 48.

1-6- مسرحية "غصن الزيتون":

الصراع في مسرحية "غصن الزيتون" واضح جلي بين قوتين متناقضتين متعارضتين: الشعب الفلسطيني الذي كان يمثل قوى الخير والحق بدفاعه عن أرضه، والمحتل الإسرائيلي الذي طغى واستعمر الأراضي الفلسطينية بغير حق، فقد مثل بذلك قوى الشر التي وجب محاربتها، وبالتالي الصراع كان واضح الأطراف إرادة الشعب الفلسطيني في استرجاع أرضه وطرد المحتل، وإرادة الاحتلال في الاستيطان واغتصاب الأرض. وقد ظهر الصراع في كل مشاهد المسرحية:

"الجد: المظاهرات اليوم عنيفة جدا، الرجال النساء الصغار الكبار كل من في الأرض تحرك حجارة الشوارع، أغصان الأشجار، عصافير الفضاء، محارب المساجد.
الأم: (وهي تدعو) سترك اللهم.. سترك.

الجد: (وهو يدعو أيضا) بل نصرك الذي وعدتنا يا رب.. ستتحول الشوارع إلى ساحات معارك.. إلى بحار من دم.

الأم: وستغدو الدماء سيلا هادرا تجرف الطواغيت وتطهر أرضنا منهم"¹.

وخير مثال على الصراع مقطع آخر من المسرحية مفعم بالتضحية وصراع من أجل النصر والحرية:

"عمر: (بحماس) الشوارع تغلي.. المظاهرات تعم المدينة.. حرائق في كل مراكز العدو.. والشباب يهاجم جنود اليهود في كل منعرج.

الأم: (خائفة) إلى أين يا عمر؟

عمر: لأشارك إخواني انتفاضتهم... لنرجم اليهود كما يرمج الشياطين لابد أن نخرجهم من أرضنا"².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 61.

² المصدر نفسه، ص 64.

وسنكتفي بمقطعين كمثال عن الصراع لأنّ كلّ مقاطع المسرحية تضمّنت الصراع وبقوة، وكلّ مقطع يثير في نفس القارئ تلك الحرقه والحماسة والتحدّي وعدّة مشاعر مختلطة، فكان للصراع في مسرحية "غصن الزيتون" دور أساسي وفعلّال فهو الذي يحرك الأحداث ويصعدها ويحفّز الشخصيات.

وقد غلب الصراع الخارجي في النصّ المسرحي والذي تمثّل في المواجهة المباشرة بين الشعب الفلسطيني وإسرائيل، الصراع من أجل البقاء والحفاظ على الأرض المقدّسة والتي نتج عنها العنف والقتل والدماء والمظاهرات والحجارة... على الرغم من أنّ المسرحية موجهة للأطفال إلّا أنّ قسوة الصراع وقوّته ومظاهر التعنيف لم تؤخذ على الكاتب على أنّها عيب، فكان توظيفها في محلّه، فهذا العنف الذي صوّره الكاتب للطفل بصدد الدفاع عن الوطن والأرض الغالية والحصول على الحرّية مهما كان الثمن، وقد كان لقوّة الصراع أثر جمالي في النصّ خصوصاً حين بلغ ذروته واكتسحت العبارات الحماسية والبطولية تجاه المواقف المصيرية بعيداً عن الخوف والذعر، كما كان للصراع أثر تربوي إيجابي على الأطفال ليزرع في قلوبهم حتمية الدفاع عن الوطن، والتضحية من أجله لأنّهم على حق وخير والمحتل على باطل كما قال الجد في المسرحية:

"عسكري 3: ولكننا سنبيدهم عن آخرهم.

الجد: بل نحن الذين سنبيدكم لأننا الحق والخير، ولأنكم الباطل والشر"¹.

رغم قوّة الصراع وقسوته نلاحظ اعتماد الكاتب على الوضوح والبساطة في بناء النصّ، بحيث يستطيع الأطفال فهمه وتدوّقه والوقوف على القيم الجمالية والتربوية التي قصد الكاتب إيصالها، كما نلاحظ أنّ الكاتب قد جمع بين قوّة وعمق المعاني وبساطة اللغة والأسلوب في سبك الصراع باعتبار الفئة الموجه إليها النصّ.

أما الصراع الداخلي فيتلخّص في كلام الأم في نفسها وهي تهدد طفلها صراع وجرح عميق بداخلها، حزن يتقل قلبها وتعد طفلها بأن تغذيه الجهاد والبطولة والاستشهاد:

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 63.

"وهي تهدد طفلها) راح الجميع يا ولدي.. ولم يبق لأمك الحزينة الوحيدة إلا أنت، أنت بصرها الذي يعبق بالحياة، أنت زهرة الأمل يا ولدي سأغذك البطولة مع لبني، سأغذك عشق الجهاد والاستشهاد.. وسأدفع بك لتزحف مع قوافل المجاهدين لتعود بالشمس لهذا الوطن"¹.

1-7- مسرحية "سالم والشيطان":

بمجرد قراءة عنوان المسرحية نجده يحيلنا إلى صراع محتدم بين الخير والحق، وبين الشر والباطل، فقد وُفق الكاتب في اختيار العنوان وهو يشدّ انتباه الأطفال ويجذبهم لقراءة النص المسرحي لما فيه من التشويق والجاذبية. وعنصر التشويق لم ينفرد به العنوان فحسب بل نلاحظ انتهاج الكاتب أسلوباً مشوّقاً طيلة المسرحية بعيداً عن الوعظ والإرشاد.

وتجسّد الصراع في اختيار الكاتب لشخصية "سالم" الكسولة الراضة للعلم والمسرحية في حدّ ذاتها تعالج موضوع "العلم" من هنا يبدأ التنافر، بحيث يعبر عن قيمة العلم بمثال ضديّ للموضوع فتظهر قيمة العلم من خلال النقيض الذي مثّله شخصية سالم الكسول بابتعاده عن طريق طلب العلم وانسياقه وراء أهواء نفسه التي أمرته بالسوء ووصايا الشر المهلكة التي أضاعت مستقبله.

كما جسّد الصراع في النفس شخصيتين وهميتين وهما الخير والشر إذ دلّ الخير "سالم" على الابتعاد عن التدخين والاهتمام بدروسه والحفاظ على أدواته المدرسية، وفي المقابل سعي الشر بكلّ الطرق إلى إقناعه وتوجيهه إلى طريق السوء والخسارة والندم؛ أي صراع بين الشر وسالم، وبين الخير وسالم، وبين الخير والشر، وبين أب سالم وأمّه بعد رسوب سالم وطرده من المدرسة. وهذه مقتطفات من الصراع في المسرحية:

"الخير: يا سالم النعاس دليل الكسل والخمول.. اهتم بدروسك.

سالم: وما دخلك أنت؟

الخير: أنا الخير، وأحب لك الخير.. أحب لك النجاح.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 65.

سالم: لا أريده ابتعد عني.

الخير: انظر إلى زملائك.. كلهم يتابعون الدرس إلا أنت.

الشر: بل كذب لا تصدقه، انظر إلى ذلك إنه يكتب على الطاولة وذلك إنه نائم... وهناك
إنهما يلعبان"¹.

من خلال هذا المقطع ومقاطع أخرى نلاحظ أن الصراع في النص المسرحي هيّا عدّة مواطن لبروز عنصر المفاجأة وما فيه من تشويق وكسر أفق الانتظار لدى القارئ حيث يصل الصراع إلى ذروته بين سالم والشخصيتين الوهميتين الخير والشر ليتفاجأ القارئ في نهاية الصراع بتصرّف سالم واستسلامه لقوّة الشر الساكنة في نفسه وتطبيق آرائها، في حين كان القارئ ينتظر انتصار قوى الخير ومقدرتها على استمالة سالم إلى طريق الخير والصواب. كما اشتدّ الصراع في المشهد الأخير بين سالم والشر:

"الخير: كنت أنصحك بطلب العلم ولكنك تكاسلت.

سالم: اللعنة على ذلك الخبيث، لقد كان يزين لي الشر والكسل، آه اللعنة عليه، آه لو أمسكت به.

الشر: (يظهر) يا غبي أنا شر، وهل تنتظر مني خيراً؟ ولكني لم أفرض عليك شيئاً فقد كنت أزين لك الشر والكسل. وكنت تطيعني لأنك كسول فلم نفسك ولا تلمني.

سالم: (يجري خلفه) ابتعد عني ودعني لحالي يا لعين هدمت حياتي ومازلت تتعقّبي
ابتعد... ابتعد..."²

لتظهر شخصية الخير مؤنّبةً لسالم ومذكّرةً له بجزاء الكسل، ويعترف سالم أخيراً بخطئه لأنّه منذ بداية المسرحية وهو على تناقض مع الخير ولم يُخطئ نفسه أو يلُمّها، حتّى ظهر الشر اللعين مرّة أخرى فقام سالم بطرده وقلبه يغلي غضباً وحسرةً وندماً.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 09، 10.

² المصدر نفسه، ص 19.

كما نلاحظ توافق عنصر الصراع مع الفئة العمرية الموجه إليها النص لكون الصراع بعيداً عن العنف والدم والقسوة، نابضاً بالحياة والحركة منيراً للخيال ومثيراً للعواطف، كما أنّ طريقة عرضة تجذب انتباه الأطفال وتشدهم؛ فبواسطة هذا الصراع يكتشف الأطفال متناقضات النفس التي يتصارع فيها الخير والشر هذه الثنائية النابعة من الحياة ونهاية الصراع بانتصار قوى الخير والفضيلة يرسخ النزعة الأخلاقية لدى الأطفال.

1-8- مسرحية "السيف الخشبي":

هي مسرحية قصيرة جداً فكاهية موضوعها أثر الغرور والتفاخر على صاحبه، طابعها هزلي تكاد تكون خالية من عنصر الصراع. والدّارس لهذه المسرحية يلاحظ ذلك الهدوء والسلام والابتعاد عن النزاع والصراع والقسوة والعنف، إلّا في موضعين من المشهد الأوّل والثاني لأنّ الكاتب لم يصرح بوجود ثنائيات ضدية متناقضة تثير الصراع فقد عالج موضع الابتعاد عن الغرور والتفاخر لا بطريقة الصراع بين خصمين وإنّما مرّر الكاتب رسالته بالمزاح والاستهزاء والاستخفاف بصاحب السيف، والمقاطع المتضمنة لملامح الصراع في المسرحية هي:

"أبو حية: (متبجحا) وتعودت هذه الأيام أن أخرج إلى الصحراء فأدعو الغربان فتقع حولي فأخذ ما أشاء.

قيس: كلما خرجت ودعوتها وقعت حولك؟

أبو حية: لا تمتنع أبدا.

حسين: إذن نخرج معك إلى الصحراء لنرى ذلك.

قيس: (مهيدا) فإن لم تقع الغربان قتلناك، هل تقبل؟¹.

نلاحظ في هذا المقطع صراعاً خارجياً بسيطاً مسالماً، ابتعد فيه الكاتب عن العنف والدم ربّما مراعاةً لطبيعة موضوع المسرحية كونه فكاهياً هزلياً، كان الصراع مجرد تهديد فقط ولم يشتدّ، فقد أقام عز الدين جلاوي الصراع بطريقة مختلفة عن باقي نصوصه

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 157.

المسرحية، ولم يجسّد الكاتب الصراع بمتعارضين كالثنائية الضدية المتناقضة بين قيم الخير المتمثلة في (الصدق والتواضع والشجاعة والابتعاد عن الغرور والتفاخر) وقوى الشر المتمثلة في (الكذب والتكبر والجبن والغرور). ويشدّد الصراع بينهما والانتصار في الأخير لقوى الخير، وإنّما استنكرت شخصيات المسرحية ما على أبي حية من كذب وغرور دون احتدام الصراع. والدارس لهذه المسرحية يرى أنّ أبا حية بمجرد تهديده من قبل أصحابه تراجع عن كلامه الكاذب وخاف وهو تلميح ضمنى بانتصار الصدق والحق.

وفي مقطع آخر نجد صراعاً من طرف واحد والذي جسّده أبو حية حين ظن أنّ لصاً في منزله، فخرج إليه مرتجفاً مهدداً:

أبو حية: (وهو يستل سيفه مفتخراً مرتجفاً) أيها المغتر بنا، بئس ما اخترت لنفسك، خير قليل وسيف صقيل لعاب المنية الذي سمعت به مشهورة ضربتها خرج بالعفو عنك قبل أن أدخل بالعقوبة عليك إني والله إن أدع قيساً إليك تملأ والله الفضاء خيلاً ورجلاً، يا سبحان الله ما أكثرها.

(يخرج كلباً من وراء الخزانة يتنفس بعمق)¹.

فكان الصراع أحادياً من طرف واحد يغلب عليه الطابع الهزلي الفكاهي بعيداً عن الجدّة والقسوة، ولم يُبين الصراع في هذا المقطع أيضاً على تعارض ثنائية ضدية إلاّ أنّها تُستنتج ضمناً أي: انتصار الحق والصدق على الكذب فيما قاله أبو حية للص وهو يرتجف ووقعه في مأزق بعدما كان يدّعي القوة والشجاعة، بذلك انتصر الحقّ وظهر أبو حية على حقيقته وجبنه.

وهكذا كان للصراع دور كبير في جميع المسرحيات التي درسناها، باعتباره عنصراً من عناصر البناء الدرامي التي تحقّق روح الإثارة وال جذب والتشويق، ومن خلاله يستطيع المؤلف المسرحي أن يقدّم الفكرة التي يريد، ويحاول جذب الطفل المتلقي إلى الخير، وينفّره من الشر.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 158، 159.

ثالثا: الشخصيات في النصوص المسرحية:

تعدّ الشخصية الدرامية من أبرز وأهمّ العناصر الفنيّة في البناء الدرامي، فهي المحرّك الأساسي في المسرحية، كما تُعدّ مقياساً لجودة العمل الأدبي؛ فالجودة تُقاس بمدى متانة الشخصية وقوّتها وفي هذا يقول عز الدين جلاوي: "الشخصية الفنية الدرامية في النص الأدبي لها القدرة على تطوير الحدث وتطوير النص داخليا وخارجيا، وتمتاز بالتركيز والدقة والمتانة والعمل والاستجابة ورد الفعل"¹. والشخصية في العمل المسرحي تنتج من خيال المؤلف، وبراعته يستطيع تجسيدها فيجعل منها كائناً له كيانه يفرح ويحزن، يصيب ويخطئ، يفكر ويجتهد... "يكاد الدارسون يجمعون على أنّ الشخصية في العمل الإبداعي هي كائن ورقي، بمعنى أنّها أداة فنيّة يبدعها المؤلف لأداء وظيفة يتطلّع الأديب إلى رسمها، فيجعل منها كائناً حياً، له آثاره وبصماته الواضحة الجلية في العمل الإبداعي"².

ومن هذا المنطلق يتّضح أنّ نجاح المسرحية مرتبط بحسن ودقّة اختيار المؤلف للشخصيات، وجودة رسمه لها، وبراعة تحريكها، لأنّ القارئ في حاجة لأن يراها حيّة واضحة. وتعرّف ماري إلياس الشخصية بأنّها "كائن من ابتكار الخيال يكون له دور أو فعل ما في كلّ الأنواع الأدبية والفنيّة التي تقوم على المحاكاة، مثل الرواية والمسرح والفيلم السينمائي والدراما التلفزيونية"³. فالشخصية إذن هي ذلك الكائن الذي يحرك الأحداث في المسرحية ويسهم في تطويرها، وتتجسّد عن طريقها القيم التربوية والجمالية إذ نجد الأطفال يتأثرون بشخصيات المسرحية ويقلّدونها. من أجل ذلك لابدّ من أن يكون الكاتب المسرحي على قدر من الوعي والخبرة والمهارة في اختيار الشخصيات وتوظيفها في المسرحية وفق دلالية وجمالية تخدم أهداف المسرحية.

¹ عز الدين جلاوي، النص المسرحي في الأدب الجزائري دراسة نقدية، ص 130.

² المرجع نفسه، ص 130.

³ ماري إلياس، حنان قصاب، المعجم المسرحي، ص 269.

وللشخصية في العمل الدرامي أنواع: شخصية رئيسية وأخرى ثانوية، فتقوم الرئيسية بدور البطولة وتسمى الشخصية "البطلة" وهي محلّ اهتمام الكاتب والمتلقّي. أمّا الشخصية الثانوية فأدوارها مساعدة وبسيطة أحياناً، كما أنّها متنوّعة أيضاً منها فرعية متحرّكة مؤثّرة تضع بصمتها ولها علاقة في الوصول إلى الحلّ، وأخرى لا أثر لها تكون صماء دورها كمالى.

كما أنّ للشخصية ملامح تفرضها عليها طبيعة الموضوع، والوصول إلى غاياتها وأهدافها أو على العكس فشلها ويأسها، وتبعاً لخضوعها لرؤية ورغبات المؤلّف وهي: ملامح جسمية تتجسّد في وصف الكاتب للشخصية من حيث الطول والقصر، البدانة والنحافة، والقوّة والضعف... وملامح نفسية تظهر من خلال السلوك والعزيمة والإصرار والشجاعة والانفعال. والصمود أمّا الملامح الاجتماعية والتي تتمثّل في انتماء الشخصية لطبقة اجتماعية معيّنة "فقيرة، غنية، أو متوسطة"، تعيش في الريف أو المدينة، بالإضافة إلى محيطها العائلي والهوايات التي تمارسها؛ وهذه الملامح ترسم الشخصية بدقّة متناهية وتمنحها دلالة عميقة وحضوراً فنياً في النصّ المسرحي. لذا كان لزاماً على المؤلّفين العناية ببناء الشخصية وواجباً حتمياً لما لها من تأثير نفسي كبير في عالم الطفولة.

وعليه يجب أن يختار الكاتب الشخصية التي تكون خيرة، ذكية، طموحة ذات عزيمة وإصرار لا تستسلم ولا تتنازل عن حقّها في الوصول إلى أهدافها؛ لأنّ الطفل المتلقّي يرى في الشخصية المسرحية نموذجاً وقدوة له في التصرف والسلوك، نظراً للانطباع الذي تتركه في الطفل ليجبّها ويتعلّق بها ويقلّد أقوالها وأفعالها، وبالتالي من الضروري مراعاة مستوى الأطفال في رسم الشخصية. والاهتمام بالشخصية لا يقتصر على الشخصية الرئيسية فقط بل الثانوية أيضاً لها نصيبها من العناية والاهتمام. ومن المميّزات الواجب توفّرها في الشخصية الدرامية في النصوص المسرحية المقدّمة للأطفال نذكر ما يأتي:

- أن تكون الشخصية مفعمة بالحياة فيها من النشاط والحركة ما يجعلها قدوة.

- والشخصية في مسرح الطفل ينبغي أن تكون واضحة المعالم، لتظهر ميولها، ويسهل إدراك سلوكها وتصرفاتها.

- كما يجب أن لا يكثر الكاتب المسرحي من الشخصيات الرئيسية والثانوية - الاقتصار على عدد قليل من الشخصيات -، فيكتفي فقط ببعض الشخصيات الرئيسية لتنفذ الأحداث وبعض الشخصيات الثانوية التي تساعد في تنفيذ الحدث وتأجيج الصراع كي لا يشتت انتباه الطفل المتلقي وتخرج الأحداث عن أطرها.

- توفر المسرحية على عنصر الإقناع والتأثير عن طريق شخصياتها.

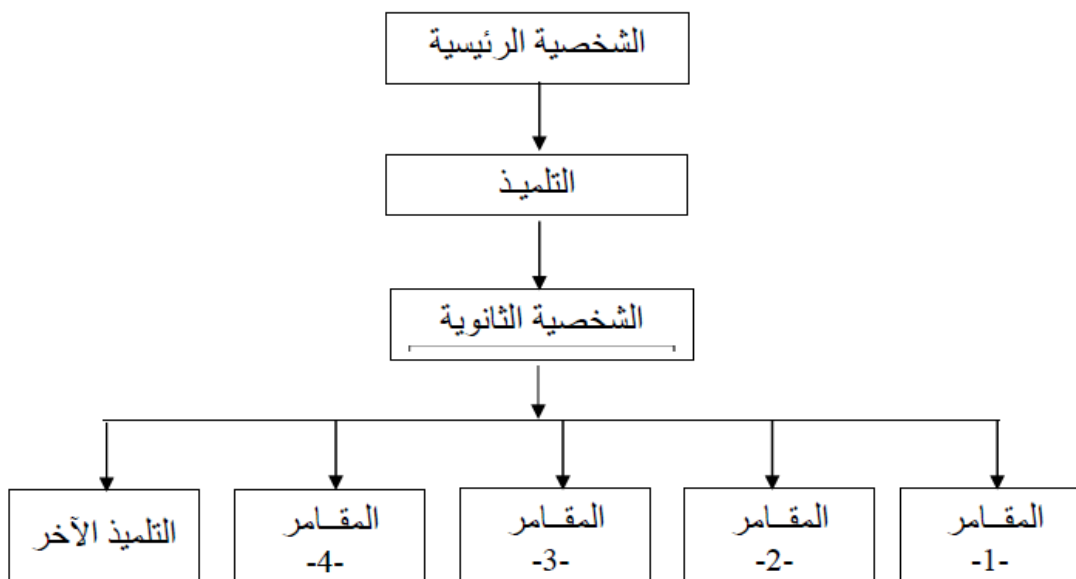
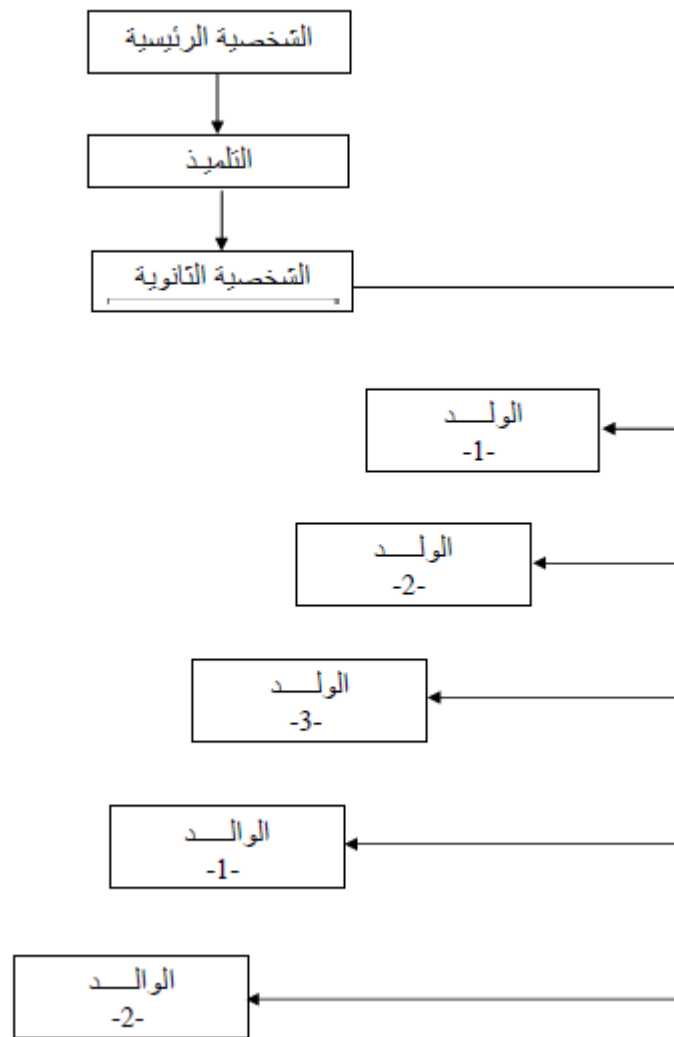
- وجوب تحديد الملامح النفسية والاجتماعية والجسمية للشخصية حتى تكتمل الصورة عند الطفل القارئ ويستطيع تخيلها ورسمها في ذهنه.

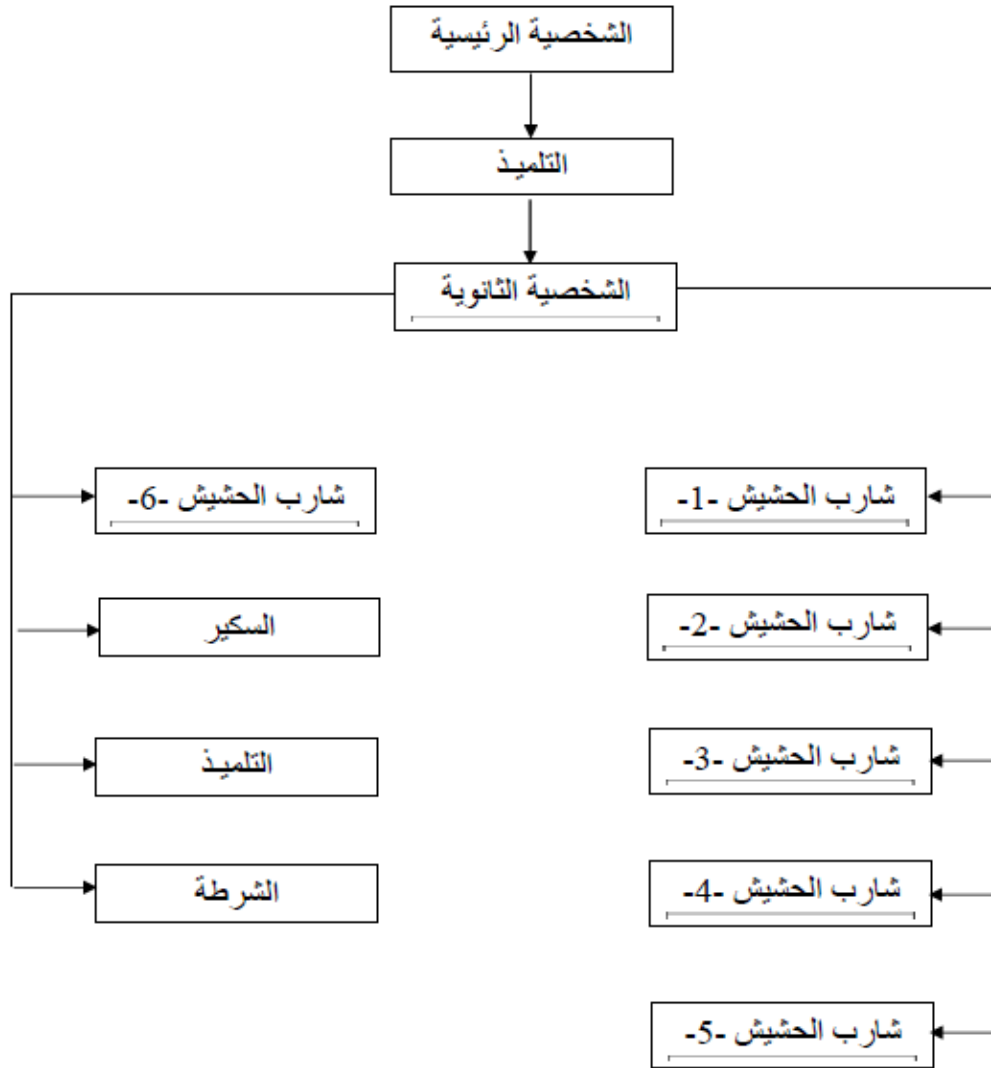
1- جاليات الشخصية في النصوص المسرحية:

سنقوم بوضع مخططات تميز الشخصية الرئيسية عن باقي الشخصيات الثانوية، لما لها من أهمية فهي التي تجسد موضوع المسرحية، وهذا ما يجعل الاهتمام بها ضرورياً، بالإضافة إلى دراستها داخلياً بالتركيز على الملامح النفسية والاجتماعية لها؛ للتقرب إليها وإدراك تحركاتها وتبرير أفعالها:

1-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار":

وظف الكاتب في المسرحية عدة شخصيات ثانوية تقودها وتحركها شخصية رئيسية وهو "التلميذ"، فكان التلميذ هو الشخصية الرئيسية البطة في كل فصول المسرحية. ولما كانت هذه المسرحية متعددة المواضيع، فقد جعلها متنوعة الشخصيات. فكان لزاماً علينا حصر شخصيات كل موضوع لوحده ماعدا الخمر الذي اشترك مع الحشيش في فصل واحد، وهذا ما سنلاحظه في المخطط التفصيلي لتوضيح الشخصيات الرئيسية والثانوية:





- الملامح النفسية:

التلميذ: والبعد النفسي واضح في شخصية التلميذ إذ كان نشيطاً في طريقه إلى المدرسة ليسيطر عليه الحزن بعدما رأى جمعاً من الأولاد يلعبون في وقت الدراسة، فتحمل المشقة وحمل همومهم من أجل تمكينهم من الالتحاق بالدراسة رغم صغر سنّه، وتحمل مسؤولية إقناع أوليائهم بكلّ إصرارٍ ودون مللٍ. وتتضح الملامح النفسية كلّما تطوّرت الأحداث، ويبرز ذلك من خلال تمسّك الأولياء بأرائهم الراضية للتعليم، فقد غلبت على قلبه ميزة الحرص، وهذا المقطع يصوّر الحالة النفسية للتلميذ بعدما سمع أسباب عدم التحاق الأولاد بالمدرسة:

"التلميذ: آه! يا للتعاسة! حالة محزنة ورب الكعبة! فقد ضاع مستقبل الشباب بين أب جاهل لم يفكر في حياة ابنه وفي مستقبله، وبين غني شحيح يبخل بماله على ما يصلح حال امته، وبين فقير قتل البقية الباقية من حياة الأمة. فرحماك يا ربنا رحماك! فارحم هاته الامة!"¹.

وأحسّ التلميذ بنفس شعور الحزن والحسرة التي ألمّت به عندما رأى المقامرين في المقهى في لهو وبهجة، وقف التلميذ باهتاً حائراً ثم قال: "يالها من مناظر محزنة! تسيل الدموع، وتدمي القلوب: شيوخ وكهول وشباب مجتمعون على ما يضرهم ولا ينفعهم أضعوا أعمارهم بين مجالس القمار وحسراته"².

كما راوده الألم النفسي والحزن نفسه عند مروره بشاربي الحشيش والسّكير، فهم عالة على المجتمع وخزي على الإسلام، وتجلّى ذلك من كلام التلميذ قائلاً: "هيا بنا إلى المدرسة، ودعونا من هذه المناظر المؤلمة! فقد ألحقت بالمسلمين المذلة والفقر"³.

- الملامح الاجتماعية: ركّز الكاتب على البعد الاجتماعي كون المسرحية تعالج موضوعات اجتماعية، يبدو على التلميذ أنّه على تربية ورجاحة واتزان، وذلك من خلال رفضه للواقع الاجتماعي المزري وانتشار الآفات الاجتماعية في أوساطه وبين أفرادها، فالشخصية الرئيسية أتت مدافعةً على القيم الاجتماعية ناصحةً موجهةً للشخصيات الثانوية التي مثّلت الأخطاء والزلات. فكانت بذلك الشخصيات الثانوية معارضةً للشخصية الرئيسية.

1-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة":

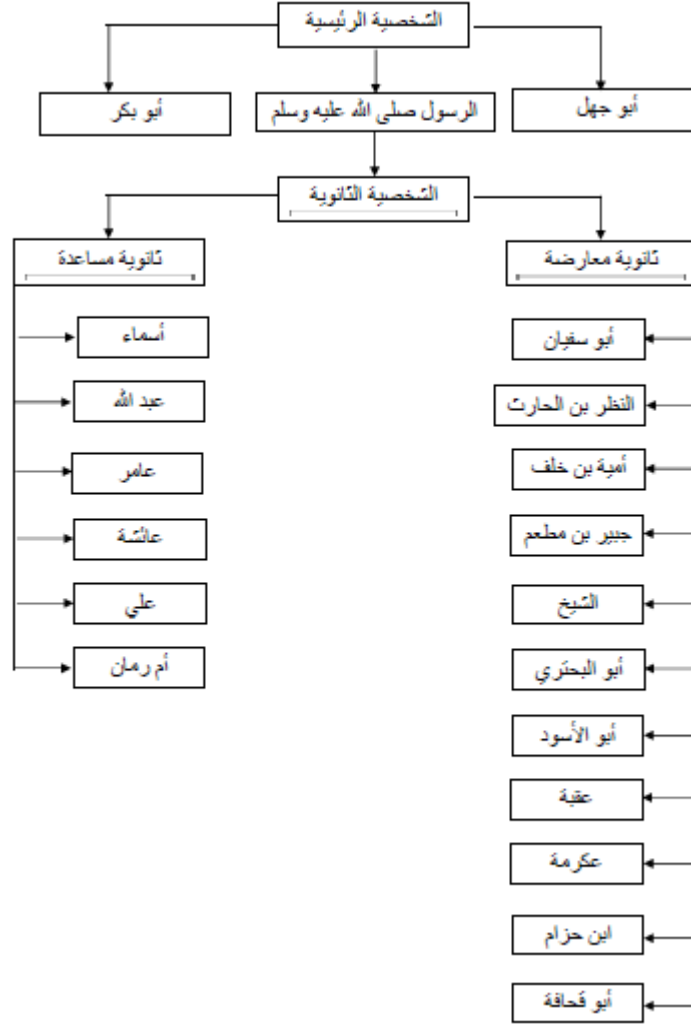
الموضوع الرئيسي لهذه المسرحية هو "هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم" خصوصاً بعد المؤامرة على قتله، بالإضافة إلى الأذى الذي لحقه هو ومن اتّبعه من المسلمين. ومن خلال المخطّط يتّضح أنّ الرسول صلى الله عليه وسلم هو الشخصية المحورية التي دار من

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 464.

² المرجع نفسه، ص 474.

³ المرجع نفسه، ص 482.

أجلها الموضوع، لكن ما ميّز هذه الشخصية الرئيسية أنّها كانت تمثّل الحاضر الغائب أي أنّها محور الموضوع لكنّها بعيدة تماماً عن الحوار، وعليه كان الدور الرئيسي لأبي بكر وأبي جهل كطرف معادٍ وعنصر أساسي عند المشاركين.



نلاحظ هذا المخطّط الذي يوضّح لنا تصنيف الشخصيات إلى رئيسية وثنائية، وبدورها الشخصيات الثانوية بحسب موقفها من هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم مقسّمة إلى قسمين: ثانوية معارضة مثّلتها رجال قريش من المشركين ومعهم الشيطان الملقّب بالشيخ. وشخصيات ثانوية مساعدة مثّلها المسلمون الذين ساهموا في نجاح الهجرة النبوية وهم: أبناء أبي بكر وزوجته وعلي بن أبي طالب. وبما أنّ شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم كانت مُغيّبة سنكتفي بكشف الملامح النفسية والاجتماعية لباقي الشخصيات الرئيسية.

- الملامح النفسية:

أبو بكر: تميّزت شخصية أبي بكر بالقوّة والتحدّي والتضحية والعزيمة والصبر ونصرة الدين الإسلامي وتطبيق أوامره. ويظهر ذلك في كلامه مع أبنائه: "أبو بكر: اني خارج من بلدي فرارا بديني من أذى الكفار كما فعل اخواني المسلمون"¹ وفي موضع آخر يقول: "اني مهاجر مع رسول الله الى حيث شاء الله ورسوله لنعبد الله آمين"². فانطبقت هذه الملامح النفسية على الشخصيات الثانوية المساعدة أيضا.

أبو جهل: تميّزت هذه الشخصية الرئيسية بالقوة والجبروت والشر والظلم والعنف حيث تجسّد هذا السلوك في عدّة مواقف في المسرحية نذكر منها:

"- قولي أين أبوك؟ والا قتلتك.

- لست أدري، لست أدري.

(يلطمها لطمّة تطير قرطها من أذنّها)

- خذي جزاء نكرانك يا كلبة"³.

هذا بعد تهديدها وخنقها ودفعها إلى الحائط، وبنفس الطريقة والعنف تعامل مع علي بن أبي طالب حين وجده في دار رسول الله صلى الله عليه وسلم واغتاز منه.

- الملامح الاجتماعية:

أبو بكر: انتمائه الديني للإسلام بكلّ تأكيد، ولم يبيّن الكاتب الطبقة الاجتماعية بالضبط غير أنّه هاجر مع الرسول صلى الله عليه وسلم تاركاً وراءه كلّ شيء، فقط لمّح الكاتب بعبارة توحى بأنّه كان ميسور الحال ولم يكن من الفقراء. وتجلّى ذلك في كلام أبي بكر: "أنت يا ابن فهيرة عليك أن ترعى بالغنم نهارة كعادتك مع رعاة مكة، فإذا جاء المساء عرجت بها علينا فحلبنا منها ما نحتاج، وذبحنا ما نريد"⁴.

¹ محمد الصالح رمضان، مسرحية الناشئة المهاجرة، ص 10.

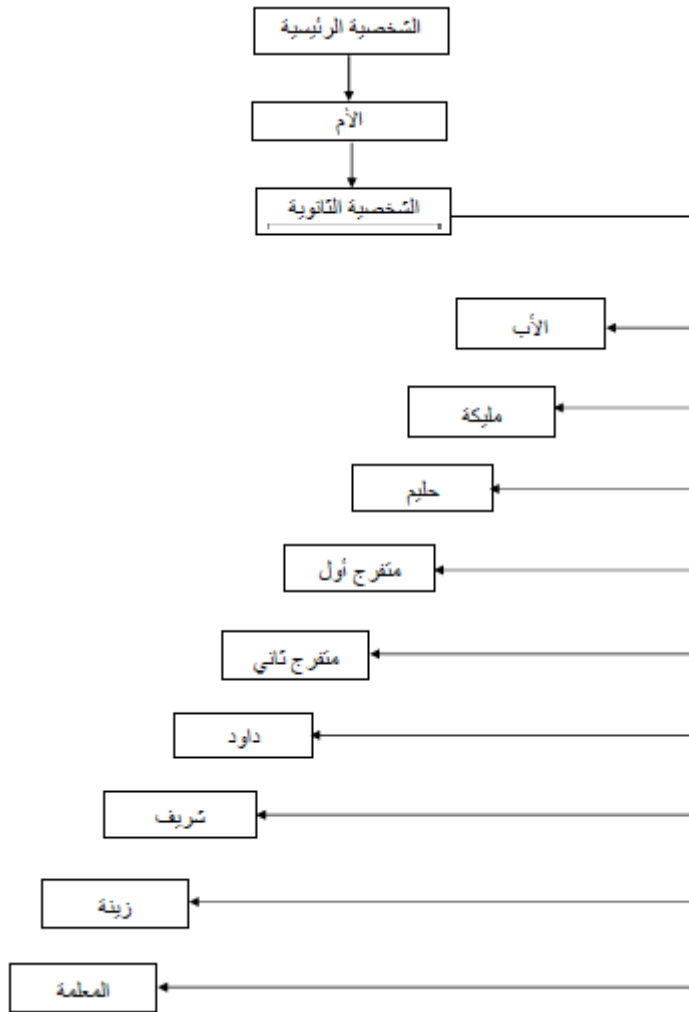
² المصدر نفسه، ص 10.

³ المصدر نفسه، ص 29.

⁴ المصدر نفسه، ص 12.

1-3- مسرحية "خبز وتراب":

هي مسرحية اجتماعية بامتياز، تقودها شخصية رئيسية واحدة تمثلت في "الأم" بمساعدة مجموعة من الشخصيات الثانوية التي كان لها أثر كبير أيضا في سيرورة الأحداث وتأجيج الصراع. دون أن ننسى شخصية الراوي الذي يساعد في توضيح بعض التفاصيل.



نلاحظ من خلال المخطط تدخل المتفرج الأول والثاني لإبداء آرائهم وخلق حركة وحيوية في النص. والآن نعود إلى الشخصية الرئيسية ونقف على ملامحها الداخلية.

- الملامح النفسية:

الأم: تتضح الملامح النفسية للأم من خلال عواطفها وآلامها، فهي شديدة الحزن تحمل هم الأسرة بأكملها بسبب أوضاعهم الاجتماعية، فكلما تتطور الأحداث نلاحظ مزيجاً مخضرمًا من المشاعر يجمع بين الحب تارةً والتعصب والغضب من أبنائها تارةً أخرى. وقد

عبر الكاتب عن الهم في مستهل المسرحية بقوله: "الأم وحدها مهمومة في حجرة جد متواضعة"¹. أمّا عن القلق والتعصب فيظهر في هذا المقطع:

"الأم: هيا اخرجي.. دعيني.."

الراوي: (تراجع مليكة)

الراوي: (الأم تضرب رأسها، تبكي) (تحدث نفسها)².

- الملامح الاجتماعية: تعيش الأم في وضع اجتماعي مزرٍ، في عائلة فقيرة جدّا، هاجروا من القرية إلى المدينة بحثاً عن حياة أفضل، لتضطدم الأم باعتبارها المسؤولة في البيت عن الأطفال وتربيتهم بواقع مرير فوق همّ الفقر وهو الآفات الاجتماعية والتشرد الذي يحاصر أبناءها ممّا زاد الوضع تأزماً. ولعلّ هذا المقطع يصرّ الوضع الاجتماعي للأم وهي تحدّث نفسها: "الأم: أبوك يشقى ليل - نهار دون ان يتمكن من الحصول على ما يقيم أودنا.. أخوكم الكبير هائم على وجهه يتسكع في الطرقات وهذا الصغير ابتداءً ينحرف"³.

1-4- مسرحية "المتكلّمة بالقرآن":

تعدّ العجوز المتكلّمة بالقرآن هي الشخصية الرئيسية ولبّ الموضوع في المسرحية، والبقية شخصيات ثانوية مكملّة، تكشف للقارئ ما تمتلك العجوز من ملكة جعلتها متميّزة ومثيرة للحيرة والدهشة. وسنتعرّف على الملامح النفسية والاجتماعية للشخصية الرئيسية حتّى يسهل فهمها والغاية من فعلها هذا.

- الملامح النفسية: من خلال حوار ابن المبارك مع العجوز يتّضح أنّها في حالة نفسية جيّدة ومستقرّة جدّا، عجوز ورعة تخشى الله كثيراً، واثقة من نفسها ردودها في الصميم قويّة تدرك ما تفعل، العجوز ضائعة عن القافلة وعن أبنائها مدّة ثلاث ليالٍ ولا يبدو عليها أي

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² المصدر نفسه.

³ المصدر نفسه.

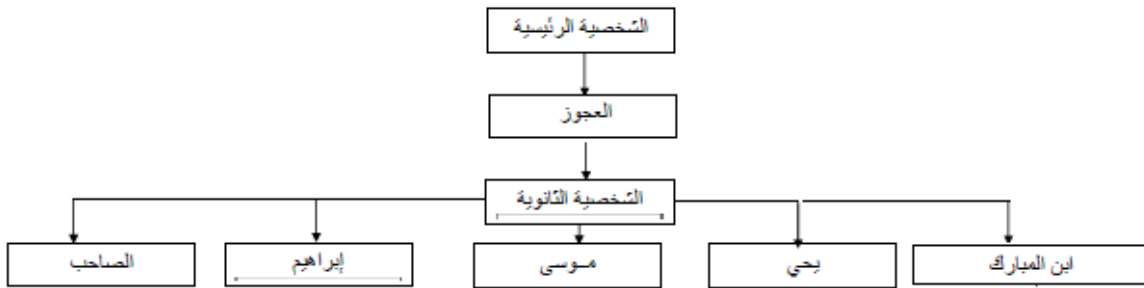
توتّر أو قلق. فالفارئ لهذا المقطع يدرك مدى إيمان العجوز بالله تعالى. وهذا مقطع من كلامها مع ابن المبارك وصاحبه:

"ابن المبارك: (...) ومنذ متى ضللت الطريق؟

العجوز: ثلاث ليالٍ سويًا"

ابن المبارك: ما أرى معك طعامًا تأكلين؟

العجوز: "هو يطعمني ويسقيني"¹.



- الملامح الاجتماعية: أول ملامح اجتماعي نلاحظه عن العجوز هو الانتماء الديني وهو كما أشرنا في الملامح النفسي اعتناقها للدين الإسلامي، وتعلقها به كثيراً، وحفظها للقرآن الكريم والكلام به، فهي لا تتكلم بغير القرآن خوفاً من الله تعالى لقول ابنها يحيى: "هذه أمانة منذ أربعين سنة لم تتكلم إلا بالقرآن مخافة أن تزل فيسخط عليها الرحمان"².

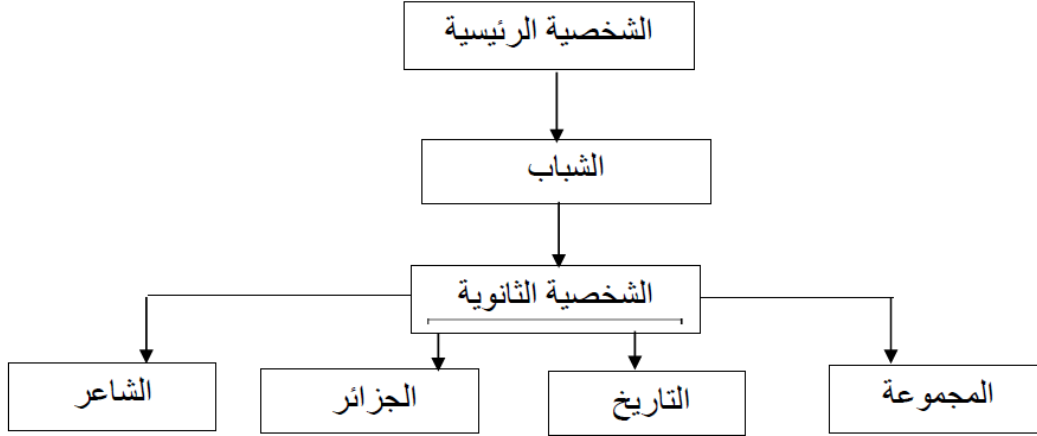
1-5- مسرحية "غنائية الحب":

شخصيات المسرحية واضحة محدّدة قريبة إلى فهم الأطفال، وبما أنّ المسرحية تربوية وطنية نلاحظ أنّ شخصياتها منتقاة بدقّة، مثل الشباب الثائر الشخصية الرئيسية. أمّا المجموعة الصوتية والجزائر والتاريخ وشاعر الثورة فقد مثّلوا الشخصيات الثانوية، حيث كان لهم جميل الأثر في الوصول إلى الحلّ في نهاية المسرحية، والفضل يعود للشخصيتين

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 148.

² المصدر نفسه، ص 151.

المساعدتين وهما: التاريخ والشاعر اللذان استرجعا التاريخ المجيد والبطولات والتضحيات، وحاولا ربط الشباب بماضيه العتيد ومآثره.



- الملامح النفسية:

الشباب: كان الشباب في حالة نفسية سيئة مفعمة بالسلبية، وكلهم حيرة وقلق وتوتر عظيم، ناقلين على الوضع رافضين للواقع، كما يبدو عليهم الغضب الشديد فقاموا بتمزيق اللافتات التي كتبت عليها شعارات الثورة والتاريخ ما يدلّ على التشكيك في تاريخ الثورة المجيدة. وقد أشار الكاتب في مستهلّ المسرحية إلى حالة الشباب بقوله: "ضوء خافت يصارع ظلمة تغطي الركح وسطه شباب يمثلون... الحيرة والقلق"¹. وقد عبّرت عنهم المجموعة وهي تشير إلى الشباب بقولها:

"يا أمنا إنهم حيارى

في متاهات الصحارى

قد أكثروا العويل

وأنكروا مجدك الأثيل"².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 30.

² المصدر نفسه، ص 30.

- الملامح الاجتماعية: الرفض والتعسف والإهانة للأم (الجزائر) نظراً للظروف المعيشية الصعبة، والتهميش الذي يعانيه الشباب، جعلتهم يرفضون الواقع ويبحثون عن واقع أجمل يحتوي طموحاتهم وأحلامهم. وذلك يتجلى في قولهم:

"الشباب الأول: سئنا السراب

سئنا الكذاب

الشباب الثاني: كل الأمم.

الشباب الخامس: بنت صروحا بالهم¹.

1-6- مسرحية "غصن الزيتون":

عموماً يعتبر كل الشعب الفلسطيني وكل الشخصيات المساهمة في المسرحية باستثناء العساكر والطفل اليهودي شخصيات رئيسية حيث كلّها تسعى لنفس الهدف وتصبو لنفس الطموح وهو الدفاع عن الأرض المقدسة ونيل الحرية. وعلى وجه الخصوص تعتبر الأم والجد هما الشخصيتين الرئيسيتين في النص المسرحي.

- الملامح النفسية:

الجد: تتميز شخصية الجد بالصبر والتضحية والعزيمة، والثبات، والتفاؤل والأمل الكبير في النصر، ومثال ذلك قوله: "لا تحزني يا بنيتي.. لا تحزني.. غدا سيبزغ الفجر، وستخضر أشجار الزيتون والنخيل.. ويخلق الحمام في سماء هذا الوطن العظيم"².

الأم: تختلف قليلاً عن الجد كونها تتميز بالخوف والرغبة والحزن بالإضافة إلى التضحية والعزيمة. وتجلى ذلك في:

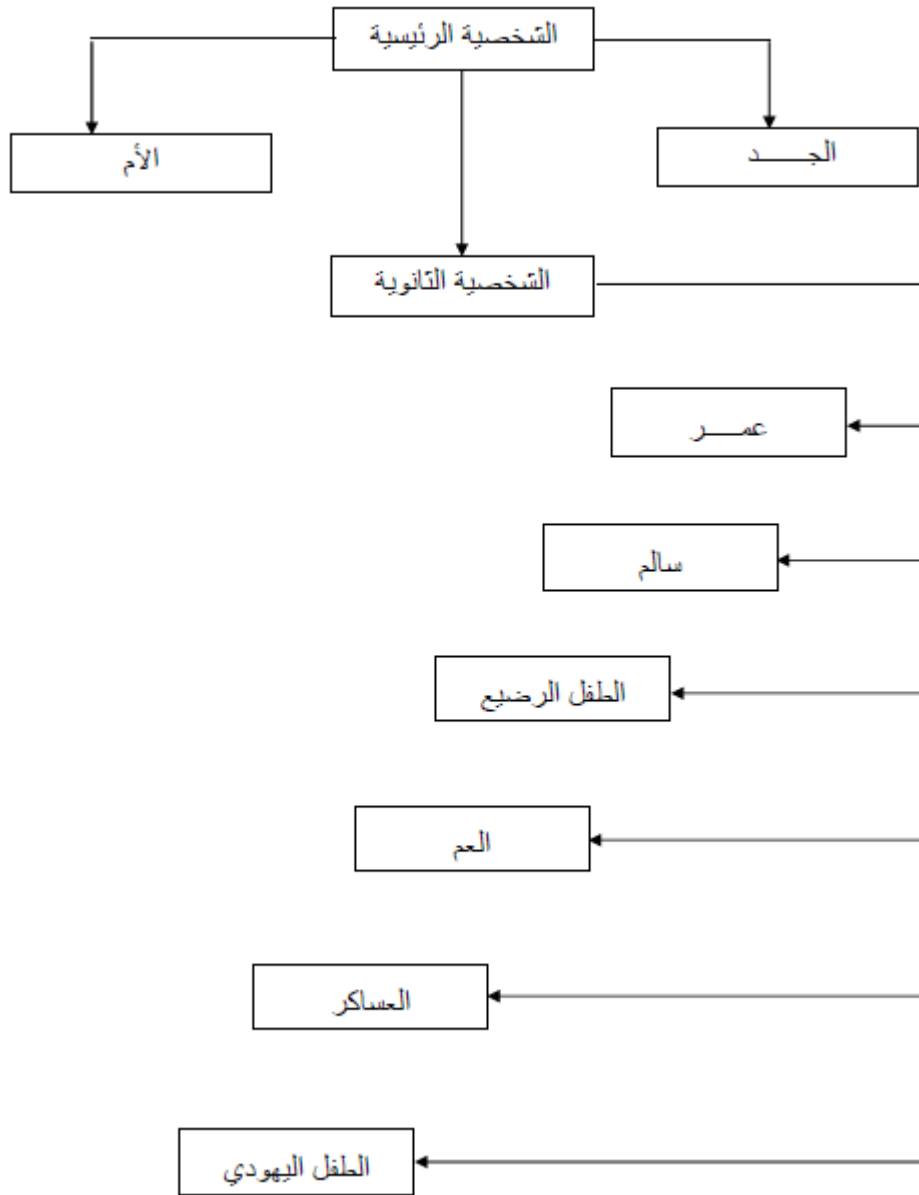
"الأم: (بحزن) ومتى يأتي الغد...؟؟ متى يأتي؟؟ ومن أين يأتي؟؟ وقد كثرت آهاتنا.. ودموعنا.. وجراحاتنا.. وضحايانا"³.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 31.

² المصدر نفسه، 59.

³ المصدر نفسه، 59.

"الأم: (خائفة) أخشى أن يقضي الظالمون على المجاهدين وهم قلة.. ينقصهم المال والسلاح والعدد، ويتعاورهم الأعداء من كل جهة"¹.



- الملامح الاجتماعية:

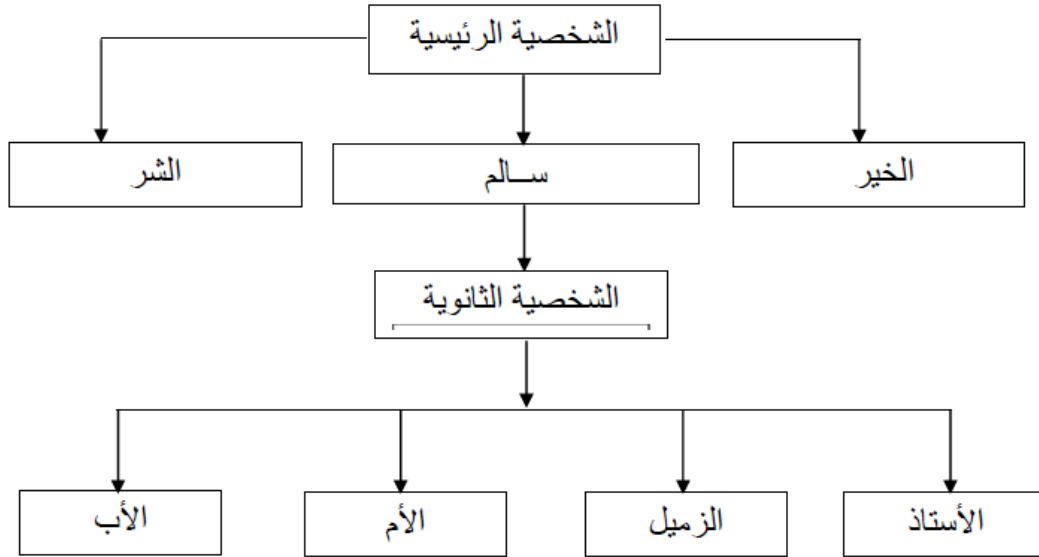
الجد: لم يحدّد الكاتب ملامح اجتماعية معيّنة لكن سنحاول استنتاجها من أقوال وتحركات الجدّ، ولعلّ أبرزها عيش الجدّ في مدينة فلسطينية دمرها المحتلّ الصهيوني، وعلاقته الوطيدة مع حفيده "عمر" الذي كان دائماً يعطيه دروساً في الشجاعة والتضحية والصبر والإقدام، لإيمانه أنّهم على حق والعدو على باطل.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 59.

الأم: هي أم لطفلين تعيش هي وأبنائها مع الجدّ، بعد فترة استشهد زوجها أصبحت الأم أرملةً، يحيط ببيتهم المظاهرات والانتفاضات والرعب والقتل والتعذيب إلى أن استشهد الجدّ وابنها عمر، بقيت مع وحيدها الطفل الرضيع.

1-7- مسرحية "سالم والشيطان":

الشخصية الرئيسية في المسرحية هي "سالم" والخير والشر هما شخصيتان وهميتان، بمثابة صوت نفسه التي أحياناً يطيعها في الخير وغالباً يطيعها في الشر، بالإضافة إلى الشخصيات الثانوية التي ساهمت أيضاً في سيرورة الأحداث.



- الملامح النفسية:

سالم: تتسم شخصية سالم بالسلبية لأنه ترك نفسه نهياً للجهل، ودائماً ينفاد نحو وسوسة الأفكار الشيطانية التي أدت به إلى الهاوية. ونفسه ميّالة للراحة والنعوذ والتهاون والكسل، وهذا ما يدلّ عليها من المسرحية:

"الخير: قم واغسل وجهك، وراجع دروسك.

الشر: حيّ على النوم، النوم خير من المراجعة، حيّ على النوم، النوم خير من المراجعة.

سالم: (يدخل رأسه تحت الغطاء) والله صدقت دعنا ننام، النوم نعمة من الله¹.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 15.

نلاحظ الخير والشر اللذين يحاولان التأثير على سالم بكلّ السبل، فالخير يمثل الفضيلة بحيث يميل دائماً للنصح والتوجيه والإرشاد إلى الصواب والحكمة، بينما الشر يمثل الرذيلة يدعو إلى الباطل ويزين للنفس الخمول والتهاون وكلّ ما يضرّها.

- الملامح الاجتماعية:

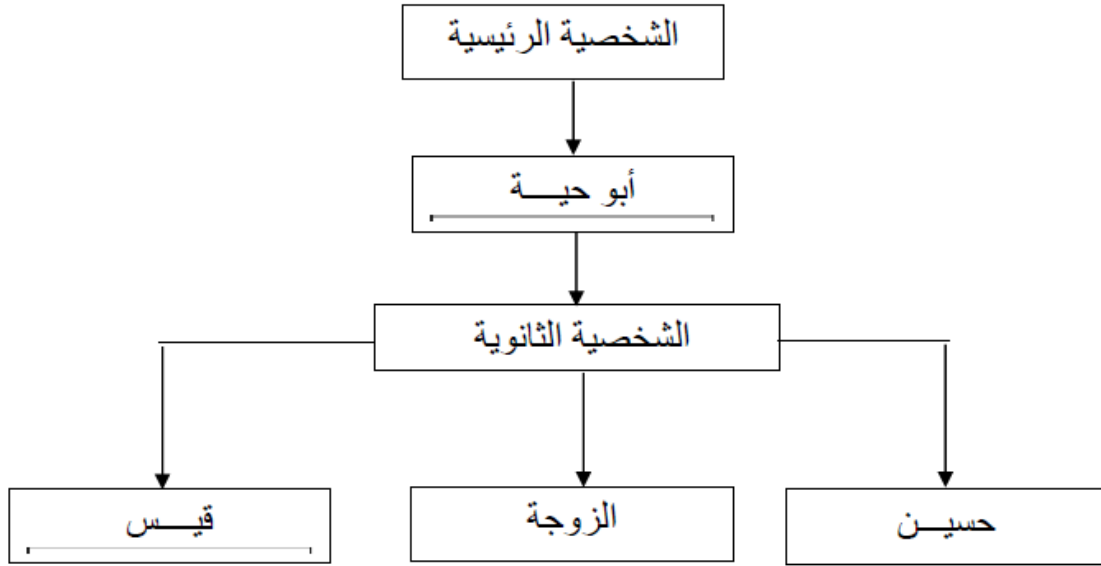
سالم: يعيش سالم مع والديه في بيتهم غير أنّه لا يحترمهما، بسبب كسله رسب في دراسته وصار مطروداً من المدرسة ومن البيت، فهو شديد التأثر بالشر والأفكار الشيطانية وهذا ما جعله يدنو من الآفات الاجتماعية، إذ أصبح مدمناً على التدخين، يخرب الطاولة في القسم ويتلف أدواته المدرسية، كما أنّه يغشّ في الامتحان، ليصبح فيما بعد رجلاً له عائلة يسترزق من بيع السجائر كالشريد.

1-8- مسرحية "السيف الخشبي":

شخصيات هذه المسرحية محدودة حيث يمثل أبو حية الشخصية الرئيسية التي تدور حولها الأحداث، وتعتبر زوجته وصديقيه قيس وحسين شخصيات ثانوية.

- الملامح النفسية:

أبو حية: ما يميّز هذه الشخصية الرئيسية هو أنّه جبانٌ مغرورٌ، يتباهى بنفسه ويروي بطولاته بالباطل والكذب.



- الملامح الاجتماعية:

أبو حية: رجل متزوّج يتميّز بالكذب معروف عند زوجته وأصحابه أنّه كاذب، والأدهى من ذلك أنّه لا يستحي أبداً يكذب ويفتخر بنفسه.

رابعاً: الحدث في النصوص المسرحية:

لكلّ عمل مسرحي حدثٌ ينطلق منه والمقصود بالحدث هو: الواقعة أو سلسلة الوقائع التي تبنى عليها المسرحية، وهذه الوقائع هي صلب النصّ المسرحي¹، كما يمكن أن نعرّفه كالاتي: "هو سلسلة من الوقائع المتّصلة تتّسم بالوحدة والدلالة وتتلاحق من خلال بداية ووسط ونهاية، نظام نسقي من الأفعال، وفي المصطلح الأرسطي فإن الحدث هو تحول من الحظ السيء إلى الحظ السعيد أو العكس"². بمعنى أنّ له علاقة وطيدة بنهاية المسرحية وذلك بواسطة التحولات التي تتبعه، فغالباً يتغيّر مجرى الأحداث نهائياً من البداية والوسط إلى النهاية.

أو هو "كلّ ما يؤدّي إلى تغيير أمرٍ أو خلقٍ أو حركةٍ أو إنتاج شيء. ويمكن تحديد الحدث في المسرحية بأنّه لعبة قوى متواجهة أو متحالفة، تتطوي على أجزاءٍ تشكّل بدورها حالات محالفة أو مواجهة بين الشخصيات"³. أي أنّ الحدث نوعان: حدث يكون واحداً مهماً رئيسياً تُبنى عليه المسرحية، وأحداث أخرى فرعية ناتجة عن الحدث الرئيسي، لأنّها أحداث جزئية مكّمة تتصاعد تدريجياً ليكون لها أثر كبير في تحفيز الشخصيات وتحريكها.

كما يعدّ الحدثُ عنصراً رئيسياً في النصّ المسرحي إذ يعتمد عليه المؤلف في تنمية المواقف، وتحريك الشخصيات. وعليه لابدّ من اختيار الأحداث وترتيبها وعرض جزئياتها ليتمكّن الطفل المتلقّي من إدراك الغاية المحدّدة منها، بالإضافة إلى دورها في دفع النصّ نحو الأمام بتنميته للمواقف وتحفيز الشخصيات؛ فبواسطته تظهر مميّزات الشخصية وطريقة تفكيرها ورؤيتها للواقع فهو الذي يحوي الشخصية بوصفه نشاطاً هادفاً.

¹ ينظر: محمد الصالح الشنطي، الأدب العربي الحديث: مدارسه وفنونه وتطوره وقضاياها ونماذج منه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 1992م، ص 330.

² جيرالد برنس، المصطلح السردى، تر: عابد خزندار، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص 19.

³ ينظر: لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، دار النهار للنشر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2002م، ص 74.

والأحداث من العناصر الفنية التي يجب العناية بها أيضاً، وتقادي كثرتها حتى لا يقع الطفل المتلقي في فلك التشنّات والغربة والإيهام؛ فمن الأفضل أن تكون الأحداث مترابطة ومتسلسلة حتى يتمكن الطفل من إدراك المواقف الدرامية وتدرّجها، وحتى يتسنى له ذلك لابدّ أن يلتزم المؤلف بعدّة شروط نذكر منها:

- يكون الحدث الرئيس محدّداً واضحاً، وأن تكون الأحداث الأخرى مكملّة أو مفصّلة للحدث الرئيس.

- أن تكون الأحداث مناسبة لمستوى الطفل وقدرته على الفهم والتركيز.

- أن تكون الأحداث المسرحية ملائمة وقريبة من خبرات الطفل وميوله حتى يتمكن من فهمها ويتفاعل معها، مهمّ أن يكمل الطفل القارئ المسرحية وقد فهم الأحداث كلّها.

- مراعاة التسلسل المنطقي للأحداث ليتمكن الطفل من متابعة مجرياتها¹.

- اختيار الأحداث المرتبطة بواقع الحياة، ومثيرة لاهتمام الأطفال، دون الإغراق المفرط في التخيل والخروج الصارخ عن الواقعي والمألوف حتى لا تفقد الأحداث مصداقيتها.

- الوحدة والبساطة والابتعاد عن التشابك والتعقيد.

- أن تكون الأحداث مناسبة لمستوى الطفل وقدرته على الفهم والتركيز.

- أن تتسم الأحداث بالطرافة والتسلية، لأنّ الطفل يتجاوب مع الأحداث الطريفة والمسليّة وينفر من الأحداث المخيفة والمفزعة².

- محاولة تيسير سبيل المتابعة والقراءة في حدود قدرات الأطفال، ليبدأ الكاتب نصّه المسرحي بمقدّمة تمهيدية بسيطة ثمّ يتدرّج الحدث ويتصاعد شيئاً فشيئاً في الوسط وصولاً إلى الحل في النهاية.

¹ زويرة عياد، المضامين التربوية والأشكال الفنية لمسرح الطفل في الجزائر، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة وهران، السنة الجامعية: 2011، 2012م، ص 32.

² علاء عبد الرزاق، العناصر الفنية والمصاحبة لمسرح الطفل، مجلة النص، المجلد الثامن، العدد الثاني، 2021م، ص 287.

- تفادي جمود الحدث وثباته في النص المسرحي ليتمكن من إغراء الأطفال وجذبهم، باعتبار أن الحدث يتضمن عدّة جزئيات تحت لواء نسيج واحد متماسك ومن ثمّ لا يمكن أن يكون الحدث بناءً جامداً ثابتاً.

- عدم ارتباط الأحداث بمجالات البشاعة والرعب والعنف حتّى لا تتنافى مع بلوغ الهدف المهمّ وهو إمتاع الطفل بالخيال وتشجيعه على فكرة الخلق والإبداع.

وربّما تكمن جمالية الأحداث في العمل المسرحي عند مساهمتها في تكوين شخصية الطفل، وترسيخ قيمه وبلورتها، لما في الأحداث من حقائق وأفكار تستحقّ الخلود في نفوس النشء، ونخصّ بالذكر تلك التي لا تبعث فيهم الشعور بالجبن والخوف والهوان والعواطف الحمقاء، بل تحيي في نفوسهم المشاعر الراقية ورقة الإحساس وفهم الأحاسيس الإنسانية عموماً.

1- جماليات الحدث في النصوص المسرحية:

1-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار":

لعلّ ما ميّز هذه المسرحية كثرة الأحداث وتشعبها كون المسرحية ذات أربعة فصول مختلفة المواضيع، للفصل الأوّل والثاني نفس الأحداث تقريباً وللـفصل الثالث والرابع لكلّ منهما أحداث مختلفة عن الآخر، وذلك يضع الطفل القارئ أمام التشنّث والتيه، وهذا ما سنلاحظه من خلال نماذج من المسرحية:

انطلقت أحداث الفصل الأوّل والثاني بالتلميذ الذي صادف في طريقه جمعاً من الأولاد يلعبون، فيقف أمامهم مفكراً حزيناً ثمّ يخاطبهم قائلاً: ماذا تصنعون هنا يا إخواني؟ ليجيبه أحدهم بسخرية: وهل نحن إخوانك؟ فأنت بعيد عنا، ولا نسب بيننا وبينك، ليدرك التلميذ ما هم عليه من الجهل¹.

¹ ينظر: عبد المالك مرتاض، فنون النشر الأدبي 1931-1954، ص 462.

فكان في هذا التمهيد الحدث الرئيسي البسيط ثم ليتدرّج الحدث في المشهد الحواري الذي يدور بين شخصية التلميذ وشخصيات الأولاد، ليصل إلى ذروته حين يصل النقاش إلى أولياء الأولاد الجهلة ومحاولة التلميذ إقناعهم بضرورة التحاق أبنائهم بالمدارس وتعليمهم.

كما تضمّن الفصل الثاني حدثاً فرعياً يخدم الحدث الرئيسي ويدعم رأي التلميذ ويسهل عليه أمر إقناع الوالد الأول، حين عجز الوالد عن قراءة الرسالة التي وصلتته من ابنه واضطرّ لتسليمها للتلميذ كي يقرأها له، أدرك حينها قيمة العلم فكان فهذا الحدث الفرعي سبباً في الوصول إلى الحلّ وموافقة الوالد على تعليم ابنه: (هنا يدخل موزع البريد يحمل للوالد رسالة من ابنه الغائب عنه في مدينة الجزائر... فيمسكها، ويفتحها ثم ينظر إليها مفكراً يقلبها من الاسفل الى الاعلى)¹.

أمّا أحداث الفصل الثالث فتنتطلق من موقف التلميذ وكلامه مع جماعة المقامرين حين تقدّم إليهم وسألهم عن حالهم: "التلميذ: لا أقول لكم: السلام عليكم تحية المسلمين، فأنتم في فعل محرّم فأخبروني، بربكم هل انتم مسلمون؟"².

أخذ التلميذ نظرة سيئة عن لاعبي القمار حين رآهم شيوخاً وكهولاً وشباباً مجتمعين على ما يضرّهم، تاركين دينهم ودنياهم، وأضاعوا الوقت الثمين باللغو واللعب في مجالس القمار، فكانت تحيته المفعمة باللوم محرّكاً أساسياً للأحداث. فكان هذا الحدث الرئيسي ممهّداً ومنطقاً ليتأزّم الموقف في نقاش التلميذ ولاعبي القمار ويستطيع إقناعهم أخيراً بضرورة الابتعاد عن القمار كونه فعلاً محرّماً ولما فيه من ضرر ومضيعة للوقت، ليصل للحلّ في نهاية الفصل بقول المقامر (1): صدقت والله! فقد أعطيتنا درسا في الواجب علينا، بارك الله للإسلام فيك!³.

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي 1931-1954، ص 468.

² المرجع نفسه، ص 474.

³ المرجع نفسه، ص 477.

وفي الفصل الرابع ينطلق الحدث الرئيسي من شعور شاربى الحشيش بالنشوة والمتعة والراحة، بقول شارب الحشيش (1): اسمعوا يا اخوتي! لو كان الناس عارفين ما نحن فيه من راحة بال، ونشوة وطرب، بهاته الحشيشة التي رزقنا الله بها - قلت لكم: لو كانوا عارفين هذا! لتمنّوا كلهم ان يكونوا مثلنا! أليس كذلك يا اخواني؟¹.

انطلاقاً من هذا الحدث أصبحت شخصيات المسرحية تتنافس على الكلام ومدح ما هم عليه من الذلّ والهوان بسبب مادة الحشيش، ظناً منهم أنّهم في الخير والمتعة ينعمون. وقد كانت الحدث يسير في خطّ واحد، إلى غاية ظهور حدث فرعي غير مجرى الأحداث، حين تكلم "الحشائشي السادس" ونّبهم لما هم فيه ضرر ونقص عقل وحماقة وأنهم في ضلال كبير، بقوله: "ايها الاخوة! كلامكم يدلّ على نقص عقولكم، لا على كمالها! أتعدون ترككم للدين والدنيا من كمال عقولكم؟ وهذا هو نقص العقل، والحماقة يا اخوان!"².

كان هذا الحدث الجزئي - كلام "الحشائشي السادس" - محفزاً لشخصيات المسرحية لإثارة نقاشٍ جديدٍ يخالف ما كانوا عليه في بداية المسرحية.

كما تضمّن هذا الفصل حدثاً فرعياً آخر مكملّاً للحدث الرئيسي بمجيء الرجل السكّير لتنتقل أحداث المسرحية من الإدمان على الحشيش إلى شرب الخمر: "(هنا يدخل عليهم سكّير كان يسمع ما دار بينهم من الحديث على الاسماء: يتمايل ويصيح.. وثيابه رثة ممزقة) (كلهم ينظرون إليه نظرة البغضاء)"³.

سير الأحداث كان منطقياً مترابطاً يستوعبه الطفل القارئ ويسهل عليه ملاحظته ومتابعته وفهمه، كما كان تخمين النتائج في حدود قدرة الطفل الذهنية، رغم تضمّن النصّ المسرحي لعدّة أحداث متفرقة ولم يعتمد حدثاً واحداً، فقد اعتمد الحدث المركّب، ولعلّ ما

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 477.

² المرجع نفسه، ص 478.

³ المرجع نفسه، 480.

ميّز أحداثه: البساطة والوضوح والابتعاد عن الغموض والتعقيد الذي يشتّت ذهن الأطفال، كما تميّزت الأحداث بالواقعية وابتعادها عن الخيال المفرط.

1-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة":

أحداث المسرحية مقسّمة إلى سبعة مشاهد، حيث كان الحدث الرئيسي في المسرحية هو: الهجرة النبوية بعد تأمر كفّار قريش على قتل النبيّ صلى الله عليه وسلم ؛ فبعد هجرة جميع المسلمين إلى المدينة المنورة بسبب العذاب الشديد الذي طالهم، وبقاء الرسول مع نفرٍ من الصّحابة في مكة، اجتمعت قريش في دار النّدوة، واتّفقوا على قتله جميعاً حتّى يضيع دمه بين القبائل، لكن تدبير الله كان لهم بالمرصاد، فحماه، وأوحى إليه ألا يبيت تلك اللّيلة في فراشه، وجعل عليّاً بن أبي طالب ينام في مكانه، ثم ألقى الله عليهم النعاس فجعل الرسول صلى الله عليه وسلم يخرج من بينهم ويمرّ من أمامهم بل ويلقي على رؤوسهم التراب وهم لا يشعرون. فتصدّر الحدث الرئيسي المشهد الأوّل "أشراف مكة في دار النّدوة يتشاورون في أمر النبي"¹. لنتوالى بعده الأحداث الفرعية التي تخدمه وتكمّله، ويُعدّ أوّل حدث جزئي بعد التشاور في قتل النبيّ صلى الله عليه وسلم هو قرار الهجرة إلى المدينة المنورة هروباً بدينه ونفسه بعد إدراكه نيّة قريش التي تخطّط لقتله، تجسّد هذا الحدث في المسرحية في وداع أبي بكر لأبنائه: "اني خارج من بلدي فرارا بديني من أذى الكفار كما فعل اخواني المسلمون. اني مهاجر مع رسول الله الى حيث شاء الله ورسوله لنعبد الله آمين"².

أمّا الحدث الثاني فتمثّل في تنبيه الشيطان للمسلّحين بالتراب الذي فوق رؤوسهم ليدركوا أنّ رسول الله خرج من بيته وهم نيام بقوله: "خيّبكم الله! قد والله خرج عليكم وأنتم نيام، ثم ما ترك منكم رجلا الا وقد وضع على رأسه ترابا، وانطلق لحاجته، أفما ترون ما

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 05.

² المصدر نفسه، ص 10.

بكم؟"¹، كان كلامه بداية تأزم للأحداث وحركية للشخصيات تمثلت في تأهب واستعداد أبي جهل والبقية للحظة الحاسمة إلى أن تفاجؤوا بحدثٍ جديدٍ صادمٍ وهو نوم علي بن أبي طالب في فراش النبي صلى الله عليه وسلم: "ها. ها، هذا طفل ابن أبي طالب هذا علي فأين محمد؟ أين محمد؟ أين محمد يا ولدي؟"² ليغتاظ القوم وتمتد أيدي بعضهم إليه ويقتحم البعض الآخر الدار يبحثون عن محمد في كل جانبٍ ولم يجدوه فيعودون للطفل علي يصرخون في وجهه ويعنفونه. ليخلق هذا الحدث حدثاً جديداً متمثلاً في اقتحام أبي جهل والنفر الثلاثة بيت أبي بكر للبحث عنه وعن النبي صلى الله عليه وسلم سائلين ابنته أسماء عنهما:

- أين أبوك يا ابنة أبي بكر؟

- لا أدري - والله - أين أبي.

- ومحمد، ألم يبيت البارحة هنا؟³

دون أن ننسى الحدث الذي وقع في المشهد الخامس الذي تمثل في زيارة أبي قحافة لأحفاده لتفقدهم، والحدث الذي وقع في المشهد السادس وهو زيارة علي بن أبي طالب إلى دار أبي بكر لتفقد أبنائه أيضاً، واعتبر عبد المالك مرتاض هذين الحدثين حشواً مسرحياً⁴، حيث نلاحظ أنّ الحدثين لم يضيفا شيئاً للحدث الرئيسي.

يشدّد الصراع تدريجياً بين الشخصيات بعد كلّ حدث جزئي، وتتأزم الأحداث إلى غاية وصولنا لنهاية المسرحية التي انتهت بحدثٍ سعيدٍ وهو نجاح الهجرة وتجسّد هذا الحدث في المشهد السابع: "أسماء وعائشة يدخل عليهما عبد الله وفي يده قرطاس مطوي"⁵، مضمون القرطاس وصول الرسول صلى الله عليه وسلم وأبي بكر آمنين إلى يثرب، كما

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 20.

² المصدر نفسه، ص 23.

³ المصدر نفسه، ص 27.

⁴ ينظر: عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 227.

⁵ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 45.

طلب أبو بكر من أبنائه الاستعداد واللحاق به مع اصطحاب أم رومان وبنتها عائشة وأختها أسماء.

فقد أعطت هذه الأحداث الفرعية روحاً ونفساً طويلاً لسير المسرحية، فكلّ حدث يخلق أحداثاً موائية كلّها تدعّم الحدث الرئيسي. فقد تناول الكاتب أحداث الهجرة النبويّة، كما ركّز على موقف قويّ جدّاً وهو نجاح الهجرة من حيث فشل كلّ القبائل في العثور عليه. أتت أحداث المسرحية مركّبة بحيث اعتمدت على عدّة أحداث جزئية متداخلة، رغم ذلك نلاحظ ترتيباً وتسلسلاً منطقياً للأحداث كما تميّزت بالحركية والابتعاد عن الجمود والثبات في صورة تشدّ وتجذب انتباه الأطفال حتّى بلوغ نهاية المسرحية، ولاحظنا التحكم في سير الأحداث وعدم تفرّعها بطريقة تفقد الطفل القدرة على ملاحقتها.

1-3- مسرحية "خبز وتراب":

"هذه المسرحية هادفة تعالج عدة مشاكل اجتماعية وتربوية منها: قضية الهجرة من الريف إلى المدينة. وتشرد الأبناء.. واعتياد الأطفال على السرقة"¹. من خلال مقدّمة المسرحية يتّضح تعدّد الموضوعات والذي ينتج عنه حتماً تنوّع في الأحداث، فتضمّن المشهد الأوّل حادثة السرقة والتي قام بها الولد الصغير حليم، وقد مهّد الكاتب لهذه الحادثة بحادثة تمهيدية تمثّلت في الشجار الذي وقع بين الأخوين الصغيرين حين أرادت البنت مليكة تبليغ أمّها بفعل السرقة الذي قام به حليم:

"مليكة: (تبكي وتقول): ... أمي ... حليم..

الأم: ماذا فعل حليم يا مليكة؟

مليكة: ضربني ومزّق مريولي، هي.. هي.. هي..

حليم: إنها تكذب!.. هي التي ضربتني أولاً. و.. و.. سرقت قلّمي"².

وفي موضع آخر:

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² المصدر نفسه.

"الراوي: (حليم يهجم عليها محاولاً ضربها ومنعها من الكلام)

الأم: ابتعد عنها حليم!.. تكلمي مليكة!

مليكة: احميني كي أقول الحق يا أمي.

الأم: قللي ولا تخشي شيئاً"¹.

كان الشجار والمناوشات بين الصغيرين حدثاً صغيراً ممهداً لحدث كبير وهو سرقة

حليم ورقة نقدية من فئة 100 دج من محفظة معلمته:

"مليكة: حليم سرق.. سرق؟..

الأم: حليم سرق!.. ماذا سرق قللي؟"².

كما تضمن المشهد الأول حادثة أخرى وهي تشرد الأبناء الذي ظهر من خلال

تصرفات الولد داود وتعامله مع أمه التي تدلّ على قلة التربية وعدم الشعور بالمسؤولية:

"الراوي: (يقرب داود من أمه) (يقرب فمه من أذن أمه) (يصرخ بها)

داود: مابك، ألا تسمعين؟.. هيا أجلبى الطعام.. لا وقت للانتظار!"³

كان هذا كلام داود مع أمه بعد أن دخل إلى البيت يصفر ولا يسلم عليها ثم يصيح

بصوت مرتفع لا ينم عن أدب، أخذت الأم توجهه وتنصحه وتذكره بحال أبيه الشيخ الكبير

الذي انحنى ظهره كي يضمن لهم لقمة العيش وهو لا يعمل ولا يساعد أباه.

"ما جئت لأسمع نصائح.. قلت لك اسرعي واجلبى لي ما آكل.. الآن ستعود سلمى الى

المدرسة.. سلمى يا أمي شعرها أشقر كالذهب! ووجهها كالبدر، عيون...

الأم: (مقاطعة) اخجل يا دود.. اخجل"⁴.

أما المشهد الثاني الذي كان يعالج موضوع الهجرة من الريف إلى المدينة، فقد تضمن

أيضاً حدثاً مهماً تمثل في زيارة الابنة زينة إلى بيت أهلها في المدينة، لإقناعهم بضرورة

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² المصدر نفسه.

³ المصدر نفسه.

⁴ المصدر نفسه.

العودة إلى القرية للعناية بالأرض التي كاد أن يهلكها العطش، وهي في حاجة ماسة لمن يخدمها:

"زينة: قبل كل شيء جئت لأخبركم بأن أرضكم عطشى يكاد الزرع يهلك عن آخره.. أنا وزوجي حسن لا نستطيع خدمتها، حرام.. يا أمي حرام.. أرضنا غنية.. ثروة.. تبكي على من يخدمها.. تبكي على سواعد اخوتي.. تبكي على أهلها"¹. فقد غير هذا الحدث مجرى الأحداث تماماً واتخاذ الأب قرار العودة إلى القرية للعناية بالأرض لا سيما بعد تذوقه لخبز القرية وشمه لتراب القرية ذلك الحنين والتعلق بالأرض وظهر ذلك في قوله: "هذا تراب أرضنا..! هذا الذهب الذي أهملناه..! والله لن أموت، ولن أدفن الا في تراب قريتي الطاهرة"². ويبلغ أسرته بضرورة الرجوع إلى الأصل وخدمة الأرض.

تأزمت الأحداث شيئاً فشيئاً إلى أن بلغت ذروتها: كتنصوير حال الأم عند سماع خبر السرقة، والمعاملة التي قام بها داود مع أمه، وعند سماع الولد داود قرار الأب في الرجوع إلى القرية، لتصل الأحداث إلى الحل في نهاية المسرحية وربما تجسد ذلك في النهاية بأحداث جديدة تبعث الراحة والفرح في نفس القارئ تمثلت في ردّ حلیم النقود المسروقة إلى معلمته، والأب يودّع الجمهور:

"حلیم: لقد أعدت الدراهم للمعلمة وشكرتني كثيرا، كثيرا، وقالت: هكذا يفعل الأولاد المؤدبون.

الأم: (تقبله).. شكرا حلیم، تعال لأقبلك"³.

"الأب: سامحونا يا جماعة.. وداعا الى الخبز والتراب..

الجميع: مع السلامة.. مع السلامة وداعا"⁴.

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² المصدر نفسه.

³ المصدر نفسه.

⁴ المصدر نفسه.

هكذا تميّزت الأحداث في المسرحية بالملاءمة كونها مناسبة لمستوى الطفل وقدرته على الفهم والتركيز لاختيار الكاتب الأحداث المرتبطة بواقع الحياة والمثيرة لاهتمام الأطفال، دون الإغراق المفرط في التخيل حتى لا تفقد الأحداث مصداقيتها، كما تميّزت بعدم ارتباط الأحداث بمجالات البشاعة والرعب والعنف. وهذا من الأمور المهمة التي يجب مراعاتها. وهذا التنوع في الأحداث عامل جذب وله أثره في إثارة التشويق وإخراج الطفل القارئ من دائرة الملل.

1-4- مسرحية "المتكلمة بالقرآن":

استهلّ الكاتب المسرحية بحدث ذهاب ابن المبارك وصاحبه إلى الحج وهو يعدّ حدثاً مهمّداً للحدث الرئيسي الذي تمثّل في لقاء العجوز التي أثارت انتباههم بردها على كلّ سؤال بآية من القرآن الكريم، فكان هذا الأمر غريباً نوعاً ما، فأتار دهشةً وحيرةً لدى صاحبيه:

"ابن المبارك: نحن الآن على مشارف بيت الله الحرام.

الصاحب: يا بشرانا يا ابن المبارك"¹.

كانت هذه كمقدمة أو تمهيد لباقي الأحداث، مع العلم أنّ المسرحية قصيرة ذات مشهد واحد لا تتمّ عن أحداثٍ كثيرة أو متفرّعة.

"ابن المبارك: (وقد وصلا إليها) السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

العجوز: "سلام قولاً من رب رحيم".

ابن المبارك: (لصاحبه) ما تعني؟

الصاحب: لعلّها ضلّت الطريق.

ابن المبارك: وأين تريدان الذهاب؟

العجوز: "سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى"².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 149.

² المصدر نفسه، ص 149.

كان ردّ العجوز يشدّ الانتباه سواء للصاحبين، أو للأطفال القراء، في حدث غير مألوف وردّ غير منتظر، وظلّ الصاحبان يتحوران مع العجوز عساهم يعرفون من هي ويوصلونها إلى أهلها، إلى أن وصلوا إلى القافلة التي فيها أبناءها:

"ابن المبارك: وقد وصلوا القافلة هذه القافلة فمن لك؟

العجوز: "المال والبنون زينة الحياة الدنيا".

الصاحب: تريد أن لها أولادا في القافلة"¹.

لنصل في النهاية للحدث الأخير وهو: بعدما عرف الصاحبان أبناء العجوز سألوهم عن أمر أمهم التي لا تتكلم إلا بالقرآن، ليخبروهم أنها منذ أربعين سنة لم تتكلم إلا بالقرآن خوفاً من الخطأ فتتال غضب الله تعالى:

"ابن المبارك: أخبرونا بأمرها بارك الله فيكم.

يحي: هذه أمانة منذ أربعين سنة لم تتكلم إلا بالقرآن مخافة أن تزل فيسخط عليها الرحمن"².

تعتبر هذه المسرحية مختلفة عن كلّ المسرحيات، فلم تكن مميّزة بكثرة أحداثٍ أو تعقيدٍ أو غرابة، بل تميّزت بطريقة معالجة الكاتب للموضوع فأصبحنا بعد كلّ سؤال ننتظر كيف ستبهرنا العجوز باختيار الردّ المناسب من كلام الله، فكان فيه نوع من التشويق والمتعة بهذه البراعة التي ليست متاحة لكلّ الناس، فكانت بذلك مميّزة.

تُعدّ أحداث مسرحية "المتكلّمة بالقرآن" بسيطة جدّاً بعيدة كلّ البعد عن التعقيد والتشابك، فالطفل المتلقّي يستطيع متابعتها وملاحقة أحداثها بكلّ سهولة.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 151.

² المصدر نفسه، ص 151.

1-5- مسرحية "غنائية الحب":

هي مسرحية غنائية طويلة نسبياً، تضمّنت العديد من الأحداث المهمّة، وأولها حيرة وقلق وضياع الشباب ورفضه للواقع الذي يعيشه بسبب جهلهم لماضي وطنهم ومآثره وبطولاته، وهذه المجموعة الصوتية تشير للشباب وتقول:

"يا أمنا إنهم حيارى

في متاهات الصحارى

قد أكثروا العويل

وأنكروا مجدك الأثيل"¹

انطلاقاً من هذا الحدث اشتدّ الصراع بين الشباب والمجموعة الصوتية، محاولةً نصّحهم بالعودة إلى تاريخ وإرجاعهم إلى رشدهم لكن دون جدوى فكّلمّا تذكّر الشباب بثورة وطنه وتضحية الرجال يزداد الشباب غضباً، ثمّ ظهرت الجزائر لإقناعهم واحتضاهم فكان ظهورها ممهّداً لحدث جديد وهو التاريخ المثقل بالحقائق والبطولات والمعاناة في قول الجزائر:

"الجزائر: (ترد بابتسام).

اسألوا التاريخ عني

عن إبائي

عن جهادي"².

يعتبر ظهور التاريخ حدثاً مهماً في حدّ ذاته؛ فقد استطاع تغيير مجريات الأحداث وجعل الشباب يلين للحقيقة ويعود إلى رشدّه، لأنّه يسجّل ويحمل في طياته كلّ كبيرة وصغيرة عن وطنه - انتصاراته وهزائمه -، فيوجّه حديثه للجميع قائلاً:

"التاريخ: ها أنذا التاريخ

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 30.

² المصدر نفسه، 34.

في سجلاتي كلّ أثر

عن حضر

ومن غير¹.

أخذ التاريخ يحدّثهم عن التاريخ القديم عن يوغرطة وانتصاره على الرومان، وعن بربروس الذي انتصر على الإسبان، وعن الأمير عبد القادر ولالا فاطمة نسومر وبوعمامة وبطولاتهم، كما حدّثهم عن ابن باديس والبشير الإبراهيمي، والحضارات التي قامت في أرجاء الجزائر في: بجاية وتيهرت وقسنطينة وتلمسان، وعن أحداث الثامن ماي التي هزّت سطيف، والثورة التي انطلقت في صباح الفاتح من نوفمبر، ليبدأ الشباب يعود إلى الحق ويلين، بواسطة التاريخ الذي أزال عنهم الغموض والسراب بالحجج والأدلة المقنعة.

ويدخل الصراع شخصية جديدة لها أثرها أيضا على سيرورة الأحداث إنّه شاعر الثورة مفدي زكريا، جعلته الجزائر شاهداً فشعره إلى اليوم خالد، الجميع يرحّب بالشاعر ليتناوب على الكلام والشعر مع التاريخ، كلاهما مثقل بالتاريخ وشاهد على الثورة، فأخذا يمدحان الجزائر التي تحدّت كيد الماكربين وصانت دينها ولغتها العربية، جاد شعبها بالنفس والنفيس لحمايتها وردّ كيد العدو الطاغي. والشاعر بأشعاره خير شاهد على ذلك، فقد صاغ من دم الشهداء نشيداً صادقاً:

"قسما بالنازلات الماحقات

والدماء الزكيات الطاهرات

والبنود اللامعات الخافقات

في الجبال الشامخات الشاهقات

نحن ثرنا فحياة أو ممات

وعقدنا أن تحيا الجزائر

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 35.

فاشهدوا... فاشهدوا... فاشهدوا"¹.

كان لحضور أشعار مفدي زكريا أثر كبير على الشباب، كونها تحمل دروساً عن التضحية والاستشهاد وردّ الظلم وتحمل المجازر والقتل والتعذيب من أجل الانتصار ونيل الحرية والتمتع بالاستقلال.

لنصل للحدث الأخير الذي يتمثل في ندم الشباب على ما صدر منهم نتيجة جهلهم لتاريخ بلادهم، ليعتذروا في النهاية من أمهم الجزائر وتقبل اعتذارهم بكلّ صدر رحب، وسنكتفي باعتذار الشاب الأول فقط:

"الشاب الأول: اعذرنا أمنا

غاب عنا الصواب

ضاع عنا رشدنا

بين وهم وسراب"².

كان لفعل الإقناع الذي قام به التاريخ والشاعر بصمته في تغيير مجرى الأحداث تماماً، فالانطلاقة بمقطع صوتي يحيلنا على الحدث الأول لتتصاعد الأحداث وتتأزم في مناقشات بين المجموعة الصوتية والشباب والجزائر إلى غاية بروز حدث جديد وهو استدعاء الجزائر للتاريخ والشاعر ليكونا خير شاهد على ماضيها، فكان كلامهما مفتاح الحلّ، وتجلى ذلك في نهاية المسرحية.

رغم طول هذا النص المسرحي حافظ الكاتب على التسلسل المنطقي للأحداث، فالقارئ يستطيع فهمها من حيث الترتيب الزمني للأحداث والوقائع، وبالتالي يسهل تتبعها والوقوف على أهم المحطات التاريخية بكلّ مرونة وسلاسة. كذلك نلاحظ تفرّعا للأحداث لكن دون تشابك أو تعقيد، ممّا جعلها مناسبة لمستوى الأطفال.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 43.

² المصدر نفسه، ص 47.

1-6- مسرحية "غصن الزيتون":

هي مسرحية حيوية ثرية بالأحداث، دارت أحداثها في بيت فلسطيني، تمثل الحدث الرئيسي في الدفاع عن الوطن والتضحية بالنفس من أجله، ومواجهة الاحتلال الإسرائيلي بكل ما آتاهم الله من قوة. لتأتي عدّة أحداث جزئية مساندة للحدث الرئيسي، نبدأها بأول مواجهة بين عمر والطفل اليهودي التي انتهت برمي الحجارة على الطفل اليهودي الذي عبر بها عمر عن فعل الطرد.

أمّا الحدث الثاني فجاء في شكل انتفاضة، انتفضت الأمة التي أرعبت اليهود وزعزعت عروشهم، مظاهرات عنيفة هزّت الرجال والنساء، الكبار والصغار، كلّ من في الأرض تحرّك الكلّ في مواجهة المحتل الغاصب:

"الجد: المظاهرات اليوم عنيفة جداً، الرجال النساء الصغار الكبار كل من في الأرض تحرك حجارة الشوارع، أغصان الأشجار، عصافير الفضاء، محاريب المساجد"¹.

والحدث الثالث تمثل في إصابة الطفل سليم بالرصاص واستشهد لبيّن المحتل غدره وشروره قتلة الأطفال والأبرياء دون رحمة أو إنسانية، ومثل هذا الحدث ما زاد الفلسطينيين إلا قوة وإصراراً وعزيمة على عدم الرضوخ والاستسلام. ليكون الحدث الموالي مثقلاً بالأحزان أيضاً وهو استشهاد والد الطفل عمر. وقد نزل الخبر كالصاعقة على قلب الأم وأسرتها. لكن هذه الأحداث المحزنة المثبّطة كما ذكرنا كانت دافعاً إلى الأمام وكلّهم إيمان بالقضاء والقدر، وبهون كلّ شيء في سبيل الحرية:

"العم: لقد ترك لي لباسه وبنديته لأواصل السير على دربه واني لذهاب.

الجد: اخرج.. الحق بإخوانك.. كن خير خلف لأخيك.. اخرج قبل أن يتفطن إليك جنود اليهود"².

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 61.

² المصدر نفسه، ص 62.

صوت الانتفاضة من جديد ليتجسّد ذلك في حدثٍ رابعٍ، الشوارع تغلي والمظاهرات تعمّ المدينة والشعب الفلسطيني يهاجم جنود اليهود، ليلتحق عمر وجدّه للمشاركة في الانتفاضة وكلّهم أمل في إخراج الصهاينة من الأرض الطاهرة أرض الطهر والنقاء. ليلقى الجدّ وحفيده حتفهما ويستشهدا:

"الأم: (يدخل الجد وهو يحمل عمر)

الأم: (فزعة) ماذا وقع؟ ماذا وقع؟

الأم: الجد قتلوه يا فاطمة.. قتلوه.. قتلوه..

الأم: قتلوه؟؟؟؟ يا ويلهم ياويلهم.

(تبكي وتنتحب)

الجد: وأصابوا مني مقتلا.. فيا بشرانا بالشهادة فيا بشرانا"¹.

صوّرت هذه المسرحية الواقع الفلسطيني بكلّ صدقٍ بعيداً عن الخيال والأحلام الوردية ويظهر ذلك من خلال النهاية المأساوية للمسرحية من غير زيف. وقد بنيت المسرحية على حدثٍ رئيسي تكمله مجموعة أحداث فرعية وتدعّمه. كما حاول الكاتب تيسير سبيل المتابعة في حدود قدرات الأطفال، لبدأ الكاتب نصّه المسرحي بمقدّمة تمهيدية بسيطة ثم يتدرّج الحدث ويتصاعد شيئاً فشيئاً في الوسط عند قيام الانتفاضة ومقتل الولد سليم ومقتل والد عمر وصولاً إلى النهاية التي صوّرت حدث مقتل عمر وجدّه.

1-7- مسرحية "سالم والشيطان":

تضمّنت المسرحية عدّة أحداث موزّعة على عدد الشاهد يقودها حدث رئيسي مُتمثّل في مجاهدة النفس والحذر من أهوائها، وضرورة الاهتمام بالعلم من أجل حياة أفضل وتجنّب الكسل، نبدوها بالحدث الأول الذي تصدر المشهد الأول حين وسوس الشرّ لسالم بأن يدخن، فظلّ يزيّن له السجّارة ورائحتها وجمالها، لينقاد سالم لشر نفسه ويتّبّعها:

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 65.

"الشر: يظهر (فجأة) هذه فرصتك خذ لك دخيئة.. انظر ما أجملها! إنها ترد الروح للميت شمها.. شمها.

سالم: (يشمها) إيه صدقت ما أحلاها"¹.

وفي المشهد الثاني حدث أمر آخر مغاير للحدث الأول تمثل في التهاون والكسل والنعاس وعدم الانتباه للأستاذ داخل القسم، بالإضافة للتشويش الذي منع زملاءه من الفهم وأعمال الشغب والتخريب الذي أحدثه على الطاولة، والامتناع عن كتابة الدروس كلّ فعل سيّء قام به نجد وراءه الشر حاضراً بقوة يوسوس له وكمثال على ذلك:

"الخير: انظر إلى زملائك.. كلهم يتابعون الدرس إلا أنت.

الشر: بل كذب لا تصدقه، انظر إلى ذلك إنه يكتب على الطاولة وذلك إنه نائم.. وهناك إنهما يلعبان.

سالم: صدقت، حتى أنا أريد أن ألعب (يضرب زميله) كم الساعة الآن؟ كرهنا هذه الحصة"².

أمّا حدث المشهد الثالث فقد تمثل في تخريب الأدوات المدرسية إذ سوّلت له نفسه الأمّارة بالسوء أن يكرّر قذف محفظته حتّى تتمزّق ويكتفي بحمل كراس في يده وقلم في جيبه، على أساس أنّ المحفظة ثقيلة والقسم كالسجن يقطن فيه طوال النهار:

"الشر: إنها ثقيلة ألم تتعبك، إني لأشفق عليك (...)

الشر: ارمها.. اقذفها بعيداً عنك، وكرر العملية حتّى تتمزّق، ثم دعها في البيت، واحمل أدواتك في يدك، كراس واحد يكفي لكل المواد، كراس في اليد وقلم في الجيب يكفي.

سالم: هذه فكرة جيدة (يهم برميها)"³.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 08.

² المصدر نفسه، ص 10.

³ المصدر نفسه، ص 12.

والحدث الموالي في المشهد الرابع تعلّق بالكسل حيث خدع سالم نفسه به، حين خضع للشر الذي زيّن له الكسل والراحة والنوم ومشاهدة التلفاز، وحاول إبعاده عن مراجعة دروسه، كما شجّعه على الغش في الامتحان:

"الشر ولا تنس أن تحضر بعض الأوراق السرية لتنتقل منها.

سالم: هذا تخصصي يا صديقي العزيز.

الشر: إذن دع الكراس جانباً وشاهد الفيلم"¹.

والحدث الخامس الأستاذ يوزّع أوراق الامتحان على تلاميذه، فمن جدّ وجد ومن بقي لاعبا متكاسلا جزأوه الخيبة والخسران، وبأخذ المجتهدون علامات ممتازة، وسالم يترجى الأستاذ كي لا يذكر نقطته أمام زملائه والخجل بادٍ على وجهه، وللأسف تحصّل على العلامة صفر نتيجة كسله. لبيدأ الشر في التحريض والتشجيع على أفعال السوء كالعادة:

"الشر: وما دخله.. ولماذا يشتبك هكذا أمام زملائك لا تخف منه اشتمه أنت أيضا.

ولماذا تطيعه هل هو أبوك؟ ثم لماذا يحتقرك؟"².

لكن لحسن حظّه هذه المرّة لم يتّبّع كلام الشر الذي أدّى به إلى التهلكة مراراً، بل انقاد وراء رأي الخير الذي يريد له الخير والنجاح:

"الخير: لا إنه أستاذك ولا يحب لك إلا الخير، يريدك أن تنجح وتفوز وتسعد"³.

أمّا المشهد السادس فتضمّن حدثاً مهماً تمثّل في غضب الأب الشديد حيث دخل إلى البيت غاضباً يضرب الطاولة، ويصرخ باحثاً عن زوجته ليربّيها كشف النقاط الخاصّ بابنه سالم الكسول وطرده من المدرسة. ويتبرّأ الأب من ابنه وطرده من المنزل:

"الأب: (بغضب) تريد أن أبقى معك، ثم بعد ذلك تأكلون التراب؟ أنت التي أهملتني ولم تهتمي به (يدخل سالم الكسول) وعدت إلى البيت.. اخرج.. اخرج.. لا أحب أن أراك، لست

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 14.

² المصدر نفسه، ص 15.

³ المصدر نفسه، ص 16.

ابني ولست أباك، عشت حياتي كلها أكدح لتفرح، وأشقى لتسعد ثم أخيرا تحرمني من فرحتي التي انتظرتها سنوات طويلة اخرج اخرج"¹.

والحدث الأخير في المشهد السابع كان بمثابة النتيجة التي آل إليها سالم الكسول، فقد كبر وصار أباً وأصبح مضطراً للعمل ولكن ماذا يعمل؟ وزملاؤه يشغلون وظائف راقية على عكس مهنته هو الحقيرة:

"سالم: آه البرد شديد... الناس نيام وأنا واقف هنا كالشريد (ينادي) دخائن.. دخائن من كل نوع... نسيم... هقار... ريم... دخائن... دخائن (يبيع علبة ويأخذ ثمنها) أقف النهار كله فلا أحصل حتى على قوت يومي.. آه لو أخذت برأي أبي وأساتذتي"².

ندم سالم الكسول على ما فاتته من الدراسة، وندم أكثر على اتباعه لشر نفسه وأهوائها التي حرمتها من نعمة العلم وزينت له الكسل، ولامبالاته لنصائح الخير التي تدلّه على الصلاح، وهو يقول في نفسه بأنه سيحرص على نجاح أولاده. كما مرض سالم بسبب كثرة التدخين الذي أهلك به صحته وسبب ذلك أيضا الشر الذي أوقعه في هاوية التدخين، أصبح مدمناً عليه ويسعل دائماً كلما أكمل دواء اقتنى آخر وهو لا يستطيع حتى قراءة دليل استعماله نتيجة جهله.

كانت أحداث المسرحية كثيرة ممتعة تتميز بالسهولة والوضوح رغم تداخل الأحداث، فلا يقع الطفل المتلقي في فلك التشبّه والغربة والإبهام، فكانت الأحداث مترابطة ومتسلسلة حتى يتمكن الطفل من إدراك المواقف الدرامية وتدرّجها، كما تفادى الكاتب جمود الحدث وثباته في النص المسرحي ليتمكن من إغراء الأطفال وجذبهم، باعتبار أن الحدث يتضمن عدّة جزئيات تحت لواء نسيج واحد متماسك وهو "مجاهدة النفس والحذر من أهوائها، وتجنّب الكسل" ومن ثمّ لا يمكن أن يكون الحدث بناءً جامداً ثابتاً فقد أحاطت به مجموعة من الأحداث الفرعية التي تكمله وتخدمه.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 17.

² المصدر نفسه، ص 18.

1-8- مسرحية "السيف الخشبي":

هي مسرحية قصيرة أحداثها محدودة تجسّدت في مشهدين، تمثل الحدث الأول في سهرة أبي حية مع أصحابه قيس وحسين يحدثهم عن غرائبه وبطولاته بكلّ فخرٍ وغرورٍ وكذبٍ؛ عن السهم الذي أطلقه على ظبي فبقي يراوغه ويلاحقه في الجو، ومرة رمى السهم وندم فلحق به وأمسكه والسيف في طريقه للفريسة، كما ادّعى أنّه خرج إلى الصحراء ودعا الغريان فوَقعت حوله وأخذ منها ما يشاء، وعليه فقد طلب منه صاحبا أن يذهبا معه إلى الصحراء ليُشاهدا ذلك بنفسيهما، وقد هدّاه بالقتل إن لم تقع الغريان، فخاف أبو حية وتراجع.

أمّا الحدث الثاني فقد وقع في بيته بعدما خلد أبو حية وزوجته في فراشهما، فسمعت الزوجة صوتاً ظنّته لصاً يتسلّل إلى بيتها، وطلبت من زوجها البطل الشجاع أن يأخذ سيفه لعاب المنية ويربّيها بطولته في اللّص:

"أبو حية: (وهو يستل سيفه مفتخراً مرتجفاً) أيها المغتر بنا، بئس ما اخترت لنفسك، خير قليل وسيف صقيل لعاب المنية الذي سمعت به مشهورة ضربتها خرج بالعفو عنك قبل أن أدخل بالعقوبة عليك إني والله إن أدع قيساً إليك تملأ والله الفضاء خيلاً ورجلاً، يا سبحان الله ما أكثرها. (يخرج كلباً من وراء الخزانة يتنفس بعمق وقد ذهب عنه الخوف الحمد لله الذي مسخك كلباً وكفاني حرباً)¹.

لتخاطبه الزوجة باستهزاء: بطل يلقي خطبة طويلة من أجل كلب. هكذا كانت أحداث المسرحية بسيطة وقليلة، واضحة وسهلة يستطيع الأطفال استيعابها وفهم أحداثها بكلّ سهولة، مبنية على الخيال الفكاهي الهزلي الذي يثير المتعة والضحك لدى الأطفال.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص ص 158، 159.

خامسا: الزمان والمكان في النصوص المسرحية:

يُعد الزمان والمكان من العناصر الفنية الجوهرية للمسرحية؛ ففي كنفهما تجري الأحداث المسرحية حيث لا بدّ لها من إطارين زمني ومكاني؛ فالأحداث في حاجة للزمان والمكان كي تنمو وتتطور أجزاءها. والأمر نفسه ينطبق أيضا على الصراع والشخصيات، لأنّ "المسرحية ذات أبعاد زمانية ومكانية، تتخذ لها الزمن مسارا لتمتدّ في فلكه والمكان موضعا لثتموضع فيه، ممّا يجعلها تحيا حياة ألصق ما تكون بالحياة اليومية، وحدودها الجغرافية"¹، ويتميّز الفضاء الزمكاني في المسرحية الموجهة للأطفال عن باقي الأعمال الأدبية الأخرى، لأنّه من الضروري أن يكون الزمان والمكان محدّدين تحديداً واضحاً حتّى يتمكّن الطفل تصوّر وفهم المسرحية. فما مدى استغلال عنصريّ الزمان والمكان في نصوصنا المسرحية المختارة؟

1- الزمان:

من الصعب تحديد الزمن وتلمّس أبعاده بالشكل العميق، إذ أنّ الإحساس به يختلف من شخص لآخر حسب طبيعة الظرف؛ أي أنه نسبي. فمحاولة تحديد ماهيته تكون صعبة إلى حد ما باعتبار أنه يرتبط بعناصر مختلفة ومتعددة، ذلك أن أبعاده متنوعة، فهناك زمن امتداد الفعل الدرامي، والفترة التاريخية التي تعود إليها أصول الحكاية. ومن المؤكد أن الزمن من المكونات الرئيسية للنص فهناك زمن القراءة وهناك الزمن الذي يرسمه الحدث². أو ما يسمّى بزمن القصة وزمن السرد.

زمن القصة: هو زمن وقوع الأحداث المروية في القصة، فكل قصة بداية ونهاية، ويخضع زمن القصة للتتابع المنطقي.

¹ زويرة عياد، المضامين التربوية والأشكال الفنية لمسرح الطفل في الجزائر، ص 39.

² ينظر: زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، ص 137، 138.

زمن السرد: هو الزمن الذي يقدم من خلاله السارد القصة، بعض الباحثين يستعملون زمن الخطاب بدل مفهوم زمن السرد، وليس بالضرورة أن يكون مطابقاً لزمن القصة، ذلك أن القصة الواحدة يمكن أن تروى بطرق متعددة ومختلفة¹.

ويمكن أن تستغرق قراءة النص ساعة وتستغرق حوادثها الفعلية بضعة أيام أو أسابيع أو حتى سنوات، وهذا ما يخلق المفارقات الزمنية.

المفارقات الزمنية: "تحدث عندما يخالف زمن السرد ترتيب أحداث القصة، سواء بتقديم حدث على آخر، أو استرجاع حدث، أو استباق حدث قبل وقوعه"². والمفارقة "يمكن أن تعود إلى الماضي أو إلى المستقبل وتكون قريبة أو بعيدة عن لحظة الحاضر"³، فالمفارقة إما أن تكون استرجاعاً أو استباقاً للأحداث، وهنا تكمن القيمة الجمالية لتوظيف عنصر الزمن بتقديم وتأخير الأحداث، كما أنها تدلّ على براعة الكاتب ومقدرته على التحكم في بناء النص.

أ- **الاسترجاع:** "يروي للقارئ فيما بعد، ما قد وقع من قبل"⁴. وله نوعان:

"- **استرجاع خارجي:** هو ذاك الذي يستعيد أحداثاً تعود إلى ما قبل بداية الحكاية.

- **استرجاع داخلي:** هو الذي يستعيد أحداثاً وقعت ضمن زمن الحكاية أي بعد بدايتها"⁵.

ب- **الاستباق:** "حيث يتعرف القارئ إلى وقائع قبل أوان حدوثها الطبيعي في زمن القصة"⁶.

¹ ينظر: محمد بو عزة، تحليل النص السردى وتقنيات ومفاهيم، منشورات الاختلاف الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2010م، ص 87.

² المرجع نفسه، ص 88.

³ حميد لحداني، بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1991م، ص 74.

⁴ محمد بو عزة، تحليل النص السردى وتقنيات ومفاهيم، ص 88.

⁵ لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، ص ص 19، 20.

⁶ حميد لحداني، بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي، ص 74.

ويقترح "جيرار جنيت" أن يُدرس الإيقاع الزمني من خلال التقنيات الحكائية التالية:
الخلاصة (Sommaire) - الاستراحة (Pause) - القطع (Léllipse) - المشهد (Scène)¹.

أ- "الخلاصة (Sommaire): وتعتمد الخلاصة في الحكي على سرد أحداث ووقائع يُفترض أنها جرت في سنوات أو أشهر أو ساعات، واختزالها في صفحات أو أسطر أو كلمات قليلة دون التعرض للتفاصيل"².

ب- "الاستراحة (Pause): أما الاستراحة فتُكوّن في مسار السرد توقّفات معينة يحدثها الراوي بسبب لجوئه إلى الوصف، فالوصف يقتضي عادة انقطاع السيرورة الزمنية، ويعطل حركتها"³.

ت- "القطع (Léllipse): يلتجأ الراوي في كثير من الأحيان إلى تجاوز بعض المراحل من القصة دون الإشارة بشيء إليها، ويكتفى عادة بالقول مثلاً: "ومرت سنتان" أو "وانقضى زمن طويل فعاد البطل من غيبته" ويسمى هذا قطعاً. ويتضح في هذين المثالين بالذات أنّ القطع إمّا أن يكون محدّداً أو غير محدّد"⁴.

ث- "المشهد (Scène): يمثل بشكل عام اللحظة التي يكاد يتطابق فيها زمن السرد بزمن القصة من حيث الاستغراق"⁵.

¹ حميد لحمداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، ص 76.

² المرجع نفسه، ص 76.

³ المرجع نفسه، ص 76.

⁴ المرجع نفسه، ص 77.

⁵ المرجع نفسه، ص 78.

2- المكان:

"يمثل المكان مكونا محوريا في بنية السرد، بحيث لا يمكن تصور حكاية بدون مكان، فلا وجود لأحداث خارج المكان، ذلك أن كل حدث يأخذ وجوده في مكان محدد وزمن معين"¹.

ونعني بالمكان: "المكان الموضع، وجمعه أمكنة، وهو المحل (Lieu) المحدد الذي يشغله الجسم. تقول مكان فسيح، ومكان ضيق"².

وقد تعددت معايير تصنيف المكان بين مقاربات تهتم بأدبية المكان، وأخرى برمزيتها، وثالثة تهتم بسوسيولوجية المكان، وعليه سنحاول اختيار المقاربات التي لها أثر واضح في خدمة النصوص المسرحية المدروسة:

أ- **التقاطبات المكانية (Polarités spaciales):** هي التي تصنف الأمكنة وتبحث في دلالاتها في شكل ثنائيات ضدية، بحيث تعبر عن العلاقات والتوترات بين قوى وقيم متعارضة. تبعا لهذا التصور يمكن تصنيف الأمكنة إلى ثنائيات متعارضة انطلاقا من مفهوم المسافة (قريب/ بعيد) أو الحجم (صغير/ كبير) أو الاتساع (محدود لا محدود) أو مفهوم الشكل (دائرة/ مستقيم) أو الحركة (جامد/ متحرك، اتساع/ تقلص، جذب/ إقصاء، اتجاه عمودي/ اتجاه أفقي) أو مفهوم الاتصال (منفتح/ مغلق، داخل/ خارج) أو مفهوم الاستمرار (استمرار/ انقطاع) أو مفهوم العدد (تعدد/ وحدة، مسكون/ مهجور) أو مفهوم الإضاءة (مضاء/ مظلم، أبيض/ أسود)³.

ب- **دينامية المكان أمكنة الانتقال/ أمكنة الإقامة:** أي التمييز بين أمكنة الانتقال وأمكنة الإقامة. أما أماكن الانتقال فتكون مسرحا لحركة الشخصيات وتقلقاتها، وتمثل الفضاءات

¹ محمد بو عزة، تحليل النص السردى تقنيات ومفاهيم، ص 99.

² جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ص 412.

³ محمد بو عزة، تحليل النص السردى تقنيات ومفاهيم، ص 101.

التي تجد فيها الشخصيات نفسها كلما غادرت أماكن إقامتها الثابتة، مثل الشوارع والأحياء والمحطات وأماكن لقاء الناس خارج بيوتهم كالمحلات والمقاهي.

ويشتق من التعارض (انتقال/ إقامة) تقاطبات فرعية مشتقة، حيث يولد من إمكانية الإقامة تقاطبات بين أماكن الإقامة الاختيارية وأماكن الإقامة الإجبارية (المنزل مقابل السجن)، وتقاطبات الإقامة الراقية (القصور، الفيلات...) والشعبية (الأكواخ، مدن الصفيح)¹.

ت- أنطولوجيا المكان: أمكنة الألفة/ الأمكنة المعادية: وعلى قاعدة مفهوم التقاطب يميز "باشلار" بين أمكنة الألفة والأمكنة المعادية. أمكنة الألفة هي التي نحب، وهي أمكنة مرغوب فيها، وترتبط بقيمة الحماية التي يمتلكها المكان والتي يمكن أن تكون قيمة إيجابية. وفي المقابل فإنّ المكان المعادي أو العدائي هو مكان الكراهية والصراع، ولا يمكن دراسته إلا في سياق الموضوعات الملتهبة انفعاليا والصور الكابوسية².

ث- التكتلات المكانية (المفتوح والمغلق): تخضع الأمكنة في تشكيلاتها إلى مقياس آخر مرتبط بالاتساع والضيق أو الانفتاح والانغلاق، فالمنزل ليس هو الميدان، والزنزانة ليست هي الغرفة، لأن الزنزانة ليست مفتوحة دائما على العالم الخارجي بخلاف الغرفة، فهي دائما مفتوحة على المنزل والمنزل على الشارع³.

¹ ينظر: محمد بو عزة، تحليل النص السردي وتقنيات ومفاهيم، ص ص 103، 104.

² ينظر المرجع نفسه، ص 105.

³ ينظر: حميد لحداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، 72.

3- جماليات الزمان والمكان في النصوص المسرحية:

3-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار":

أ- الزمان:

يصعب تحديد ماهية الزمن في مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار" بشكل محدّد واضح لامتداده بين ماضٍ وحاضرٍ ومستقبل الأجيال الناشئة. مع بروز عدّة مفارقات زمنية سنكتفي بذكر نماذج منها فقط، تمثّلت في:

- الاسترجاع: الذي لاحظناه في ردّ الولد (3) على التلميذ بقوله: "أنا ولد يتيم، مات أبي وتركني صغيراً. ولم يترك لنا ما يكفينّا لمعيشتنا - أنا واخوتي - لهذا ترسلني أُمّي لبيع البيض والبرتقال للمسافرين، فأتي لها ببعض الدراهم لتصرفها على اخوتي"¹. دلّ الفعل "مات" على الماضي، كما تجلّى الاسترجاع في كلام الولد (1) مع أبيه: "يا أبي! نسيت أن أذكر لك أن بعض اللصوص دخلوا البستان، وسرقوا العنب الذي فيه!"² إذ ارتبط الاسترجاع بالجمال "نسيت أن أذكر - دخلوا" التي عادت بنا إلى الوراء. وقوله أيضاً: صدق العرب حين قالوا: "كما تدين تدان!"³. وهذا استرجاع خارجي، واستباق في الآن نفسه "تدان في المستقبل". كما تعدّ إجابات الأولاد الثلاثة للتلميذ بعد استئذان آبائهم استرجاع: "أجاب بالعجز... قال لي... أجابت بأنها فقيرة"⁴ كلّها ابتدأت بأفعالٍ ماضية تدلّ على الاسترجاع بذكر أحداثٍ مضت.

- الاستباق: يُعدّ من المفارقات الزمنية التي تكرّرت بكثرة في النصّ المسرحي، وعليه سنقف على بعض المواقف منها: الوالد (1) لمّا علّم بأمر العنب الذي سُرّق من بستانه وصار يتوعّد السارق قائلاً: "آه سرقوا العنب! سرقوا الدالية! سأبحث عنهم وأرفع امرهم إلى

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 464.

² المرجع نفسه، ص 466.

³ المرجع نفسه، ص 466.

⁴ المرجع نفسه، ص 467.

الحاكم كي يعاقبهم جزاء على سرقتهم عقاباً شديداً¹. وفي موقف آخر نقف على استباق الزمن، في كلام الولد (2) لوالده: "والدي! ارجب منك ان تدخلني المدرسة كي اتعلم فأعرف ديني ولغتي، ولغة ديني، وواجباتك وواجبات وطني"². وقول التلميذ: "فاعلم ايها الأب ان عاقبة امثال ابنك الى الهلاك والخسران، الى سكنى السجون والاحباس"³. كما تجسّد الاستباق بوضوح في موقف الوالد (2) وهو يوصي ولده: "فاذا وجدت بستاناً فيه الحشيش، ولم تجد فيه صاحبه، فادخل الشياه والجديان اليه! وراقبها من بعيد، واجعل نفسك كأنك تلعب"⁴. كما صرّح الكاتب لفظياً بالاستباق "المستقبل" بقوله: "فالعقل يفكر ان يصير في المستقبل طبيباً، يرفع عن ابناء امته الأمراض والاوراجاع"⁵.

- الخلاصة: تجسّدت في طرح التلميذ للأولاد معنى الإسلام الذي يجهلونه تماماً، فقدّم لهم معناه ملخصاً وشاملاً للجميع المعاني بقوله: "هو الاسلام! فهو الرابطة المتينة، والصلة القوية التي ربطت بين العربي والعجمي، والابيض والاسود، والمشرقي والمغربي، فهو أقوى رابطة، وأمتن صلة"⁶.

ب- المكان:

- المدرسة: وظّف الكاتب المدرسة كمكان راقٍ يلقي فيها الأطفال عالمهم الأوّل، فهي التي تحرّره من الجهل، وفيها يتعلمون لغتهم ودينهم، ووطنيتهم وواجباتهم وحقوقهم، وهذا ما جعله مكاناً راقاً يوحى بالراحة النفسية والألفة، ومن خلال الحوار الذي دار بين التلميذ والأولاد الثلاثة وأوليائهم يتّضح أنّها مكان إقامة اختيارية، فالولد (1) هو الوحيد من بين أصدقائه سمح له أبوه بالالتحاق بالمدرسة.

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 466.

² المرجع نفسه، ص 466.

³ المرجع نفسه، ص 471.

⁴ المرجع نفسه، ص 473.

⁵ المرجع نفسه، ص 472.

⁶ المرجع نفسه، ص 463.

- البستان: كما هو معلوم البستان من الأماكن المفتوحة التي تبعث في النفس راحةً وانبساطاً، لكنّ المتأمل لهذا النصّ المسرحي يلاحظ أنّ الكاتب صوّره مكاناً مغلقاً معادياً مصدر ضغط الآباء على أولادهم فصار وكأنّه محلّ إقامةٍ جبريةٍ فُرضت على الأولاد وحرمتهم من الالتحاق بالمدرسة والتعليم. وهذا مثال على ذلك: "الوالد (1): اذا ذهبت الى المدرسة فمن يسقي البستان، ويرفع الغبار، ويأتي بالحطب والحشيش؟"¹

- المقهى: وهي من الأماكن المتداولة بكثرة في العديد من الأعمال الإبداعية الأدبية، وهي بؤرة اجتماعية لها ملامحها الخاصة، والمقهى مكان التقاء الشخصيات، فهي تعدّ مكاناً اجتماعياً ذكورياً بامتياز، وهي مكان عام يوحي بالحركة والانتقال كما أنّ البقاء فيه اختياري، والمقهى بالنسبة للاعبين القمار مكان محبّب، وهي ملاذهم ومصدر شعورهم بالراحة والمتعة.

- السجن: هو المكان المقيد الذي يبتعد فيه المرء عن الحرية ويخضع فيه لأوامر السلطة، وهو مرحلة انتقال من الحرية إلى العزلة، وهذا ما جعله مكاناً مغلقاً يوحي بالوحشة والظلام والتقيّد ويبعث على الرعب والرغبة، كما أنّه يعتبر إقامة جبرية تُفرض على الشخصيات فهم مجبرون على البقاء فيه: "يكثر الصراخ، وترتفع الأصوات، وتقع بينهم معركة. فيسبب ذلك تدخل الشرطة فتأتي اليهم وتسوق الجميع إلى السجن"². من الفعل "تسوق" يتبيّن أنّ الشخصيات مجبرة.

3-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة":

أ- الزمان:

زمن المسرحية ماضٍ فهي مستوحاة من التاريخ القديم، وعليه تحيلنا إلى حدث تاريخي ديني في غاية الأهمية وهو هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم، فالزمن التاريخي مرتبط بعام الهجرة، والزمن الدرامي هو زمن بداية أحداث المسرحية، وهو اجتماع أشرف

¹ عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر 1931-1954، ص 465.

² المرجع نفسه، ص 484.

قريش وتشاورهم في أمر النبي. كما تميّزت المسرحية بكثرة المفارقات الزمنية التي خلقت جمالاً فنياً. وهي متمثلة في:

- الاسترجاع: ظهر في كلام "أمية بن خلف" مع أشرف مكة عن النبي صلى الله عليه وسلم بقوله: "وإذا لحق بهم محمد وهو على ما تعرفون من ثبات وحسن رأي وبعد نظر، وما تعهدون فيه من حكمة سحر"¹، فهو يعيد ما يعرفون، أمر معلوم يكرّره فصفاً النبي معروفة لديهم. وفي موقف آخر يتجلى الاسترجاع للماضي بذكر حادثة قتل زهير والنايعة ومن مضى منهم، وما وقع عليهم من عذاب يقع على النبي صلى الله عليه وسلم لقول أبي البحتري: "أحبسوه في الحديد وأغلقوا عليه باباً، ثم تربصوا به ما أصاب أشباهه من الشعراء الذين كانوا قبله: زهيراً والنايعة ومن مضى منهم حتى يصيبه ما أصابهم"². كما استعمل الكاتب مفارقة الاسترجاع بالتصريح دون التلميح في قول أبي بكر لأبنائه: "لقد تأمروا البارحة واتفقوا على قتل رسول الله صلى الله عليه وسلم"³. وعندما خرج النبي من بيته وأبو بكر وضع التراب على رؤوس المترصدين له، وعندما أفاقوا من نومهم أخبرهم الشيطان بما فاتهم وما فعل النبي صلى الله عليه وسلم برؤوسهم بقوله: "خيّبكم الله! قد والله خرج عليكم وأنتم نيام، ثم ما ترك منكم رجلاً الا وقد وضع على رأسه تراباً، وانطلق لحاجته، أفما ترون ما بكم؟"⁴، فهو يحكي لهم ما وقع وهم نيام. كما يُعدّ حكي أسماء على كيفية تعاملها لجدها عندما زارهم استرجاعاً بقولها: "نعم، وضعت له حصي في الحقة التي كان أبي يضع فيها ماله، وغطيتها بثوب، ثم جئته بها"⁵. كلمة "وضعت له" تحيلنا على حدثٍ مضى وأسماء تسترجعه.

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 05.

² المصدر نفسه، ص 06.

³ المصدر نفسه، ص 09.

⁴ المصدر نفسه، ص 20.

⁵ المصدر نفسه، ص 34.

- الاستباق: نجد الشيطان وهو يخطط لمقتل النبي يستشرف المستقبل ويتخيل ما سيحدث بقوله: "والله لئن حبستموه كما تقولون ليخرجن أمره من وراء الباب الذي أغلقتم دونه الى أصحابه فلاوشكوا أن يثبوا عليكم فينتزعوه من أيديكم ثم يكاثروكم به حتى يغلبوكم على أمركم"¹. وفي موقف آخر يقول أبو جهل: "واذهبوا فابحثوا عن محمد في كل مكان حتى تأتوا به حيا أو ميتا، وجزاء من يعثر عليه مائة ناقة من الإبل"².

- الحذف: وهو حذف معن صرح الكاتب بمدته الزمنية وهي محدّدة بلحظات دون ذكر أي حدث: "فيتثاءبون وتذبل أعينهم فيطرقون برؤوسهم، وبعد لحظات يسمع لهم غطيط خفيف وشخير"³.

ب- المكان:

يعدّ المكان من أهم العناصر الفنية الواجب حضورها في مسرحية "الناشئة المهاجرة"، كون المسرحية تتحدّث أساساً على الهجرة والسفر من مكان إلى آخر بقصد ونية. وقد دارت أحداث المسرحية في عدّة أماكن وهي: دار الندوة، مكة، يثرب، دار أبو بكر، دار الرسول صلى الله عليه وسلم، وجبل ثور.

- دار الندوة: هي مكان اجتماع أشرف قريش، وهي مكان مغلق اجتمعوا فيها ثم انصرف كلّ منهم إلى سبيله وهذا يوحى بحرية الانتقال كما يوضّح بأن الإقامة فيها اختيارية وليست جبرية. وهذا المكان بالنسبة لأشرف قريش هو مكان أليف مريح هم معتادون عليه.

- مكة: هي فضاء مفتوح رحب ومقدّس، لكنّه بالنسبة للنبيّ صلى الله عليه وسلم وللمسلمين أصبحت مكة مكاناً مُعادياً فهي موطن الصراع والانفعالات والتعذيب والقتل، فأمر الله نبيّه أن يهاجر ويتركها، هنا ندرك أنّ المكان يوحى بالانتقال والسفر وليس الإقامة الاجبارية.

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 07.

² المصدر نفسه، ص 24.

³ المصدر نفسه، ص 18.

- يثرب: هي فضاء مفتوح أيضا يبعث على الحرية والطلاقة وهو مكان مقدّس، تتقلّ لها الرسول والمسلمون بحثاً عن الأمن والسكينة، فكانت يثرب فعلاً ذلك المكان الذي شعر فيه المسلمون بالألفة والراحة والسكينة والاطمئنان وهي تعامل أهلها يوحى بأنّها مدينة راقية، فكانت أحنّ مأوى للمسلمين.

- دار أبي بكر ودار النبي: والديار هي مكان إقامي اختياري. من المفترض أن يأخذ البيت طابع الألفة والراحة والاطمئنان، لكن بحكم مضايقات قريش للمسلمين أصبحت ديارهم تشكّل خطراً عليهم، فدار النبي باتت محاصرةً لقتله، ودار أبي بكر تعرّضت للهجوم والتفتيش فأصبحت غير آمنة.

- غار جبل ثور: تمّت الإشارة إليه في لمحة دون الدخول في أي تفاصيل. هو ذلك المكان المغلق المظلم هذا أوّل ما يتبادر في أذهاننا حين نقول "غار" لكنّه في المسرحية أخذ دلالة ووظيفة إيجابية حيث اختبأ فيه الرسول صلى الله عليه وسلم وأبو بكر رضي الله عنه في طريقهم إلى المدينة، كما عبّر عنه عبد الله في المسرحية بقوله: "نعم أعرفه وكثيرا ما رعت أغنامي بجواره ثم أدخلتها فيه اذا اشتدّ الحرّ أو سقط المطر"¹. ليكتسي هذا الغار في المسرحية دلالة الحماية والأمان.

3-3 - مسرحية "خبز وتراب":

أ- الزمان:

استهلّ الكاتب نصّه المسرحي بإشارة لزمان الأحداث "يدخل طفلاها الصغيران حاملين حقيبتيهما. الطفل والطفل في المدرسة الابتدائية"² تحيلنا هذه العبارة إلى عنصر الزمن الذي هو "النهار" وما يؤكّد ذلك أيضا الطعام الذي تحضره الأم لأطفالها وداود يستعجلها لأنّ سلمى ستخرج من الثانوية مع البنات. وقد جمعت هذه المسرحية بين الزمن الماضي والحاضر، أمّا عن المفارقات الزمنية فنبدأها بـ:

¹ محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، ص 11.

² عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

- الاسترجاع: عبّر عنه الموقف الذي كانت فيه مليكة تشكو أخاها لأُمها قائلةً: "ضربني ومزق مريولي، هيء.. هيء.. هيء¹. كما استخدم الكاتب ظرف الزمان "منذ الأمس" ليدلّ على الماضي: "مليكة: أُمي أنا جائعة.. لم آكل شيئاً منذ الأمس!"²، في حين تدلّنا عبارة "طوال نهارك" على الاستمرار وتكرار الفعل في الماضي بقول الأم لداود: "اذن هكذا.. وتقولها بدون حياء! طوال نهارك تقف تعاكس الفتيات..³، وعندما عاد شريف في المساء إلى الدار اعتذر من أُمه لأنّه كذب عليها في الصباح بقوله: "سامحيني يا أُمي لقد كذبت عليك في الصباح حين قلت لك أنني ذاهب إلى المدرسة" فالصباح يعتبر ماضياً بالنسبة للمساء، فكان بذلك استرجاعاً للماضي. وعندما عاد حليم من المدرسة حكى لأُمّه ما قالت له المعلمة عندما أرجع لها الورقة النقدية: "لقد أعدت الدراهم للمعلمة وشكرتني كثيراً كثيراً، وقالت: هكذا يفعل الأولاد المؤدّبون"⁴. فكان للفعل "أعدت" دلالة الماضي.

- الاستباق: يتجلّى من خلال قول الأم أنّها ستعدّ الطعام في المستقبل القريب: "عما قليل سأعد لكم طعامكم"⁵. ونلاحظ تجاوز الزمن الحاضر إلى المستقبل كلام داود مع أخيه شريف: "الحقيقة انك شاب طيب.. ولكي تثبت طيبتك اذهب كل يوم الى كراج السيد محمود، واخدم عنده واجلب لنا دراهم نشترى بها ما طاب"⁶. كما سبق داود الأحداث ورأى أنّه سيموت إذا عاد للقرية وترك سلمى: "لكن انا محال ان أترك المدينة.. محال ان أتخلى عن سلمى، اذا تركتها أموت!.. أموت!"⁷. وكذلك يتجسّد الاستباق في بيان عاقبة الكذب، حين حدّرت مليكة أخاها حليم من الكذب: "والله الكذاب سوف يحرق بنار جهنم"⁸.

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² المصدر نفسه.

³ المصدر نفسه.

⁴ المصدر نفسه.

⁵ المصدر نفسه.

⁶ المصدر نفسه.

⁷ المصدر نفسه.

⁸ المصدر نفسه.

- **القطع (الحذف):** قد صرّح الكاتب بالمدة الزمنية المحذوفة (من الصباح حتى الآن أي إلى المساء عندما عاد شريف إلى الدار، فيُقدّر هذا القطع المعلن بساعات دون الإشارة إلى أحداث ووقائع تلك المدة المحذوفة: "شريف: قلت لكم اليوم أنني ذاهب إلى المدرسة، غير أنني ذهبت إلى مرآب جارنا سي محمود وعملت من الصباح حتى الآن".

ب- المكان:

اشتمل النص على أماكن متعدّدة ومتنوّعة من حيث الشكل والوظيفة، باعتبار أنّ عنصر المكان مهمّ جدّاً في هذه المسرحية لأنها تعالج في المشهد الثاني موضوع الهجرة من الريف إلى المدينة، فكان لتوظيف الأماكن أثر كبير وهدف مقصود، وعلى رأسها: غرفة جد متواضعة، حجرة الدرس، المطبخ، المرآب، القرية، المدينة، الأرض، السنيما، المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

- **غرفة جد متواضعة:** قدّم الكاتب وصفاً للغرفة جعلنا نتصوّر الوضع الاجتماعي لهذه العائلة، فالبارة "جد متواضعة" تحيلنا إلى ثنائية الإقامة الراقية والإقامة الشعبية؛ يبدو أنّ الأسرة تسكن بيتاً بسيطاً في حي شعبي: "هل أنتم سعداء في هذا القبر! (تشير إلى الحجرة) انكم تدفنون أنفسكم وأنتم أحياء.. هيا عودوا إلى القرية.. شريف وداود وسعيد يمكنكم أحياء الأرض وربح مال وفير"¹. ترمي حالة الغرفة إلى حالة الأب المادية والصحية التي وصفها الكاتب والأم بشيخ عاجز تقريباً وقد انحنى ظهره كي يقدم لعائلته لقمة العيش. وتحيلنا إلى الفكرة التي يريد الكاتب معالجتها وهي: من شدة تعلق المرء بالمدينة تجعله يهجر القرى والأرياف والأرض الخصبة ليسكن على أطراف المدن في أحياء شعبية.

- **المطبخ:** يشغل المطبخ حيّزاً مهماً في البيت، ويلعب دوراً كبيراً في المساهمة في بقاء الإنسان وحمايته من الجوع والموت، لكن المطبخ الذي صوّره الكاتب في المسرحية مطبخ خاوٍ تماماً. العائلة لا تمتلك شيئاً والأطفال يموتون جوعاً، نظراً لتدهور حالتهم المادية بسبب

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

بقائهم في المدينة: "داود: ما هذا ألا يوجد طعام؟ حتى قطعة الخبز مفقودة! ما هذا؟ الفرن ستقيم عليكم دعوى.. هذه عيشة لا تطاق، لن أدخل البيت ثانية!"¹.

- القرية: تعدّ القرية فضاءً مفتوحاً هادئاً، لا يحتوي على جميع المرافق الضرورية، لذلك نلاحظ خط الهجرة دائماً من الريف أو القرى إلى المدينة بحثاً عن حياة أفضل، وقد أصرّ الأولاد على عدم الرجوع إليها حين قرّر الأب مغادرة المدينة، ممّا يوحي بافتقارها لعدّة مرافق من بينها المدارس، ليتبيّن في النهاية أنّ القرية لقيت اهتماماً من الدولة كحلّ يقلّل من الهجرة الجنوبية لقاطني القرى إلى المدن فأصبحت القرى تحتوي على ما يضمن الحياة الجيدة لمواطنيها: "أنا جئت خصيصاً لكي اقنعكم للعودة إلى أرضنا وتربنا وناسنا.. الدولة بنت لنا مساكن واسعة ومدارس وعبدت الطرق وأصبحت القرية مثل الجنة، ماذا يعجبكم في هذه المدينة، وفي هذه الحالة التي أنتم فيها من يجبركم على ذلك"².

- المدينة: هي ذلك الفضاء الجغرافي الواسع المفتوح أيضاً، تحتوي على عدّة أماكن ومرافق كالمدارس والمستشفيات والمقاهي... فهي مسرح الأحداث وسبب تناميها فقد كانت سبباً في عدّة مشاكل نفسية واجتماعية ومادية للأسرة، والكاتب لم يقدم أي أوصاف أو تفاصيل عن المدينة. إلّا أنّها انعكست بالسلب على أفراد العائلة ممّا جعلت الأولاد يغرقون في مظاهر الفساد الأخلاقي والاجتماعي.

- الأرض: الأرض في العادة هي رمز الخصوبة والوجود والنماء والثمار والجدّ والاجتهاد والثروة والغنى، كما لها أبعادها الجمالية بمائها وهوائها ومساحاتها الخضراء، لنلاحظ تجاوز الأرض في المسرحية دلالتها الحقيقية لتحمل بعداً نفسياً، يثير في النفس القلق والحيرة والحاجة والموت نظراً لإهمالها وتركها دون سقي وعناية، والهجرة عنها إلى المدينة، وهذا ما يوحي به المثال الآتي: "قبل كل شيء جئت لأخبركم بأن أرضكم عطشى يكاد الزرع يهلك عن آخره.. أنا وزوجي حسن لا نستطيع خدمتها، حرام.. يا أمي حرام..

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² المصدر نفسه.

أرضنا غنية.. ثروة.. تبكي على من يخدمها.. تبكي على سواعد اخوتي.. تبكي على أهلها¹.

- حجرة الدرس، السنيما، المرآب، المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية: ذكر الكاتب هذه الأماكن كإشارة فقط ولم يتطرق لدلالاتها ووظائفها ومستوياتها في الأحداث.

3-4- مسرحية "المتكلمة بالقرآن":

أ- الزمان:

نلاحظ في هذه المسرحية أن كاتبها عز الدين جلاوي لم يول اهتماماً كبيراً للزمان والمكان على حدّ سواء، بقدر ما اهتمّ بالجانب التربوي والديني للنص من خلال التركيز على فضل تلاوة القرآن الكريم. فالزمن الدرامي مرتبط ببداية المسرحية التي حدّد زمنها "موسم الحج" دون ذكر أي تفاصيل. وفي آخر المسرحية أدرج الكاتب مفارقةً زمنيةً متمثلةً في الاسترجاع وهي:

"ابن المبارك: أخبرونا بأمرها بارك الله فيكم.

يحي: هذه أمنا منذ أربعين سنة لم تتكلم إلا بالقرآن مخافة أن تزل فيسخط عليها الرحمن"².

ب- المكان:

أعطى الكاتب إشارة عن المكان وهو: "على مشارف بيت الله الحرام" وهو ذلك المكان المقدّس الآمن الذي يحمل أسمى دلالات الطهارة والتقديس، يشعر فيه الفرد بالاستقرار النفسي والطمأنينة والصفاء، بعيداً عن كلّ مظاهر الفساد والخوف نتيجة تقرب المرء من الله والتّقلّ من بيئة إلى أخرى بغية إرضائه ونيل الأجر والثواب، والكاتب لم يتعمّق في الكلام عن بيت الله فقط ذكره لتحديد مكان الحادثة.

¹ عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب.

² عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 151.

3-5- مسرحية "غنائية الحب":

أ- الزمان:

أمّا زمن المسرحية فيتمثّل في الزمن الحاضر، والدليل على ذلك الحالة النفسية السيئة والمتقلّبة للشباب، والتي غرست فيهم الطاقة السلبية، ودفعتهم إلى الردّ بقسوة والتطاول على التاريخ بتوليد الشك في تاريخ الثورة الجزائرية، فيعود المتلقّي ويرسم صورة تلك العلامة واقعياً فيجد أنّ ظروف العيش الصعبة والتهميش الذي يتعرّض له الشباب - خاصة المثقف - هما من أبرز العوامل التي جعلتهم يرفضون واقعهم، ويبحثون عن واقع أفضل يحتضن طموحاتهم وأحلامهم¹.

وبما أنّ المجموعة الصوتية والجزائر استعانوا بمن لهم القدرة على الإقناع بالحجج والأدلة الحقيقية للتأثير على الشباب، فكان التاريخ وشاعر الثورة "مفدي زكريا" خير شاهد على النواذب التي مرّت بها الجزائر، وأصدق شاهد على الثورة التحريرية، فكان من الضروري استرجاع الماضي المثقل بالأحداث التاريخية بواسطة التاريخ والشاعر، ومن هذا المنطلق نلاحظ اعتماد الكاتب على الاسترجاع الذي فرضته سيرورة الأحداث، فاخترنا منها مقطعين للتوضيح:

"التاريخ: ذات ليلة من ليالي الخريف

كان الشهر نوفمبر

ثار الشعب وشمّر"²

"الشاعر: شعب دعاه إلى الخلاص بناته

فاصب مذ سمع النداء وتطوعا

وأرادهم المستعمرون عناصر

¹ سامية غشير، خالد خالدي، القيم التربوية والعناصر الجمالية في مسرحية غنائية الحب "عز الدين جلاوي"، مجلة دراسات معاصرة، تيسميسيلت، الجزائر، المجلد 5، العدد 1، 2021م، ص 148.

² عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 42.

فأبى من التاريخ أن يتصدعا

واستضعفوه فقرروا إذلاله

فأبت كرامته له إن يخضعا"¹

كما عثرنا على مفارقة زمانية أخرى وهي: الاستباق الذي استعمله الكاتب بعد اقتناع الشباب بكلام التاريخ والشاعر، حين اعتذروا من أممهم الجزائر ووعدهم لها بالوفاء مستقبلاً:

"الشباب الرابع: يمينا أمنا

مهما عتا الدهر لن نترعزعا

مهما طغى الكفر لن نتصدعا

سنعلو فوق هامات العدى

لا لن نركعا لن نخضعا"²

ب- المكان:

يتّضح المكان في المسرحية من خلال التقديم الذي وضعه الكاتب في مستهلّ النصّ: "ضوء خافت يصارع ظلمة تغطي الركح وسطه شباب يمثلون.. الحيرة والقلق وعلى جانب منه مجموعة تتركز عليها دائرة الضوء تنشد موجهة حديثها لمجموعة الشباب"³.

بهذا التقديم يسهّل الكاتب على الطفل المتلقّي تصوّراً وإن كان غير مكتمل لمكان مجريات الأحداث الدرامية وتحرك الشخصيات وانفعالاتها "فالمكان في المسرحية عادة لا يتحدّد بصورة واضحة مباشرة، بل قد يكون مجازياً تحدّده الإشارات والحركات وانفعال الشخصيات"⁴. ومع ذلك تمّت أحداث المسرحية في إطار مكاني محدود يتيح للطفل القارئ استيعاب أحداث المسرحية ومتابعتها بشكل واضح. كما ذكر الكاتب مجموعة من الأماكن التي احتضنت الثورة مثل: بجاية، تيهرت، قسنطينة، تلمسان، سطيف.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 42.

² المصدر نفسه، ص 47

³ المصدر نفسه، ص 30.

⁴ سامية غشير، خالد خالدي، القيم التربوية والعناصر الجمالية في مسرحية غنائية الحب "عز الدين جلاوي"، ص 148.

3-6- مسرحية "غصن الزيتون":

أ- الزمان:

اكتست المسرحية الزمن "الحاضر" لأن القضية الفلسطينية لا تعدّ من الماضي بل هي قضية حديثة حاضرة نعيش أحداثها ووقائعها كلّ يوم، مثل هذه القضية الإنسانية يصعب حصرها في إطار زمني ومكاني معيّن، ورغم ذلك وردت في النصّ بعض المؤشرات الزمانية والمكانية. وقد ورد في هذا النصّ المسرحي العديد من المفارقات الزمانية التي أضفت على النصّ نشاطاً وحيويةً، فكان بذلك الاسترجاع حاضراً في المسرحية يتمثل في: عمر يحكي لأمّه وجدّه الموقف الذي حدث له مع الطفل اليهودي:

"عمر: قال لي طفل يهودي: اليهود أقوى.

الجدّ: وماذا قلت له؟

عمر: (متحمّساً) قلت له بل نحن أقوى وسنطردكم من أرضنا كاللصوص كما طرد صلاح الدين أجدادكم"¹. كما اعتمد الكاتب الاسترجاع لحظة إبلاغ العائلة ب وفاة والد عمر الذي توفي منذ يومين:

"العم: لقد قضى أبوك شهيدا يا عمر.

الأم: في (حيرة) ماذا تقول يا حسين؟

العم: أصيب منذ يومين في معركة طاحنة، وبقي يعاني آلام الجراح إلى أن فاضت روحه إلى بارئها ودفن في قمة الجبل"².

بالإضافة إلى الاسترجاع، اعتمد الكاتب الاستباق الذي تكرر في عدّة مواضع، ففي كلّ مرّة يحلم فيها الشعب الفلسطيني ببزوغ فجر جديد يغيّر مجرى الأحداث، يأمل بالنصر ونيل الحرية وطرد المحتلّ الغاصب وتعود الأرض المقدّسة إلى الطهر والنقاء كما كانت، ينتظرون في مستقبل تسوده الحرية والفوز والانتصار. وظهر الاستباق فيما يلي:

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 59.

² المصدر نفسه، 62.

"الجدّ: (يتكى على عصاه) لا تحزني يا بنيّتي.. لا تحزني.. غدا سيبزغ الفجر، وستخضر أشجار الزيتون والنّخيل.. ويحلق الحمام في سماء هذا الوطن العظيم"¹.

نلاحظ أيضا في كلام الأم لرضيعها استباقاً للأحداث، فقد ذكرت له مجموعة من الأحداث المسبوقة بحرف السين الدال على المستقبل مثل: "سأغذك" أي في المستقبل، وتجسّد ذلك في المقطع الآتي:

"(وهي تهدد طفلها) راح الجميع يا ولدي.. ولم يبق لأمك الحزينة الوحيدة إلا أنت، أنت بصرها الذي يعبق بالحياة، أنت زهرة الأمل يا ولدي سأغذك البطولة مع لبني، سأغذك عشق الجهاد والاستشهاد.. وسأدفع بك لتزحف مع قوافل المجاهدين لتعود بالشمس لهذا الوطن"².

ب- المكان:

ذكر الكاتب مجموعة من الأماكن التي دارت على ركحها مجريات الأحداث وتحركات الشخصيات. ففي بداية كلّ مشهد أشار لمكان أحداثه، وتتمثّل هذه الأماكن في: بيت فلسطيني بسيط، الشوارع والساحات، قمة الجبل، الأرض:

- بيت فلسطيني بسيط: وكان أول تحديد للمكان في مستهلّ المسرحية بقول الكاتب: "في بيت فلسطيني بسيط كانت الأم تهدد مهد صغيرها لينام وهي تغني..."³. رغم الحرب والذعر والمظاهرات والقتل، يبقى البيت في هذا الخضم حيّزاً مهماً آمناً كونه مصدر الراحة والطمأنينة، فله أثر كبير على الجانب النفسي للإنسان؛ لأنّه يحميه من الضياع والتشرّد، كما أنّ المرء في بيته حرّ رغم أنّه مقيّد في الخارج كما هو الحال عند العائلة الفلسطينية التي تتحصر حرّيتها داخل البيت فقط، وتنتهي الحرّية وتتقيّد من طرف المحتلّ الصهيوني

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 59.

² المصدر نفسه، ص 65.

³ المصدر نفسه، ص 59.

في الخارج. فالبيت هو رمز الراحة والسكينة والشعور بالألفة والأمن، لذا نلاحظ الحضور المكثف لشخصيات المسرحية في البيت.

- **الشوارع والساحات:** تعتبر الشوارع والساحات في العادة فضاءات مفتوحة واسعة تنتقل فيها الشخصيات بكل حرية، لكن في هذه المسرحية نستطيع تصنيفها ضمن الأماكن المعادية التي توحى بالكراهية والصراع، وكانت هذه الأماكن في المسرحية مسرحاً للصراع وفضاء للانتفاضات والمظاهرات. فأصبحت بذلك مصدر الرعب والتهديد والقتل والعنف. ويتضح ذلك بقول عمر: "الشوارع تغلي.. المظاهرات تعم المدينة.. حرائق في كل مراكز العدو.. والشباب يهاجم جنود اليهود في كل منعرج"¹.

- **قمة الجبل:** يُعدّ الجبل مكاناً طبيعياً فسيحاً جميلاً مفتوحاً له كيانه، فهو يدلّ على القوة والشموخ والهيبة والوقار، وقد كان لاختيار الكاتب هذا المكان بالتحديد أثر عظيم؛ فالجبل والشموخ يليق بروح الشهيد. وربما يرمز الكاتب بالجبل إلى مصير الشهيد بعد الموت، إذ يبقى حياً قوياً شامخاً.

- **الأرض:** هي رمز الوطنية والعروبة والإسلام والبقاء والخصوبة، تلك الأرض المقدسة الطاهرة مهبط الأنبياء، فالواجب حمايتها والدفاع عنها بكل ما أعطاهم الله من قوة، ويظهر خوف الأم على الأرض قائلة:

"الأم: كلما دفعنا عدوا ظهر آخر.. كم هي كثيرة أطماع الظالمين في هذه الأرض!

الجد: لأنها أرض الأنبياء.. أرض الطهر والنقاء.. أرض الاتصال بالسماء"².

كما لمّح الكاتب بأسماء عدّة دول عربية هي أيضا معنية بنصرة فلسطين، باعتبار أن القضية الفلسطينية هي قضية عربية قومية، وتجلّى ذلك في قول الجد: "لا تخشي يا بنيتي فإرادة الشعوب لا تقهر، والانتفاضة ستتواصل، وسنهزم الطواغيت.. سنهزمهم (ينظر للأفق إني أراهم آتين.. من رحم الأرض آتين.. من تحت الأنقاض.. من شقوق الأرض

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 64.

² المصدر نفسه، ص 59.

آتين.. من رمل الصحراء.. من وراء النهر.. من الفرات.. من النيل.. من الأطلس
الجبار.. من الأوراس من كل فج عميق آتين.. إني أراهم يا بنيتي.. سود العيون.. سمر
الجباه.. سمر السواعد.. سمر الصدور.. إني أراهم زاحفين.. وإنه للنصر اليوم وغدا وإلى
الأبد.. إلى الأبد"¹.

3-7- مسرحية "سالم والشيطان":

أ- الزمان:

مهّد الراوي في بداية المسرحية بتقديم يبيّن فيه للأطفال موضوع المسرحية والأماكن التي
جرت فيها الأحداث، ولم يتطرق إطلاقاً لتحديد الزمان في المسرحية، في حين تشير أغلب
الأفعال إلى الزمن الحاضر، فالزمن الدرامي للمسرحية هو الحاضر. كما حملت المسرحية
بين طياتها عدداً من المفارقات الزمنية التي سنبدأها بـ:

- الاسترجاع: واعتمده الكاتب في سرد سالم لما حدث لمحفظته في العطلة الماضية قائلاً:
"كلما أراها في الصباح يرتجف جسدي خوفاً.. لا أتخلص منها إلا في العطلة.. في عطلة
الربيع الماضية بنى فيها الفأر عشه..² وعندما حان وقت توزيع أوراق الامتحان على
التلاميذ في القسم صار الأستاذ يذكرهم بنصيب المجتهد والكسول قائلاً: "من جدّ وجد،
وعلى قدر أهل العزم تأتي العزائم.. منكم أيها التلاميذ من اجتهد وثابر وانتبه في القسم،
وراجع دروسه فكانت إجابته مضبوطة وعلامته مشرفة، ومنكم من قضى الفصل عابثاً
لاعبا متكاسلاً وجزاء ذلك الخيبة والخسران"³. كما تجلّى الاسترجاع في قول الخير لسالم
بعد فوات الأوان: "كنت أنصحك بطلب العلم ولكنك تكاسلت"⁴.

- الاستباق: ضمّن الكاتب نصّه استباق الزمان في مواضع عديدة نذكر منها توقّع سالم
لنوع العقوبة التي سيتلقاها من أبيه في حال اكتشاف أمر التدخين:

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 60.

² المصدر نفسه، ص 13.

³ المصدر نفسه، ص 15.

⁴ المصدر نفسه، ص 19.

"الخير: وماذا يفعل بك أبوك لو علم؟

سالم: (خائفاً) آه.. يجلدني بالحبل المتين حتى يسود ظهري"¹. كما صور الشر لسالم كيف سيصبح كبيراً عظيماً بعد التدخين بقوله: "ياله من فيلسوف! إنه يخدعك بكلامه دخن، وسترى ستصبح كبيراً وعظيماً.. دخن وانظر إلى نفسك في المرآة"². ومن مكائد الشر لسالم نصحه بالكتابة على الطاولة، لينقاد سالم لكلامه ظناً منه أنه سيخلد اسمه وستقرأه الأجيال:

"سالم: فكرة جيدة سأخلد اسمي على الطاولة لتقرأه كل الأجيال"³.

- **القطع:** نلاحظ بين المشهد السادس والسابع فجوة كبيرة، فقد قطع وتجاوز الكاتب فترة طويلة من حياة سالم الكسول دون الإشارة إلى أي حدثٍ منها، يلاحظها القارئ من خلال نهاية الفصل السادس وسالم طفل مراهق مطرود من المدرسة ليتفاجأ في بداية المشهد السابع بسالم الكسول صار رجلاً وعنده أولاد ويبحث عن وظيفة، ويتفاجأ القارئ بمرحلة عمرية جديدة لسالم. ولم يحدّد الكاتب طول المدّة الزمنية، ويظهر ذلك في تمهيد المشهد السابع بقول الراوي: "ويكبر سالم الكسول ويغدو أباً، ويجد نفسه مضطراً للعمل وماذا يعمل؟ زملاؤه الآن في وظائف راقية، أما هو فقد اختار مهنة حقيرة"⁴.

ب- المكان:

المكان في المسرحية موضّح حيث نلاحظ في تمهيد الراوي لكلّ مشهد تحديد المكان، هكذا يسهل فهمها ومتابعة أحداثها بكلّ سهولة، فأنحصرت أماكن المسرحية في: البيت، القسم، والشارع. نلاحظ أنّ الأحداث التي جرت في البيت والمخالفات التي قام بها سالم كانت بحديقة وحذر لأنّه مُراقب في البيت، ويخاف أن يكتشف أبوه أمره. أمّا القسم فكان هذا المكان محمّلاً بعدّة الدلالات؛ فالقسم مكان مغلق مع استطاعة الشخصية التنقّل فيه وقت الدخول والخروج أي الإقامة فيه اختيارية، مكان طلب العلم محبّب لدى التلاميذ، لكن سالم

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 09.

² المصدر نفسه، ص 09.

³ المصدر نفسه، ص 10.

⁴ المصدر نفسه، ص 18.

أعطى للقسم صورة مغايرة تماماً فهو يرى نفسه مجبراً مكرهاً على البقاء فيه والانتباه لكلام الأستاذ، ويشعر بالتقيّد وكأنّه في السجن ويظهر ذلك بقول الشر الذي يحاول التأثير عليه: "كم هو قاس هذا الأب؟ أمثالك من الشباب يصبحون نياما في الأسرة الدافئة، وأنت تقوم باكرا وتحمل هذه القناطير، وتقضي نهارك في ذلك السجن"¹. أمّا الشارع هو ذلك الفضاء الواسع المفتوح كما ذكرنا سابقاً، لذا نلاحظ أنّ سالماً أحسّ بذلك الانفتاح وعدم مراقبة والوالدين والأستاذ في الشارع، وبالتالي انصاع وراء أفكار الشر الجنونية حين طلب منه رمي المحفظة مراراً في الشارع إلى أن تتمزّق.

3-8- مسرحية "السيف الخشبي":

أ- الزمان:

حدّد عز الدين جلاوي الزمن الدرامي للمسرحية وهو "الليل" بقوله: "أبو حية يسهر في جماعة من أصحابه"²، فزمن المسرحية في "الحاضر" وما يوضّح ذلك طلب صاحبه قيس أن يحكي له بعض غرائبه السابقة قائلاً: "قيس: يا أبا حية ألا حدثتنا عن بعض غرائبك؟"³. ليبدأ أبو حية في الحكى واستذكار الماضي يسرد وقائعه الغريبة، كما أنّ المشهد الثاني في الزمن الحاضر. والمشهد الأوّل كاملاً من المسرحية يسترجع الأحداث التي قام بها أبو حية. وعليه سنكتفي بذكر موقف واحدٍ من مواقفه لنقف على الاسترجاع في المسرحية: "أبو حية: من أعجب ما رأيت أنه كان عندي سهم لم أر مثله في حياتي قط.

حسين: وما يميزه عن باقي السهام؟

أبو حية: خرجت مرة إلى الصيد، فعن لي ظبي قد اكتنز لحماً وشحماً فرميته فراغ عن سهمي، فعارضه السهم ولحقه، فراغ عنه الظبي فعارضه السهم، ومازال الظبي يروغ يمينا وشمالا والسهم يعارضه حتى صرعه وعدت به إلى البيت"⁴.

¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 11.

² المصدر نفسه، ص 157.

³ المصدر نفسه، ص 157.

⁴ المصدر نفسه، ص 157.

كما تضمّنت المسرحية استباق الزمن وتجسّد ذلك في تهديد قيس لأبي حية بالقتل إذا وجده كاذباً. وكان الاستباق في موضع واحدٍ تمثّل في:

"أبو حية: (متبجحا) وتعودت هذه الأيام أن أخرج إلى الصحراء فأدعو الغربان فتقع حولي فأخذ ما أشاء.

قيس: كلما خرجت ودعوتها وقعت حولك؟

أبو حية: لا تمتنع أبدا.

حسين: إذن نخرج معك إلى الصحراء لنرى ذلك.

قيس: (مههدا) فإن لم تقع الغربان قتلناك، هل تقبل؟¹

فلاحظ حجم توتّر وقلق قيس من شدّة كذب صاحبه الكاذب المغرور حتّى جعله يسبق الأحداث في حال عدم وقوع الغربان سيقتله.

ب- المكان:

قسّم الكاتب المسرحية إلى مشهدين وبالتالي كانت الأماكن محدودة وغير محدّدة بشكل واضح من جهة تحديد انتمائها لحيز جغرافي معيّن، ولم يحدّد المكان في المشهد الأوّل ولم يلمّح له لا من قريب ولا من بعيد، وفي المقابل حدّد مكان مجريات أحداث المشهد الثاني الذي كانت كلّها في بيت أبي حية، وظهر ذلك في بداية المشهد الثاني: "أبو حية وقد عاد إلى بيته فنام في فراشه"².

وهذا ما يفسح المجال للطفل ويمنحه حيّة وضع القصة في البلد الذي يشاء حسب خياله، فبقي المكان في المسرحية كفضاء مفتوح جعل النصّ يتناسب مع عمر الأطفال، فالتقليل من تنوّع الأماكن يسهّل على الأطفال الوصول إلى المقاصد المتضمّنة في ثنايا المسرحية.

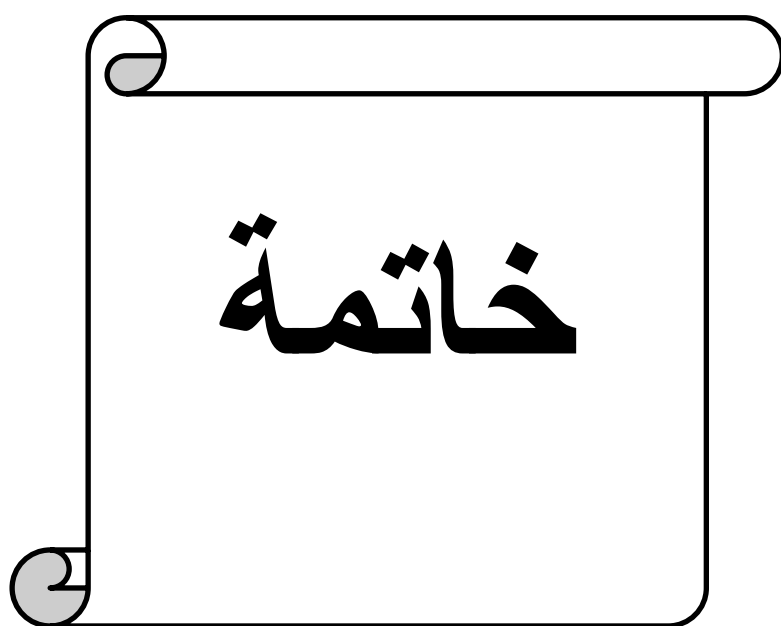
¹ عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 157.

² المصدر نفسه، ص 158.

خلاصة:

تتميّز النصوص المسرحية الموجهة للأطفال بقيم جمالية تميّزها عن باقي النصوص الأدبية الأخرى؛ لأنها مخصّصة لفئة عمرية محدّدة، فيهتمّ الكاتب ويراعي التركيبة العقلية والنفسية للطفل، وتتمثّل هذه المكوّنات أو العناصر الجمالية في : لغة الحوار والأسلوب، الصراع، الشخصيات، الحدث، والزمان والمكان.

بعد الانتهاء من الدراسة التحليلية النقدية لكلّ النصوص المسرحية المختارة القديمة والحديثة نلاحظ حضوراً قوياً للقيم التربوية لا سيما مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار"، ومسرحية "الناشئة المهاجرة"، ومسرحية "خبز وتراب" إذ كانت العناية بالجانب التربوي فيها على حساب الجانب الجمالي، فبدى التقصير خصوصاً في عنصر اللغة والأسلوب فكانت لغة تقريرية مباشرة، بينما في المسرحيات الحديثة التي درسناها لكانتها عز الدين جلاوي: "المتكلّمة بالقرآن، غنائية الحب، غصن الزيتون، سالم والشيطان، والسيف الخشبي" لاحظنا توافقاً كبيراً بين الجانب التربوي والجانب الجمالي إلى درجة أنّك لا تستطيع فصل العناصر الجمالية عن القيم التربوية، مُشكّلة بذلك لحمةً واحدةً.



نقف في نهاية هذا البحث عند أبرز النتائج والأفكار التي توصلنا إليها من خلال الشّقين النظري والتطبيقي، نجملها فيما يلي:

من خلال الدراسة النظرية التي تطرّقنا إليها وقفنا على بعض الحقائق نذكر منها ما يأتي:

- لمسرح الطفل تأثير كبير على الأطفال في بناء شخصيتهم وتكوين كيانهم، نظرا للتأثير الفاعل الذي يمكن أن يحدثه في عقل الطفل ووجدانه، بما يؤثر سلبياً أو إيجابياً على اتجاهاته وسلوكياته، فكان مسرحهم ينافس الأسرة والمدرسة والمجتمع في التأطير والتوجيه والترفيه، باعتباره وسيلة فعّالة تساعد على التنشئة السوية للطفل من خلال زرع المبادئ الحميدة لبناء شخصيته، ولإشباع رغباته، وتنمية ذوقه الفنّي الجمالي.

فبمجرّد تعوّد الطفل على التعامل مع هذا الفنّ يسهل تدريبه على كيفية التعامل مع الآخرين، وترسخ لديه حبّ هذا الفن الرّاقى، كما أنّ غرس القيم الأصلية في المجتمع يتمّ طرحها على خشبة المسرح، أو من خلال النصوص المسرحية المكتوبة، لأنّ الطفولة أرض صالحة للاستنبات؛ فكلّ ما يغرس فيها من: (مكارم الأخلاق ومحاسن الصفات والتذوّق والاستمتاع بمواطن الجمال) يؤتي أكله في مستقبل حياة الطفل.

- ولم يكن مسرح الطفل الجزائري مختلفاً عن باقي مسارح دول المغرب العربي في بداياته؛ إذ بدأ في المدرسة - مسرح مدرسي- بوصفه نشاطاً طلابياً يؤدّى في حفلات نهاية السنة الدراسية، أو في المناسبات الدينية كالمولد النبوي مثلاً. ولم يشتد ساعد مسرح الطفل في الجزائر إلّا بعد استرجاع سيادتها. ومسرح الطفل في الجزائر والمسرح عموماً لم يعرف ربّما نشاطاً كبيراً أو حركيةً أو إبداعاً لافتاً في فترة الاحتلال؛ فهو فقط مجرد اقتباس من المسرح الفرنسي وتمثيل وتكرير لبعض الروايات والقصص باللهجة العامية. ولم ترتق للغة الفصحى باستثناء بعض النصوص. فهو لا يرقى لأن يوازي المسارح العربية والغربية المزدهرة في تلك الحقبة - فترة الاحتلال -. فمسرح الأطفال بالجزائر التوجيهي التوعوي موجود قديماً. أمّا

وجوده كفنّ مكتمل ملتزم بضوابط جمالية وتربوية واجتماعية ونفسية... فيعتبر من الفنون الحديثة.

- يحقق مسرح الأطفال من الأهداف والغايات ما تعجز الأسرة والمدرسة والمجتمع عن تحقيقه، كما أنّه يتناول موضوعات معيّنة مستمدة من الواقع المعيش، والتاريخ الجزائري الحافل بالبطولات والانتصارات من شأنها أن تنفع النشء وتفيدهم في الحياة اليومية، فكانت أغلب النصوص وطنية ودينية واجتماعية ومدرسية وفكاهية.

أمّا الجانب التطبيقي الذي قمنا فيه بدراسة وتحليل النصوص المسرحية فكانت نتائجه كالآتي:

- تهدف النصوص المسرحية إلى غرس القيم التربوية في نفوس الأطفال؛ فكانت لها أبعاد متنوعة منها ما هو ديني ووطني وقومي واجتماعي وتعليمي وترفيهي؛ فكان مسرح الطفل بذلك عبارة عن نشاط تربوي مكمل لباقي الأنشطة لما يقدمه من صور وأفكار هادفة، ومواضيع معرفية وأخلاقية مفيدة أسهمت في العملية التربوية الخلاقة، وهذا ما تحقق ووقفنا عليه في النصوص المختارة إذ تميّزت النصوص المسرحية المتنوعة المدروسة في الجانب التطبيقي بالحضور القوي للقيم التربوية الهادفة التي مفادها الحثّ على الفضائل، والابتعاد عن الرذائل تلامس قلوب وعقول الأطفال بصورة مباشرة، فتضمّنت أيضاً من القيم التربوية مثل: التضحية والصبر، والاحتساب، وبرّ الوالدين، والأمانة وحفظ الودائع، والتعاون، والصدقة، وحب الوطن، والحفاظ عليه والدفاع عنه، وثمر الحرية، والانتصار والاستقلال، ونبذ الجهل، والتشجيع على العلم، والحفاظ على الأدوات المدرسية، واحترام المعلم، وأضرار الخمر والدخان والمخدرات والميسر، وضرورة التخلّي عن السرقة والبطالة والتشرد، والابتعاد عن الكسل والكذب التكبر والغرور حيث تنوّعت هذه القيم التربوية وتوزّعت في النصوص حسب ما يقتضي موضوع المسرحية لتضمن تنشئة الأطفال وتوجيههم وتقويم أخطائهم وفق مبادئ تربوية وأخلاقية هادفة، فساهمت هذه النصوص المسرحية في عملية التربية وتقمّصت دور الوالدين والمعلم... في التوجيه والبناء.

- للقيم الجمالية لمستها ودورها وحضورها في النصوص المسرحية الموجهة للأطفال، فهي الأساس في إيصال الهدف المرجو من معرفة وقيم تربوية أو فكاهة...، والقيم الجمالية المقصودة في هذا السياق هي كلّ ما يتعلّق بمكوّنات النصّ المسرحي من لغة الحوار، والصراع، والشخصيات، والحدث، والزمان والمكان؛ فبواسطة هذه العناصر الجمالية اكتسبت النصوص المسرحية قيمةً فنيّةً بالغةً كما أدّت دوراً ووظيفةً فكريةً ولغويةً بالنسبة للأطفال. والمكوّنات الجمالية الفنيّة للنصّ المسرحي تجعله مميّزاً يختلف عن الأعمال السردية الأخرى.

- والعناصر الجمالية في مسرح الطفل لها تأثيرها الخاص لا سيما ما يتعلّق بإثارة المتعة والسرور والفكاهة في نفوس النشء، كما أنّها تعمل على تنمية خيالهم ومواهبهم الإبداعية، فحضور العناصر الفنية منسجمة في النصوص المسرحية بشكل تكاملي حيث لا يستطيع الكاتب الاستغناء عن أي عنصر منها، ويبدع في التنسيق بينها ليسهم في تنمية الذوق والإحساس بالجمال لدى الأطفال، فمن خلال هذه النصوص المستوفية للعناصر الجمالية يدرك الطفل المبادئ الأولية في الكتابة المسرحية وكذلك تساعده في عملية الخلق والتأليف والإبداع.

- حضور القيم التربوية والجمالية يستدعي كاتباً مسرحياً بارعاً يكون على درجة عالية من الوعي ودراية كبيرة بالفئة المتلقية للنصوص، وعليه أن يتقيّد ببعض شروط الكتابة كمراعاة البساطة والوضوح والبعد عن التعقيد والغموض؛ لأنّها موجهة إلى فئة عمرية حسّاسة.

- إن العلاقة بين القيم التربوية والقيم الجمالية في النصوص المسرحية الطفلية علاقة تكاملية فمن غير المعقول تصوّر نصّ مسرحي تربوي لا يتقاطع مع العناصر والمكوّنات الجمالية بل من المستحيل - إن صحّ التعبير -، كما لا يمكن تصوّر الجمالي بمعزل عن التربوي، وإن طغى جانب على الآخر في بعض المواضع.

- اشتملت النصوص المسرحية المدروسة على القيم التربوية والجمالية في الآن نفسه، إلّا أنّ الجانب التربوي طغى على الجانب الجمالي في بعض النصوص المسرحية القديمة التي

لاحظنا عليها بعض الإهمال للعناصر الجمالية، على عكس النصوص المسرحية المعاصرة التي تميّزت بالحضور القوي للقيم التربوية، والاهتمام الكبير بالجانب الجمالي وحضور جميع عناصره متناسقة ومنسجمة ممّا جعل النصوص المعاصرة مميّزة فيها من الجمال والحسن ما جعلها نصوصاً خصبة، ثريّة بالقياس إلى غيرها من النصوص القديمة.

ونوصي في الأخير بضرورة تفعيل دور مسرح الطفل منذ المراحل التعليمية المبكرة بداية من رياض الأطفال كمرحلة أولى يميل فيها الأطفال إلى القصص والحركات والألوان والأنشيد... بالإضافة إلى تأسيس نوادي خاصّة بالمسرح ضمن الأنشطة الثقافية التربوية اللاصفية المكّلة للمدرسة. كما نودّ لو يلقى مسرح الطفل في الجزائر اهتماماً وعناية من قبل أهل الاختصاص كتّاب ومؤلفين مسرحيين حتّى يكون له أثر جميل في نفوس الأطفال.

قائمة
المصادر
والمراجع

❖ القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

أولاً: المصادر:

1. عبد الوهاب حقي، مسرحية خبز وتراب - مسرحية اجتماعية - دار شريفة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1989م.

2. عز الدين جلاوي، أربعون مسرحية للأطفال، موفم للنشر، الجزائر، 2008م.

3. محمد الصالح رمضان، الناشئة المهاجرة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1989م.

ثانياً: المراجع:

أ/ الكتب العربية:

4. إبراهيم أحمد، الدراما والفرجة المسرحية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006م.

5. إبراهيم الخطيب وآخرون، مدخل إلى التربية، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010م.

6. إبراهيم العاتي، الجمال في الفكر الإسلامي، دار المنتخب العربي، بيروت، لبنان، دط، 1993م.

7. إبراهيم مصطفى محمد الدهون، التناص في شعر أبي العلا المعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011م.

8. أحمد توفيق المدني، هذه هي الجزائر، مكتبة النهضة المصرية، دط، دت.

9. أحمد تيمور باشا، خيال الظل واللعب والتمثيل المصوّرة عند العرب، مؤسسة هنداوي سي أي سي.

10. أحمد زلط، أدب الطفل العربي دراسة معاصرة في التأصيل والتحليل، دار هبة النيل للنشر والتوزيع، ط1، 1998م.

11. أحمد زلط، مدخل إلى علوم المسرح، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2001م.

12. أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1997م، ج 5 (1954-1964م).
13. أحمد وهبان، الصراعات العرقية واستقرار العالم المعاصر - دراسة في الأقليات والجامعات والحركات العرقية - أليكس لتكنولوجيا المعلومات، الاسكندرية، 2007م.
14. إدريس قرقوة، التراث في المسرح الجزائري دراسة في الأشكال والمضامين، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ج 1، ط 1، 2009م.
15. الإمام الغزالي: أيها الولد، دار البشائر الإسلامية، ط 4، 1431هـ - 2010م.
16. امرئ القيس، ديوان امرئ القيس، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط 4، 1984م، مجلد 1.
17. أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت - باريس.
18. أنطوس بطرس، الأدب (تعريفه، أنواعه، ومذاهبه)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2005م.
19. البخاري، صحيح البخاري، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط 1، سنة 1422 هـ، ج 4.
20. الترمذي، سنن الترمذي، تح: إبراهيم عطوة عوض، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، ط 2، ج 5، سنة 1975م.
21. التوقيف على مهمات التعاريف، عالم الكتب 38 عبد الخالق ثروت - القاهرة، ط 1، 1410هـ - 1990م، ج 1.
22. جلول أحمد بدوي، الحذاء الملعون، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1989م.
23. جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط 1، 1991م.
24. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة - بيروت، ج 4.

25. أبو حامد الغزالي، حقيقة القومية العربية وأسطورة البعث العربي، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط3، أكتوبر 2005م.
26. حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب القاهرة، ط1، 1988م.
27. ابن حبان، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، تح: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط2، ج1، سنة 1993م.
28. ابن حجة الحموي، خزنة الأدب وغاية الأرب، تح: عصام شقيو، دار ومكتبة الهلال - بيروت، دار البحار - بيروت، الطبعة الأخيرة 2004م.
29. حسان محمد حسان وآخرون، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، ط4، 1426هـ - 2006م.
30. أبو الحسن حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن خوجة، دار العربية للكتاب، تونس، 2008م.
31. أبو الحسن سالم، مسرح الطفل (النظرية - مصادر الثقافة - فنون النص - فنون العرض)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2004م.
32. أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسى، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 2000م، ج7، ج10.
33. أبو الحسين مسلم، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، دار الجيل - بيروت ودار الأفاق الجديدة - بيروت، ط1، دت.
34. حفاوي بعلي، سيرة مسرح الطفل في الجزائر - مسيرة نصف قرن من الإبداع - دراسة سوسيو نقدية، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.
35. حفاوي بعلي، مسرح الطفل في المغرب العربي الحاضر في المشهد الثقافي العربي (المغرب، تونس، ليبيا)، دروب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014م.
36. حكمت أحمد سمير، مسرح الطفل، الجنادرية للنشر والتوزيع، ط1، 2016م.

37. حميد لحمداني، بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1991م.
38. حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تربية الطفل، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
39. خالد حسين حسين، في نظرية العنوان (مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصية)، التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، دط، 2007م.
40. راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، دار الفيروز للإنتاج الثقافي، دط، دت.
41. رعد مجيد حميد، القيم التربوية الفنية في نصوص الاوبريت المدرسي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 25، 2016م.
42. زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666هـ) مختار الصحاح، مادة (ق و م)، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، ط5، 1420هـ / 1999م، ج1.
43. زينب محمد عبد المنعم، مسرح ودراما الطفل، عالم الكتب، ط1، 2007م.
44. سالم محمد عزيز نظمي، قراءات في علم الجمال حول (الاستيعاب النظرية والتطبيقية) مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، مصر، 1996م، ج3.
45. سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2005م.
46. سعيد سلام، التناسل التراثي في الرواية الجزائرية نموذجاً، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010م.
47. سيد أحمد طهطاوي، القيم التربوية في قصص القرآن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996م.
48. سيد علي اسماعيل، أثر التراث العربي في المسرح المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر، 2000م.

49. شكري عبد الوهاب، النص المسرحي، دار فلور للنشر، ط2، 2001م.
50. شكري فيصل، تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1970م.
51. شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، ط11، 1996م.
52. صالح أحمد الشامي، الظاهرة الجمالية في الإسلام، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1، 1407هـ، 1986م.
53. صالح بن عبد الله بن حميد، نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، جدة، ط4، ج1.
54. صالح فركوس، المختصر في تاريخ الجزائر من عهد الفينيقيين إلى خروج الفرنسيين (814 ق.م - 1962م)، دار العلوم للنشر والتوزيع.
55. صالح لماركية، المسرح في الجزائر، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، قسنطينة، ط2، 2007م.
56. ضياء الدين ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكتاب والشاعر، تح: أحمد الحوفي، مج 2، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط2.
57. ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1984م.
58. عادل العوا، العمدة في فلسفة القيم، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1986م.
59. عادل النادي، مدخل إلى فن كتابة الدراما، نشر وتوزيع مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله، تونس، ط1، 1987م.
60. عبد الحميد محمد الهاشمي، المرشد في علم النفس الاجتماعي، دار الشروق، جدّة، 1984م.
61. عبد الرحمان ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر، بيروت، ط2، 1988م، ج1.

62. عبد الرحمان بدوي، الأخلاق النظرية، الكويت، ط2، 1975م.
63. عبد الرحمان بدوي، ملحق موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1996م.
64. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط3، دت.
65. عبد العزيز حمودة، البناء الدرامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م.
66. عبد العزيز شرف، الأدب الفكاهي، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، مصر، ط1، 1992م.
67. عبد الفتاح أبو معال، في مسرح الطفل، دار الشروق للتوزيع والنشر، ط1، 1984م.
68. عبد الله بن إبراهيم الطريقي وآخرون، الثقافة الإسلامية تخصصاً ومادةً وقسمًا علميًا دراسة تنظيرية وتعريفية موجزة، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط1، 1417هـ.
69. عبد المالك مرتاض، النص الأدبي من أين وإلى أين؟، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983م.
70. عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر (1931-1954)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983م.
71. عبد المنعم الحنفي، الموسوعة الفلسفية، دار بن زيدون ببيروت، مكتبة مدبولي القاهرة، دط، دت.
72. عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، عرض وتفسير ومقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1974م.
73. عز الدين جلاوي، النص المسرحي في الأدب الجزائري - دراسة نقدية - الجزائر عاصمة الثقافة العربية، 2007م.
74. عز الدين علي السيد، التكرير بين المثير والتأثير، عالم الكتب بيروت، ط1، 1978م.
75. عطية الأبراشي، روح التربية، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1950م.

76. علي الحديدي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 1999م.
77. علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: 816هـ)، التعريفات، ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ط1، 1403هـ - 1983م.
78. علي خليل مصطفى أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلي، المدينة المنورة، 1408هـ.
79. عمر بن قينة، صوت الجزائر في الفكر العربي الحديث (أعلام.. وقضايا.. ومواقف)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
80. العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، مديرية الثقافة لولاية ورقلة، دط.
81. غالي شكري، شعرنا الحديث إلى أين؟، دار الشروق، ط1، 1991م.
82. غنيمي هلال، الأدب المقارن، دار العودة ودار الثقافة، لبنان، ط3.
83. فخر الدين الرازي، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تح: إبراهيم السامرائي ومحمد بركات حمدي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1985م.
84. فوزي عيسى، أدب الأطفال "الشعر - مسرح الطفل - القصّة"، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 2008م.
85. فوزية الحاج، التربية بين الأصالة والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
86. أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، ط1، 1412هـ.
87. أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي 1830 - 1989م، ج5، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998م.
88. مانع بن محمد بن علي المانع، القيم بين الإسلام والغرب دراسة تأصيلية مقارنة، دار الفضيلة الرياض السعودية، ط1، 2005م.

89. محمد الصالح الشنطي، الأدب العربي الحديث: مدارسه وفنونه وتطوره وقضايا ونماذج منه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 1992.
90. محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، روضة المحييين ونزهة المشتاقين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1983م
91. محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، تق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، ج1، سنة 1422هـ.
92. محمد بو عزة، تحليل النص السردى تقنيات ومفاهيم، منشورات الاختلاف الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2010م.
93. محمد شفيق غربال وآخرون، الموسوعة العربية الميسرة، دار نهضة لبنان للطبع والنشر، بيروت، لبنان، 1981م، المجلد6.
94. محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، دار العودة بيروت، ط3.
95. محي الدين يحيى بن شرف النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، سنة 1392هـ، ج2.
96. مصطفى صمودي، قراءات مسرحية، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، دط، 2000م.
97. أبو منصور عبد الملك الثعالبي النيسابوري، الاقتباس من القرآن الكريم، تح: ابتسام مرهون الصفار، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
98. ميشال عاصي الفن والأدب، مؤسسة نوفل، بيروت، ط3، 1980م.
99. ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي (المتوفى: 685هـ)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط1، 1418هـ.

100. أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، مادة (ق و م)، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، ط4، 1407 هـ - 1987 م، ج5.

101. هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1986م.

102. أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، الصناعتين، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل، مطبعة البابي الحلبي، مصر، ط2، 1971م.

103. هند قواص، مدخل إلى المسرح العربي، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1981م.

104. يوسف حسين بكار، اتجاهات الغزل في القرن الثاني الهجري، دار المناهل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1.

ب/ الكتب الأجنبية المترجمة:

105. باتريس بافي، معجم المسرح، تر: ميشال ف. خطّار، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2015م.

106. جون ديوي، التربية في العصر الحديث، ترجمة: عبد العزيز عبد الحميد وآخرون، النهضة المصرية، القاهرة، 1949م.

107. جيرالد برنس، المصطلح السردى، تر: عابد خزندار، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

108. رالف بارتن بيري، آفاق القيمة دراسة نقدية للحضارة الإنسانية، ترجمة: عبد المحسن عاطف سلام، مراجعة محمد علي العريان، تقديم زكي نجيب محمود، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1968م.

109. مارك أنجيلو، مفهوم التناص في الخطاب النقدي الجديد، تر: أحمد المديني، عيون المقالات، الدار البيضاء، ط1.

ت/ الكتب الأجنبية:

110. Baffet, Roselyne, Tradition théâtral et modernité en Algérie, édition Harmattan, Paris, 1985.
111. Roth Arlette, Le théâtre algérien de langue dialectale 1926- 1954, Maspero, Paris, 1967

ث/ القواميس والمعاجم:

112. جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1984م
113. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الشركة العالمية للكتاب - بيروت، 1994م، ط1، ج2.
114. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003م.
115. زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666هـ) مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، ط5، 1420هـ / 1999م، ج1.
116. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتب اللبنانية - بيروت، سوشيريس - الدار البيضاء، ط1، 1985م.
117. الطبراني، المعجم الكبير، تح: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية - القاهرة، ط2، ج12، سنة 1994م.
118. لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، دار النهار للنشر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2002م.
119. لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 2009م.
120. ماري إلياس وحنان قصاب، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 1997م.

121. مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (المتوفى: 817هـ)، القاموس المحيط، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط8، 1426 هـ - 2005 م، ج1.
122. مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، دار الدعوة.
123. محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ج2.
124. محمد منير حجاب، المعجم الإعلامي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004.
125. معجم الشعراء العرب، تم جمعه من موقع الموسوعة الشعرية، المكتبة الشاملة.
126. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ج12، ج1، ج11، ج2.
- ج/ الرسائل الجامعية:
127. زويرة عياد، المضامين التربوية والأشكال الفنية لمسرح الطفل في الجزائر، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة وهران، السنة الجامعية: 2011، 2012م.
128. نقاش غالم، مسرح الطفل في الجزائر دراسة في الأشكال والمضامين، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة وهران، السنة الجامعية 2010، 2011م.
- ح/ المجلات:
129. أحلام عتيق مغلي السلمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية _ مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي _ المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، العدد2، المجلد3، يناير 2019م.
130. أحمد بن داود، المسرح الجزائري ودوره في المقاومة الوطنية للاستعمار الفرنسي 1920 - 1954م، مجلة عصور الجديدة، العدد4 ديسمبر، المجلد 10، 2020م.
131. أميمة عز الدين، مسرح الطفل العربي، مجلة القافلة مجلة ثقافية متنوعة تصدر كل شهرين، ارامكو السعودية، العدد5، مجلد 63، سبتمبر - أكتوبر 2014م.

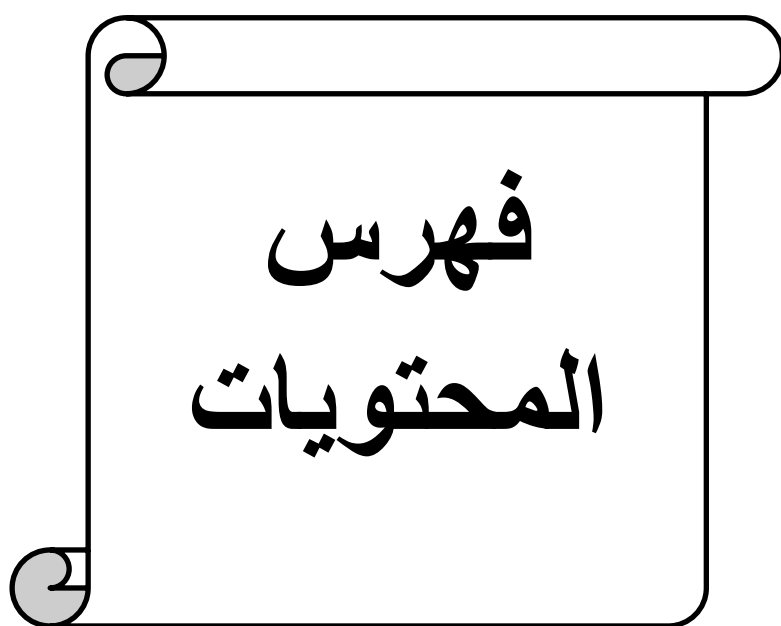
132. رعد حميد مجيد، القيم التربوية الفنية في نصوص الأوبريت المدرسي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 25، 2016م.
133. سامية غشير، خالد خالدي، القيم التربوية والعناصر الجمالية في مسرحية غنائية الحب "عز الدين جلاوي"، مجلة دراسات معاصرة، تيسمسيلت، الجزائر، المجلد 5، العدد 1، 2021م.
134. سعد الدين بن أبي شنب، اللغة العربية والأدب العربي في الجزائر، مجلة الأريب، العدد 1، يناير 1954م.
135. سعودي أحمد، السياسة الاستعمارية وإجراءاتها ضد التعليم العربي الإسلامي في الجزائر، مجلة التراث جامعة الجلفة، العدد 11، جانفي 2014م.
136. شهاب الدين محمد أبو زهو، المسؤولية الوطنية نحو الوطن دراسة موضوعية في ضوء السنة النبوية، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، العدد 35، المجلد 6.
137. عبد القادر خليفي، خصائص مقاومة الشيخ بوعمامة والعوائق المحلية في وجهها، مجلة المرأة للدراسات المغاربية، العدد 1، المجلد 1، 2014م.
138. علاء عبد الرزاق، العناصر الفنية والمصاحبة لمسرح الطفل، مجلة النص، المجلد 8، العدد 2، 2021م.
139. العلجة حرايز، المسرح التربوي في المدرسة الجزائرية الواقع والحلول، مجلة النص، العدد 2 (2021م)، المجلد 8.
140. العمري بوطابع، حكاية المسرح الجزائري: المسرح الجزائري الجذور، مجلة تصدر عن المكتبة الوطنية وزارة الثقافة الجزائر، العدد 7/6، 2005م.
141. عمر محمود ربابعة وآخرون، درجة التزام مديري المدارس والطلبة بالقيم الاجتماعية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين، دراسات العلوم التربوية، مجلد 45، العدد 4، 2018م.

142. كمال بن عمر، الجمالية وأبعادها في الأدب واللغة، علوم اللغة العربية وآدابها دورية أكاديمية محكمة متخصصة تصدر عن كلية الآداب واللغات، العدد9، جويلية 2016م.
143. لغرس سوهيلة، المسرح وعلاقته بالواقع الاجتماعي، مجلة التدوين، الجزائر، العدد1 (2021م)، المجلد13.
144. محمد الشتوي، ملحوظات حول المسرح التربوي، التجربة البريطانية، مجلة عالم الفكر، مجلد18، عدد4، 1988م.
145. محمد بن صالح، النص المسرحي الموجه للطفل الجزائري جذوره وموضوعاته، مجلة تمثلات، الجزائر، المجلد2، العدد2، سنة 2018م.
146. محمد مبارك الصوري، مسرح الطفل وأثره في تكوين القيم والاتجاهات، حوليات كلية الآداب، الحولية الثامنة عشرة 1997م، تصدر عن مجلس النشر العلمي جامعة الكويت.
147. معاشو قرور، المسرح الجزائري قراءة في الأصول، مجلة تصدر عن المكتبة الوطنية وزارة الثقافة الجزائر، العدد 7/6، 2005.
148. نجاة مناع، موضوعات مسرح الطفل بالجزائر سلسلة مسرح الفتيان نموذجاً، مجلة الذاكرة، المجلد2، العدد1، 2014م.

المواقع الإلكترونية:

149. جان جاك بارتليمي ويكيبيديا الموسوعة الحرة، زيارة إلى الموقع بتاريخ: 01 سبتمبر 2022م، الساعة 21.15، الرابط: https://ar.wikipedia.org/wiki/جان_جاك_بارتليمي
150. جميل حمداوي، مسرح الأطفال في الوطن العربي، موقع دنيا الوطن، نشر بتاريخ: 03 سبتمبر 2009م، والزيارة بتاريخ: السبت 30 جويلية 2022، الساعة 21.40، رابط: <https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2009/09/03/173294.html>
151. خلود سلامة، مفهوم القيم الاجتماعية، تاريخ النشر 12 جويلية 2020م، تاريخ الاطلاع 20 جويلية 2022م، على الساعة 18:40، على الموقع: https://hyatok.com/القيم_الاجتماعية/

152. عز الدين جلاوي موسوعة ويكيبيديا، زيارة بتاريخ: الخميس 18 أوت 2022م، الساعة 22.15، رابط: https://ar.wikipedia.org/wiki/عزالدین_جلاوي
153. قزاز طارق بكر، تاريخ النقد الفني، مجلة الكلمة، مجلة أدبية شهرية على الانترنت، العدد 125، سبتمبر 2017م.
154. محمد فضل الله شريف، أهمية الفكاهاة في حياة الإنسان، زيارة بتاريخ: الثلاثاء 30 أوت 2022م، الساعة 11.23، رابط: http://www.darululoom-deoband.com/arabic/articles/tmp/1579752390%2006-Dirasat-5_1436_3.htm
155. محمد حسين محمد الهراوي https://ar.wikipedia.org/wiki/محمد_الهراوي
156. ويكيبيديا الموسوعة الحرة، زيارة يوم الأحد 21 أوت 2022م، الساعة 21.30، رابط: https://ar.wikipedia.org/wiki/فاطمة_نسومر



الصفحة	العنوان
	شكر وتقدير
أ	مقدمة
	المدخل: القيم والمسرح مقارنة مفاهيمية مصطلحية
08	توطئة
08	أولاً: التأصيل المعرفي للقيم
08	1- التحديد اللغوي للقيم
10	2- تحديد مفهوم القيم في الاصطلاح
14	3- خصائص القيم
15	ثانياً: القيمة التربوية
16	1- التربية لغة
17	2- التربية اصطلاحاً
19	3- وظائف التربية
21	4- مفهوم القيم التربوية
23	5- أهداف القيم التربوية
26	ثالثاً: القيم الجمالية
27	1- تعريف الجمال لغة
28	2- مفهوم الجمال اصطلاحاً
30	3- مفهوم الجمال عند الغرب
32	4- مفهوم الجمال عند العرب
37	5- مفهوم القيمة الجمالية
40	رابعاً: ماهية المسرح
40	1- المسرح لغة
41	2- المسرح اصطلاحاً
43	3- مسرح الأطفال
45	4- بين النص المسرحي والعرض المسرحي

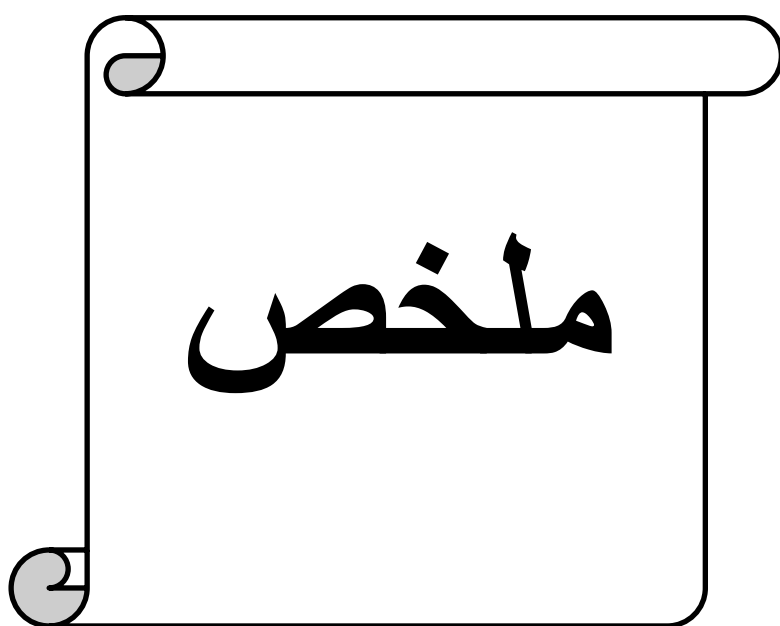
الفصل الأول: مسرح الأطفال بالجزائر	
48	توطئة
48	أولا: ومضات تاريخية حول مسرح الطفل عموما
68	ثانيا: مسرح الأطفال بالجزائر بدايات التأسيس ومراحل التطور
72	1- واقع مسرح الطفل في الجزائر قبل الاستقلال
82	2- واقع مسرح الطفل في الجزائر بعد الاستقلال
89	ثالثا: أهداف مسرح الأطفال بالجزائر (أهداف النص المسرحي)
94	رابعا: موضوعات مسرح الأطفال بالجزائر
97	خلاصة
الفصل الثاني: القيم التربوية في مسرح الأطفال بالجزائر	
99	توطئة
102	أولا: قيم تربوية ذات بعد ديني
105	1- مسرحية الناشئة المهاجرة
117	2- مسرحية المتكلمة بالقرآن
126	ثانيا: قيم تربوية ذات بعد وطني وقومي
129	1- مسرحية غنائية الحب
150	2- مسرحية "غصن الزيتون"
163	ثالثا: قيم تربوية ذات بعد اجتماعي
166	1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار"
185	2- مسرحية "خبز وتراب"
195	رابعا: قيم تربوية ذات بعد تعليمي
197	1- مسرحية "سالم والشيطان"
211	خامسا: قيم تربوية ذات بعد فكاهي
213	1- مسرحية "السيف الخشبي"
218	خلاصة
الفصل الثالث: جماليات النصوص المسرحية الموجهة للأطفال بالجزائر	

220	توطئة
224	أولاً: لغة الحوار والأسلوب في النصوص المسرحية
226	1- جماليات لغة الحوار والأسلوب في النصوص المسرحية
226	1-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار"
228	1-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة"
230	1-3- مسرحية "خبز وتراب"
233	1-4- مسرحية "المتكلمة بالقرآن"
236	1-5- مسرحية "غنائية الحب"
241	1-6- مسرحية "غصن الزيتون"
246	1-7- مسرحية "سالم والشيطان"
247	1-8- مسرحية "السيف الخشبي"
249	ثانياً: الصراع في النصوص المسرحية
251	1-جماليات الصراع في النصوص المسرحية
251	1-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار"
254	1-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة"
257	1-3- مسرحية "خبز وتراب"
260	1-4- مسرحية "المتكلمة بالقرآن"
261	1-5- مسرحية "غنائية الحب"
264	1-6- مسرحية "غصن الزيتون"
266	1-7- مسرحية "سالم والشيطان"
268	1-8- مسرحية "السيف الخشبي"
270	ثالثاً: الشخصيات في النصوص المسرحية
272	1- جماليات الشخصيات في النصوص المسرحية
272	1-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار"
275	1-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة"
278	1-3- مسرحية "خبز وتراب"

279	1-4- مسرحية "المتكلمة بالقرآن"
280	1-5- مسرحية "غنائية الحب"
282	1-6- مسرحية "غصن الزيتون"
284	1-7- مسرحية "سالم والشيطان"
285	1-8- مسرحية "السيف الخشبي"
287	رابعاً: الحدث في النصوص المسرحية
289	1- جماليات الحدث في النصوص المسرحية
289	1-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار"
292	1-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة"
294	1-3- مسرحية "خبز وتراب"
297	1-4- مسرحية "المتكلمة بالقرآن"
299	1-5- مسرحية "غنائية الحب"
302	1-6- مسرحية "غصن الزيتون"
303	1-7- مسرحية "سالم والشيطان"
307	1-8- مسرحية "السيف الخشبي"
308	خامساً: الزمان والمكان في النصوص المسرحية
308	1- الزمان
311	2- المكان
313	3- جماليات الزمان والمكان في النصوص المسرحية
313	3-1- مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار"
315	3-2- مسرحية "الناشئة المهاجرة"
318	3-3- مسرحية "خبز وتراب"
322	3-4- مسرحية "المتكلمة بالقرآن"
323	3-5- مسرحية "غنائية الحب"
325	3-6- مسرحية "غصن الزيتون"
328	3-7- مسرحية "سالم والشيطان"

فهرس المحتويات

330	3-8- مسرحية "السيف الخشبي"
332	خلاصة
334	خاتمة
339	قائمة المصادر والمراجع
354	فهرس المحتويات
	ملخص الدراسة



الملخص:

يعتبر مسرح الأطفال من أبرز الفنون التي لها علاقة وطيدة بعالم الطفل، لقدرته على الوصول إلى المنظومة الذهنية والوجدانية لهم بطريقة سلسة ذكية لما في المسرح من متعة ودهشة وخيال. وعليه تختلف الكتابة المسرحية للأطفال عن غيرها من الفئات العمرية، كونها فئة حساسة لها عالمها الخاص مما يجعل التأليف لها يتطلب استراتيجيات خاصة في الشكل والمضمون؛ لذا لا بد أن يكون الكاتب المسرحي على قدر من الوعي والخبرة والمهارة حتى يستطيع الولوج إلى عالم الطفل وإفادته.

وبعد الدراسة التحليلية النقدية للنصوص المسرحية الموجهة للأطفال، يتضح لنا أنها نصوص ذات قالب تربوي جمالي، مع الوقوف عند بعض المسرحيات التي تهتم بالطابع التربوي بالدرجة الأولى، على حساب الجانب الجمالي.

كما تتميز هذه النصوص المسرحية الطفلية بارتباطها الوثيق بالأبعاد الدينية والوطنية والاجتماعية والتعليمية، والفكاهية مما جعلها مثقلة بالقيم التربوية، والأهداف السامية التي تفيد الطفل، لتكون بذلك نصوصاً بناة تسهم في عملية التوجيه والتربية، وبناء الأجيال الصاعدة.

وهذا لا يُنقص من القيم الجمالية فلها أيضاً حظها في النصوص المسرحية، فلا معنى للنص في غياب العناصر الجمالية، فهذه المكونات الفنية تضيف جمالاً على النص المسرحي، كما أنها تعمل على تحفيز الأطفال وتنشيط خيالهم ومواهبهم الإبداعية، فلا يمكننا التخلي عن أي عنصر من عناصر البناء الدرامي؛ كأن تكتب نصاً مسرحياً دون حدث أو شخصيات أو حوار... هذا ما جعلنا نقرّ بالعلاقة التكاملية بين حضور القيم التربوية والجمالية في النصوص المسرحية الموجهة للأطفال.

الكلمات المفتاحية: مسرح الأطفال - النصوص المسرحية - القيم التربوية - القيم الجمالية.

:Summary

Children's theater is considered one of the most prominent arts that have a close relationship with the child's world, due to its ability to access the mental and emotional system for them smoothly and intelligently because of the fun, surprise, and imagination in the theater. Accordingly, playwriting for children differs from other age groups, as it is a sensitive category that has its world, which makes writing for it requires a special strategy in form and content. Therefore, the playwright must have a degree of awareness, experience, and skill so that he can access the child's world and benefit him.

After the critical and analytical study of theatrical texts addressed to children, it becomes clear to us that they are texts with an educational and aesthetic template, with consideration of some plays that are concerned with the educational character in the first place, at the expense of the aesthetic aspect.

These children's theatrical texts are also characterized by their close connection to the religious, national, social, educational, and humorous dimensions, which made them burdened with educational values and lofty goals that benefit the child, to be constructive texts that contribute to the process of guidance and education and building the younger generations.

This does not detract from aesthetic values. It also has its share in theatrical texts. The text has no meaning in the absence of

aesthetic elements. These artistic components add beauty to the theatrical text, and they work to motivate children and activate their imagination and creative talents, so we cannot abandon any of the dramatic building elements; Such as writing a theatrical text without an event, characters, or dialogue... This is what made us acknowledge the complementary relationship between the presence of educational and aesthetic values in theatrical texts addressed to children.

Keywords: Children's theater – theatrical texts – educational values – aesthetic values.