الدراما التعليمية
بيداغوجيا، لسانيا، فنيا

أ. نارة محمد الأمين جامعة الجلفة
أ. ناعم محمد هشام جامعة قسنطينة

الملخص

تعتبر مسألة تعليم اللغة قضية من الأهمية بمكان حيث أن لها ارتباطات عديدة بجوانب مختلفة كالجانب الاجتماعي والجانب النفسي والجانب الوجداني والجانب اللساني البحت...الخ وخلال هذا يعن لنا السؤال الذي مفاده ما هي الطريقة الأمثل لتعليمها ؟ و خلال بحثنا عن الاجابة الكافية لهذا السؤال لا بد أن نتمثل الجوانب المذكورة أعلاه فهذه الجوانب تعتبر ملامح حقيقة للحدث اللغوي الطبيعي عند التواصل وفي هذا السياق أردنا أن نشير إلى أحد الطرائق المعروفة في تعليم اللغة والمعبر عنها بـ الدراما التعليمية التي تتوسل المسرح لما له من تأثير عميق على النفس البشرية استطاع من خلاله أن يصمد ردحا لا بأس به من الزمن كوسيلة دعاية وتربية وتعبير عند مختلف الشعوب التي عاشت على ظهر البسيطة ، وفي اشتغالنا على هذا الموضوع حاولنا أن نقاربه من ثلاث وجهات مختلفة ؛ التربوية ، الفنية ، اللسانية كما قمنا في الأخير بمناقشة موجزة لأهم ما تم تقريره في منهاج اللغة العربية الجزائري في مرحلة التعليم المتوسط تحديدا السنة الثالثة منه ، ذلك أنها أولى السنوات التي يظهر فيها هذا النشاط في شكله العلني.

Résumé

L'affaire d'enseignement de la langue a était considéré très importante car elle a de nombreux liens vers les différents aspects comme l'aspect social et l'aspect psychologique et émotionnel et le côté linguistique pur ... etc. Au cours de ce il ya une question qui montre ; quelle est la meilleure façon d'enseigner ? Au cours de notre recherche de la réponse très adéquate à cette question doit prendre en considération des aspects ci-dessus parce que ces aspects sont considérés comme caractéristiques authentique du naturel événement linguistique lors de la communication Dans ce contexte, nous avons voulu souligner l'une des méthodes connues dans la langue d'enseignement et exprimées par le drame éducatif qui demande le théâtre en raison de son impact profond sur la psyché humaine à travers lequel il peut garder une part tout à fait un peu de temps comme un méthode de propagande et de l'éducation et d'expression aux différents peuples qui vivaient sur la vie et dans notre travail sur ce sujet, nous avons essayé de comprendre à partir de trois points différents, éducatifs, artistiques, linguistiques, Nous avons aussi dans la dernière fait une brève discussion sur le plus important qui a était décidé dans le programme de langue arabe dans l'éducation moyenne algérienne spécifiquement la troisième année de celui-ci, Parce que ce sont les premières années où cette activité apparaît sous la forme de claire.

تقديـــم

تتناول هذه الدراسة الدراما التعليمية محاولة تسليط الضوء على بعض جوانبها اللسانية كما ترمي إلى تأصيلها بيداغوجيا اعتمادا على المقاربات الجديدة المعتمدة في المناهج التربوية كالمقاربة بالكفاءة التي تقوم على النموذج السوسيو بنائي، مستلهمة خلال ذلك كله أهم المقولات الفنية عند المختصين في هذا الشأن، فهي بذلك بحث لذلك المدى الذي يشغله هذا النشاط التعليمي بوصفه أفضل محاكاة للحدث اللغوي الطبيعي .

الدراما التعليمية

الدراما التعليمية هي فن جماعي تعاوني يعلم الطالب ماذا يقول وكيف يقول بحسب المقام وبحسب ما يقول الآخر حيث يجسد الطالب صورة حية لشخصية ما بالصوت و الحركة وفق ما تفرضه تلك الشخصية التي تحمل موضوعا ما قد يكون قيمة إنسانية أو تجربة وجدانية...الخ يفترض أنه مقصود لذاته لذلك (يعتبر المسرح المدرسي لونا من ألوان النشاط الذي يؤديه

الطلاب في المدارس تحت إشراف المعلمين، وإذا كان المسرح المدرسي يقترب كثيرا من المسرح كفن من الفنون الإنسانية القديمة فإنه مع هذا يحتفظ بفلسفته و أهدافه الأخلاقية و الجمالية و الاجتماعية التي يسعى جاهدا إلى التعبير عنها في كل فرصة)[1]، لكن هذا النوع من النشاط التعليمي يمكن أن يكون مجالا رحبا للتدرب على آليات انتاج اللغة وفهمها أي يمكن مقاربة هذا النشاط من جهة ما يترتب عليه لسانيا، وأفضل من عبر عن هذا المرمى التعليمي المدرسة الصوتية في فن التمثيل التي "ركزت على التعبير الصوتي، و صحة نطق الكلمات، مع الاعتناء الواضح بمخارج الحروف، مع تنوع التعبيرات من خلال التنوعات الصوتية – درجة شدته ودرجة حدته المتنوعة مع تنوع المقام الصوتي وتناسق هذه التنوعات أي إحاطتها بإطار إيقاعي واحد– مع الحرص على أن تأخذ الكلمة دلالتها المعنوية الواضحة. ولكن الأداء الصوتي في ذاته ليس مجرد وسيلة لإيصال التعبير الدرامي عبر الصوت ولكن الأداء الصوتي نفسه يبدو و كأنه يشكل هدفا موازيا للتعبير نفسه."[2]

(وحقيقة يمكن القول أن جوهر الدراما التعليمية يمكن أن يتأسس على ذلك المبدأ العميق الذي حدده ستانيسلافسكي و المعبر عنه بـ " لو الإبداعية " التي تعتبر أهم محرك للنقد الذاتي الذي لابد أن يمارسه الممثل في قوله: لو قلت كذا لكان كذا فهي بذلك المحدد الأول لمدى امتثال صاحب الدور للمصداقية الشعورية و الأدائية)[3] .

وعند استثمار هذه المقولة الفنية تعليميا فإن هذه الطريقة –الدراما التعليمية– يمكنها تطوير(أداء المتعلم انطلاقا من ذات السؤال "ماذا لو" حيث أنها تعتمد على مركزية الشخصية التي تهدف الى تطوير مهارات الإبداع و التلقائية و القدرة على التواصل وتؤهل الطلبة لمواجهة الوضعيات الحياتية الحقيقية بأقل جهد ممكن)[4] .

(إن الدراما التعليمية تتجاوز الطرق التواصلية المعتادة داخل الوسط التربوي المعبر عنها بتواصل المعلم والمتعلم أو تواصل المتعلم والمتعلم حيث تنقل المتعلمين إلى نمط تواصلي جديد بتفاعلهم مع الشخصيات كما تدفعهم إلى استخدام لغة واصفة جديدة تتمثل في مهارة الكلام على الكلام فليس الهدف كيف نقول فقط بل لماذا نقول؟ ومن هنا يتأهل المتعلمون لاستخدام أنماط لغة مختلفة كلغة الملك ولغة الفارس ولغة الفقير ولغة المحامي ولغة الأب...إلخ)[5] .

1/ التأصيل التربوي للدراما التعليمية

التأسيس الديداكتيكي في"النموذج السوسيوبنائي التفاعلي SCI "

لا يمكن أن يكون لأي نوع من التعليم قيمة ديداكتيكية إلا إذا خرج المتعلمون من قاعات الدرس وهم مزودون بمعارف وكفايات جديدة لاستثمارها داخل وضعيات غير ديداكتيكية "فعلية"، وهنا يطرح الإشكال المعبر عنه بقضية "النقل الديداكتيكي" وهو إشكال يمكن الحديث عنه من خلال منظور ديداكتيكي لا يرتبط بالمكونات والأسس الأخرى للعملية التعلمية -الأسس الاجتماعية والنفسية والثقافية ...- أي أنه عملية ديداكتيكة يمكن تلمسها والوقوف عليها ورصدها عند تشريح العملية الديداكتيكية داخل المدرسة، وهنا وكما سبق يمكن القول : إن أهم نشاط في العملية التعليمية ؛ "نشاط الدراما التعليمية" أو ما يعبر عنه فنيا بالمسرحية وفي هذا السياق يمكن أن نقرر أن أفضل "براديغم Paradigm" للنموذج السوسيو البنائي التفاعلي هو هذا النشاط لما اشتمل عليه من محددات وشروط تستوفي ما هو مقدم في هذا النموذج SCI من خلال:

1-علاقة الدراما التعليمية بمفهوم الوحدة أو المشروع

لكي يكون هناك تعلم فعال لابد أن تندرج جميع المكتسبات و الدرايات المسطرة والمقترحة داخل مشروع حقيقي، وهنا تكتسي هذه الدرايات والموضوعات المؤسسة معانيها الحقيقة بطريقة براغماتية توازي ما نفعله في حياتنا اليومية، حيث أننا لا نبحث عن المعرفة والمهارات الجديدة إلا بحسب الغايات التي نسعى جاهدين لتحقيقها، وأهم ما يمكن أن يقدمه المشروع هو

ما نعبر عنه بمسألة خلق المعنى ومسألة التفاصيل التي تعجز اللغة في جانبها الاعتيادي أو ما يعبر عنه بمستواها الصوتي أن تحيط به فاللغة كما يقول جاك دريدا عاجزة عن التعبير على القصدية، فمثلا (يمكننا من خلال اللغة أن نقوم بتوصيف مجموعة المراحل اللازمة لاستعمال آلة القهوة لكن هذه المراحل سوف تكون صورة مختزلة أو مشوهة أحيانا عن المعنى، هذا المعنى الذي لا يمكن أن يخلق إلا في إطار فلسفة تعليمية كفلسفة المشروع وذلك بأن نأمر الطلبة مثلا باستعمال حقيقي لآلة القهوة لنقترب من الوضعية الفعلية التي يتم فيها التفاعل مع الظواهر، والدراما التعليمية تجسد مطابق لجوهر فكرة المشروع من خلال الفلسفة الجماعية التي تقوم عليها، ومن خلال ضرورة استخدام المكتسبات القبلية التي نفترض في هذه الحالة أنها مكتسبات لسانية– أصوات، نبرات مختلفة، تنغيمات، كلمات، أفعال، أسماء، تراكيب، أمثال، مقولات مأثورة..)[6] لذلك فان أفضل مشروع يمكن تجسيده لتحقيق مرامي لسانية وكفاءات لغوية هو الدراما التعليمية، أما المراحل التي يقترحها الخبراء في هذا الميدان حتى يتم إنجاز المشروع فهي:

1-1 مرحلة التهيئة [7]

1-1-1 التعبير عن نية الإنجاز

فمثلا يمكننا أن نقول: لنا الرغبة في تمثيل المسرحية الموسومة بـ "جزاء سنمار" والجيد في هذه المرحلة التعبير عن القصدية من خلال ابتكار معلن، كما يسعى المدرس فيها إلى الانخراط في المجموعة برمتها كأن يقول: هل الجميع متفق؟

1-1-2 التعبير عن التفاصيل المرتبة

وهو تحديد التفاصيل اللازمة من أجل تحقيق النية والقصد المعلن، وتعرف هذه المرحلة بـ "مرحلة المشروع المبرمج" وهو عبارة عن سيناريو من الأعمال المعروضة على شكل تصميم يمكن للتلميذ عند قراءته أن يخطط لما سيفعله لبلوغ القصد المعلن، ويمكن أن يكون في حالتنا هذه توزيعا للأدوار المختلفة ومراقبة للتفاعل الأولي للطلبة مع الشخصيات من ناحية القبول والرفض أو هو تعريف عام لهاته الشخصيات من أجل إثارة الميول الشخصية للتلاميذ إزاءها.

1-2 مرحلة الإنجاز [8]

1-2-1 مرحلة العمل المندمج بالمشروع

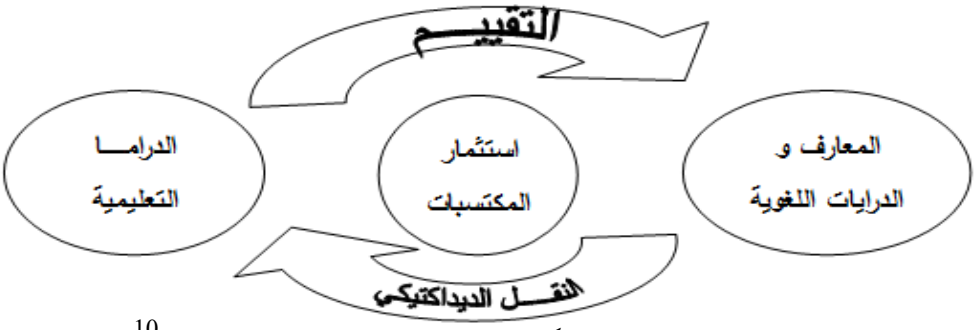
ويتعلق الأمر في هذه الحالته بالتدريبات الفعلية على الأدوار بشكل فردي أو جماعي وهي المرحلة المتاخمة للإنجاز النهائي أو ما يمكن أن نعبر عنها بالعرض، وميزة هاته المرحلة أن التلميذ يعطي فيها معنى لما يفعله، كما أن نشاط المسرحية يمكن تجسيده من خلال مفهوم المشروع الذي يعتبر قفزة نوعية في اتجاه إعادة ترتيب العملية التعليمية/التعلمية في صورتها النمطية الكلية، وذلك من خلال المهارات التي يمكن للمتعلم أن يتوقعها من أجل إنجاز المشروع أو الدافعية التي قد يتمتع بها عند التحضير له في المرحلة الأولى من الإنجاز وهذا ما يختلف كلية عن العملية النمطية المعهودة المعروفة في المتسلسلة التالية: (التعلم) ==> (التحضير للامتحان) ==> (التقييم) ==> (النجاح)، وبهذا تصبح الدراما التعليمية شخصنة للتعلم فهي بالنسبة للمتعلم أصبحت مسألة ذاتية التعلم أي التعلم من أجل التعلم واللغة من أجل التعبير.

1-2-2 مرحلة تحقيق المشروع

وهي مرحلة التتويج النهائي لما اشتغل عليه المتعلمون أين ينخرط الجميع، وهنا تكتسي المشاريع بعدها الاجتماعي حيث يجد كل فرد مكانه داخل هذا العمل فهو محاكاة لسياقاتنا الحياتية المعيشة، فيأخذ كل فرد دوره الطبيعي داخل هاته السياقات وهنا تجدر الإشارة إلى أن للمشاريع التعليمية خاصة في وجهها الدرامي دورا في إثارة الدافعية لدى المتعلمين الذين يعانون من الشرود والهجرات الذهنية المحلية لإعادة إقحامهم داخل الجو التعليمي في القسم.

2- النقل الديداكتيكي

و هو عبارة عن عملية يمكننا من خلالها أن نرصد وأن نتأكد إلى أي حد يمكن للمتعلم أو لا يمكنه استعمال معارفه وكفاياته الجديدة داخل وضعيات لا ديداكتيكية، وهذا يستدعي مبدئيا أن يحدد المدرس منذ اللحظات الأولى الأفق التعليمي للمعارف الجديدة أي أن يبين البدايات والنهايات للمتعلم، ومن هنا يمكن لهذا النوع من النقل أن يجسد دورا تقييميا لأنه سيطرح السؤال للتأكد هل ما تم تعلمه قابل للاستعمال؟ [9] أما عن علاقة النقل الديداكتيكي بالدراما التعليمية فيمكن القول: إن نشاط المسرحية بوصفه مشروعا تعليميا يمكن من خلاله تحديد البدايات وهي مجمل المعارف والدرايات المحصلة في صورتها البنائية كما يمكن تحديد النهايات وهو إمكانية تفعيل هذه المعارف البنائية عند القيام بالأدوار المختلفة التي تفرضها الشخصيات، وهنا تجدر الإشارة إلى أن الدراما التعليمة يمكن أن تكون ذات دور محوري في عملية مراقبة النقل الديداكتيكي وأكثر من ذلك يمكن أن تكون أداة للتقييم الذاتي بسبب ما يتوفر للتلميذ من بدايات ونهايات تجعله يتوقع من نفسه أن يكون قادرا أو غير قادر على الإلمام بها.



مخطط يوضح آلية النقل الديداكتيكي و التقييم من خلال الدراما التعليمية[10]

2/ المقاربة اللسانية للفعل الدرامي التعليمي

يقول بيرناردشو: "أنا كاتب درامي قبل كل شيء إلا أنني لست كاتبا أصيلا ولذا ينبغي لي أن استخلص مادتي الدرامية بأسرها من الحياة الحقيقة مباشرة" [11]

حتى نتفهم جوهر هذه المقولة لابد لنا أولا أن نقر تلك النظرة البنيوية الشمولية التي ترى العالم في صورته العضوية الطبيعية وذلك عندما نتحدث عن تلك الخلفية الفلسفية التي تؤطر كل أشكال النشاط البشري، يبدو أن للدراما التعليمية طموحين مختلفين بعض الشيء فالأول هو ما اشتهر كنوع يؤكد على المسألة القيمية والأخلاقية والجمالية ... الخ وهو وإن كان يعبر عن طموح تصبو التعليمة الى أن تنال منه القسط الوافر لما له من اعتبارات وجدانية لها الدور البارز في تنظيم الخطة الأخلاقية للمتعلمين إلا أنه لا يترجم الوجه الآخر للمسألة الذي يمكن التعبير عنه فيما للدراما التعليمية من تأسيسات تصبو إليها التعليمية في تقريرها للمرامي اللسانية البحتة، وهنا يفترض أن تستقي الدراما التعليمية مادتها الحقيقية وموضوعها الأساسي من واقعية الفضاء الذي نعيش بكل ما يتحمله من تفصيلات وتعميقات وجدانية وفكرية ...الخ يبدو أنه كما أن المسرح فن جمالي لا يخرج عن اللعبة المعروفة في المعنى فإنه سوف يقدم في شكله الفني معاني وجدانية محملة بأخيلة لا تتسق مع المرمى التعليمي اللساني للمسرح الذي يؤكد على ضرورة بقاء المعنى في دائرة الواقعية حتى نتأكد من إمكانية حصول التقمص بعيدا عن الفجوة التي يمكن أن تسببها المعاني الوجدانية المعتمدة على الخلق والخرق الأدبي ومن ثم هناك غايتان للعمل الادبي المسرحي تتمثل الاولى في الجانب التواصلي اللغوي الذي غرضه محاكاة الحدث اللغوي الحقيقي أثناء التواصل من خلال مطابقة الألفاظ للسياقات وهذا يسعفنا به الأداء المسرحي وغاية أخرى جمالية أدبية فهو عمل درامي ذو قيمة أدبية وجمالية

من خلال مطابقة الألفاظ للسياقات اللغوية و الأنساق الثقافية والقيمية – تمتلك المسرحية التي تقوم على النص الأدبي خصوصية في السياق الذي يشكل نسقها حيث تصبح مقصودة بشكل تصاعدي لذاتها ولقدرتها الحجاجية التي تتزايد أيضا لما تكتسيه الالفاظ تداوليا من هذه السياقات – التي تستدعي الخيال فندركها عند عملية القراءة المباشرة للنص الدرامي أو عند الإنجاز أي الخروج من الطبيعة النصانية للحوار إلى الطبيعة الأدائية الفعلية فوق الخشبة– الدراما التعليمية هي تجربة تؤهل الطالب للانتقال من الأنا الى الآخر من خلال الموضوع الحجاجي والقيمة الحجاجية وفضاء التواصل الحجاجي أو الإنساني وذلك عندما يتشظى هذا الأنا ويختلف بين الشخصيات والأدوار – العمل المسرحي لا يشير إلى قضايا تتعلق بالتواصل اليومي والتواصل الأدبي العادي بل هو ذو تواصل نموذجي يستقطب القضايا الحجاجية التي يلعب فيها الأخير دورا أساسيا داخل المجتمع. يتنوع الفضاء الحجاجي بين النص الدرامي المتحقق على خشبة المسرح و النص الحواري المتقوقع داخل الحدود الحبرية للكلمات حيث ينطلق الحجاج في النوع الأول على الخشبة ويتشظى في عقول المتلقين أما الفضاء الحجاجي في النوع الثاني فإنه محصور في ذات القارئ لا يتجاوزها، يقرر (ستانيسلافيسكي هذا المبدأ الذي يعتبر أنه لابد للفن أن يخلق صوره من خلال محاكاته للواقع وحسب قوانينه)[12] وهذا المبدأ من المحاكاة والتقليد يعتبر مسلمة من مسلمات الفكر اليوناني منذ أيام أرسطو حتى الواقعية الإشتراكية حيث يقوم هدفها — المحاكاة– على عملية مبهمة جدا تنطبق على الأشياء كافة: حركة تصرف بشر و خطاب الشخصية والوسط المسرحي والحدث التاريخي، النموذج الأدبي والكلمات الأساسية في المحاكاة تتخذ أشكالا مختلفة جدا، لذلك فالمحاكاة حجر الزاوية في المذهب الكلاسيكي حيث تتطلب إتقان التقنيات والقواعد التي تفترض كما يقول القدماء محاكاة الطبيعة أولا وهذا لا يفترض وصفا دقيقا للمجتمع برمته بل للمظاهر الأساسية للنفس البشرية [13] لذلك يقرر ستانيسلافيسكي(أن قوانين الفن هي قوانين الطبيعة ذاتها ويرفض وجود أي منهج سوى منهج الطبيعة فولادة طفل أو نمو شجرة أو ولادة صورة فنية ماهي إلا ظواهر متماثلة تخضع جميعها لقوانين الطبيعة)[14].

(يقول ستانيسلافيسكي "اكتشفت اكتشافا عظيما وأدركت حقيقة معروفة منذ القدم: إن حالة إحساس الممثل على خشبة المسرح في الحظة التي يقف فيها أمام الجمهور كبير وتحت أضواء ساطعة أمر غير طبيعي ويعتبر عائقا أساسيا في الإبداع العلني زد على ذلك، فهمت أنه في مثل هذه الحالة الروحية والجسمانية لا يمكن إلا التصنع والعرض ، وأن يبدو الممثل كأنه يعاني، أما أن يعيش وأن يستسلم للشعور فهذا أمر غير ممكن " وهذا ما حصل مع كثير من الفانين الكبار ممن لم يطيقوا هذا التناقض الصارخ ففضلوا أن يبتعدوا عن الفن نهائيا لأنهم رأو أنه ينطوي على الكذب كما أن الاندفاع نحو الصدق يتحول إلى تصنع) [15] لكن أحيانا نشاهد نقيض هذا الكلام وهو ما يعبر عنه فنيا بظاهرة الخروج عن السيناريو فكيف يمكن الجمع بين الموقفين؟ إن كلا الموقفين ينطلق من نفس الغاية التي هي قول الحقيقة والاتساق مع الطبيعة حيث أنه مما يدلل على حجاجية الفعل التمثيلي للقيمة الإنسانية أو... هذا السلوك الدرامي بتجاوز الخطاب الحقيقي للمؤلف دائما وليس ذلك إلا بسبب تلبس الممثل بالشخصية والدور ورغبته في قول الحقيقة انطلاقا من المحاكاة و أيضا ما يمكن أن يلعبه السياق والمقام وعناصره الواقعية وهذا ما يعجز عن تصوره المؤلف في حد ذاته إن الممثل يدخل في علاقة حجاجية مع المقام و الشخصية التي يبدو أنها أصبحت تتمتع بنوع من الواقعية الحجاجية. إن مثل هذا السلوك الدرامي سوف ينقل المتعلم إلى ما وراء اللغة حيث يصبح الحجاج غاية ووسيلة في الآن نفسه وهي اللحظة الوحيدة المتوفرة التي يمكن أن تحفلنا بها الدراما التعليمية وتتواطأ فيها مع الحدث اللغوي في التواصل الحقيقي.

3/المقاربة الفنية

التقمص

حتى يعيش الممثل الدور الموكل به لابد من أن يحدث التقمص التام للشخصية الذي يعتبر من أهم معايير المسرح الناجح وحقيقة إن التقمص يعتمد على مدى تماهي الممثل مع الشخصية وانصهاره معها داخل العمل، ولحصول هذا التماهي في أقصى درجاته فإنه لابد من وجود قابلية للممثل اتجاه الشخصية حيث أن المخزون القبلي من الذكريات و المدركات و الاعتبارات الأخلاقية والثقافية تشكل الجزء الأهم في هذا التماهي ويعود هذا النوع من التفكير الدرامي إلى ستانيسلافسكي الذي يقول في سياق حديثه عن دور الصدق في نجاح العمل المسرحي: " إنني لا أعني بالصدق شيئا خارج ذاتي، ما يهمني هو الصدق في نفسي، صدق موقفي اتجاه هذا المشهد أو ذاك على خشبة المسرح وحيال مختلف الأشياء على الخشبة، حيال زملائي الذين يقومون بالأدوار الأخرى، بمشاعرهم وأفكارهم "[16]. ولاستثمار هذه المقولة فنيا على مستوى الدراما التعليمية فإنه لابد من القول أن الدراما التعليمية لابد لها من أن تضطلع بمهمة التركيز على واقع الطالب وما يمس ذلك من تأسيسات تتعلق بالخلفيات الثقافية و الاجتماعية والنفسية لكل واحد من مجموعة الطلبة الممثلين فلابد من جس بعض الآفاق كـ الطفل الغني والفقير، المجتهد و الكسول التلميذ القائد...الخ من خلال مواضيع مسرحية حقيقية كان أبطالها شخصيات تتوافق فئاتها العمرية مع هاته المجموعة المستهدفة، حيث أن المحدد الأول لحدوث الاتصال مع الشخصيات يبقى هو عامل السن، فلا شك أن مشهدا من مسرحية أوليفار تويست أو علاء الدين أو ...الخ ستكون أجدى في نقل المضمون القيمي وأنفع لإحداث التطهير من مسرحية كـ كريستوف كولومبوس أو أهل الكهف ... الخ.

الفرق بين النص و الإنجاز

تقول نهاد صليحة: " لقد كان المسرح دائما ومنذ البداية نشاطا جماعيا تكامليا يتحقق من خلال اتحاد وتناغم مجموعة من العناصر لا يمثل النص اللغوي الحواري المنطوق إلا إحداها فقط، وتتضافر جميعها لإنتاج التجربة المسرحية"[17]

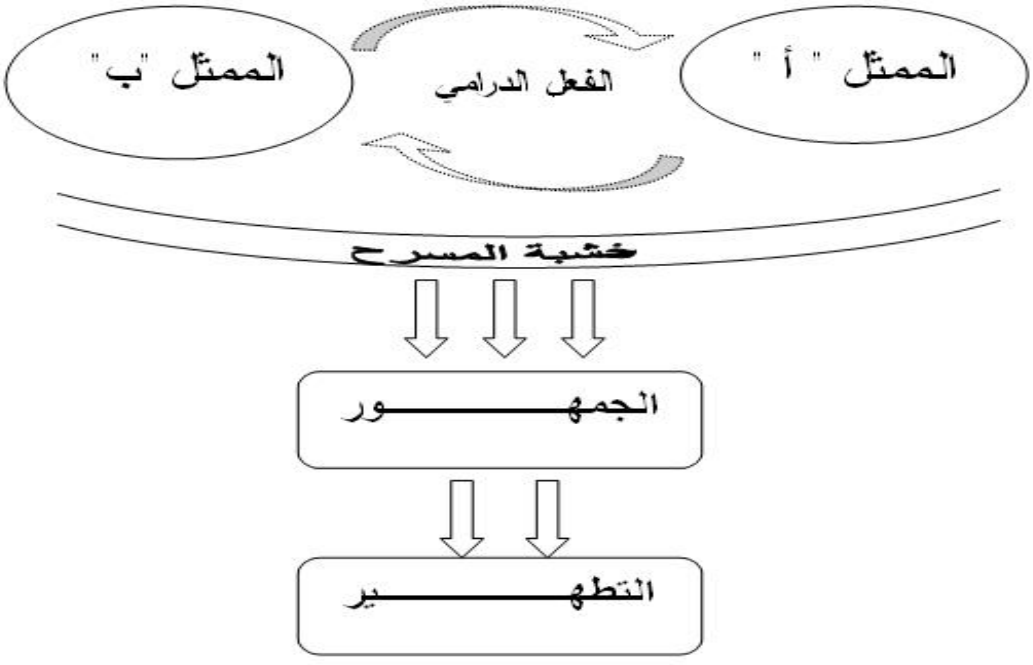
إن قضية المفارقة بين النص الحواري و العرض المسرحي تعتمد أساسا على الجدلية المعروفة بين الحركة والصوت وللاستدلال عل هذه المفارقة يمكن القول "إن طبيعة العرض المسرحي تتشكل من علاقة الحركة والصوت التي يقوم العرض بتوحيد طرفيها المتناقضين في تكوين جديد جمالي مركب، فإن كلا من عنصري الحركة والصوت يتشكلان بدورهما من صراع جدلي، فحركة المؤدي سواء كانت مرسومة أو عفوية لا تكتسب طاقتها وشكلها إلا من خلال علاقتها الجدلية مع حدود خشبة المسرح وتشكيلها الساكن ومع المنظر المسرحي، وأيضا من خلال تحكم المؤدي في العلاقة بين الحركة و الثبات، وكذلك الصوت المؤدى سواء كان حادا أو خافتا لن يتمكن من تحقيق فاعليته الأدائية إلا من خلال انصات المستمعين له سواء في الصالة أو على خشبة المسرح. وإذا كان السكون هو أقصى درجات كمال الحركة وكذلك نهايتها، فإن الصمت أيضا هو الفضاء الذي تنحل فيه صراعات الأصوات جميعها وتتصالح. وفي بعض الأحيان يستخدم العرض المسرحي الصمت و الغياب أو الاختفاء اللامبرر عن قصد لخلق إحساس بالحيرة و الغموض ... إن كل حركة أو صوت في المسرح لا يخلو من دلالة، فالدلالة هي السمة التي تشترك فيها كل الحركات و الأصوات في المسرح، فإذا كنا في حياتنا العادية لا نلحظ كثيرا من التفاصيل فلا نلتفت إلى نبرة تردد في صوت محدثنا ولا نعير انتباها إذا حك أنفه متفكرا فإن هذه الإيماءات البسيطة تثير انتباهنا في المسرح فنشرع في تفسير دلالتها ." [18] كما تميز كثير من التعاريف بين الحبكة والفعل الدرامي كما يقترح غوبيه Gouhier تمييزا مشابها بين الفعل والحبكة عندما يقارن بين الفعل كنوع من الجوهر والفعل مجسدا على مستوى الوجود يرسم وقائعا ومواقف ولهذا التمييز دور أساسي لتحديد الغرض والمرمى من اعتماد الدراما في العملية التعليمة فإن المقصود هو الشكل الثاني من الفعل الدرامي

أي تلك الكينونة المجسدة على خشبة المسرح المحددة بخطية الزمن وليس ذلك الجوهر المعبر عنه بالحبكة الذي يتصل بالغايات والأغراض القيمية والجمالية.

يقول بومارشيه: " إنه إذا كان المسرح صورة صادقة لما يجري في هذا الدنيا فإن الاهتمام الذي يثيره ذلك فنيا لابد بالضرورة أن يكون وثيق العلاقة بالطريقة التي ننظر بها إلى الحقيقة"[19]. ويقول الإدريس معلقا على هذا : "فنحن نتحقق من أن مرآة الواقع لا تزال مثل بومارشيه الأعلى فيما يعرض على خشبة المسرح. والآن و إذا كنا سنأخذ بهذا الرأي في أدق تفسيراته، فإن المسرحية تكون فقرة مقتبسة من الحياة. ومعنى هذا أن هدف الكاتب المسرحي يجب أن يكون إعطاءنا من فوق منصة المسرح صورة طبق الأصل إما لمشهد مما قد يكون حدث بالفعل، وإما لشيء تخيله الكاتب في صورة تجعله مشابها لما يقع في الحياة ... ويجب أن يكون حوار تلك المسرحية أحسن أنواع الحوار الذي يكسبها صورة صوتية مطابقة للأحاديث الحقيقية التي تجري بين الناس في حياتهم العامة ؛ ولابد أن يكون أعظم ما في المسرحية من جمال هو مطابقتها لواقع الحياة."[20]

علاقة الفعل الدرامي بالفعل الكلامي

نتواصل في حياتنا اليومية من خلال أفعال كلامية نسعى من خلالها إلى إحداث تأثير في المتلقي فما الذي يختلف عند نمذجة هذا التواصل دراميا على الخشبة؟. يعرف الفعل الدرامي action على أنه (تعبير عن أحداث مسرحية منتجة على الخشبة بناء على تصرف الشخصيات أي مجموعة التحولات المرئية على الخشبة وأعمق من ذلك مايقع منها على المستوى النفسي للشخصيات، أو هو العنصر المحول والحيوي الذي يسمح بالانتقال منطقيا وزمانيا من حالة الى أخرى أي أنه نتجية للتسلسل المنطقي للأحداث،)[21] فهو فعل له كل ملامح الفعل الكلامي و له تأثيرات تتجاوز الأخير في التطهير لذلك له تأثير مصطنع فوق خشبة المسرح وتأثير فعلي في الآخر المتفرج تعليميا من خلال التقريب الذي يجسده الأداء الفعلي وهنا يمكن أن نتحدث عن تطابق حقيقي لجوهر الحدث اللغوي التواصلي الذي يقوم على الأفعال الكلامية والفعل الدرامي الذي يتحدد جوهره ليس بين الممثلين فوق خشبة المسرح إنما بين هذا الأخير المعبر عنه بالملقي والجمهور المعبر عنه بالمتلقي.



مخطط يوضح آلية عمل الفعل الدرامي[22]

علاقة الفعل الدرامي بالفعل التعليمي

الفعل التعليمي هو فعل يكرس أحد المناظير الكبرى للتعليمية كاعتبارات الكم والوقت و اقتصاد الجهد و التيسير...الخ ، لذلك يمكننا الحديث في هذا السياق عن صورة أكثر جلاء لهذا الفعل عند استعمال الفعل الدرامي كوسيلة لتعليم اللغة وتطويرها، وهنا نطرح سؤال عن أهم ملمح تعليمي يكرسه هذا الفعل خلال مسيرة المتعلم التي يتزود فيها بمختلف المهارات و الأداءات ويحتك فيها مع البنية اللغوية ، وهنا يمكننا القول أن أهم ما يؤكد عليه الفعل الدرامي ديداكتيكيا مفهوم التذكر والاستبقاء حيث (أن تورط المتعلمين جسديا وفكريا و اجتماعيا من خلال الفعل الدرامي يجعلهم أكثر قابلية لفهم المعنى الذي تعبر عنه الشخصيات من خلال إعادة بناءه)[23]

وهذا المعنى الجديد الذي يتم بناؤه هو ما يستبقى في حقيقة الأمر إنه معنى مطابق للمعنى الذي تتفاعل به الشخصيات داخل النص الحواري لكنه في المقابل فعل يتمتع بخصوصية الأداء التمثيلي للطالب.

4/ مناقشة لرؤيا واضع المنهاج حول نشاط المسرحية

عند جس النبض للمنهاج الجزائري وما قرره في شأن هذا النشاط فإننا نجد أن هناك مشروعا تحت عنوان "تأليف المسرحية" الذي يحتوي على بعض النصوص الحوارية التي تحمل في طياتها مضامين قيمية مختلفة، يأتي في مقدمها مقطوعة حوارية من مسرحية كريستوف كلمبوس، لكن الغريب في هذه الوحدة التعليمية تأكيدها على الحوار كنص لا كعمل يجسده الطالب على الخشبة، يتبين ذلك من خلال التوجيهات الموضوعة للطالب والمقررة في هذا الشأن، حيث أن أقصى ما يشير إلى التجسيد قول واضع المنهاج " حاول تمثيل المسرحية رفقة بعض أفراد العائلة أو زملائك "[24]

* أورد واضع المنهاج هذا النشاط – المسرحية– من خلال مهارة القراءة، والذي ينبغي أن ترد المسرحية تحت طائلته كمهارة من المهارات الإنتاجية مهارة التعبير الشفوي، حيث يلاحظ خلو الكتاب المدرسي تماما منه في هذه المرحلة وحقيقة هذا الإشكال لا تعاني منه المدرسة الجزائرية وحسب بل يمتد إلى نظيراتها في الوطن العربي حيث أن اللغة تتقلص عبر مراحلها الانتقالية التعليمية في جانبها الكتابي والقرائي الذي يجعلها تنحصر وتعيش في مسودات الصفحات فقط بعيدا عن البيت و الشارع.

* يقول واضع المنهاج "ماهي الفكرة التي تعالجها المسرحية" وهنا يمكن التساؤل عن حدود المعنى الذي تقدمه كلمة "مسرحية" التي تتداخل هنا مع النص الحواري الذي لا يمثل إلا عنصرا واحدا من حقيقتها المطلقة كما سبق تبيين ذلك.

* جاء في المنهاج "إقرأ المسرحية الآتية ثم عد إلى المصحف واقرأ سورة الكهف و ارجع إلى بعض التفاسير وتعرف على قصة أهل الكهف"[25] إن هذه التوجيهات لتؤكد في كل ما تؤسس له على مهارة القراءة بعيدا عن أي تمثيل أو تجسيد حقيقي على الخشبة فمقولة اقرأ المسرحية ليست صحيحة فنيا ذلك أن القراءة إنما تكون للأنواع النصية؛ الديالوج و المونولوج و الرواية ...الخ ثم إن التوجيه الثاني ليؤكد مرة أخرى على هذه الرؤيا بالإحالة على ما يترتب من المقروئية وحدها عند التعامل مع سورة الكهف وما جاء في تفسيراتها كنوع من القصص القرءاني الأمر الذي يذهب بروح العمل المسرحي كلية .

* يقول واضع المنهاج "تصور حوارا جرى بينهم وبين المحيطين بهم" في تعبير يتيم عن الطموح الأساس لهذا النشاط المعبر عنه بقوله " التأليف المسرحي" أما في شأن التمثيل المسرحي فثمة أيضا توجيه وحيد معبر عنه بقوله" حاول تمثيل المسرحية رفقة بعض أفراد العائلة أو زملائك" الأمر الذي يشعر بعدم أهمية العرض و التمثيل المسرحي ويلغي أهم العناصر الأخرى كالمخرج والبيئة و التدريب على العرض المسرحي...الخ.

(يميز الفنيون بين جزأين من أجزاء النص المسرحي حتى يؤدي مضمونه الدرامي، النص الرئيسي وهو مجموع الكلمات التي تنطق بها الشخصيات و النص الفرعي و وهو مجموعة الإرشادات المسرحية الموضوعة بين أقواس عادة واصفة حالة الشخصيات البصرية أو النفسية حال قيامها بالخطاب حيث يتيح للقارئ أو المخرج إمكان تصور عرض أو تخيله.)[26] وإذا راجعنا نوع النصوص المثبتة في المنهاج فإننا نجد استعمالا كثيفا لهذه الآلية نحو الحوارات التالية: النص الحواري كولومبوس و البحر ---- بحار 1 (بتهكم) متى نجد اليابسة أيها القائد؟ ...بحار 1 (وهو صاعد) رباه! هل تكذبني عيني؟ . وترد هذه الآلية بكثافة في النص الحواري الثاني : أهل الكهف ومن نماذجها: الملك : لقد عاد هذا الصياد الآن يعدو على فرسه ويروي عجبا : إنهم أبصروا بالغار ثلاثة مخلوقات مفزعة الهيئة ، شعورهم مدلاة ويلبسون ملابس غريبة ومعهم كلب عجيب النظرات ، فولوا منهم رعبا: بريسكا(خائفة) : يا إلهي! مخلوقات مفزعة ..؟ الملك : لا تخافي يا بريسكا. غالياس(مفكرا): أممكن أن يكون هذا؟ الملك : ماذا ترى يا غالياس !؟ غالياس : ثلاثة رابعهم كلبهم! مولاي أممكن أن يكونوا هم ؟! الملك : من هم؟ غالياس(كمن يخاطب نفسه): نعم..نعم..ثلاثة رابعهم كلبهم.

إن ورود هاته الآلية ليس إشكالية في حد ذاته بل على عكس ذالك فهي آلية توضيحية لها نظامها الخاص ، لكن الإشكالية تتحدد في كيفية توظيفها ومدى اتساقها مع الطموح المعلن و الغرض الموضوع للتعاطي مع النص الحواري، أي هل هذا النص الحواري معد للتجربة المسرحية المكتملة؟ أي للتمثيل والتجسيد على الخشبة أم هو معد للقراءة؟ على سبيل ما يمكن أن يفرزه من الأدبية والشعرية بعيدا عن التجسيد. إنه وكما سبق من كلام الواضع وتوجيهاته المعتمدة استهدافه للمقروئية بالدرجة الأولى وهنا تصبح هذه الآلية الحوارية المتمثلة في النص الموازي للنص الأساسي الكاشف عن الملابسات الخطابية للشخصيات عقبة و مانعا أمام اكتمال شعرية النص الحواري و جماليته، يرى مارتن إيسلن:"أن السيناريو السينمائي أو التلفزيوني حافل بالإرشادات و أن كثرة هذه الإرشادات تحول دون الاستمتاع بقراءة السيناريو، ...كما أن السيناريو يعول على العناصر البصرية و أن كلماته تفتقر إلى القوة الموحية التي نجدها في الأدب الروائي "[27]

النظام الترقيمي للشخصيات

يعبر واضع المنهاج في عرضه للشخصيات المتحاورة على مستوى النص الحواري: كريستوف كلومبوس من خلال نظام ترقيمي أقرب إلى روح الرياضيات منه إلى روح الشعرية والأدبية وهذا ما يتنافا مع المقروئية التي يؤسس لها في تعاطيه مع النصوص الحوارية ومن أمثلة ذلك: "بحار 1: (بتهكم) متى نجد اليابسة أيها القائد؟ بحار 2: إنك سخرت منا وطوحت بنا في ظلمات اليم." وهذا ما يدخل القارئ في حالة استشكال لحظة تعاطيه مع النص من خلال القراءة، فوقوفه على هذا الموضع مما يثير التساؤل التالي ؛كيف تقرأ العبارة "بحار 1" والعبارة "بحار2" ؟ هل تقرأ بحار واحد! أم البحار الأول! وهذا الأخير على سبيل استعمال الأعداد الترتيبية يبدو أنه لا يستقيم لورود كلمة بحار نكرة فلا يستقيم أن نقرأ كالتالي بحار الأول ، ومن ثم فإن هذه الطريقة لا تصلح إلا لأن تكون نموذجا ميسرا للاستهلاك المباشر على الخشبة، وهذا ما لم يوله الواضع الاهتمام الأكبر كما تم تبيين ذلك.

المضمون المشهدي المرافق للمسرحية

إن ورود وحدة المسرح ليقتضي على سبيل التمثيل لها من ناحية المحتوى الصوري اختيار مشاهد من مسرحيات تشير إلى الخصوصية الموجودة في هذا النشاط والملامح التي تؤسس لها ك الخشبة و الشخصيات و الأزياء والحوار ...الخ لكن عند العودة إلى المنهاج فإننا نجد أنه قد تم إيراد صورة لسفينة من طراز غير إسباني على سبيل التقريب المضموني لأحد المسرحيات المقررة.

صورة لسفينة مضمنة في كتاب اللغة العربية – تنوير–[28]

إن طراز السفينة المعبر عنها بالصورة المضمنة لمنهاج اللغة العربية تعود حقيقة لنوع من السفن المستعملة في الشرق الأقصى في بحر الصين وهذه القضية وإن كان لها موضع آخر للمناقشة على مستوى محتوى المضمون الصوري أي الإختيارات من الصور و الوسائل التعبيرية إلا أننا نشير إليه هنا لارتباطه بهذه الوحدة –وحدة المسرح– وورود خلالها، إن هذه القضية ترتبط أسسا بالقضية المعبر عنها بـ الفجوة المعرفية وصدمتها بين ما هو مثبت في المنهاج و ما يمكن أن تفصح عنه وسائل الإعلام الاجتماعي ومصادر المعرفة ذات الخاصيتين الأساسيتين الكمية المهولة و السرعة في الانتقال، إن مفهوم الفجوة المعرفية يعتمد على نظرية الاتصال من خلال وسائل داخل النظام الاجتماعي إذ يؤثر تأثيرا جذريا في البنى المجتمعية ذلك أنه تدفق يتجاوز مقدرة الحكومات والسياسات الإعلامية و التربوية في ممارسة الضبط الكمي أو النوعي لهاته المعلومات، فالذي كان ينبغي أن يتم إيراد صورة لسفينة ذات نمط إسباني معروف يمكن الحصول عليه من أقرب مصادر المعلومات المتوفرة، هذا على التسليم بأن صورة السفينة هي الوسيلة التعبيرية الأمثل للمضمون مسرحي.

نموذج لسفينة كريستوف كلمبوس من معرض بمدينة جنوا – إيطاليا–[29]

إن الذي يتضح من هذه الإشارات عدم وضوح مفهوم المسرح و ما يعنيه بيداغوجيا أي كممارسة تعليمية تعلمية في منهاج اللغة العربية يمكن أن تحتضنها قاعة الدرس، و يبدو أن السبب في هذا عدم تمييز الواضع بين النص الحواري و الأداء المسرحي(التجسيد) حقيقة، إن هذه الجدلية التي تتلخص في غموض هذا المفهوم الذي نلحظ فيه أن واضع المنهاج لم يورده إلا لغرض المعرفة التسطيحية التاريخية بنسبة مجموعة من الأعمال المسرحية إلى مؤلفيها سببه خلط الواضع بين النص الحواري والعمل الدرامي ، فجذور هذه الإشكالية تعود للقضية المعبرة عنها بالسؤال؛ إلى أي مدى يمكن اعتبار النص المسرحي علامة درامية ؟ يقول نديم معلى : " أيا كانت النقاشات التي تتمحور حول أدبية النص المسرحي، أو خروجه على هذه الأدبية، باعتبار أن النص عمل ناقص ما لم يقدم على خشبة المسرح، فإن جوانب نحسبها رئيسية من النص، لا تتجلى إلا إذا توضع ذلك النص في مكانه، و أخذ أبعاده الكاملة. فالصوت و الإيماءات تعني إعادة إحياء حافلة بالدلالات. ومع ذلك فليس النص المسرحي بلا دلالات، أو أن دلالاته غير كاملة أو أنها لا تصلح لتكون دلالة حقيقية." [30]

خاتمة

1 تضطلع الدراما التعليمية بوصفها نشاطا تدريبيا للتمكن من التحكم في كفاءة اللغة بثلاث مهام رئيسية هي:

أ/ تمكين المتعلم من التحكم في المستويات اللغوية واستخدامها الاستخدام الصحيح حتى يحدث الفهم والإفهام خاصة المستوى الصوتي فيما يتعلق بمسألة النبر والتنغيم وغيرها من التلوينات الصوتية التي تستخدم بحسب مقتضى الحال.

ب/ للدراما التعليمية دور هام في نقل المضمون القيمي الذي ينبغي أن تتأسس عليه التربية المدرسية إضافة إلى المضمون اللساني .

ج/ للدراما التعليمية دور في تنمية الجانب الوجداني للمتعلم حتى يتحفز للخلق والإبداع في مستوياته الأدبية والجمالية .

2 تلتقي الدراما التعليمية في مسألة التأثير والتأثر مع الفعل الكلامي من جهة أنه فعل يتوقع منه أن يضطلع بهذا الدور لكن تأثيرها الحقيقي يمكن أن نتلمسه في شكله الكامل على مجموعة المتفرجين المعبر عنهم بالمتلقي عند تجسد المسرحية.

3 إن الدراما التعليمية يمكن أن تكون تجسيدا حقيقيا للفعل التعليمي لاحتوائها على أحد محددات هذا الفعل المعبر عنه بـ التذكر والاستبقاء الذي يعتبر أحد المعضلات عند جمهور المشتغلين بالديداكتيكا عموما .

4 لا يحظى المنهاج الجزائري بالقسط الوافر من هذا النشاط حيث يغيب تماما في مرحلة التعليم الابتدائي إذ لا تحتوي هذه المرحلة إلا على مجموعة من النصوص الحوارية التي لا يمكن أن تحيل إلا على إجتزاءات واقتطاعات من هذا النشاط كما هو معروف عند جمهور الفنين حيث لا يمكن أن تقوم بالدور الذي ينتظر منها كنشاط درامي تعليمي متكامل وذلك بسبب البون الشاسع بين النص الحواري والتجسيد الحواري.

5 تعاني مرحلة التعليم المتوسط أيضا من قصور في سبيل الاستثمار الحقيقي لهذا النشاط بسبب الجدلية المعبر عنها بـ النص والتجسيد .

الهوامش

1 محمد خضر، تجربتي في المسرح المدرسي، الكويت،1992م، ص24-26.

2 أبو الحسن سلام ، مسرح الطفل، دار الوفاء، مصر، ط1، 2004، ص20.

3 كونستانتين ستانيسلافسكي، تر:شريف شاكر، إعداد الممثل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1997، ص12 .

4 KOVÁCS GABRIELLA, PhD Applied Drama and Theatre – Drama Techniques in Teaching English for Specific Purposes, UNIVERSITY OF ARTS TÂRGU MUREȘ, 2013, Romanian, Script, p16.

5 James L. Tucker, Jr, BETTER PRACTICE IN THEATRE EDUCATION, Series Editor Copyright by the Maryland State Department of Education, Published in 2007, p10.

6 فيليب جونابر و سيسيل فاندر بوخت، تر عبد الكريم غريب- عز الدين الخطابي، التكوين الديداكتيكي للمدرسين، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2011، ص 401.

7 فيليب جونابر و سيسيل فاندر بوخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين، ص402.

8 فيليب جونابر و سيسيل فاندر بوخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين، ص403.

9 فيليب جونابر و سيسيل فاندر بوخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين،ص 269-290

10 من إعداد الباحثين.

11 تقديم إريك بنتلي ، ترجمة: يوسف عبد المسيح، نظرية المسرح الحديث، دار آفاق عربية، بغداد ،ط2، 1986م، ص169.

12 كونستانتين ستانيسلافسكي، تر:شريف شاكر، إعداد الممثل، ص5.

13 ينظر: باتريس بافي، تر: ميشال ف. خطار، معجم المسرح، المنظمة العربية للنشر، لبنان، ط1، 2015 م، ص282.

14 كونستانتين ستانيسلافسكي، تر:شريف شاكر، إعداد الممثل، ص5.

15 كونستانتين ستانيسلافسكي، تر:شريف شاكر، إعداد الممثل، ص9.

16 تقديم إريك بنتلي ، تر: يوسف عبد المسيح، نظرية المسرح الحديث، ص221.

17 نهاد صليحة المسرح بين النص والعرض، دار الكتب، مصر، 1999م، ص11.

18 جوليان هلتون ، نظرية العرض المسرحي، تر: نهاد صليحة، هلا للنشر، مصر، ط1، 2000م،ص183-184.

19 الإدريس نيكول، علم المسرحية، تر: دريني خشبة، دار سعاد الصباح، الكويت ط2، 1992م، ص27.

20 الإدريس نيكول، علم المسرحية، ص27

21 باتريس بافي، تر: ميشال ف. خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2015م، ص 63 .

22 من اعداد الباحثين.

23 James L.Tucker, Jr, BETTER PRACTICE IN THEATRE EDUCATION, p2.

24 كتاب تنوير للغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،ص 127.

25 كتاب تنوير للغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 124.

26 نديم معلا، لغة العرض المسرحي، دار المدى للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، 2004م، ص16.

27 نديم معلا، لغة العرض المسرحي، ص16-17.

28 كتاب تنوير للغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 118.

29 كريستوف_ كولومبوس/https://ar.wikipedia.org/wiki

30 نديم معلا، لغة العرض المسرحي، ص15.