الآخرية كمنظور جمالي وتربوي في عروض مسرح الطفل

The other as an aesthetic and educational perspective in children's theatre performances

م سجاد عبد ناصر حلو

Sajjad abed Nasser

جامعة واسط

العراق

sajjadabed@uowasit.edu.iq

ملخص البحث

تُعدّ مسرحية الطفل وسيلة تربوية وجمالية مهمّة تُسهم في تشكيل وعي الطفل وتنمية تصوراته عن الذات والآخر. وتبرز مفاهيم "الآخرية" بوصفها عنصرًا فكريًا وفنيًا ينعكس في النصوص المسرحية، وفي التمثيل البصري والحواري لعروض مسرح الطفل، ما يجعل من دراستها ضرورة للكشف عن أبعادها الجمالية والتربوية.

إنّ الوعي بالذات لا يكتمل إلا من خلال إدراك الآخر، فالهوية الفردية تتشكل وتتعمق في مرايا التفاعل مع الآخرية. هذه الحقيقة الفلسفية تتجلى بوضوح في كافة أشكال التعبير الإنساني، وعلى وجه الخصوص في فن مسرح الطفل، الذي يُعدّ فضاءً خصبًا لتشكيل الوعي وإثراء الخيال. إنَّ مسرح الطفل، بصفته مرآةً للمجتمع وعاكسًا لآماله وتحدياته، لا يقتصر دوره على التسلية فحسب، بل ينهض بمهمة تربوية عظيمة في غرس القيم وتنمية الحس الجمالي. وفي هذا السياق، تبرز الآخرية كمنظور حيوي، يتجاوز كونه مجرد حضور خارجي ليصبح مكونًا أساسيًا في بناء شخصية الطفل وإدراكه للعالم من حوله. يهدف البحث الحالي إلى الغوص في أعماق هذا المفهوم، وكشف أسراره الجمالية والتربوية ضمن عروض مسرح الطفل. فمن منظور جمالي، تسعى الدراسة إلى استكشاف كيف تتجلى الآخرية في بنية العرض المسرحي، سواء كان ذلك من خلال تصميم الشخصيات، أو تنوع الأداء، أو حتى جماليات المكان

والزمان. وكيف يمكن لهذا التنوع أن يشكل لوحة فنية غنية، تثير في نفس الطفل مشاعر الدهشة والإعجاب، وتنمّي لديه حسًا بصريًا وسمعيًا مرهفًا. أما من المنظور التربوي، فإنَّ البحث يسعى إلى تحليل الأثر العميق للآخرية في صياغة وعي الطفل بقبول الاختلاف، وتعزيز قيم التسامح والتعاطف، ونبذ الصور النمطية. فالآخر، سواء كان شخصية غريبة الأطوار، أو كائنًا من عالم آخر، أو حتى مجرد فكرة مغايرة، يمثل فرصة للطفل كي يتعلم كيف يتعامل مع ما هو خارج عن مألوفة. لذا، يتبنى البحث فرضية مفادها أنَّ إدراج الآخرية في مسرح الطفل بطريقة واعية ومنهجية يساهم بشكل فعال في بناء جيل أكثر انفتاحًا، وقادرًا على فهم الآخر واحترامه. اشتمل البحث الحالي أربعة فصول : الأول (الاطار المنهجي) يتضمن مشكلة البحث والتي حددها الباحث بالتساؤل التالي(كيف تُجسَّد الآخرية كمنظور جمالي وتربوي في عروض مسرح الطفل، وما مدى إسهامها في بناء وعي الطفل تجاه "الآخر) ثم جاء هدف البحث والذي تمثل بالهدف الآتي(استكشاف العلاقة بين الجماليات المسرحية ومفاهيم الآخرية في تشكيل وعي الطفل) ثم قام الباحث بوضع حدود للبحث , ثم ختم الباحث الفصل الأول بالمصطلحات التي تضمنها عنوان البحث , اما الفصل الثاني فقد تضمن عرضا للاطار النظري فجاء متكونا من مبحثين, المبحث الأول: مفهوم الآخرية في الفكر الفلسفي والتربوي, والمبحث الثاني :مسرح الطفل بين الترفيه والتربية , . اما الفصل الثالث فقد تم عرض إجراءات البحث من حيث مجتمع البحث الذي تضمن خمس عروض مسرحية , كما تضمن الفصل عينة البحث المتكونة من مسرحية واحدة اختيرت بطريقة قصدية ,يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تتم دراسة وتحليل العرض المسرحي .

كلمات مفتاحية

Research Summary

Children's theatre is considered an important educational and aesthetic medium that contributes to shaping the child's awareness and developing their perceptions of the self and the

other. The concepts of otherness emerge as an intellectual and artistic element reflected in theatrical texts, as well as in the visual and dialogic representation of children's theatre performances, which makes studying it a to reveal its aesthetic and educational dimensions.

Awareness of the self is not complete except through the perception of the other; individual identity is formed and deepened in the mirrors of interaction with otherness. This philosophical truth is clearly manifested in all forms of human expression, particularly in the art of theatre for children, which is considered a fertile space for shaping awareness and enriching imagination. Children's theatre, as a mirror of society and a reflection of its hopes and challenges, is not limited to entertainment alone, but undertakes a great educational mission in instilling values and developing aesthetic sense. In this context, otherness emerges as a vital perspective that goes beyond being merely an external presence to become a fundamental component in building the child's personality and their perception of the world around them.

The current research aims to delve into the depths of this concept and reveal its aesthetic and educational dimensions within children's theatre performances. From an aesthetic perspective, the study seeks to explore how otherness is manifested in the structure of the theatrical performance, whether through character design, diversity of performance, or even the

aesthetics of space and time. It also examines how this diversity can form a rich artistic composition that evokes feelings of wonder and admiration in the child, and develops a refined visual and auditory sensitivity.

From an educational perspective, the research aims to analyze the profound impact of otherness in shaping the child's awareness of accepting difference, enhancing the values of tolerance and empathy, and rejecting stereotypes. The "other," whether a strange character, a creature from another world, or even a different idea, represents an opportunity for the child to learn how to deal with what is unfamiliar.

Accordingly, the research adopts the hypothesis that incorporating otherness in children's theatre in a conscious and systematic manner effectively contributes to building a more open-minded generation capable of understanding and respecting others.

The current research consists of four chapters. The first chapter (methodological framework) includes the research problem, which the researcher defined through the following question: (How is otherness embodied as an aesthetic and educational perspective in children's theatre performances, and to what extent does it contribute to building the child's awareness of the "other"?). It also includes the research objective, which is (to explore the relationship between theatrical aesthetics and the concepts of otherness in shaping the child's awareness). The researcher

also set the research boundaries and concluded the chapter with the terminology included in the research title.

The second chapter presents the theoretical framework, consisting of two sections: the first section addresses the concept of otherness in philosophical and educational thought, while the second section discusses children's theatre between entertainment and education.

The third chapter presents the research procedures, including the research population, which consists of five theatrical performances. It also includes the research sample, consisting of one play selected intentionally. The research adopts the descriptive analytical method, through which the theatrical performance is studied and analyzed

Keywords(Otherness. Children's Theatre)

الكلمات المفتاحية (الآخرية. مسرح الطفل)

مشكلة البحثِ

إنّ الوجود الإنساني، منذ فجر الوعي وحتى اكتمال التجربة، لا يتأسّس في عزلة مطلقة، بل يتكوّن في فضاء من التفاعل المستمر مع "الآخر". فالإنسان لا يُدرك ذاته في فراغ، بل يكتشفها عبر ما يعترضها من وجوه الغيرية، التي تمثل مرآة تكشف حدود الهوية وتفتح في الوقت ذاته آفاق اتساعها. إنّ الطفل، ومنذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها بالتمييز بين "الأنا" و"الآخر"، يدخل في رحلة وجودية مبكرة تتشكل فيها أولى بذور الوعي، حيث يصبح اللعب مجالاً لتجريب التمايز والتواصل، والحكاية وسيلة لتصوير أنماط الآخر وتجسيد علاقات القرب والبعد، فيما يغدو الخيال فضاءً رحباً يعيد فيه الطفل تركيب العالم على نحو يسمح له باستيعاب التعدد والتنوع.وفي ضوء هذا التصور، يظهر مسرح الطفل بوصفه أكثر من مجرد وسيلة للترفيه أو التسلية؛ إنّه

مختبر إنساني تتقاطع فيه التربية والجمال والفكر، ويُعاد من خلاله تمثيل الواقع بصيغ رمزية قادرة على إيقاظ الوعي وتنمية الحس النقدي. فالمسرح، بما يملكه من قدرة على التجسيد والمحاكاة، يُتيح للطفل أن يختبر الآخر لا باعتباره تهديداً أو مصدراً للخوف، بل باعتباره إمكاناً للتكامل ومصدراً للدهشة والإلهام. ومن هنا يمكن القول إن مسرح الطفل، إذا ما أحسن توظيفه، يصبح فضاءً تربوياً يفتح للطفل أفق التعايش مع المختلف، ويؤسس لفكرة أنّ الهوية لا تتحدد بالانغلاق على الذات، بل بالانفتاح على الغيرية والقدرة على الحوار معها.

غير أنّ الإشكالية تتجلّى في طبيعة التناول الذي تحظى به الآخرية داخل عروض مسرح الطفل. ففي كثير من الأحيان، يأتي هذا التوظيف سطحياً أو غير ممنهج، حيث يُختزل الآخر في قوالب نمطية جاهزة تُقدّم صورة مشوهة أو مبسّطة إلى الحد الذي يفقد معها الآخر عمقه الإنساني ودلالته التربوية والجمالية. فالآخر، بدلاً من أن يُصوَّر ككائن متعدّد الأبعاد يُسهم في توسيع مدارك الطفل وتغذية خياله، يظهر كصورة جامدة لا تتجاوز حدود التلقين، الأمر الذي يحدّ من إمكانات المسرح في بناء وعي نقدي وإيجابي لدى المتلقي الصغير.

وتزداد خطورة هذا الاختزال عندما ندرك أن مرحلة الطفولة تمثل البنية الأولى لتشكيل الهوية الاجتماعية والثقافية والجمالية. فإذا قُدِّم الآخر في صورة مشوّهة، فإن ذلك يرسّخ أنماطاً من الأحكام المسبقة، ويغلق أمام الطفل أبواب التعددية والانفتاح، مما ينعكس سلباً على قدرته المستقبلية في التفاعل الإنساني البنّاء. أما إذا أُعيد النظر في حضور الآخرية داخل مسرح الطفل، بحيث تُقدَّم بوصفها قيمة جمالية وتربوية متكاملة، فإن المسرح يصبح أداةً قادرة على بناء وعي جديد، يُرسّخ قيم القبول والتسامح، ويُعزز القدرة على إدراك الجمال الكامن في الاختلاف.

وعليه، تنطلق مشكلة هذا البحث من التساؤل الآتي: كيف تتجسد الآخرية كمنظور جمالي وتربوي في عروض مسرح الطفل، وما مدى إسهامها في تشكيل وعي الطفل تجاه الآخر؟

أهمية البحث

1. الكشف عن البعد الفني لتمثيل الآخرية في عروض مسرح الطفل.
2. تحليل الأثر التربوي لهذه التمثلات في تنشئة الطفل وتنمية الوعي بالاختلاف والتسامح.
3. المساهمة في تطوير الكتابة والإخراج المسرحي للأطفال من منظور تربوي معاصر.

أهداف البحث

1. تحليل البنية الفنية لتمثيل الآخرية في عروض مختارة من مسرح الطفل.
2. بيان الدلالات التربوية المتولدة من هذه التمثلات.
3. استكشاف العلاقة بين الجماليات المسرحية ومفاهيم الآخرية في تشكيل وعي الطفل.

حدود البحث

• المكانية: عروض مسرح الطفل المقدمة في العراق (يمكن تخصيصها بمحافظة معينة).

• الزمانية: العروض المنتجة بين عامي 2015–2025.

• الموضوعية: دراسة تمثلات الآخرية في النص والعرض المسرحي الموجه للطفل.

مصطلحات البحث

• الآخرية (Alterity): الشعور بوجود الآخر المختلف، وتمثيله كعنصر مستقل في البنية الدرامية. فيما يقدم لنا اصطلاح (الاخر) تحولات الخطابات الثقافية المعاصرة وفق منطلقاته المحدثة حصرا, حيث نجد الاصل العربي لكلمة (آخر) في العربية عند بعض الباحثين لا تعني الغير وانما الترتيب المتوالي للعدد فنحن نقول اخر بمعنى التالي للعدد , في حين وجد الباحث ان ان " الاخر " اشارت الى الغيرية في قوله تعالى " فَإِنْ عُثِرَ عَلَىٰ أَنَّهُمَا اسْتَحَقَّا إِثْمًا فَآخَرَانِ يَقُومَانِ مَقَامَهُمَا مِنَ الَّذِينَ اسْتَحَقَّ عَلَيْهِمُ الْأَوْلَيَانِ فَيُقْسِمَانِ بِاللَّهِ لَشَهَادَتُنَا أَحَقُّ مِن شَهَادَتِهِمَا وَمَا اعْتَدَيْنَا إِنَّا إِذًا لَّمِنَ الظَّالِمِينَ (107) المائدة, ويقصد غيرهما, بمعنى اننا يمكن الاعتماد على اشارة الاية في

تحصيل معنى الاخر لبلوغ مفهوم الاخر , فالغيرية هي الاخرية التي نمت وترسخت بسبب التقابل والصراع عبر التاريخ المشترك لنشوء الحضارة الغربية والشرقية على حد سواء , وهو ما حدا بي الى اتخاذ المعنى وليس اللفظ الحرفي لكلمة (اخر) القاموسية في المعاجم العربية التي تخلو من معنى الغير بلفظ (اخر) حيث يقول ابن منظور (آخر: في اسماء الله تعالى : الآخر والمؤخر, فالاخر هو الباقي بعد فناء خلقه كله ناطقه وصامته, والمؤخر هو الذي يؤخر الاشياء فيضعها في مواضعها, وهو ضد المقدم, والأُخُر ضد القُدُم) (ابن منظور2000، ص. 11–12) وهكذا نجد ان الاخر لا يأتي هنا الا بما يتناسب مع ترتيب العدد, في حين نجده يعرف الغير وفق الصيغة التالية حيث يقول : (الغير: الاسم من التغير. وغير عليه الأمر: حوله. وتغايرت الأشياء: اختلفت. والمتغير: الذي يغير على بعيره أداته ليخفف عنه ويريحه. وغير الدهر: أحواله المتغيرة) (ابن منظور،1993ص289.) إنّ الاستخدام الفلسفي لمصطلح "الغير" يتجاوز معناه اللغوي المباشر، ليحمل دلالة "الآخر" المغاير أو المخالف للذات. بمعنى أدق، يمكن فهم "الغير" كمرادف فلسفي لـ "الآخر"، حيث يشير كلاهما إلى الكيان أو الشخص الذي يقف في مواجهة الأنا أو الذات. هذا الآخر لا يمثل مجرد فرد آخر، بل هو كيان يختلف في وجوده، أو فكره، أو رؤيته للعالم.هذا المفهوم يتوافق مع الدلالات اللغوية في سياقات أخرى؛ ففي المعاجم الفرنسية، يُشير مصطلح "le non–soi" أو "l'autre" إلى الآخرين (les autres)، أي الأشخاص المغايرين أو المتقابلين مع الذات، مما يؤكد أن فكرة الغيرية هي جوهر التفكير في مفهوم الآخر. (طوني، 2010.ص41.)

• مسرح الطفل: العروض المسرحية المُعدّة خصيصًا للأطفال، بهدف الترفيه والتعليم والتنشئة.

منهجية البحث

1. المنهج المستخدم:

المنهج التحليلي الوصفي، مع توظيف أدوات من:

2. أداة البحث:

• نموذج تحليل محتوى العرض المسرحي

3. عينة البحث:

• اختيار 3 إلى 5 عروض مسرحية موجّهة للطفل، تتضمن حضورًا واضحًا لمفهوم الآخرية (كشخصية أو فكرة أو موقف).

• تكون العروض منتقاة من مؤسسات أو فرق مسرحية معروفة على الساحة المحلية (مثلاً: فرقة مسرح الطفل في بغداد أو البصرة).

الفصل الأول: الإطار النظري

•مفهوم الآخرية بين الفلسفة والفن

تُعدّ الآخرية (Alterity) من المفاهيم الفلسفية العميقة التي تتناول وجود "الآخر" ككيان مستقل ومغاير للذات أو الأنا. إنها تجربة الوعي بوجود كائن خارج الذات، معترف به كذات مستقلة لها عالمها الخاص وتفردها. ولا يقتصر أثر هذا المفهوم على الفلسفة فحسب، بل يمتد ليشكل حجر الزاوية في مجالات حيوية مثل التربية والفن، حيث يسهم في بناء مجتمعات أكثر تسامحًا وإبداعًا، ويعزز من القدرة على التفاعل مع المختلف.

لقد احتلّ مفهوم الآخر حيّزًا واسعًا في فضاء المعرفة الإبستمولوجية منذ العصور القديمة حتى العصر الحديث، غير أن الاهتمام به ازداد في العقود الأخيرة، على الرغم من اتساع دلالاته ومرونته، وما يكتنفه من غموض في الحدود والمعالم. فقد عجز الفلاسفة والمفكرون عن تثبيته في تعريف واحد محدد، ما جعله مفهومًا نسبيًا متحوّلًا يكتسب معناه من السياق الذي يُستحضر فيه، سواء أكان فلسفيًا، أم اجتماعيًا، أم نفسيًا، لما ينطوي عليه من أبعاد صريحة وأخرى ضمنية.

وقد أصبح هذا المفهوم ثيمة فكرية مركزية في الفكر الغربي والعربي على حدّ سواء، وأُدرج في صلب الدراسات الأكاديمية، خاصة في مجالات الأدب والثقافة والدراسات

الجندرية، وما بعد الكولونيالية، والاستشراق والاستغراب، وغيرها من الحقول المعرفية التي تجعل منه مرآةً لتمثلات الغير، سواء كانت دينية، قومية، عرقية، أم جندرية. ومن هنا تبوأ موقعًا أساسيًا في بناء الهوية وفهمها، إذ لا يمكن حصره بصفة واحدة، بل يتجلّى في صور متباينة قد تكون إيجابية أو سلبية أو محايدة ضمن الأوساط المذهبية، القبلية، الأسرية، أو الإقليمية. كما يظهر "الآخر" أحيانًا محايثًا وأحيانًا مجاورًا، مما يفسّر حضوره الواسع في جميع الأديان والحضارات والثقافات، حيث يُستخدم كأداة لفهم المختلف والموافق معًا.

ويعرّف كاظم الآخر بأنه:"الكائن المختلف عن الذات، وهو مفهوم نسبي ومتحرك، ذلك أن الآخر لا يتحدد إلا بالقياس إلى نقطة مركزية هي الذات، وهذه النقطة ليست ثابتة بصورة مطلقة، فقد يتحدد الآخر بالقياس إلى الفرد أو الجماعة، داخليًا كالنساء بالقياس إلى الرجال، والفقراء بالقياس إلى الأغنياء، أو خارجيًا بالقياس إلى المجتمع بصورة أعم" (كاظم، 2004، ص 45).

ولا ريب أن إدراك مُغايرة الآخر في الحقبة الراهنة يستند إلى منظومة تداولية معرفية متسعة، تولدت عن الطفرة النوعية التي أحدثتها وسائط الاتصال الرقمية والعالمية، إذ يعد الحوار البنّاء الآلية الإبستيمية الجوهرية لبلوغ هذا الإدراك. كما يشير سارتر إلى أن وجود الآخر يمكن أن يتخذ حالتين معرفيتين:

"إذا اختبرته بوضوح بديهي فإنني أقصر في معرفته، وإذا عرفته وأثرت فيه فإنني لا أدرك سوى كينونته كموضوع ووجوده المحتمل وسط العالم" (سارتر، 2001، ص 405–406).

ومن ذلك يتبين أن إدراك مغايرة الآخر يتجذر في عملية التواصل المعرفي المستدام والحركة الدائمة للتثاقف بين الكيانات الاجتماعية، أي تبادل وتلاقح المنظومات الثقافية المتباينة. وهذه المعرفة ليست فقط معرفة إيجابية تعكس الاحترام والتقدير للآخر، بل قد تتضمن أيضًا موقفًا سلبيًا تجاه الآخر الثقافي والديني والفلسفي والحضاري والجغرافي، إذ يمكن أن تُسوّغ هذه الدلالة السلبية إطلاق المادة اللغوية على المقابل المختلف أو المتعارض معي (الشابندر، 2005، ص 15).

وقد لعبت وسائط الاتصال الحديثة دورًا محوريًا في تسريع وتعميق عملية استكشاف الآخر والتحقق من مغايرته، إذ يُعد الآخر كل ما هو "غيري"، أي ما يقع خارج حدود الذات وإطارها الخاص. وقد تناولت الحداثة وما بعد الحداثة هذا المفهوم بوصفه مدخلًا إلى أفق إنساني أرحب، ساعيةً إلى بلورة رؤية تتجاوز منطق الإقصاء والتهميش، وتدعو إلى احترام خيارات الآخر مهما اختلف في العرق أو اللون أو العقيدة.

وفي هذا الإطار، يرتبط حضور الآخرية بفلسفة تقوم على مبدأ التسامح، واعتماد الحوار وسيلة للتوافق الإنساني، ما يتيح الانتقال من أسر الذات إلى فضاء أوسع يتسع للفرد والجماعة معًا. كما أن الوعي المعرفي الحديث قد أنتج مفهومًا جديدًا للوعي الفلسفي يمتلك خاصية الانتشارية في مختلف حقول الحياة، ويعرف بـ"الوعي الواحد المتعدد"، الذي يدرك معنى إحساس الذات ويستشعرها في معرفة الآخر، بحيث لا تكتمل الذات إلا من خلال الآخر المتعدد (الخليل، 2016، ص 9).

وتتجذر أصول مفهوم الآخر في أعمال هيجل، ويبرز في مختلف الاتجاهات الفكرية التي تعالج نظرية المعرفة، الهوية الثقافية، والتحليل النفسي، كما تجلى في كتابات لاكان وسارتر في الوجودية، ودريدا في التفكيكية، وإدوارد سعيد في تحليل الاستشراق، حيث عرض الأوروبيون صورة الآخر الشرقي بوصفه كيانا مختلفًا، فتشكلت الهوية الأوروبية عبر تمييزها عن الآخر اللاعقلاني، بما يعكس العلاقة بين السلطة والمعرفة (الخليل، 2016، ص 11).

أما في مجال الفن، فقد وجد هذا المفهوم أرضًا خصبة للتجلي، إذ أصبح الآخر محورًا للجدلية الإبداعية، سواء بوصفه مرآةً تكشف حدود الذات، أم بوصفه مصدرًا للإلهام والتجديد في أشكال التعبير الجمالي. ومن هنا، تصبح الآخرية في الفلسفة والفن أفقًا مفتوحًا لتشكيل وعي نقدي يتجاوز المركزية الذاتية، ويعيد قراءة العلاقة بالغير في أبعادها الوجودية والجمالية والإنسانية.

المبحث الثاني

• مسرح الطفل: جذوره التاريخية وتطوره التربوي والفني

يُشكّل مسرح الطفل أحد الحقول المعرفية والتطبيقية المهمة في الدراسات التربوية والفنية، نظرًا لما ينطوي عليه من إمكانات فاعلة في بناء شخصية الطفل وتنمية قدراته المعرفية والوجدانية والسلوكية. إذ لم يعد هذا المسرح مجرّد نشاط ترفيهي، بل غدا وسيطًا تربويًا متكاملًا يجمع بين البعد الجمالي والوظيفة التعليمية، ويسهم في تشكيل وعي الطفل ضمن سياق اجتماعي وثقافي متوازن. وقد حظي هذا المجال باهتمام متزايد في الأدبيات الحديثة، لِما يؤديه من دور محوري في ترسيخ القيم الإنسانية وتنمية الخيال والإبداع، من خلال تقديم مضامين هادفة في قالب فني يتلاءم مع الخصائص النمائية لمراحل الطفولة المختلفة.

كما يُعدّ مسرح الطفل أداةً فاعلة في تعزيز مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، إذ يتيح للطفل فرص التعبير عن ذاته وفهم الآخر ضمن بيئة تفاعلية قائمة على الخبرة المباشرة. وفي ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، وما رافقها من تنوّع في وسائل الترفيه والتعلّم، تتعاظم الحاجة إلى تفعيل دور مسرح الطفل بوصفه فضاءً تربويًا تفاعليًا. وفي هذا السياق، يُعرَّف مسرح الطفل بأنه أداة فاعلة في خدمة الطفولة، سواء قدّمه الكبار أم الصغار، ما دام الهدف منه إمتاع الطفل والترفيه عنه وإثارة معارفه ووجدانه وحسّه الحركي، أو تمكينه من تشخيص الأدوار التمثيلية والتواصل مع الآخرين (حمداوي، 2007، ص 3). ومن ثمّ، يمثّل هذا الفن صيغة تعبيرية متميزة تستهدف فئة عمرية لها خصوصيتها النفسية والعقلية.وانطلاقًا من هذا التصوّر، لم يعد مسرح الطفل نشاطًا هامشيًا، بل أصبح مجالًا علميًا يُعنى بدراسة آلياته ووظائفه وتأثيراته في تنمية الطفل على مختلف المستويات. ويكشف تتبّع نشأة هذا الفن عن ارتباطه الوثيق بتطوّر الفكر التربوي، وبالجهود الرامية إلى توظيف الفنون في خدمة العملية التعليمية والتنشئة الاجتماعية. كما يُبرز هذا التتبّع العلاقة بين تطوّر مسرح الطفل وتنامي الوعي بقيمة الطفولة بوصفها مرحلة أساسية في بناء الفرد والمجتمع.

وفيما يتعلّق بالجذور التاريخية، يرى عدد من الباحثين أن بدايات مسرح الطفل تمتد إلى الممارسات الطقسية والدينية في الحضارات القديمة. ففي الحضارة المصرية الفرعونية، التي سبقت المظاهر المسرحية في اليونان القديمة بآلاف السنين، ظهرت تقاليد ثقافية أتاحت للأطفال حضور الطقوس الدينية ومشاهدة تمثّلات الأساطير داخل المعابد، ولا سيّما الطقوس المرتبطة بالإله أوزيرس، التي جُسِّدت في مشاهد ذات طابع تمثيلي يُحاكي السرد الدرامي. ويمكن النظر إلى هذه الممارسات بوصفها من الإرهاصات الأولى التي أسهمت في تشكيل الوعي الدرامي لدى الأطفال، وأرست ملامح أولية لفكرة المسرح المرتبط بالتنشئة الثقافية والدينية (محمد، 1984، ص 7).

وتشير المعطيات إلى أن هذه التمثيليات الموجّهة للأطفال، والتي قُدِّمت بقصد التسلية والترفيه، قد اشتملت على عناصر فنية متنوعة، من أبرزها الأناشيد الدينية والرقص الجماعي، بما يعكس حضور البعد القيمي والتعليمي ضمن إطار ترفيهي (طليمات، 1965، ص 92). كما تُظهر التجارب المسرحية في كلٍّ من اليابان والهند حضور مشاهد موجّهة للأطفال، اقترنت بالموسيقى والرقصات الجماعية، بما يسهم في بث روح التسلية والمرح، ويعكس توظيف العناصر الفنية الحركية والسمعية في استثارة استجاباتهم الوجدانية (وارد، 1986، ص 9–10).

وفي السياق الآسيوي، برع الصينيون في مجال مسرح الأطفال منذ عهد أسرة تانغ (القرنان السابع–التاسع الميلاديان)، حيث ازدهر كلٌّ من مسرح خيال الظل ومسرح العرائس (الدمى). ولم يقتصر تأثير هذين النمطين على البيئة الصينية، بل امتدّ إلى مناطق واسعة من جنوب شرق آسيا وشرقها، ولا سيّما الجزر الإندونيسية. وتشير الشواهد إلى أن هذا الفن نشأ في إطار أسري بسيط، إذ كان الأب يتولّى في بداياته تحريك العرائس، بينما اقتصر جمهور المشاهدين على أفراد الأسرة، قبل أن يشهد لاحقًا تطوّرًا نوعيًا أفضى إلى تحوّله إلى فنّ منظّم يتولّى تقديمه محترفون (بوتيسيفا، 1981، ص 83).

وفي السياق الغربي، شهد مسرح الطفل تطوّرًا ملحوظًا ارتبط بتنامي الوعي التربوي بأهمية الفنون في بناء شخصية الطفل. ففي إنكلترا، وخلال المرحلة الدرامية المبكرة،

اضطلع الأطفال بأدوار رئيسة في العروض المسرحية، في ظل اهتمام واضح من قبل المؤسسات التعليمية التي تبنّت المسرح بوصفه وسيلة تعليمية فاعلة. وقد أسهم مديرو المدارس في تأليف نصوص مسرحية موجّهة للأطفال، من بينها مسرحية «رالف رويستردويستر»، بما يعكس توجّهًا نحو توظيف الدراما في تنمية مهارات التعبير والتواصل لدى المتعلمين.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد ارتبطت بدايات مسرح الطفل بالمبادرات التي أطلقتها المؤسسات الاجتماعية في مطلع القرن العشرين، حيث أُسِّس أول مسرح مخصّص للأطفال عام 1903، وقدّم عروضًا مستمدة من الأدب القصصي، مثل «الأمير والفقير» و«الأميرة الصغيرة»، مع مراعاة توافق المضامين المسرحية مع الأهداف التربوية والتعليمية. وفي عام 1932، شهد هذا المجال تحوّلًا نوعيًا تمثّل في انخراط إدارات البلديات في المدن الرئيسة في إنشاء مسارح ثابتة تُعنى بتقديم عروض للأطفال، الأمر الذي أسهم في مؤسسة مسرح الطفل وتوسيع نطاقه الجغرافي والجماهيري. وقد تعزّز هذا التوجّه لاحقًا بإدماج مسرح الطفل والدراما الخلّاقة ضمن المناهج الدراسية في عدد من الجامعات والكليات الأمريكية، وهو ما يعكس انتقال هذا الفن من إطار الممارسة الترفيهية إلى حقل أكاديمي قائم على أسس نظرية وتطبيقية، يُسهم في تنمية القدرات الإبداعية والتعبيرية، ويعزّز من فاعلية التعلم القائم على التفاعل والخبرة المباشرة.

لقد أصبحت مسارح الأطفال اليوم متنوعة ومتعددة، بحيث يتعذر حصر أشكالها وأنماطها. فقد امتدت بين مسارح خيال الظل، والدمى بأنواعها المختلفة، ومسارح الأقنعة، فضلاً عن المسارح الورقية التي يصنع الأطفال أبطالها من الورق المقوى. كما تضمّ المسارح البشرية التي تقدمها فرق الهواة والمحترفين، حيث يلعب الأطفال أدوارًا مباشرة في تحريكها، كما يحدث في المسرح المدرسي أو التعليمي أو التربوي.

وفي الاتحاد السوفيتي سابقًا، على سبيل المثال، شهدت فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية وجود (112) مسرحًا للكبار المحترفين، و(110) مسرحًا للدمى. وقد تجاوزت هذه المسارح أرقام المدن والقرى، بحيث يمكن أن تضم المدينة الواحدة أكثر من مسرح

للأطفال مجهز بكافة المستلزمات، وتقدّم الفرق أعمالها على مدار العام. كما أُنشئت خطط وبرامج منهجية لتدريب الأطفال على فهم الدراما، وتهيئتهم ليصبحوا متفرجين متذوقين لفن المسرح (الكناني، 2000، ص). وقد تخصصت بعض الفرق المسرحية في تقديم أعمالها للأطفال قبل سن المدرسة (أقل من ست سنوات)، في حين يُستقبل الأطفال الضيوف في بعض المسارح وهم يرتدون ملابسهم المسرحية لتعويدهم على الأداء المسرحي والتفاعل معه.أما في إيطاليا، فقد كان مسرح الدمى (Puppetry) مصدر التسلية المسرحية المفضّل لدى الأطفال منذ عصر النهضة. إذ كان الكبار والصغار على حد سواء يستمتعون بمشاهدة العروض المسرحية، خصوصًا تلك التي كانت تُقدّم في الهواء الطلق باسم "الأرجواز" أو (بانش وجودي Punch and Judy)، كما كانوا يقبلون على أشكال أخرى من الفن الرفيع، مثل مسرحيات العرائس والأوبرا.وفي فرنسا، اشتهر مسرح الدمى كذلك، إلا أن الأطفال الفرنسيين امتلكوا خيارات درامية أوسع مقارنة بأقرانهم الإيطاليين. فقد تميزوا بتراث غني من الباليه، والأوبرا، والبانتوميم، والمسرحيات، وكان موسم عيد الميلاد يحمل لهم الكثير من العروض المسرحية. كما استمر السيرك الشتوي في تقديم البانتوميم البارع بوصفه تقليدًا ثابتًا على مر السنين، ما ساهم في ترسيخ فنون الأداء المسرحي لدى الأطفال منذ الصغر.

أما ألمانيا، فقد عرفتها الدراما منذ العصور الوسطى، حيث شكلت مسرحيات المعجزات (Miracle)، والهزليات (Comic)، والدراما الشعبية (Folk Drama)، والاحتفالات الدينية جزءًا من حياة الشعب الألماني، كبارًا وصغارًا على حد سواء. كما ازدهرت دراما الهواة (Amateur Drama) في المناطق المحيطة بمدينة نورمبرج بشكل خاص، لتصبح جزءًا من النشاط الثقافي والفني المجتمعي (وارد، 1986، ص 20).

وتشكل أنواع مسرح الطفل المختلفة فضاءات عملية لتطبيق مفهوم الآخرية، إذ تمنح الطفل فرصة إدراك وتجربة الكيان المختلف عن الذات، سواء من خلال التفاعل مع الشخصيات المسرحية أو مع أقرانهم المشاركين في العرض.

1. مسرح الطفل للطفل ومسرح بالطفل

مسرح الطفل للطفل، حيث يقدم الكبار العروض، يتيح للأطفال التعرف على الشخصيات المتنوعة وفهم مواقفها، ما يعزز إدراكهم للآخر المختلف عن الذات.

مسرح بالطفل، الذي يشارك فيه الطفل بشكل كامل، يخلق تجربة معرفية قائمة على التقمص والتفاعل، حيث يصبح الطفل الآخر والممثل في الوقت نفسه، فيختبر الاختلاف والتماثل مع الآخرين ويكتسب مهارات التواصل الاجتماعي والتعاطف، وهو جوهر مفهوم الآخرية (كاظم، 2004: 45).

2. المسرح التعليمي والدراما الخلاقة

في المسرح المدرسي، يتفاعل الطفل مع أقرانه في سياق جماعي، ما يعكس الآخرية باعتبار الأطفال الآخرين أفرادًا مستقلين لهم آراؤهم ومواهبهم، ويعزز إدراكهم للتعددية داخل الفضاء التعليمي (بن زيدان، 1997: 271).

أما الدراما الخلاقة، فهي تجربة حية للآخرية، إذ يخلق الأطفال شخصيات مختلفة، ويتقمصون أدوارًا متعددة، ما يتيح لهم فهم وجهات نظر الآخرين واستكشاف تجارب مختلفة عن تجربتهم الذاتية، بما يعزز قدرة الطفل على احترام الاختلاف والتعامل معه بطريقة إيجابية (بحراوي، 1994: 294).

3. المسرح العام والمسرح المدرسي والمسرح الصفي

يتيح المسرح العام للأطفال التعرف على الآخر في فضاء أكبر، حيث يلتقون بجماهير متنوعة وشخصيات احترافية، ما يسهم في بناء وعيهم الثقافي والاجتماعي ويعزز إدراكهم للتنوع الإنساني.

بينما يتيح المسرح المدرسي والمسرح الصفي تجربة الآخرية ضمن بيئة مألوفة، من خلال التفاعل المباشر مع الأقران، وفهم دور كل فرد في إنتاج العمل المسرحي، واختبار الاختلافات والتشابهات بينهم وبين الآخرين في سياق آمن ومحفز للتعلم الإبداعي (أبو معال، 1984: 56).

4. المسرح الترفيهي والتعليم المستند إلى النص

يتيح المسرح الترفيهي للأطفال التعرف على الآخر من خلال الشخصيات الأدبية والمواقف الدرامية، حيث يتفاعل الطفل عاطفيًا وفكريًا مع الشخصيات المختلفة ويستوعب تنوع السلوكيات والمواقف.

أما المسرح التعليمي، فيمكن النظر إليه كأداة لتعزيز فهم الآخرية الثقافية والاجتماعية، من خلال تقديم محتوى يتناسب مع مراحل النمو المختلفة ويُبرز القيم الإنسانية ويُشجع على التفاعل الإيجابي مع الآخر (البكري، 200ص 2).

باختصار، كل نوع من أنواع مسرح الطفل يمثل فضاءً لتجربة الآخرية: من خلال مشاهدة الآخر، أو تمثيله، أو التفاعل معه، سواء كان الطفل الآخر في العرض أو الشخصيات المسرحية. وهكذا يصبح مسرح الطفل أداة حيوية في بناء وعي معرفي واجتماعي وأخلاقي، ترتكز على احترام الاختلاف، وتنمية التعاطف، وفهم التنوع، وهو ما يعكس العلاقة العملية بين مفهوم الآخرية الفلسفي والفن المسرحي.

الخلفية الجمالية والتربوية لتمثلات الآخرية في مسرح الطفل

تعد تمثلات الآخرية في مسرح الطفل والفنون الأخرى انعكاسًا حيويًا للبعد الجمالي والتربوي معًا، إذ يتيح الفن للطفل تجربة الكيان المختلف عن ذاته من خلال عناصر إبداعية محسوسة ومجسدة، سواء كانت شخصية، صوتية، حركية، أو بيئية. ويمكن النظر إلى هذه الخلفية من منظورين متداخلين:

1. البعد الجمالي

تقوم الآخرية في الفن على إظهار الاختلاف والتماثل بطريقة تجعل الطفل واعيًا بالكيانات المختلفة عن ذاته، سواء عبر الشخصيات المسرحية أو الألوان والحركات والإيقاعات الموسيقية.

في مسرح الطفل، تعمل الشخصيات المتنوعة والقصص المسرحية على خلق مساحات تمثيلية للآخر، حيث يواجه الطفل قضايا ومواقف متعددة، ويستكشف بدائل معرفية وسلوكية غير مألوفة بالنسبة له.

كما يُمكّن الفن الطفل من التقمص الفني، وهو تجسيد الآخر داخل الذات مؤقتًا، مما يعزز الإدراك الجمالي من جهة، ويتيح تجربة شعورية متعمقة للآخر من جهة أخرى، وهو ما ينعكس في تنمية الخيال والقدرة على التعبير الإبداعي (الخليل، 2016: 9).

ومن خلال التجربة المسرحية، يختبر الطفل التنوع البصري والحركي والصوتي، بما يوسع آفاقه الجمالية، ويجعله أكثر قدرة على تقدير الفروق بين الأشخاص والبيئات والثقافات، وهو أساس تمثلات الآخرية الجمالية.

2. البعد التربوي

من الناحية التربوية، تُعد تجربة الآخرية أداة فعالة في بناء وعي الطفل بالقيم الإنسانية والاجتماعية:

يسمح مسرح الطفل التعليمي والمدرسي للطفل بفهم الآخرية بشكل ملموس، سواء في أقرانه المشاركين في العرض أو في الشخصيات المسرحية، ويعزز التعاطف، والقدرة على حل المشكلات، والتعاون الجماعي (بن زيدان، 1997: 271).

تُسهم الدراما الخلاقة في تطوير الإدراك الاجتماعي للطفل، إذ يمارس مهارات التفاعل مع الآخر المختلف، ويختبر مفاهيم العدالة، والتعاون، والاختلاف الثقافي والعرقي، ضمن بيئة آمنة ومحفزة(بحراوي، 1994: 294).

يتيح المسرح الترفيهي والتمثيلي للأطفال إدراك الآخرية الأخلاقية والثقافية، إذ تحتوي المسرحيات غالبًا على مضامين تربوية وأخلاقية واجتماعية تساعد الطفل على التعرف على القيم الإنسانية عبر مواجهة مواقف متنوعة، وتجربة وجهات نظر مختلفة عن وجهة نظره الذاتية (البكري، 2004:ص 1).

3. التفاعل بين البعد الجمالي والتربوي

تمثل الآخرية في مسرح الطفل نقطة التقاء بين الجماليات والفعل التربوي:

من جهة، الإبداع الفني يوفر للطفل وسائل حسية وجمالية لتجربة الآخر، مثل الإيماءات والحركات والأصوات والألوان.

ومن جهة أخرى، الأهداف التربوية تجعل من هذه التجربة وسيلة لتنشئة الطفل اجتماعيًا وثقافيًا، وتعليم قيم التسامح والتعايش، وتنمية مهاراته المعرفية والعاطفية والسلوكية (الخواجة، 2005: 2).

ومن هنا، يصبح مسرح الطفل أداة تربوية جمالية، حيث تتلاقى تجربة الآخرية مع تعزيز الحس النقدي والتفاعل الإيجابي مع البيئة والمجتمع، مما يرسخ فهم الطفل للذات من خلال الآخر، ويتيح له التعرف على التنوع والاختلاف ضمن فضاء مرح ومبدع (كاظم، 2004: 45).

مؤشرات الاطار النظري

1–تمثيل الشخصيات والكيانات المختلفة عن الذات لإبراز الآخرية في العرض المسرحي.

2–مشاركة الأطفال الفعلية في الأداء المسرحي أو الدراما الخلاقة لتجربة الآخرية بشكل مباشر.

3–توظيف النصوص التراثية والمناهج التعليمية لتفعيل القيم الاجتماعية والأخلاقية.

4–استخدام العناصر الجمالية (حركة، صوت، إيماءات، دمى) لتعميق إدراك الطفل للآخر المختلف.

5–تعزيز التعاطف وفهم المشاعر والأفكار الخاصة بالشخصيات المسرحية المتنوعة.

6–عرض التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي في النصوص والعروض المسرحية.

7–تضمين المضامين التربوية والأخلاقية لتعزيز التسامح والتعاون والحوار.

8–إشراك الطفل في التفاعل مع أقرانه أو جمهور العرض لتعميق تجربة الآخرية الاجتماعية.

9–تشجيع الابتكار والإبداع في كتابة النصوص والأداء المسرحي لتجسيد الآخر بطرق متعددة.

10–تنمية وعي الطفل بذاته وهوية الفردية من خلال التفاعل مع الشخصيات المسرحية والآخر المختلف.

الفصل الثالث: اجراءات البحث

1-مجتمع البحث.

يتكون مجتمع البحث من العروض العراقية والعربية المقدمة للطفل .

2 – عينات البحث .

اعتمد الباحث في اختيار عينات بحثه على الطريقة القصدية ، معتمدا على طبيعة المجتمع الاصلي (مجتمع البحث نفسه)، كونها تنسجم ومؤشرات الاطار النظري التي توصل اليه الباحث فضلا عن امتلاك الباحث لمصادر المعلومات الفديوية والصورية والورقية .

3 – منهج البحث

.اعتمد الباحث المنهج الوصفي في قراءته وتحليله لعينات بحثه ،كون المنهج الوصفي يساعده على تحليل وتفسير ودراسة عيناته بشكل مفصل بما ينسجم وامكانات العروض المختارة من قبل الباحث .

4 –اداة البحث .

لقد اعتمد الباحث على مجموعة من الادوات ساعدته في تحليل عينات بحثه منها ، المؤشرات التي خرج بها الباحث من خلال كتابته للاطار النظري ، كما استفاد من الاقراص الليزرية الخاصة بعينات بحثه ، فضلا عن بعض الصور الفوتوغرافية التي اعانته على تحليل العروض ، كذلك المشاهدة العيانية لبعض العروض فضلا عن بعض الدراسات والمصادر الموجودة في الصحف والمجلات وبعض المواقع الالكترونية .

5- تحليل عينة البحث.

اسم المسرحية (ذئبوب في المراءة)

المخرج : لينا كوران ونسرين قاسم.

المؤلف :. جبار صبري العطية

فكرة المسرحية

تستلهم المسرحية موضوعها من التراث الشعبي المرتبط باللعبة التقليدية "الذئب والأم"، حيث تتشكل أحداثها في فضاء الغابة عبر شخصيات حيوانية متنوعّة تشمل الذئب،

الظباء، والكلب، وتقدمها راويتان تسهّلان تواصل الطفل مع السرد. تدور الحكاية حول ظبية صغيرة مشاكسة تتجاهل نصائح والديها، مما يدفعها إلى الانطلاق بمفردها إلى الغابة، حيث تقع ضحية مكائد الذئب الماكر الذي يستخدم الألعاب والألوان لاستدراجها وكشف أسرار عائلتها. في المقابل، تعيش الأسرة حالة من القلق والخوف، فيستعينون بصديقهم الوفي "كلبون"، الذي يوظف حاسة الشم لتعقب الظبية وإنقاذها. وبالفعل، يتمكن كلبون من العثور عليها ويوضح لها الخطر الكامن في الذئب، مؤكّدًا على أنه محتال لا يمكن الوثوق به.

تستند المسرحية إلى رسالة تربوية واضحة، تتمثل في تعزيز طاعة الوالدين والحذر من المخادعين، لكنها تقدم هذه القيم بأسلوب غير مباشر، من خلال استخدام الحركات التعبيرية، الألوان الجاذبة، المؤثرات الصوتية، والجمل اللغوية البسيطة المتوافقة مع قدرات الفهم الإدراكي للأطفال. كما يسعى العرض إلى دمج القيم التربوية ضمن إطار جمالي مشوق، يحقق تجربة تعليمية ممتعة تقارب طبيعة اللعب، مع المحافظة على عمق المعنى وعدم الانحدار إلى المباشرة أو السطحية، ما يجعل المسرحية وسيلة فعّالة في المزج بين البعد الجمالي والتربوي في تجربة الطفل المسرحية.

تحليل العرض

تميز العرض المسرحي بوضوح بعده التربوي والجمالي من خلال إدماج الآخرية كمنظور تحليلي أساسي. فقد أسهم تصوير الشخصيات الحيوانية المختلفة عن الذات – الذئب، الظبية، كلبون – في تمكين الطفل من إدراك الآخر واستكشاف مواقفه ودوافعه، بما يعكس مؤشر تمثيل الشخصيات والكيانات المختلفة عن الذات). كما وفر العرض تجربة معرفية وتفاعلية للطفل عبر متابعة الأحداث وتطوراتها، ما يعزز المشاركة المباشرة في تمثّل الآخرية

اعتمدت المسرحية على ديكور مبسط ورمزي، يمثل الغابة وبيت الظبية بقطع محدودة، ما خلق فضاء بصريًا منظمًا يركز الانتباه على الشخصيات وعلاقاتها، ويتيح للطفل تمييز الفروق بين الكيانات المسرحية، بما يدعم إدراك التنوع الثقافي والاجتماعي والوجداني. كما ساعد التصميم البصري الرمزي على تعزيز التعاطف مع الشخصيات

وفهم دوافعها وأفكارها، بما يعكس قدرة المسرح على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وفهم الآخر

استخدمت الأزياء أسلوبًا مجردًا، مع رمزية واضحة في الألوان والأشكال لتعكس طبيعة كل شخصية، مما يسهل على الطفل استيعاب العلاقات بين الشخصيات والمعاني الضمنية دون الحاجة إلى تفسيرات لفظية مطولة، وهو ما يرسخ إدراك الآخرية ويعمّق الفهم الجمالي.

أما الصوتيات، فقد تم توظيفها بشكل انتقائي لخدمة المشاهد الجوهرية، من خلال أصوات الطبيعة وأصوات الشخصيات، ما ساهم في إبراز الفروق بين الكيانات المسرحية، ودعم تجربة الطفل في التفاعل الوجداني مع الآخر.

في بعده التربوي، قدم العرض القيم الأخلاقية مثل طاعة الوالدين والحذر من المخادعين ضمن سياق سردي غير مباشر، ما يتيح للطفل استيعاب القيم الاجتماعية من خلال تفاعله مع الشخصيات المختلفة، دون توجيه مباشر أو تبسيط سطحي، بما يعكس المؤشرات المتعلقة بالمضامين التعليمية والقيمية.

كما شجعت الطبيعة التفاعلية للعرض الطفل على مقارنة تصرفاته مع مواقف الشخصيات المختلفة، ما يعزز إدراكه للذات وهوية الفرد في مقابل الآخر، ويتيح له تكوين رؤية نقدية حول العلاقات الإنسانية والاجتماعية.

اعتماد العرض على عناصر المسرح المينيمالي – من خلال التبسيط البصري، الرمزية في الأزياء، والاقتصاد في الصوتيات – لم يكن مجرد تخفيض للعناصر، بل وسيلة لتمكين الطفل من إدراك جوهر القصة، وتجربة الآخرية بشكل فعال، مع تحفيز خياله وإبداعه في تصور الشخصيات والعلاقات بينها

ومن هذا المنظور، يمكن اعتبار المسرحية نموذجًا متكاملًا في توظيف الآخرية كمنظور جمالي وتربوي، حيث يجمع العرض بين الفهم الأخلاقي، الإدراك الاجتماعي، والوعي الجمالي، مما يثبت فعالية المسرح التعليمي في تعزيز تجربة الطفل الشاملة تجاه الذات والآخر.

الفصل الرابع

(النتائج والاستنتاجات)

النتائج:

1. أظهر العرض المسرحي فاعلية توظيف مفهوم الآخرية في بناء علاقات درامية واضحة تُبرز التمايز بين الشخصيات وتدعم إدراك الطفل للفروق الفردية.

2. أسهمت المعالجة البصرية والدرامية في تقديم الآخر بوصفه كيانًا مستقلًا يحمل خصائصه النفسية والاجتماعية، مما عزز وعي الطفل بالتنوع.

3. ساعدت الرمزية في العناصر السينوغرافية على تسهيل إدراك الطفل لمفهوم الآخرية دون تعقيد أو مباشرة خطابية.

4. أسهم تصميم الأزياء في تمثيل الآخر بصريًا من خلال دلالات لونية وشكلية، مما مكّن الطفل من التمييز بين الهويات المختلفة داخل العرض.

5. دعمت المؤثرات الصوتية إبراز الفروق بين الشخصيات، وساهمت في بناء صورة سمعية مميزة لكل "آخر" داخل الفضاء المسرحي.

6. عزز العرض التفاعل الوجداني مع الشخصيات المختلفة، مما أدى إلى تنمية التعاطف مع الآخر وفهم دوافعه النفسية.

7. قدمت القيم التربوية ضمن سياق درامي قائم على التفاعل مع الآخر، مما أتاح للطفل استيعابها بطريقة غير مباشرة.

8. أتاح البناء السردي للعرض فرصة للطفل لمقارنة ذاته بالآخر، مما ساهم في تنمية الوعي الذاتي والهوية الفردية.

9. أسهمت الطبيعة التفاعلية للعرض في إشراك الطفل في عملية إدراك الآخرية، بدل الاكتفاء بالتلقي السلبي.

10. أكد العرض قدرة المسرح التعليمي على توظيف الآخرية كأداة جمالية وتربوية متكاملة تسهم في بناء خبرة الطفل الإدراكية والوجدانية.

ثانيًا: الاستنتاجات

1. تُعد الآخرية إطارًا مفاهيميًا فاعلًا في المسرح التعليمي، يسهم في تنظيم التجربة الجمالية والتربوية للطفل.

2. إن إدراك الطفل للآخر يتشكل عبر التفاعل الدرامي أكثر من التوجيه المباشر، مما يعزز التعلم العميق.

3. يسهم توظيف الآخرية في تنمية مهارات التعاطف، بوصفها أحد أهم مكونات الذكاء الاجتماعي لدى الطفل.

4. إن تمثيل الآخر بصريًا وسمعيًا يطوّر قدرة الطفل على قراءة العلامات والدلالات الرمزية في العمل المسرحي.

5. يساهم حضور الآخر داخل البنية الدرامية في تعزيز وعي الطفل بالتنوع الثقافي والاجتماعي وقبول الاختلاف.

6. إن تقديم القيم من خلال علاقة الذات بالآخر يجعلها أكثر رسوخًا وتأثيرًا في البناء المعرفي والسلوكي للطفل.

7. يعكس المسرح التعليمي قدرة عالية على بناء فضاء حواري يتيح للطفل اختبار مواقف إنسانية متعددة مع الآخر.

8. يؤدي التفاعل مع الآخر داخل العرض المسرحي إلى تنمية التفكير النقدي لدى الطفل من خلال المقارنة والتحليل.

9. يؤكد توظيف الآخرية على التكامل بين البعد الجمالي والبعد التربوي في بناء العرض المسرحي الموجه للطفل.

10. يمكن اعتبار الآخرية مدخلًا معاصرًا في مسرح الطفل يسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على فهم الذات والتفاعل الإيجابي مع الآخرين

أولًا: النتائج

1. أظهر العرض المسرحي فاعلية توظيف مفهوم الآخرية في بناء علاقات درامية واضحة تُبرز التمايز بين الشخصيات وتدعم إدراك الطفل للفروق الفردية.

2. أسهمت المعالجة البصرية والدرامية في تقديم الآخر بوصفه كيانًا مستقلًا يحمل خصائصه النفسية والاجتماعية، مما عزز وعي الطفل بالتنوع.

3. ساعدت الرمزية في العناصر السينوغرافية على تسهيل إدراك الطفل لمفهوم الآخرية دون تعقيد أو مباشرة خطابية.

4. أسهم تصميم الأزياء في تمثيل الآخر بصريًا من خلال دلالات لونية وشكلية، مما مكّن الطفل من التمييز بين الهويات المختلفة داخل العرض.

5. دعمت المؤثرات الصوتية إبراز الفروق بين الشخصيات، وساهمت في بناء صورة سمعية مميزة لكل "آخر" داخل الفضاء المسرحي.

6. عزز العرض التفاعل الوجداني مع الشخصيات المختلفة، مما أدى إلى تنمية التعاطف مع الآخر وفهم دوافعه النفسية.

7. قدمت القيم التربوية ضمن سياق درامي قائم على التفاعل مع الآخر، مما أتاح للطفل استيعابها بطريقة غير مباشرة.

8. أتاح البناء السردي للعرض فرصة للطفل لمقارنة ذاته بالآخر، مما ساهم في تنمية الوعي الذاتي والهوية الفردية.

9. أسهمت الطبيعة التفاعلية للعرض في إشراك الطفل في عملية إدراك الآخرية، بدل الاكتفاء بالتلقي السلبي.

10. أكد العرض قدرة المسرح التعليمي على توظيف الآخرية كأداة جمالية وتربوية متكاملة تسهم في بناء خبرة الطفل الإدراكية والوجدانية.

ثانيًا: الاستنتاجات

1. تُعد الآخرية إطارًا مفاهيميًا فاعلًا في المسرح التعليمي، يسهم في تنظيم التجربة الجمالية والتربوية للطفل.

2. إن إدراك الطفل للآخر يتشكل عبر التفاعل الدرامي أكثر من التوجيه المباشر، مما يعزز التعلم العميق.

3. يسهم توظيف الآخرية في تنمية مهارات التعاطف، بوصفها أحد أهم مكونات الذكاء الاجتماعي لدى الطفل.

4. إن تمثيل الآخر بصريًا وسمعيًا يطوّر قدرة الطفل على قراءة العلامات والدلالات الرمزية في العمل المسرحي.

5. يساهم حضور الآخر داخل البنية الدرامية في تعزيز وعي الطفل بالتنوع الثقافي والاجتماعي وقبول الاختلاف.

6. إن تقديم القيم من خلال علاقة الذات بالآخر يجعلها أكثر رسوخًا وتأثيرًا في البناء المعرفي والسلوكي للطفل.

7. يعكس المسرح التعليمي قدرة عالية على بناء فضاء حواري يتيح للطفل اختبار مواقف إنسانية متعددة مع الآخر.

8. يؤدي التفاعل مع الآخر داخل العرض المسرحي إلى تنمية التفكير النقدي لدى الطفل من خلال المقارنة والتحليل.

9. يؤكد توظيف الآخرية على التكامل بين البعد الجمالي والبعد التربوي في بناء العرض المسرحي الموجه للطفل.

10. يمكن اعتبار الآخرية مدخلًا معاصرًا في مسرح الطفل يسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على فهم الذات والتفاعل الإيجابي مع الآخرين

المصادر :

1–ابن منظور. (1993). *تهذيب اللسان، تهذيب لسان العرب* . بيروت، لبنان: المكتب الثقافي لتحقيق: التراث، دار الكتب العلمية.

2–ابن منظور. (2000). *لسان العرب* . بيروت, لبنان: دار الصاوي للنشر .

3–بينيت ,واخرين طوني. (2010). *مفاتيح اصطلاحية جديدة*. بيروت : المنظمة العربية للترجمة .

4–تمارا الكساندروفا بوتيسيفا. (1981). *ألف عام وعام على المسرح العربي* (المجلد ط1). (توفيق المؤذن، المترجمون) بيروت: دار الفارابي.

5–جان بول سارتر . (2001). *الكينونة والعدم – بحث في الانطولوجيا الفينومينولوجية* . بيروت : المنظمة العربية للترجمة.

6–د . جميل حمداوي. (2007). تاريخ مسرح الطفل في العالم. *موقع مجلة ديوان العرب www.diwanalarab.com*، 3.

7–زكي طليمات. (1965). *التمثيل التمثيلية : فن التمثيل العربي.* الكويت: مطبعة حكومة الكويت.

8–سمير الخليل. (2016). *دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد* . بيروت: دار الكتب العالمية .

9–غالب حسن الشابندر. (2005). *الآخر في القران.*

10–محسن ناصر الكناني. (2000). *لنسغ الصاعد في نصوص حكائية ونصوص قصصية للأطفال سحر القصة والحكاية.* دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

11–نادر كاظم. (2004). *تمثيلات الآخر – صورة السود في المتخيل العربي الوسيط* . بيروت: المؤسسة العربية للدراسة والنشر .

12وينفريد وارد. (1986). *مسرح الأطفال* (المجلد ط 4). (كامل يوسف، المحرر، و محمد شاهين الجوهري، المترجمون) عمّان: الدار العربية للتوزيع والنشر.

13–ينظر : د . عواطف ابراهيم محمد. (1984). *الطفل العربي والمسرح.* القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.