الحكايةُ المصوَّرة بين التّشكيل اليدويّ والرقميّ إبداعٌ في بناء التّعلمات

ورشاتٌ تجريبيةٌ بالسلك الثانوي الإعدادي بالمدرسة العمومية المغربية

د. الزُّهرة براهيم أستاذة باحثة في المسرح والأنثروبولوجيا والديدكتيك- المغرب

"أُطْلِقُ اسم صورة، أولا، على الظلال، ثم على الانعكاسات التي نراها على سطح الماء، أو على سطوح الأجسام المصقولة واللامعة، وعلى كل ما يتمثل وفق هذا النمط" ."أفلاطون"

عتبة...

يقتضي البحث التربوي - حين يتعلق الأمر بالثقافة الأيقونية الحاضرة قسرا، وترويجا، واستهلاكا؛ والغائبة تعليما، وتربية، وإبداعا- طرح سؤال موضوعي يتعلق بتغييب التربية التشكيلية من المدرسة العمومية المغربية، بكيفية تدريجية حتى انتفت كمادة دراسية لم يعد لها ذكر سوى في بعض المؤسسات المتميزة كالثانويات العسكرية الملكية؛ وهو وضع لا نسِمُهُ بالثبات والانجذاب إلى الماضي، مقارنة بما يجدُّ في الفضاء الاجتماعي من شروط لتحصيل المعرفة وإنتاجها وتداولها فحسب، وإنما نجده مُفَرِّطا حتى في مكتسبات قيِّمة حققتها مدرسة الأمس، وعجزت عن صيانتها والارتقاء بها مدرسة الألفية الثالثة.

وحيث ننغمس في مجتمع الصورة بكل تفاصيله وتحدياته وآثاره -عبر ما يتلاحق من تطور في ضخِّ الأيقونات، واقعيا وافتراضيا، واعتبارها آلية حيوية في سوق اقتصادية وثقافية لا تعرف الفتور ولا التوقف- يكون مفيدا الانتباه إلى موقع هذه الأيقونات في مناهجنا الدراسية: مادةً وصيغًا للاشتغال بها وعليها؛ لا بالمصادقة على جاهزية استعمالها، واستهلاكها من وجهة النظر الأحادية التي فرضتها لجان تأليف غير متخصصة في مجال الأيقونات والفنون التشكيلية، ولا باجترار الطرائق المكررة في ما يسمى "مهارة وصف صورة"، أو "تجميع ملف صور"، ولكن من أجل التفكير في مخططات جديدة تكون فيها الصورة رافعة حقيقية لتطوير ذكاء المتعلم، وتفعيل رغبته في التعلم، وتوسيع خياله، وإغناء منظوراته في الإبداع، واختيار ممكنات الثراء الأيقوني طريقا سالكة نحو مشروع حياة يجد، لا ريب، موطئ قدم له في عالم القرن الواحد والعشرين المتفجر أيقونات وصورا.

وبالنظر إلى مقررات اللغة العربية، تحديدا، يغيب معطى أيقوني اسمه "الحكاية المصوَّرة" بمقارنة مع غيره من مقررات اللغتين الفرنسية والإنجليزية وغيرها ومن اللغات الأجنبية في دول أخرى. فهل يجثم خلف هذا التغييب استصغار "الشريط

الهزلي" *La Bande Dessinée* (BD)، باعتبار موضوعاته الساخرة وشخوصه النوعية؟ أم أن الوعي بخطورة الخطاب الساخر وما فيه من تحسيس وتوعية بمقالب الناس وانحرافاتهم السلوكية وجرأتهم على مواجهة بعضهم البعض، ما ينحرف بلجان تأليف الكتب المدرسية نحو إقصائه، بل ربما اعتباره "نصا رخيصا" يمس الأخلاق، وبالتالي لا يليق تناوله ضمن المادة الدراسية؟

تسعى إشكالية هذا البحث التجريبي إلى كشف الحضور المرتبك للثقافة البصرية والفراغ المخل للتربية الفنية، إجمالا، وللتربية التشكيلية، تحديدا، داخل المدرسة العمومية المغربية، ومحاولة استدراك تغْييب "الحكاية المصورة" في مقررات اللغة العربية، ثم اقتراح تنزيل تصور مغاير للتعاطي معها، أولا، بصفتها إطارا نظريا يكتسب المتعلمون من خلاله معرفة علمية تخص تقنية هذا الفن، وثانيا، بصفتها فعلا إجرائيا إبداعيا يبنون بواسطته معارفهم المقترحة في مكون النصوص - على اختلاف أجناسها: شعرا وسردا ودراما- متحررين من الإجراءات التقليدية للقراءة، ومبدعين في تحويل المكتوب إلى صور وأيقونات تتجاذب داخلها الأشكال والألوان والهيئات والوضعيات والرموز والحروف، بما يفتح مداركهم نحو عوالم أخرى للبحث والحوار والتبادل والتجريب والتبصر.

وحتى نضيء هذه الإشكالية، نفرّع دراستنا إلى ما يلي من أسئلة:

- من ينتقي المادة الأيقونية في مقررات التعليم العمومي؟ وما معايير هذا الانتقاء؟
- أية ضوابط تقوم عليها العلاقة بين الكتابة والصورة؟
- لماذا تهيمن الصورة الثابتة على الصورة المتحركة في مقررات المدرسة العمومية؟
- لماذا تحضر الحكاية المصوَّرة في مقررات اللغات الأجنبية وتغيب في مقررات اللغة العربية؟
- أي موقع للمتعلم ضمن الثقافة الأيقونية المفروضة على ذكائه وذوقه؟
- كيف نجعل المتعلم مبدعا بالاشتغال على خامات متنوعة ضمن محترفات الحكاية المصورة؟
- ما هي متطلبات تحويل الوضعيات الصفية التقليدية في المدرسة العمومية إلى ورشات للإنجاز والإبداع بالصورة؟

ونروم، من خلال هذه الاستفهامات، بناء مقاربة للموضوع، نشيدها على المحاور التالية:

- المنهاج الدراسي في عصر هيمنة الصورة: مساءلة المقررات والطرائق البيداغوجية؛
- البرمجة اللغوية العصبية للمتعلمين من البيداغوجيا الفارقية إلى بيداغوجيا المشروع؛
- الحكاية المصورة: إضاءة تاريخية لا بد منها؛

- تقنيات بناء الحكاية المصورة: المتدخلون- المخططات- الإجراءات- الموارد- الأهداف؛
- ممكنات بناء التعلمات بالحكاية المصورة في الأنشطة الصفية والأنشطة المندمجة؛
- تجريب ورشات تحويل نص "حوار عجيب" إلى حكاية مصورة بسلك الثانوي الإعدادي العمومي؛
- نتائج التجربة؛
- خاتمة؛
- توصيات الدراسة.

- **المنهاج الدراسي في عصر هيمنة الصورة: مساءلة المقررات والطرائق البيداغوجية**

"إذا كان البرنامج هو تحديد هدف ما، دون مراعاة احتياجات وإمكانيات واهتمامات ودوافع أولئك الذين يجب عليهم تحقيقه، فإن البرنامج ليس غير ذي جدوى فحسب، بل إنه ضارٌّ أيضًا. "

Michel LAUNAY

كما تُغرقنا الصور داخل الفضاء الاجتماعي الواقعي عبر كل ما تلتقطه العين من أشياء وأشكال وألوان، ينهمر علينا طوفان من الصور والأيقونات، باطراد، داخل الفضاء الافتراضي الذي أصبحنا مجبرين على ارتياده لغايات جادة وأخرى ترفيهية. إن هذه الوفرة الأيقونية تحتاج إلى فحص وتحليل حتى لا تستبد الصور بنشاطنا الذهني، وتحوله إلى محض آلة تلقٍّ واستهلاك رتيب، ينزع نحو تقبل كل ما يعن في محيط البصر ومداه.

بين الفضاءين المذكورين، نلتقط فضاء المدرسة -بوصفه، من جهة، رقعة من الفضاء الاجتماعي، ومن جهة ثانية، فضاء ذا مرتبطيات*connectivités* ضرورية للعملية التعليمية-التعلمية- حتى نعاين صيغة وجود ثالثة للأيقونات في حياة المتعلم والمدرس، على حد سواء. ونفهم طبيعتها، ونحلل جدواها، ونقوِّم أبعادها داخل المناهج التعليمية، ذلك أن استثمار المعطيات البصرية موجود بكثافة في أنشطة المدرسة: الصورة الحية حاضرة في تفاصيل الحياة الصفية من خلال ما تلتقط حاسة العين من مَشاهد أثناء درس، أو رحلة، أو حفل، أو مسابقة رياضية، أو مختلف فعاليات الحياة المدرسية. والصورة حاضرة أيضا في المقررات الدراسية، ورقية، كانت، أو رقمية.

إن الحديث عن مقرر دراسي، يعني، إلى حد كبير، داخل منظومتنا التعليمية، التزام المدرس والمتعلم معا بـ "كتاب التلميذ (ة)" الذي تصادق عليه وزارة التربية الوطنية، باعتباره، **أولا**، دعامة موحَّدة من حيث مكوناتها، وطرائق بناء معارفها، وسُلَّة الكفايات والمهارات المفتَرض بناؤها؛ **وثانيا**، مرجعا موحِّدا من حيث مطالب وإجراءات تقويم التعلمات المنجَزَة طَيَّ هذه

المكونات، سواء تعلق الأمر بفروض المراقبة المستمرة، أو بالامتحانات الإشهادية محليا، وجهويا، ووطنيا.

هنا، تجد مُساءلة المعطيات الأيقونية في الكتب الدراسية أحقيتها من أجل فحص هذه المعطيات، ونقد طبيعة اختيارها من لدن لجان التأليف، وبالتالي تقويم هذه الاختيارات، وذلك من أجل فتح مسالك مغايرة لتجويد الثقافة الأيقونية لدى المتعلم، بافتراضه مبدعا متبصِّرا، ذا قدرات تُكَيِّف استثمار المعطيات الأيقونية في عدد من المواد الدراسية، بما يوظِّف من مهارات تهيئه للانتماء العالِم إلى عالم الصورة معرفيا ووظيفيا وجماليا، لأن "تحليل الصورة الثابتة سيميولوجيا يخص: سيميولوجيا الأشكال، وسيميولوجيا الألوان، وسيميولوجيا الرموز، وسيميولوجيا الأشخاص، وسيميولوجيا الحيوانات، وسيميولوجيا الطبيعة، وسيميولوجيا الأشياء." (عيسى، 2020: 266).

لذلك ليس علميا ولا بيداغوجيا، أن يستسهل مؤلفو المقررات الدراسية تضمين الأيقونات في كتاب التلميذ (ة)، لأن الثقافة الأيقونية الموجَّهة إلى هؤلاء، تحتاج إلى تجاوز النظرة التقليدية التي تعاملت مع الصورة، عصورا طويلة، كأنها معطى مواز للنص المكتوب، يشرحه ويعزز مضمونه، إذ "لطالما اعتُبِرَت الصور مجرد رسوم توضيحية من قِبل المؤرخين، أي على أنها موافَقَة تؤكد الكتابة، وتحرمها من أي صفة كمصدر كامل." (Gervereau, 2020 : 27). وحين ينضم هذا الفهم، داخل سياقنا الثقافي، إلى ما خيم من فهوم خاطئة حول تحريم التصوير في الثقافة الإسلامية الذي ما زال متصاديا في الأطر المرجعية لوزارة التربية الوطنية، فإن ذلك يقف عائقا لإرساء تبادلات صحيحة وبناءة مع ممكنات الإبداع البصري إنتاجا وتلقيا وتجاوبا. ومن أجل تفادي العوائق الكائنة والممكنة، نحرص على أن تشمل المراجعة والتغيير ما يلي:

- تحرير لجان التأليف من سلطة مفتشي المواد وبعض أساتذة المادة، والانفتاح على مجموع الكفاءات والتخصصات الفكرية والفنية ليكون بناء شخصية الطفل المغربي بناء صحيحا ومتكاملا؛
- اعتماد متخصصين في مجال الصورة، خطاطين وفنانين وأنفوغرافيين وخبراء نفسانيين، لانتقاء الصور الملائمة للمستويات العمرية للمتعلمين؛
- المستوى الكمي الذي يبين تقلصا ملحوظا كلما تحولنا من سلك الابتدائي نحو السلكين الثانويين الإعدادي والتأهيلي؛
- طبيعة المهارات المستهدفة بالأيقونات المرافقة للنص المكتوب؛

- صيغة بناء التعلمات بتوظيف هذه الأيقونات خلال مراحل درس من الدروس؛
- الطرائق البيداغوجية المعتمدة في استثمار الثقافة الأيقونية الواردة في المقررات الدراسية؛
- تحسين جودة طباعة الكتاب المدرسي لتَظهر الصور في منتهى الوضوح والأناقة؛
- فسح المجال للمتعلم ليكون مشاركا في انتقاء الصور، والانخراط في مشاريع فردية وجماعية تعزز ثقافة الصورة في بناء المعرفة والتفكير فيها، ثم الإبداع بهذه المعرفة في سياقات جديدة.

- **البرمجة اللغوية العصبية للمتعلمين من البيداغوجيا الفارقية إلى بيداغوجيا المشروع**

"إن النظر إلى صورة، بخلاف الغرض البسيط المتمثل في الاستهلاك العابر، هو طرح أسئلة عليها."*Laurent GERVEREAU*

- **الوعي بالأنظمة التَّمَثُّلِيَّة مدخل صحيح إلى التواصل وتحقيق جودة التعلمات**

في هذا الإطار، نتساءل: بماذا يكتشف المدرس نظامه التمثلي والأنظمة التمثلية المميِّزة للمتعلمين حتى يُحَسِّنَ التواصل السمعي والبصري والحركي داخل الوضعيات التعليمية التعلمية؟

نقف بدءا عند تعريف البرمجة اللغوية العصبية. بشكل عام، فإن «**البرمجة**: تشير إلى أفكارنا ومشاعرنا وتصرفاتنا، حيث إنه من الممكن استبدال البرامج المألوفة بأخرى جديدة وإيجابية. و**اللغوية** تعني القدرة الطبيعية على استعمال اللغة الملفوظة أو غير الملفوظة. والملفوظة تشير إلى كيفية عكس كلمات معينة ومجموعات من الكلمات لكلماتنا الذهنية.. وغير الملفوظة لها صلة "بلغة الصمت"، لغة الوضعيات والحركات والعادات التي تكشف عن أساليبنا الفكرية ومعتقداتنا. أما **العصبية** فتشير إلى جهازنا العصبي، وهو سبيل حواسنا الخمس التي من خلالها نرى، ونسمع، ونشعر، ونتذوق، ونشم» (الفقي، 2008: 14- 15). إن استفادة هذه البرمجة من فتوحات اللسانيات مع تشومسكي، وتطور علم الأعصاب جعل الاشتغال على الإنجاز اللغوي وتطويره، واكتشاف الإمكانات التي لا تزال خفية في الدماغ البشري أمرا يَعِد بتغيير علاقتنا التقليدية مع أنفسنا ومع العالم من حولنا. وتحويل ما كان يبدو سلبيا ومؤشرا على الفشل إلى عنصر إيجابي موصل إلى النجاح.

تُعَلِّمُنا البرمجة اللغوية العصبية أن القطع بحتمية الحالات والنتائج شيء يعاد فيه النظر، وأن الانتباه إلى العلاقة

الحيوية بين الجسد والعقل والمشاعر نقطة فاصلة في إحداث تغييرات بمناطقنا، أي في الأشياء التي يمكن التحكم فيها فعليا وواقعيا، على خلاف خرائطنا التي تمثل مساحة لما نتمنى تحقيقه. وتعتمد البرمجة اللغوية العصبية في إنجاز التغيير المراد في حياة الشخص انطلاقا من الفرضية التالية: «لا تعتقد أن ما هو صعب عليك يعجز أي إنسان عن فعله، ولكن إذا كان شيء في مستطاع إنسان فاعتبر هذا الشيء في متناولك أيضا" ومن أجل ذلك "يجب أن تكون لديك رغبة قوية في التعلم، ويجب أن تباشر التعلم، ويجب أن تلزم نفسك بالتعلم تحت أية ظروف» (نفسه: 26).

- **استثمار البرمجة اللغوية العصبية في توظيف البيداغوجيا الفارقية لتأطير مشاريع "الحكاية المصورة":**

يفتح الجمع بين البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا المشروع، في إطار الاشتغال على الحكاية المصورة وبها، رقعة تجريب لتصورات بديلة في التعامل مع المنهاج الدراسي: مقررات وطرائق، وذلك من خلال الآتي:**1** -الوعي بتفاوت قدرات المتعلمين خلال تخطيط التعلمات؛ **2**-التعامل مع هذا التفاوت بكيفية تفاعلية تقلص مسافة التفاوت بينهم؛**3**-استنبات الرغبة في التعلم كرافعة للارتقاء نحو جماعة قسم منسجمة في إيقاعاتها المختلفة (التجاوب الذهني- الوعاء الزمني لإنجاز الأنشطة- قيمة العمل المنجَز)؛ **4**-اختيار الصيغ الملائمة لبيداغوجيا المشروع باعتبار فوارق المتعلمين؛**5**-اختيار الشروط الموضوعية للاستثمار المزدوج لهذه الطرائق خلال مرحلة التدبير؛**6**-تحديد معايير التقويم وإجراءاته بما يتوافق مع هذه الصيغة في الاشتغال بالحكاية المصورة كوسيلة لبناء التعلمات لا كهدف محض.

- **الحكاية المصورة: تحديد وتعريف:** يعرف ميشيل مارتن *Michel Martin* الحكاية المصورة، أو كما يسميها البعض "الشريط الهزلي"، بأنها "فن شعبي بامتياز ، هي قصة في صور متسلسلة يتم نقلها أو إرساؤها بواسطة نص (في شكل حوارات، ومحاكاة صوتية، وتعليقات، ومؤثرات صوتية...) تظهر في شكل مسلسلات أو قصص كاملة في الصحافة." (Martin, 1982: 169). وازدهر، ما يسمى بالفن التاسع، بظهور الطباعة، وبتطور الصحافة الورقية. كانت الحكاية المصورة في البداية بالأبيض والأسود، وانتقلت إلى مرحلة الألوان، حيث "يمكن للون أن يمارس دورًا تصويريًا وجماليًا ونفسيًا ودالاً. ويُنظر إلى الألوان مقارنة بالأسود والأبيض على أنها تقدم، بمعنى أن المشهد الذي يتم تمثيله يقترب من الحياة الواقعية. (Ibid : 167).

استطاع هذا الفن أن يخلق جمهورا عريضا يبحث فيه عن المتعة والتسلية والنقد المضمر لأنساق السلطة. وتحول في

ظل النظام الرأسمالي إلى صناعة مربحة اقتصاديا، خلقت نجوما في شخصيات الحكايات، ومشاهير في إبداعها وتطويرها عوالمها الواقعية والخيالية، فخلقت بذلك امتدادات نحو الكاريكاتير، ونحو الفن الكوميدي، بحيث "تتكون الحكاية المصورة من مجموع صور. فنجد إما كاريكاتيرا يحكي قصة واحدة (مثل أستريكس*Astrix* ، تان تان *Tin Tin*...)، أو كاريكاتيرا من حلقات، ولكننا نجد فيها دائما نفس الشخصيات (مثل السيد بليرو *Blaireau* والسيدة رونار*Renard*، وبول *Paul* وبيل *Belle*...)(ekladata: 1) .

- **مكونات الحكاية المصورة:** حسب معجم الحكاية المصورة (Ibidem)، فكل صفحة تسمى حيّزا *Une plancheou planchette*، وكل حيز يتكون من خط صورة *lignes d'images* أو أكثر: هذه هي الأشرطة *Les bandes*. ويحتوي كل شريط على صورة واحدة أو أكثر: تسمى هذه الصور بالصور المصغَّرة *vignettes*. وفيها نجد ما يلي: **1-** الرسم؛ **2-** الخراطيش*cartouches*(الصناديق المستطيلة الموجودة أعلى الصورة المصغرة) التي تسمح للمؤلف بإخبارنا إذا قمنا بتغيير المكان والوقت. **3-**الفقاعات أو بالونات الكتابة *Les bulles*التي تتحدث بفضلها الشخصيات. وتوجد أنواع مختلفة من فقاعات الكلام:

- فقاعات مستديرة أو مربعة للإشارة إلى ما تقوله الشخصيات؛
- فقاعات سحابة للإشارة إلى ما تفكر فيه الشخصية؛
- فقاعات البرق للدلالة على صرخات الشخصية. ويختلف حجم الكتابة داخل الفقاعات باختلاف حجم الصوت: للهمس، نكتب بحجم صغيرً، وللصراخ، نكتب بأحرف سميكة.

في الحكاية المصورة، يختار المؤلف أسماء الأصوات *Les onomatopées*، وهي كلمات يبتكرها حتى تتم بها ترجمة الأصوات بواسطة المحاكاة الصوتية. وهي تحاكي الصوت الذي ينتجه شخص أو شيء. ويكون من السهل فهمها ويمكن استبدالها بجملة.(Ibid : 4- 5) . وإضافة إلى هذه العناصر، غالبا ما نجد في القصص المصورة علامات صغيرة تشتغل بدلالات متواضَع عليها، من قبيل: **"1-** قلوب لإظهار أن شخصًا ما في حالة حب؛ **2-**قطرات عندما تتفاجأ الشخصية أو تتعب؛ **3-** النجوم لإظهار أننا آذينا أنفسنا؛ **4-**التعجب أو علامات الاستفهام عندما تفاجأ الشخصية أو لا تفهم؛ **5-**غيوم أو برق فوق

الرأس عندما تكون الشخصيات متوترة؛**6**-النوتات الموسيقية عندما يغني الشخص أو يسمع الموسيقى." .(Ibid : 6)

- **تقنيات بناء الحكاية المصورة: المتدخلون- المخططات- الإجراءات- الموارد- الأهداف**

تصير الجمل والكلمات علامات، وربما تُظهِر مسبقا الأيقونةَ المتوقَّعةَ لإجابات ما تزال هدامة.

BAUDRY Yves "

نتحول، في هذا الإطار، من الحكاية المصورة المشتغلة في الميديا لأهداف محض إعلامية وربحية، نحو وضعيات صفية تتعامل مع هذا الفن مثل وسيلة لبناء التعلمات، لا بالصيغ المتداولة في بعض مقررات اللغة الفرنسية، مثلا، كموضوع للقراءة وتحليل الصور ومحتوى الفقاعات لسانيا وسيميولوجيا، بل كوسيلة للمعرفة: المعرفة المُفَكَّر فيها والمبدَع بواسطتها.

- **المتدخلون:** نحدد المتدخلين في هذا الفعل الديدكتيكي والبيداغوجي كالتالي:
- مدرس اللغة العربية: بوصفه مسؤولا أولا عن مخطط ورشات الحكاية المصورة؛
- المتعلمون (ات): كفاعلين أساسيين في إنجاز المخطط؛
- إدارة المؤسسة التعليمية: كمسؤول مباشر عن الفعل التعليمي التعلمي باعتبار شرطي المكان والزمن. لتوفير فضاء إنجاز الورشات، وتوفير مواد الاشتغال (أقلام الكتابة على السبورة- أوراق الرسم- أقلام- ريشات- ألوان- حواسيب- ربط بشبكة الإنترنت).
- **المخططات:** تخص مختلف مكونات اللغة العربية.
- **الدرس اللغوي**: قواعده- عناصره- حالاتها- أحكامها. فكل درس قابل لأن يُحَوَّل إلى حكاية مصورة.
- **درس النصوص**: النصوص القرائية والمسترسلة في كتاب التلميذ(ة).
- **درس الإنشاء والتعبير**: مثلا، في مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، نجد متسعا للاشتغال وتحقيق المغايرة في بناء نصوص أيقونية يبلور المتعلمون بواسطتها مهارة السرد والوصف. وفي خطاب الحجاج يطورون مهارة

التعقيب والتعليق على رأي- ومهارة الدفاع عن وجهة نظر. كما أن مهارة التخيل والإبداع في التدريب على تخيل حكاية عجيبة ستفتح أمامهم أحيازا مريحة لتخيل صور الشخوص وعوالمها وحكاياتها، وأخيرا، مهارة النقد وإصدار حكم قيمة على عمل إبداعي. ويمكن في هذا الإطار ربط هذه المهارة بسابقتها ليشمل النقد وإصدار حكم قيمة على ما أبدع المتعلمون من حكايات مصورة تتعلق بمهارة تخيل وإبداع حكاية عجيبة.

- **درس المؤلفات**: الروايات والمسرحيات المقررة منذ السنة الثالثة ثانوي إعدادي حتى السنة الثانية باكلوريا آداب العصرية وعلوم إنسانية، حيث يمكن انتقاء مقاطع أو مشاهد وتحويلها إلى حكايات مصورة.

ج. **الإجراءات:** ينبغي أن تَحْضُرَ في خطة عمل المدرس منذ بداية الموسم الدراسي. وتخص بالأساس اعتماد البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا المشروع، بحيث يكون استثمار الأولى على مستوى معرفة مستويات المتعلمين، وذكاءاتهم، وبرمجتهم اللغوية العصبية، واختلاف إيقاعاتهم من أجل اختيار مشاريع فردية أو ثنائية أو جماعية؛ واستثمار الثانية على مستوى صيغة الإنجاز وضبطه بالتعاقدات.

بعد التقويم التشخيصي للمتعلمين، سيتبن المدرس طرقا سالكة لوضعهم في مشاريع خاصة بالحكاية المصورة، طيلة السنة، وبناء تعاقدات معهم لتحقيق ذلك. فيقترح عليهم مشروعين خلال الأسدس الأول، يخصان مثلا الدرس اللغوي ودرس الإنشاء والتعبير؛ وخلال الأسدس الثاني، يكون المشروع حول درس النصوص ودرس المؤلفات؛

د. **الموارد:** يحتاج إنجاز حكاية مصورة لبناء التعلمات في مكونات اللغة العربية موارد معرفية وأخرى مادية. فالموارد المعرفية موزعة بين معرفة تخص مضمون الدرس المفترض تشكيله بواسطة الحكاية المصورة؛ وبين معرفة علمية وفنية تحوِّط مصطلحات هذا الفن وتقنيات إنجازه. ويتطلب هذا العنصر، أولا، توفير مراجع ورقية ورقمية تعين المدرسين والمتعلمين على الإلمام بفن "الحكاية المصورة"؛ كما يشترط توفير موارد بشرية من ذوي الخبرة بهذا الفن لتنشيط الورشات النظرية والتطبيقية داخل المدرسة، أو خارجها في سياق علاقات تربوية وثقافية مع شركائها.

هـ. **الأهداف:** ونحددها كالتالي: **1**-التدرب على العمل التعاوني داخل ورشات "الحكاية المصورة"؛ **2**-مد جسور بين المتعلمين على اختلاف برمجتهم اللغوية العصبية لتجاوز البعد الأحادي لهذه البرمجة؛ **3**- الانتقال بهم من مجرد متلقين سلبيين للمعلومة نحو موقع البحث عن المعرفة؛ ثم تحليلها والإبداع انطلاقا منها لتحقيق معارف جديدة؛ **4**-خلق جو من

المتعة والفرح والسعادة خلال بناء التعلمات؛ **5-**إرساء مناخ من الحرية أثناء التعلم؛ **6-** تعزيز روح القيادة بالتناوب بين المتعلمين خلال إنجاز مشاريعهم.

5.ممكنات بناء التعلمات بالحكاية المصورة في الأنشطة الصفية والأنشطة المندمجة: تفتح الأنشطة الصفية، في مادة اللغة العربية، فسحا مريحا لاستثمار الحكاية المصورة في بناء العلمات. وتمثل النصوص القرائية، سردية كانت أم حوارية، شروطا موضوعية لتلقيها والتجاوب معها وبها تفكيكا، وإعادة بناء. ويحسن بنا، أن نستعيد مع عبد الفتاح كليطو نفس أسئلته حول النص المكتوب ونقارب بها تلقينا للأيقونات باعتبارها نصا قائم الذات: "كيف يتم بناء النص بحيث تتعدد المعاني؟ هل في النص وحدة ومركز وهامش؟ كيف ينبغي أن تكون القراءة؟ وما الفرق بين القراءة الاستهلاكية والقراءة المساهمة؟" (بارط، 1993: 5).

بموازاة مع الأنشطة الصفية المفترض تجريبها مخططاتٍ بديلةً ومغايرةً، تمنح الأنشطة المندمجة -في حال تنزيلها فعليا وفق "دليل الحياة المدرسية" (مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، 2008: ص 25)- فرصا موضوعية تُبلوِر مهارات المتعلمين وهم ينجزون تعلماتهم مستهدفين بناء الكفايات المستهدفة بيداغوجيا وديدكتيكيا. إن مفهوم الأنشطة المندمجة "مشروع على قدر كبير من الأهمية، ويمكن أن يكون رافدا من روافد تقديم بدائل في التربية والتعليم تغني الطرائق النشطة المقترحة في المنهاج التعليمي، أو تلك التي تنجز فعلا في الممارسة المهنية." (المصباحي، 2018: 176).

6. تجريب ورشات تحويل نص حواري إلى حكاية مصورة بسلك الثانوي الإعدادي العمومي

"تأتي سعادة الطفل من نشاطه الخاص وليس ممن يتدخل بطريقة العناية الإلهية ليوزع، كيفما اتفق، تهانيَ وعقوبات"

Michel MARTIN

استُعملت الحكاية المصورة في فرنسا، قبل أربعين سنة، لحمل المتعلمين على القراءة حين تراجعت علاقتهم بالمطالعة الحرة فانخفض سجلهم اللغوي وتهلهل نسيجهم الأسلوبي. وقد رأى عدد من الباحثين في حقل التعليم أنها "يمكن أن تكون وسيلة ممتازة للتدريب على القراءة النقدية للصورة، وتحليلها، والإبداع الفني والأدبي."(Martin, 1982 : 173).

أما التجربة التي نزل بها ميدانيا إلى أقسام التعليم الثانوي الإعدادي العمومي، بفارق أربعين سنة عن تجربة ميشيل مارتن، فتحمل منظورا مغايرا لما هو سائد داخل المنهاج التعليمي المغربي، فهي تسعى إلى خلخلة معطيات وإجراءات صارت

متجاوزة، وهذا الجمود لا ينبغي أن يحنط ممارساتنا الصفية حيث إن "الإبداع التربوي للمعلم يمر باكتشاف هذا التوقع والاستعداد للاستجابة إليه بوقفة تأملية رائعة وعميقة." (BAUDRY, 1998 : 17). وتركز ورشات التجريب على قدرات المتعلمين في الإبداع بالحكاية المصورة، عوض استهلاك نص بصري وقراءته وفق سيرورات معتادة وسطحية تتكرر غالبا ما في أنشطة ملاحظة نص قرائي، أو وفق مراحل وإجراءات مهارة تحليل صورة، أو أثناء القراءة التوجيهية لمؤلف مقرَّر تتعلق بقراءة صورة غلافه.

نراهن في هذه التجربة على تحريك قدرات المتعلمين للانتقال بالنص المقروء إلى نص مرئي ومقروء بلغات متراكبة لأن "التواصل يقتضي فهم العلامات التي تشكل الرسالة، ليس فقط القدرة على اكتشافها، ولكن أيضا القدرة على تحليلها من خلال سلسلة من التحولات والارتباطات بين الشكل والمعنى." (CROUSSY, 1990 : 11).

المرحلة الأولى: تأسيس معرفة نظرية حول النص وتقنيات تحويله إلى حكاية مصورة

الحصة الزمنية: 3 ساعات- تاريخ الإنجاز 2021/06/23 من 09 إلى 12.

الفئة المستهدفة: مستوى السنة 2 و3 ثانوي إعدادي- الثانوية الإعدادية ابن ياسين- سيدي يحيى الغرب- المديرية الإقليمية سيدي سليمان- الأكاديمية الجهوية لوزارة التربية الوطنية الرباط- سلا- القنيطرة

الورشة رقم 1: تقديم عرض حول مقومات الخطاب الدرامي في نص "حوارعجيب"

الحصة الزمنية: ساعة ونصف من 00.09 إلى 30.10.

عدد المشاركين: 20- **الإناث:** 12 (فردوس- مَيْ- سارة- صفاء- دعاء- كوثر- شيماء- ليلى- سارة- ضحى- ندى- أية - زينب)

الذكور: 07 (معاد- محسن- رضى- أنس- أشرف- محمد- مهدي).

الورشة رقم 2: تقنية تشكيل حكاية مصورة: 1- تعريف الحكاية المصورة؛ **2-**أهداف الاستفادة منها في بناء التعلمات؛ **3-** تحديد مصطلحاتها التقنية: **4-**الحيز*La plancheou planchette*؛ **5-**خطوط الصور*lignes d'images* ؛ **6-**الصورة المصغرة*La vignette* ؛ **7-**الخراطيش *Les cartouches*؛**8-**اسم الصوت *Les onomatopées*؛ **9-**رموز مشفرة وعلامات

ترقيم *signes codés et ponctuation*.

الحصة الزمنية: ساعة ونصف 30.10 إلى 00.12

عدد المشاركين:20*إناث: **12*** ذكور: **07**.

المرحلة الثانية: تنظيم"حوار عجيب" وفق الأحياز وخطوط الصور والصور المصغرة والفقاعات: حرصنا رفقة أستاذة اللغة العربية جمعة عبيد (مركز القنيطرة- فوج 2015)، في هذه المحطة الثانية على أن ننسحب إلى خلفية المشهد، وأن نترك المجموعات تشتغل بكامل حريتها، إلا في حالة استدعائنا لطلب ما يرتبط بسيرورات العمل، لأنه "من الضروري منح الامتياز لعمل الطفل من خلال التدخل بأقل قدر ممكن في العملية الإبداعية لهذا الأخير: يتجلى البالغ فقط من أجل إعطاء الطفل الوسائل التقنية لتكوين ما يتخيله على الورق." (citebd : 1).

الحصة الزمنية: 3 ساعات- تاريخ الإنجاز 2021/06/23 من 15 إلى 18**عدد المجموعات**: 04- عدد المشاركين(ات) 11.

الورشة رقم 1: أشغال تطبيقية

الإجراء الأول، تو افق المشاركين على تقسيم العمل حسب أنواع المجموعات وطبيعة القدرات

- **ورشات تشكيل الحكاية المصورة يدويا:**
- **مجموعة صفاء:** *صفاء *دعاء *ندى.
- صفاء ترسم يدويا، ودعاء وندى تنظمان وتكيفان نص الحوار.
- **مجموعة كوثر:***كوثر *سارة *مَيّ .
- كوثر ترسم يدويا، وسارة وميّ تنظمان وتكيفان نص الحوار
- **مجموعة ليلى:**
- *ليلى *فردوس*ندى
- ليلى ترسم وفردوس وندى تنظمان وتكيفان نص الحوار.
- **ورشة تشكيل الحكاية المصورة رقميا:**
- **مجموعة محمد:*** محمد *مهدي.

- محمد يرسم البلانشيت رقميا باعتماد تطبيق https://www.storyboardthat.com؛ وقد اعتمد تطبيق فوطوشوب لرسم غلاف الحكاية المصورة؛ ومهدي ينظم ويكيف نص الحوار.

بموازاة مع ورشات الرسم اليدوي، اشتغل بعض المشاركين في التجربة ضمن ورشة الرسم الرقمي لأن "الفن الرقمي هو مزيج من التكنولوجيا والإبداع يتجسد في تغيير ثقافة التعبير، ويعطي عصرا بصريا جديدا. وهو فن من الفنون الكرافيكية التي تحتاج لتذوقها إلى الرؤية البصرية المحسوسة على اختلاف الوسائط الرقمية المستخدمة في إنتاجها." (خوشرجة، 2017: 342). وبفحص ما تضعه الشبكة السحابية بين أيدي مستخدميها من تطبيقات تساعد على إنجاز مثل هذه الأعمال، فإن هذا يعني أن خيارات المدرسة في تعليم التربية التشكيلية أصبحت أوسع مجالا على الرغم من كون "السؤال اليوم، لم يعد مطروحا حول هذا التعلم القسري ليصبح المرء فنانا، لقد تحلل الفن من رداء الغموض ليصير في متناول الجميع." (MADKOUR, 1996: 41) . وعلى مستوى آخر، يمكننا إدراج الحكاية المصورة رقميا في خانة الإبداع التفاعلي الرقمي لأنها تفتح المشتغل عليها على عوالم تفضي إليها روابط وتطبيقات شتى، وبهذا تحد لها موضعا مستحقا داخل هذا الإبداع الذي "ينفرد عن باقي الكتابات الإبداعية، لأنه يغير البراديغم السائد المتحكم في علاقتنا بها، يستنفرنا لنفكر خارج الصندوق يزج بنا في كون العلامات السحيق، كون مغاير لما ألفناه في الكتابات السابقة، انطلاقا من قراءتها وتحليلها ونقدها... وحتى تأويلها." (ضباغ، 2019: 116)

الإجراء الثاني: تنظيم الحيز حسب حوارات الشخصيات: 1- تحديد الحيز على أوراق الرسم؛ **2-** تنظيم فضاء الصورة المصغرة بين صور الشخصيات وفقاعات الحوار؛ **3-** رسم الشخصيات يدويا ورقميا وفق النماذج المختارة: حاييم- موشي- راحيل- الجدة؛ **4-** إعادة صياغة الحوارات- تحويل السرد القائم مقام إرشادات مسرحية إلى حوار- اختزال الحوارات الطويلة.

المرحلة الثالثة: بلورة الحكاية المصورة لنص "حوارعجيب" رسما وحوارا.

الحصة الزمنية: 3 ساعات- تاريخ الإنجاز 2021/06/24 من 09 إلى 12.

الورشة رقم 1: من 09.00 إلى 10.30: 1- تلوين الصور المصغرة؛ **2-** تعبئة الفقاعات بحوار الشخصيات.

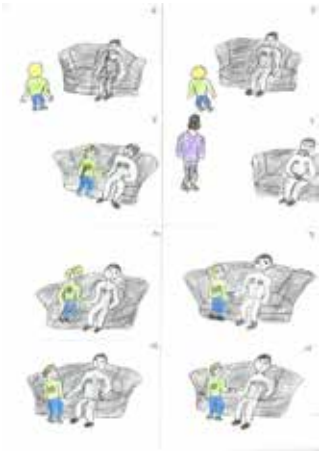
الورشة رقم 2: من 10.00 إلى 12 **1-**مراجعَة المنجز؛ **2-** تبادل المنجز بين المجموعات: قراءة تبصرية.

- **نتائج التجربة**

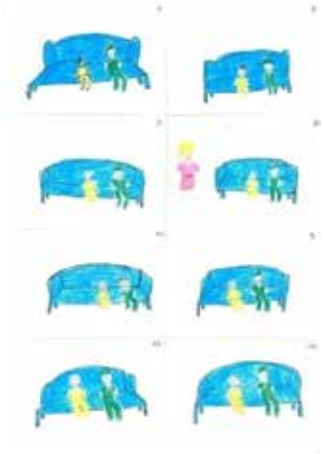
- منجز الورشات

أولا، مجموعة كوثر

ثانيا، مجموعة صفاء



ثالثا، مجموعة ليلى



رابعا، مجموعة محمد

2. الملاحظات

- ما يوجد لدى المشاركين (ات) هو الرغبة لا الموهبة؛
- نزوع المتعلمات إلى الرسم اليدوي، والمتعلمين إلى الرسم الرقمي؛
- هيمنة "القوالب" على مستوى الصور اليدوية: وِضْعات الشخصيات- الفضاء ومؤثثاته؛
- تأخر ورشات الرسم اليدوي في رسم الفقاعات وتعبئتها بالحوارات المكيفة والمختزلة مما يؤكد وجود فوارق كبيرة تحتاج إلى تكييف الزمن المخصص للتجربة؛
- توفق الورشة الرقمية في إنهاء المطلب، مضمونا وشكلا، في الوقت المحدد للتجربة، سلفا؛
- تواضع مستوى الخيال في تطور رسم الحكاية يدويا؛
- تبادل وجهات النظر بين المشاركين حول منجزهم؛
- التعبير عن معيقات إنجاز مخطط التجربة بين مجموعة وأخرى؛
- رغبة المشاركين (ات) في تطوير قدراتهم مستقبلا.

خاتمة

وجدنا، في تناول هذا الموضوع، مطالب متراكبة من أجل تحويط منظور علمي يخص الثقافة الأيقونية المفترضة داخل المناهج الدراسية. وهذا المستوى من المقاربة، يقتضي جردَ وتوصيفَ وتحليلَ ونقدَ مختلف الأطر المرجعية التي تخص تأليف المقررات الدراسية، والمذكرات الخاصة بالدعامات والوسائل البصرية الموظفة لبناء التعلمات. أما على مستوى آخر، تتطلب إضاءةُ الحكاية المصورة: تاريخا وتقنيات، تخصيصَ عناوين تُفَرّعُ هذا التاريخ وهذه التقنيات بما ينبغي من التتبع والتفصيل؛ لكننا، اختزلنا ذلك تماشيا مع الحيز المشروط للموضوع في كتاب المؤتمر؛ وسعينا إلى التركيز على تجريب ورشات الحكاية المصورة ميدانيا مع متعلمي(ات) السلك الثانوي الإعدادي العمومي، وتطبيقيا، على واحد من النصوص المدروسة في مقرر اللغة العربية بمستوى السنة الثالثة.

وفي ظل شروط ضاغطة زمنيا ونفسيا بالنسبة إلى المشاركين(ات)، حرصنا على تأطير هذه الورشات نهاية الموسم الدراسي، مباشرة بعد الامتحان الجهوي الإشهادي للسنة الثالثة ثانوي إعدادي، برغبة منهم لأن اللقاء الأول الذي عقدناه معهم لاستمزاجهم حول المشاركة في هذه التجربة، أكد لنا تحمسهم لهذا العمل.

وعلى الرغم مما يمكن قراءته في النتائج المحصلة من لدن الورشات الأربعة، من حيث معرفة المشاركين بتقنيات الاشتغال، أو من حيث إيقاع الإنجاز، فإن هذا المخطط التجريبي -لاستدماج الحكاية المصورة ضمن إبداع مغاير للمعرفة

المستهلكة تكرارا في النصوص السردية والحوارية- قد وضع هؤلاء المتعلمين داخل سياق جديد للتفكير والخيال والبحث والإبداع. وانطلاقا من هذه التجربة، نؤكد حاجة المتعلمين في مادة اللغة العربية، أولا، إلى معرفة فن اسمه: "الحكاية المصورة"، وثانيا، إلى توسيع دوائر معرفتهم حول ما يتقاطع فيه هذا الفن فن الرسوم المتحركة وفن الكاريكاتير والفن الدرامي، والفن السابع، بما في ذلك سينما التنشيط.

إن الفن الرقمي، بما يوفر، عبر الإنترنت، من معارف حول تاريخ الحكاية المصورة وتقنيات إنجازها مع فئات عمرية مختلفة، وما ييسر من تطبيقات لتشكيل الحكاية المصورة، يُولج المتعلمين، بكيفية عملية جذابة، إلى حقل الأنفوغرافيا بما يضع بين أيديهم من إمكانات للفعل، وممكنات للإبداع في هذا الفعل.

ويتأكد، مرة أخرى، أن بيداغوجيا المشروع، في صيغة أعمال جماعية، تحقق، من جهة، تفاعلات نوعية بين المتعلمين وبين موضوع الاشتغال، كما توفر، من جهة ثانية، فرصا للتبادل فيما بينهم، مهما تفاوتت إيقاعاتهم، بوصفهم مالكي قدرات ووجهات نظر مختلفة، تتكامل في سياقها مهاراتهم قصد إنجاز عمل مكتمل ما أمكن.

وحتى لا يحبطنا الوضع المتخلف للاستثمار الحي والمبدع داخل مناهجنا الدراسي لكل ما يتعلق بالأيقونات والصور: ثابتة ومتحركة ومتعددة أبعاد؛ لا بأس هذه المرة، من أن نجرب ارتماءة حرة في تجريب الحكاية المصورة كإجراء مغاير لبناء التعلمات، ربما نَبُثُّ الحياة في معرفة هامدة يتلقاها المتعلم المغربي بطرائق تكاد تموت...

توصيات الدراسة:

- ضرورة إعادة التربية الفنية، عموما، والتربية التشكيلية، خصوصا، إلى صفوف المتعلمين كمادة دراسية أساس، وبمعامل قوي لرد الاعتبار إلى الذائقة الجمالية، واستنبات ثقافة فنية تهذب الطبع والسلوك؛
- فسح المجال، عبر إعادة برمجة التربية التشكيلية في المنهاج الدراسي، وتعزيز الثقافة الأيقونية لاكتشاف مواهب المتعلمين، صقلها بالتكوين العلمي منذ الصغر بما يستشرف مشروع حياتهم نحو المستقبل؛
- الانتباه، ضمن الطرائق البيداغوجية التي ينتقيها المدرس، إلى وجود عدد من المتعلمين يتواصلون مع العالم ويتمثلونه انطلاقا من إدراك بصري، بالدرجة الأولى، وبالتالي تنويع معجمه التواصلي لضمان تفاعلات صفية مع هذه الفئة ذات البرمجة اللغوية البصرية؛
- إعادة النظر في منهاج اللغة العربية، وتبويء الثقافة الأيقونية مكانة معتبرة معرفيا وذوقيا؛
- إغناء مراكز الإعلام والتوثيق داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بمراجع ورقية ورقمية مهمة ومتنوعة ومنتقاة، تخص الحكاية المصورة، وبموازاة مع ذلك، برمجة حصص للأساتذة المتدربين ليستفيدوا من هذه البيبليوغرافيا في تعلم تقنيات ومهارات تشكيل حكاية مصورة، ثم يستثمرونها في بناء التعلمات، لاحقا، مع المتعلمين في الأنشطة الصفية، والأنشطة المندمجة، وأنشطة الحياة المدرسية.
- توفير المواد اللازمة لمحترفات-ورشات الحكاية المصورة في المؤسسات التعليمية من لدن الإدارة التربوية؛

- إدراج الإبداع في الحكاية المصورة ضمن أنشطة الحياة المدرسية وتخصيص جوائز تشجيعية لذلك؛
- استضافة فنانين وأنفوغرافيين وكاريكاتوريين داخل المؤسسات التعليمية لوصل المتعلمين بالعوالم الإيجابية للصورة، ولتفتيح مداركهم على ممكنات الإبداع بها من أجل "مشروع حياة" يجد امتداده في عالم الصورة؛

ملحق الدراسة:

- نص "حوارعجيب" زينب حبش- المرجع: المختارفي اللغة العربية- السنة الثالثة ثانوي إعدادي.

النص القرائي

حِوارٌ عَجيبٌ!

الراوي : (ها هُو حايِم ٱلجَنديُّ الإسرائيليُّ يَعودُ إلى بَيتِهِ في ضاحِيَةِ تَلْ أَفيف، الأُسْرَةُ في ٱنتِظارِهِ كَما هِيَ العادَةُ في كُلِّ إجازَةٍ أُسبوعِيَّةٍ، يَستَقبِلُهُ الجَميعُ بِفَرحٍ غامِرٍ لِعَودَتِهِ سالِمًا مِنْ رامِ اللّه، بَلَدِ المُظاهَرَاتِ وَقَذْفِ ٱلحِجارَةِ.

يُقَبِّلُ حايِم أُمَّهُ وَزَوجَتَهُ، وَابنَتَهُ الصَّغيرَ موشي. ثُمَّ يَقولُ لأُمِّهِ مُفاخِرًا (وَهُوَ يَحتَضِنُ موشي الصَّغيرَ) :

حايِم : أَتَعرِفينَ ماذا فَعَلَتْ اليَوْمَ يا أُمّي ؟ لَقَد أَطلَقَتِ النّارَ على المُتَظاهِرين، أَصَبْتُ طِفلًا في مِثلِ عُمرِ موشي كانَ يُمسِكُ بِيَدِ أَبيهِ وَيَسيرُ في المُظاهَرَةِ. أَعرِفُ أَنَّ الطِّفلَ قَدْ ماتَ ... وهذا ما يَجعَلُني أَشعُرُ بِالسَّعادَةِ. تَصَوَّرْتُ وَأَنا أُصَوِّبُ بُندُقِيَّتي إِلى قَلبِهِ أَنَّني أُدافِعُ بِذَلِكَ عَن ابني مُوشي.

موشي : (يَقفِزُ مِن حِضنِ أَبيهِ مَذعورًا) : ماتَ ؟!

الأب (مُتَبَسِّمًا) : نَعَمْ ! ماتَ وَأَرحَتْكَ مِن شَرِّهِ.

موشي : وَهَل الطِّفلُ شَرٌّ يا أَبي ؟

الجدة : نَعَمْ يا عَزيزي !

موشي : وَلِماذا يا جَدَّتي ؟

الجَدَّة : لأَنَّهُم مُعانِدون .. ولا يُنَظِّفونَ أَنفُسَهُم.

موشي : أَلا يُنَظِّفونَ أَيديَهُم وَوُجوهَهُم بِالماءِ والصّابون ؟

حايِم : (ضاحِكًا) لَيسَ المُهِمّ أَن يُنَظِّفوا أَجسامَهُم، المُهِمُّ أَنَّ قُلوبَهُم فيها كَراهِيَة. فَهُم يَكرَهونَنا.

موشي : لِماذا يَكرَهونَنا يا أَبي ؟

حايِم : لأَنَّهُم لا يُريدونَ أَن نَنعَمَ بِالرّاحَةِ، وَأَن يَعتَرِفوا بِنا.

موشي (مُتَعَجِّبًا) : وَهَل كُلُّ مَن يَقذِفُ بِالحِجارَةِ يُعتَبَرُ شِرّيرًا ؟

(تَدخُلُ الزَّوجَةُ وَهِيَ تَحمِلُ كَأسًا مِنَ الشَّرابِ لِتُقَدِّمَهُ لِزَوجِها المُنتَصِرِ. وَحينَ تَسمَعُ عِبارَةَ ابنِها الصَّغيرِ تَغرَقُ في الضَّحِك).

الزوجة : كُنْ جَلدًا يا حايِم وَأَنتَ تَتَكَلَّمُ مَعَ موشي... إِنَّهُ يُمالِئُ الأُمورَ بِطَريقَةٍ غَريبَة. تَصَوَّرْ أَنَّهُ يَنصِبُ لي مَحضَرًا حينَ أَحدِّثُهُ عَنكَ وَعَن عَمَلِكَ في الأَراضي المُحَرَّرَة. إِنَّهُ يُتعِبُني وَيُتعِبُ جَدَّتَهُ. فَهو يَسأَلُنا مَثَلًا : هَل أَبي يَكرَهُ الأَطفال ؟ وَلِماذا إِذا بِسطارِدُهُم بِالبُندُقِيَّةِ والهَراوَةِ كَما يَفعَلُ بِاقي الجُنودِ الَّذينَ رَأَيتُهُم على شاشَةِ التِّلفازِ ؟؟؟

إِذا كانَ يَكرَهُهُم .. فَهو إِذًا يَكرَهُني. فَأَنا طِفلٌ مِثلُهُم. إِلى غَيرِ ذَلِكَ مِن التَّساؤُلاتِ التي لا تَنتَهي.

الوَحدَةُ الثانية

(امتَقَعَ لَوْنُ حايم. يُمسِكُ بيَدِ موشي كَمَنْ يريدُ أن يُؤَكِّدَ لَهُ أن كُلَّ ما يَفعَلُه صَحيحٌ) :
اِسْمَعْ يا موشي... هَلْ رَأَيتَ الأَطفالَ حَقًا، على شاشَةِ التِّلفازِ ؟؟
موشي : نَعَمْ يا أبي، رأيتُهم، ورأيتُ الجنودَ يُطارِدونَهُمْ لِيَقذِفوهُمْ بالقنابِلِ، ولِيُطلِقوا عَلَيْهِم الرَّصاصَ.
حايم : وَهَلْ شاهَدْتَ الأطفالَ يَقْذِفُونَ الجنودَ بالحِجارَةِ ؟
موشي : نَعَمْ. وَلَكِنْ، كَيْفَ يَقْبَلُ الجنودُ أَنْ يَتشاجَرُوا مَعَ الأَطفالِ ؟ أَنْتُمْ تَحْمِلونَ السِّلاحَ وَهُمْ لايحملونَ شيئا سِوى الحِجارَةِ الصَّغيرةِ. وَلِماذا تَتشاجَرونَ مَعَ أَطْفالِ المَدارِسِ ؟
حايم : لأَنَّهُمْ لا يُريدونَ أن يَعترِفوا بنا، ولا يريدونَ أَنْ نَنْعَمَ بالرَّاحَةِ.
موشي : ولِماذا تريدونَهُمْ أَنْ يَعْتَرِفوا بذلك ؟
حايم : لِتُصْبِحَ جميعُ الأراضي التي احتَلَّها جَيْشُنا أَرْضَ إسْرائيلَ.
موشي : أَلَيْسَتْ هِيَ إذا أَرْضَ إسرائيل ؟
حايم : إنها فعلا أرضُ إسرائيل.
موشي : وما حاجَتُنا إذا لاعترافِ الأَطفالِ بذلك ؟
حايم : حَتَّى لا يُحارِبونا بالحِجارَةِ.
موشي : هَلْ تَخافُ مِنَ الأَطفالِ يا أَبي ؟
حايم : لا، وَلِماذا أَخافُ مِنْهُمْ ؟
موشي : إذا كُنْتَ لا تَخافُ مِنْهُمْ، فَلِماذا تُفَكِّرُ بِهِمْ كَثيرا ؟
حايم : مَنْ قال لَكَ إنني أُفَكِّرُ بِهِمْ ؟
موشي : سَمِعْتُكَ تَقولُ لأُمّي : إنَّ أَكْثَرَ ما يُخيفُكَ الأَطْفالُ الْفِلَسطينيونَ.
حايم (مُنْزَعِجا) : مَتى سَمِعْتَ ذلك ؟
موشي : في إجازَتِكَ الماضية. أيْ قَبْلَ أَنْ تَقْتُلَ الطِّفْلَ الَّذي حَدَّثْتنا عنهُ اليَوْمَ.
الأَبُ (مُمْتَعِضا) : هذا الطِّفْلُ يَتَرَصَّدُ أَقْوالي !
موشي : أبي. هَلْ أَقولُ لك شَيْئا قَدْ يُغْضِبُكَ ؟
حايم : ما هو ؟
موشي : أَنْتَ قاسٍ يا أبي. لأَنَّكَ تَقْتُلُ الأَطفالَ الصِّغارَ. لِماذا لا تَتْرُكُهُمْ يَلْعَبونَ وَيَضْحَكُونَ ؟ !!
حايم (صارخا) : راحيلُ !!! هَلْ هذا الولدُ ابْني ؟!
راحيل (باسمة) إنَّكَ لَمْ تَسْمَعْ شَيْئا يا حايمُ. أَلَمْ أَقُلْ لَكَ إنَّهُ يُتْعِبُني وَيُتْعِبُ جَدَّتَهُ بتساؤلاتِهِ التي لا تَنْتَهي ؟!
حايم (مفكرا) : كانَ الأَجْدَرُ بي أن أُصَوِّبَ رصاصَ بُنْدُقِيَّتي إلى رأسِ ابْني موشي بَدَلا من قَلْبِ عَلَيَّ، لأكونَ بِذلكَ جَديرا بِلَقَبِ الْجُنْدِيِّ الْبَطَلِ.

زينب حبش، هذا العالم المجنون (تمثيليات)،
دار الكاتب، القدس 1995 ، صص : 25 – 30 (بتصرف).

التعريف بالكاتبة :
زينبُ حَبَش كاتبةٌ ومُرَبِّيَةٌ فلسطينيةٌ من مواليد 1942 . من مؤلفاتها : قالتْ لي الزَّنبقةُ لماذا يَعْشَقُ الأولادُ البرقوقَ.

بيبليوغرافيا الدراسة:

أولا، المصادر:

- عثماني (الميلود) وفريقه- 2016- **المختار في اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي- كتاب التلميذ والتلميذة**- مكتبة المدارس ، الدار البيضاء- الطبعة العاشرة.

ثانيا، المراجع

اللغة العربية:

- أحمد (سمير عبد الوهاب)- 2004- **قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية**- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة- عمان، الأردن- الطبعة الأولى.
- الفقي (إبراهيم)- 2008- **البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال اللامحدود**- إبداع للإعلام والنشر- القاهرة- جمهورية مصر العربية.
- المصباحي (عبد الرزاق)- 2018- **الأنشطة المندمجة وبناء الدافعية داخلية المنشأ- تجارب عالمية ومحلية**- في كتاب: **الدافعية داخلية المنشأ وبدائل التعليم والتعلم في المدرسة العمومية المغربية**- منشورات فريق البحث "المدرسة وبدائل التعلم ***EcoAltA***"- مطابع الرباط نت- الطبعة الأولى.
- بارط (رولان)- 1993-**درس السيميولوجيا**- ترجمة عبد السلام بنعبد العالي- تقديم: عبد الفتاح كيليطو- دار توبقال للنشر- سلسلة المعرفة الأدبية- الدار البيضاء- الطبعة الثالثة.
- جوخرشة (عائدة حسين أحمد)- 2017-**دور الفن الرقمي في إخراج أعمال فنية مستوحاة من منمنمات الواسطي**- مجلة العمارة والفنون- دار المنظومة- العدد 8.
- ضباغ (عادل) 2019- **التربية الجمالية والإبداع الأدبي مقاربة ديدكتيكية**- عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع- إربد، الأردن.
- عيسى(نهلة)- 2020-**أساليب تحليل الصورة- منشورات الجامعة الافتراضية السورية**- الجمهورية العربية السورية- منشور تحت رخصة /(CC- BY- ND- 4.0) https ://pedia.svuonline.org
- **مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات** -2008- **دليل الحياة المدرسية**- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

باللغة الفرنسية:

- BAUDRY. Yves- 1998-***IMAGES de la pédagogie, pédagogie de l' IMAGE***- MAISONNEUVE & LAROSE- ARCHIMBAUD- Paris.
- CROUSSY. Guy- 1990- ***La communication audiovisuelle en 6 questions, 25 exemples, 160 exercices, 51 conseils pratiques***- LES ÉDITIONS D'ORGANISATION UNIVERSITAIRE- Paris.
- ***Dossier pédagogique- Le texte dans la Bande Dessinée***- http://www.citebd.org/IMG/pdf/ (visité le: 17/06/2021).
- Gervereau. Laurent- 2020- ***Voir, comprendre, analyser les images***- CINQUIÈME ÉDITION- La Découverte- Paris.
- MADKOUR. Azzam- 1996- ***RÉFLEXIONS SUR L'ART***- Print Diffusion- salé, Maroc- Avril 1ère Édition.
- **Martin. Michel- 1982-** ***Sémiologie de l'image et pédagogie***-*Pour une pédagogie de la recherche*- PUF- Paris, 1ère ÉDITION.
- **Saint-Martin. Fernand- 1994-*SÉMIOLOGIE DU LANGAGE VISUEL*- Presse de l'université de Québec-** https ://ekladata.com/bande dessinée vocabulaire (visité le 02/06/2021).