الجمهـــورية الجـزائـريـة الـديمـقراطيـة الشـعبيـة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجيلالي ليابس – سيدي بلعباس–
كلية الآداب واللغات والفنون
قسم اللغة العربية وآداب

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د)

مشروع: النقد الأدبي الحديث والمعاصر

الموسومة :

مستويات الخطاب السردي ودلالاته في أدب الطفل في الجزائر

إعداد الطالبة:
خولة صديقي

إشراف الأستاذ:
أ.د. محمد بلوحي

أعضاء لجنة المناقشة :

و / جلال عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة سيدي بلعباس	رئيسا
أ . و / بلوحي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	مشرفا ومقررا
أ . و / بووالي التاج	أستاذ التعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
أ . و / حطري سمية	أستاذ التعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
و / كبير الشيخ	أستاذ محاضر أ	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
و / حميدي بلعباس	أستاذ محاضر أ	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 1437 – 1438 / 2016 - 2017

شكر وعرفان

بأقوى عبارات الشكر النابعة من العرفان بالجميل والمعبرة عن الإمتنان الشديد والتقدير

لأستاذي المشرف :

بلوحي محمد

والذي كان له الفضل في توجيهي ومتابعة هذا البحث ، والذي نما وترعرع بين أحضان

رعايته ، حتى صار بحثا جاهزا ، والذي آمل أني كنت عند حسن ظنه

وشكري الخاص والمميز إلى أبي العزيز :

صديقي عبد القادر

والذي منحني كل وقته ، والذي صار بعد أعوام من التدريس

مرجعا ألجأ إليه كلما تضاربت أفكاري وآخذ من معرفته إذا ضاقت مفاهيمي . . .

وشكري الخاص والمتميز إلى كل من ساهم في هذا البحث من قريب أو من

بعيد . . .

إهداء

إلى والديّ . . . .

وإلى كل أفراد عائلتي . . .

خولة

مقدمة

يعد أدب الطفل فنا حديثا في الأدب العالمي بالقياس إلى فنون أدبية أخرى وهو بالنسبة للساحة الأدبية في الجزائر أكثر حداثة .

وقد أثار هذا مصطلح الكثير من التساؤلات وهذا أمر بديهي، فهو ذو دلالة مستحدثة على حد تعبير العديد من الأدباء والنقاد فهو لا يختلف في مفهومه عن أدب الكبار إلا في كونه موجها إلى فئة خاصة تتميز بمستوى عقلي معين وبإمكانيات وقدرات نفسية مختلفة ... أي أنّنا إزّاء نوع مميّز وفريد من المتلقّين (المتلقي أو القاريء الصغير).وبالإضافة إلى ذلك فإن جمهور الأطفال جمهور غير متجانس فلكل مرحلة من مراحل نمو الطفل خصائص معينة.

وأدب الطّفل بشكل مجمل هو كلّ ما يقدّم للطّفل تحت سمعه وبصره عن طريق الاختيار الدّقيق من الكبار ويستهدف تربية الطّفل، وتنمية حسّه وشعوره ويجنبه كلّ المؤثرات السلبية والتي يمكن أن تلوّث مشاعره وليست كلّ كتابة ذات لغة سهلة هي الكتابة الملائمة للأطفال فينبغي أن نقرّ بصعوبة الكتابة في الخطاب الأدبي الموجه للطّفل .فهو يعد وسيطا ثقافيا يرشد الطفل ويساير أفكاره ويطورها.

وقد كان لي حظ في اختيار هذا البحث والموسوم ب : مستويات الخطاب السردي ودلالاته في أدب الطفل في الجزائر.

وقد تطرقت في بحثي هذا للحديث عن أدب الطفل عامة ثم أدب الطفل في الجزائر خاصة وتحدثت عن الخطاب السردي الموجه للطفل الجزائري . وأما الجانب التطبيقي فسيكون في جزء من هذا الخطاب السردي الموجه للطّفل الجزائري (القصة)إذ تعتبر أقرب الأجناس الأدبية لتمثل التقنية السردية و باعتبارها عنصرا مهيمنا وسائدا في الخطاب الأدبي الموجه للطفل ،فهي من أفضل وسائل مخاطبة الطفل لما لها من أثر بالغ في تكوينه وإعداده وكذلك في سد احتياجاته المعرفية واشباع فضوله وامداده بزاد لغوي . فهي شحنة فنية وتربوية لا يمكن الاستغناء عنها لما تتيحه من جلائل الإفادات .

وعليه هل استطاع الأدباء الجزائريون أن يفهموا متطلبات الطفل الجزائري ؟ وإلى أي مدى استطاعوا أن يتجاوبوا معه؟

وقد سلكت في هذا البحث المتواضع منهجا وصفيا، وكانت هذه الدراسة وفق خطّة مفادها: أربعة فصول تتصدرها مقدمة ومدخل عام وتعقبها خاتمة

أمّا المدخل فكان بعنوان: الطفل والقراءة، وتحدّثت فيه عن الطفولة ومراحلها وكذا أهمية القراءة وضرورة الحرص على التربية القرائية لدى الطفل ومراحل تعلم القراءة ، ذلك انها تعتبر مفتاحا للعلم والمعرفة عامة ومفتاحا يمكن الطفل من دخول عوالم أدبه فمن دونها لا يستطيع الطفل التواصل والتجاوب والتفاعل مع كافة أشكال الأدب الموجهة إليه على نحو إيجابي .

أمّا الفصل الأوّل والّذي عُنونَ بـ"أدب الطفل نشأته مفهومه وأهم أشكاله" وقد ارتأيت أن أصنّفه إلى ثلاثة مباحث . المبحث الأوّل "أدب الطفل المفهوم والنشأة" أمّا المبحث الثّاني"أهدافه وأهميته" والمبحث الثالث "أهم أشكاله ووسائطه".

أمّا الفصل الثاني والمعنون بـ"أدب الطفل في الجزائر – النشأة والتطور–" فقد احتوى ثلاثة مباحث، تحدثت في المبحث الأول عن "أدب الطفل في الجزائر" أما المبحث الثاني فقد تطرقت فيه إلى "أجناس وأعلام أدب الطفل في الجزائر" و خصصت المبحث الثالث للحديث عن "الخطاب السردي الموجه للطفل في الجزائر".

وأما الفصل الثالث والذي عنون بـ"الخطاب السردي (عناصره ومكوناته ومستوياته)"، فقد خصصت فيه المبحث الأول لتحديد "مفهوم الخطاب والسرد و" المبحث الثاني لـ "عناصر ومكونات الخطاب السردي" والمبحث الثالث لـ "مقومات (مستويات) الخطاب السردي وأهم تقنياته".

والفصل الرابع والأخير أفردته للتطبيق على نماذج من التجربة القصصية الموجهة للطفل في الجزائر وقد وقع اختياري على قصتين هما "حسناء ولغز الحمامة" وقصة "التاج السحري ومغارة الأفاعي " لـ**"زواوية بن عطوش"**.

ثمّ الخاتمة والتي هي بمثابة نتائج لما جاء في هذا البحث.

ومن أهمّ المصادر والمراجع التي كانت بمثابة معول لي أذكر منها من باب الاختصار لا الحصر " يوسف مارون ، أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق – عميش عبد القادر، قصة الطفل

في الجزائر"- - "سمر روحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم (قراءة نقدية)"- "محمد الأخضر عبد القادر السائحي، تاريخ أدب الأطفال في الجزائر"- والعيد جلولي " النص الأدبي للأطفال في الجزائر"- محمد بوعزة، تحليل النص السردي"- "آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق"...

أما الصعوبة الأولى التي واجهتني فتكمن في ندرة المصادر والمراجع الخاصة بأدب الطفل في الجزائر.

أما الصعوبة الثانية فتكمن في زئبقية المصطلحات السردية وتعددها وعدم استقرارها وتفاوت مفاهيمها من علم لآخر.

مع أني أرى أنه ليس من شيم طالب العلم أن يعدّد ما لقيه من مصاعب وعراقيل ومطبات فذلك مما لابدّ منه حتى يكون الجهد بنّاءً ومثمرا وذا نتيجة فعّالة والعمل إذا كان ممزوجا بالرغبة والإقدام فإنّ صاحبه لن يشعر بالملل أو السأم ولن يكلّ بتاتا حتى يستسيغ لذّة وطعم النجاح.

الأبيض سيدي الشيخ: جوان 2016.

:

مدخل:

الطفل والقراءة

يقول الأديب عباس محمود العقاد:

"لست أهوى القراءة لأكتب ولا أهوى القراءة لأزداد عمرا في تقدير الحساب، وإنّما أهوى القراءة لأنّ عندي حياة واحدة، وحياة واحدة لا تكفيني، فالقراءة هي التي تعطيني أكثر من حياة. . ."

"أنا، عباس محمود العقاد، ص. 103 .

1. مفهوم الطفولة ومراحلها:

تعتبر الطفولة بمراحلها المختلفة، أهم مرتكزات الحياة الإنسانيّة، فهي وحياة الإنسان أشبه بالبنيان، فإذا صلحت لبنات أساسه، يمكن أن يُكتب له أن يكون بنيانا سليما، أمّا إذا كانت لبنات أساسه ضعيفة واهية، فسرعان ما ينهار. فقد تكون الطفولة نقطة تحوّل إلى الأحسن إذا ما لقيت الرعاية والعناية والاهتمام.[1] وتعدّ أهم مرحلة يمر بها الإنسان لأنّها المرحلة الّتي تتشكّل فيها شخصيّته والّتي تنعكس على تصرّفاته وسلوكه في حياته وفي المستقبل، ولهذا نرى علماء التّربية وعلم النّفس يهتمّون بهذه المرحلة ويفردون لها الكتب والفصول لتعريفنا بأهميّتها وخطورتها البالغة.[2]

فالطفولة هي المرحلة الّتي يمرّ بها الكائن البشري من الميلاد إلى سنّ الثانية عشر تقريبا، وتتميّز بأنّها تتّسم بالمرونة والقابليّة، وهي مرحلة للتّربية والتّعليم، ففيها يكتسب الطّفل العادات والمهارات والاتجاهات العقلية والاجتماعية، والحسيّة.فالطّفولة مرحلة من مراحل حياة الإنسان تتميّز بالاعتماد على الآخرين في تأمين الحياة...كما تتّسم بالقابلية للنمو والارتقاء، فالطّفل يولد وهو مزوّد باستعدادات وإمكانيات هائلة وعليه أن يتكيف مع هذا المحيط الخارجي بواسطة الآخرين.وهي مرحلة من مراحل تطوّر حياة الإنسان، يتحوّل خلالها الفرد من كائن عضوي إلى كائن اجتماعي ليستطيع التكيّف مع الحياة الاجتماعية.

والحقيقة أنّ مرحلة الطّفولة تمثّل الأساس الّذي يعتمد عليه كلّ ما يتلوها من مراحل النّمو في المستقبل.[3]

فقد ظلّت الطّفولة –منذ أمد بعيد– مناط الاهتمام ومحور التفكير لكثير من العقلاء الباحثين عن أصل الإنسان ومنتهى الأكوان، ومع تطوّر المعارف استيقظ الإنسان على صوت الضمير وهو ينادي ويردّد: "**اعرفوا الطفولة**".[4]"إننا لا نعرف شيئا عن الطفولة ولضلال أفكارنا عنها نزداد بالمضي في أمرها ضلالا على ضلال وأحكم الكتاب يوجهون أنفسهم إلى ما ينبغي للرجل أن يعرفه من غير اعتبار لما يستطيع الطفل أن يتعلم ذلك أنهم ينشدون الرجل دائما في

[1] – ينظر :عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، عمان، ط1، 2000، ص7.

[2] – ينظر :راشد محمد الشنطي وآخر، طرق دراسة الطفولة، الأهلية للنّشر والتوزيع، الإسكندرية، د.ط، 1989، ص5.

[3] – ينظر: أحمد علي كنعان، أدب الأطفال والقيم التّربويّة، دار الفكر، دمشق، ط2، 1999، ص 11–12.

[4] – ينظر: سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الطّفل – قراءات نظريّة ونماذج تطبيقيّة–، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص205.

الطفل من غير أن يراعوا ماذا يكون الطفل فعلا قبل أن يغدو رجلا ".[1] ومن هنا كان اهتمام جزء من العلوم بدراسة الطّفولة.

وينبغي أن نشير إلى أنّ الدّراسات "النّفسيّة واللّغوية" هي أوّل الدّراسات الّتي تناولت موضوع "الطّفل"، فهي تعتبر مرحلة الطّفولة، إحدى مراحل الحياة الهامّة كما تهبها قيمتها الخاصّة كمرحلة عمريّة... وهذه النّظرة تنطوي على احترام كبير لشخصيّة الطّفل"[2]

وينبغي الإشارة إلى أن تلميذ ست سنوات في هذا العصر يفوق تلميذ ست سنوات في عصور خلت والفرق واضح بين عالم اليوم وعالم الأمس، والسّبب في هذا يُردّ إلى أنّ جيل اليوم قادر على استيعاب كلّ ما توصّلت إليه الأجيال السّابقة من جهة، ومتابعة الدّراسة والبحث عن الجديد باستمرار من جهة ثانية، والفضل في هذا يعود إلى الطّرائق التّربويّة والوسائل الحديثة، والانتقال السّريع للخبرات والمعلومات بين المجتمعات.[3]

ويعدّ موضوع تنشئة الطّفل من الموضوعات ذات الأهميّة حيث أنّ الطّفل هو ثروة المستقبل، وأنّ استثمار الطّفل مؤشّر حضاري لتفوّق الأمم، فالاهتمام بالطّفولة من أهمّ المعايير الّتي يقاس بها تقدّم المجتمع وتطوّره، حيث أنّ أطفال اليوم هم شباب الغد وعدّته ورجال المستقبل وقادته.[4]

والطّفولة البشريّة أطول بكثير من مرحلة طفولة أي كائن حي، ومع أنّ الطّفولة تشكّل عالما قائما بذاته، إلاّ أنّ ما يصدّق على الأطفال في عمر معين لا يصدّق على أطفال آخرين في عمر آخر...، ومن هنا قسمت الطفولة البشريّة إلى مراحل، واستتبع ذلك تقسيم ثقافة الطّفل وفقا لذلك، ويعود ذلك إلى أنّ للطّفل حاجات بيولوجية ونفسية مختلفة، وهذه الحاجات تختلف

---

[1] ـ ينظر :جان جاك روسو ، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، تر.نظمي لوقا ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، د.ط، د.ت ، ص . 18 .

[2] – ينظر: سليمة عكروش ، صورة الطفولة في الشعر العربي المعاصر ، دار هومة ، الجزائر ، د.ط ، 2002، ص . 5 .

[3] – ينظر :علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في الرياضيات، دار التلميذ، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، دط، دت، ص4.

[4] – ينظر: سهيل كامل أحمد وآخر، تنشئة الطّفل وحاجاته بين النّظريّة والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، د ط، 2002، ص70.

من عمر لآخر، وأنّ لكلّ مرحلة من مراحل نمو الطّفل خصائص معيّنة.[1] وقبل أن نعطي فكرة موجزة عن كل مرحلة من هذه المراحل لابدّ أن نعرض تعريفا موجزا للطّفل.

الطِّفل – بكسر الطاء- الصّغير من كلّ شيء عينا كان أو حدثا... فالصّغير من أولاد النّاس والدّواب طفل. يقال: هو يسعي لي في أطفال الحوائج، أي "صغارها".ويقال: أتيته واللّيل طفل، أي "في أوّله".

ويقول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ﴾* حيث أوجز الله –عزّ وجلّ- مرحلة الطّفولة والشّباب بكلمات معدودة.[2] والطّفل والطّفلة: الصّغيران، والطّفل: الصّغير من كلّ شيء، والجمع أطفال، وقال "**أبو الهيثم**": الصّبي: يدعى طفلا حين يسقط من بطن أمّه إلى أن يحتلم.[3] ويؤكّد هذا التقارب في مفهومي "الطّفل والصبي" عند العرب ما جاء في القرآن الكريم حولهما، لقوله تعالى: ﴿يَا يَحْيَى خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا﴾** وقوله جلّ شأنه: ﴿وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنْكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا﴾***.لقد اتفق المعنى المعجمي مع المعنى القرآني لمفهوم الطّفل، فهو مذ يولد حتّى يبلغ الحلم.[4] وعليه فالأطفال هم القطاع الممتد من عمر الإنسان منذ الميلاد حتّى سنّ الاعتماد الكامل على الذات... ولكن ما هي المراحل المختلفة الّتي يمرّ بها الطّفل؟

---

[1]– ينظر :هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال (فلسفته، فنونه، وسائطه)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص13.

* – سورة الحج، الآية:5.

[2]– ينظر: حسن ملاّ عثمان، الطّفولة في الإسلام مكانتها وأسس تربية الطّفل، دار المريخ، الرياض، ط1982، ص17– 18.

[3]– ابن منظور، لسان العرب (من حرف القاف إلى حرف اللام)، مج 4، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 3987.

**- سورة مريم، الآية: 12.

***- سورة النور، الآية:59

[4]– ينظر : محمد إبراهيم حوّر، الطّفل والتراث (مدخل لدراسة أدب الأطفال في الأدب العربي القديم)، مركز الثقافة والإعلام، الشارقة، ط1، 1993، ص15.

لم يتّفق علماء النفس على تقسيمات موحّدة لمراحل نمو الطّفل، كما لم يتّفقوا على بدايات هذه المراحل ونهايتها، فمراحل النّمو المختلفة للطّفل تتداخل زمنيّا، كما تختلف باختلاف المناطق الجغرافية، والشّعوب والمجتمعات، والتّطوّر الحضاري، والتّقدّم العلمي وغيرها من المؤثرات لذلك فإنّ مراحل الطّفولة هي "مراحل تقديرية" وليست حاسمة، بل يمكن أن ترتفع في مجتمع سنة أو سنتين، وقد تنخفض في مجتمع آخر سنة أو سنتين.[1]

وتنقسم الطّفولة إلى أطوار متعاقبة هي:

- ✓ مرحلة الطّفولة المبكرة.
- ✓ مرحلة الطفولة المتوسطة.
- ✓ مرحلة الطّفولة المتأخرة.

ولكلّ طور من هذه الأطوار ثقافة خاصّة تنسجم مع خصائص وحاجات الأطفال، حيث تختلف قيم وعادات وطرق التعبير والانفعالات لأطفال طور الطفولة المبكرة عن أطفال طور الطّفولة المتأخرة.

وبناء على ما سبق فإنّ جمهور الأطفال جمهور غير متجانس فهم مختلفون في مراحل نموهم الجسمي والعقلي واللغوي، ويساهم في هذا الاختلاف العديد من العوامل والمؤثرات، وتختلف خصائص وحاجات الأطفال من مرحلة إلى أخرى.

ويمكن أن نوجز الإشارة إلى هذه المراحل فيما يلي:

أ. مرحلة الطّفولة المبكرة (أو مرحلة الخيال الإيهامي) [من سن (3 إلى 5) سنوات تقريبا]:وقد تسمى أيضا (مرحلة الواقعية والخيال المحدود بالبيئة)، وفي هذه المرحلة يكون خيال الطّفل حادّا... وقوّة الخيال هذه تجعله يتخيّل الكرسي قطارا، والعصا حيوانا... وهذا النوع من خيال التوهّم هو الّذي يجعل الطّفل في هذه المرحلة يتقبّل بشغف القصص والتمثيليات الّتي تتكلّم فيها الحيوانات والطّيور والجماد، ويغلب عليه التفكير الحسّي والتفكير بالصور[2] وتلك هي الحقيقة الوحيدة الّتي

---

[1]– ينظر :إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليليّة)، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص18–20.

[2]– ينظر : أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1994، ص38–39.

عرفها الطّفل حقيقة الحركة فالأشياء الحيّة هي الّتي تثير الاهتمام الفطري للطّفولة ولا شيء سواها، ومعلم الأطفال ينبغي أن يجاري تلاميذه باللّجوء المستمر لهذه الأشياء ليظلّ اهتمامهم موصولا، وشغفهم نابضا حتى تنضج لديهم اهتمامات أخرى مكتسبة[1].

"فالأبحاث الأخيرة الّتي حقّقها المتخصّصون في دراسة نفسيّة الطّفل والبدائي كشفت عن نقاط مشتركة بين عقليّة الطّفل وعقليّة البدائي، من بينها أنّهما يشتركان في خاصية سميت بالتلفيقيّة أو اللاّتمايز (***Syn Crétisme***) وهي نموذج من التفكير السابق للتحليل، لا يستطيع صاحبه أن يدرك الأمور إلاّ في صورة عامّة.[2]

ويقال إنّ أطفال اليوم يشبهون الكبار الرّاشدين من الأسلاف القدامى الّذين كانت تتألّف منهم الشّعوب البدائيّة في مراحل الطّفولة البشريّة الساذجة، فأطفال العصر كالرّاشدين من البدائيين – محدودو الفهم والإدراك- وكلاهما ينجذب اهتمامه إلى أشياء متقاربة فالشّعوب البدائيّة كانت تؤمن بالأساطير، وتتأثّر بكّل عجيب خارق، ويشوقها اللّون البرّاق، وكلّ ما يسترعي الحواس، مثل ذلك حال الطّفل المحدود الخبرة والطاقة، وكذلك الطّفل واسع الخيال توّاق لكلّ عجيب ولكنّ مدركاته الحسيّة محدودة وقليلة وهي مدركات سطحيّة ينقصها الشّمول والعمق، فالطّفل يترجم القصّة الشّفويّة طالما كانت هذه الأحداث مرتبطة بخبراته الإدراكيّة السّابقة، أمّا الأحداث الّتي ليس لها نظير في خبرة الطّفل فإنّها تبقى كلاما ليس له مقابل في التصوّر العقلي، ومن ثمّ فإنّ قدرة الطّفل على ترجمة القصّة إلى شريط عقلي قدرة محدودة بحدود خبراته ومدركاته الحسيّة.[3] أي أنه في عمر عقلي لا يفقه فيه شيئا من التجريد ولا يهضم إلاّ الصّور الحسيّة المحبّبة إلى نفسه والّتي تحاكي واقعه.

ب. مرحلة الطّفولة المتوسّطة أو (مرحلة الخيال الحر): [وتمتدّ من سنّ (6-8) سنوات تقريبا]:

يأتي الطّفل إلى المدرسة الابتدائيّة ومعه صوره وألعابه الإيهاميّة، ففي عمر السّادسة والسّابعة يلعب مجموعة من الألعاب هي استمرار لخياله الإيهامي، يقبل عليها ويتركها بسهولة، فتراه دركيّا أحيانا، ولصّا أحيانا أخرى، يحيك الصوف ثمّ يقدّم وجبة العشاء، إنّ لكلّ من الخيال الإيهامي وأحلام

[1] – ينظر :عبد الله شريط، من واقع الثقافة الجزائرية، الشركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 1981، ص118 – 119.

[2] – ينظر : جمال الدّين بوقلي حسن، قضايا فلسفية، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، د.ط، 1984، ص541.

[3] – ينظر :مديرية التّكوين، دروس تطبيقيّة عامّة، 1973 – 1974، الجزائر، د.ط، د.ت، ص 245 – 246.

اليقظة وظيفة هامّة في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائيّة، فهي تدعم نشاط الطّفل الحركي وتروّض تفكيره وفعاليّاته، بدل أن تظلّ خاملة، ثمّ يبدأ بالتخلّي عن هذا الخيال الإيهامي مع زيادة قدراته واتساع خبراته وتضاؤل أوقات الفراغ بعد أن أصبح تلميذ مدرسة، ليحلّ محلّه خيالا واقعيا إنشائيّا يهدف إلى معرفة الواقع.[1]

ويكون محصول الطّفل اللّغوي في سن السادسة أي عند دخوله المدرسة حوالي "2500 "كلمة "ألفان وخمسمائة"،[2] كما أنّه يكون قادرا على استعمال جمل في تعبيره الشفوي تتكوّن من "5" كلمات تقريبا... ويبدأ ظهور الجمل المركبة كلما تقدّم الأطفال في السّن، وهناك فروق فردية بين الأطفال، وإن كانت هذه الفروق تعكس أثر البيئة إلى جانب حظ الطّفل من الذكاء، ولا نهمل أهميّة النماذج اللغوية الحسنة الّتي يستمع إليها الطّفل من معلميه ومن يحيطون به في هذه الفترة وما لها من أثر في ترقية محصول الطّفل اللّغوي.[3]

ج. مرحلة الطّفولة المتأخرة أو (مرحلة المغامرة والبطولة) [وتمتدّ ما بين سن (9-12) سنة تقريبا وما بعد ذلك]:

وفي أوّل هذه المرحلة يبدو أن كثيرا من الأطفال قد أخذوا ينتقلون من مرحلة القصص الخيالية والحكايات الخرافية، إلى مرحلة القصص الّتي هي أقرب إلى الواقع، والقصص الّتي تناسب الأطفال هنا هي قصص المغامرات والرحلات والشجاعة والمخاطرة، والقصص البوليسية، وقصص الأبطال والمكتشفين، ومن القصص الّتي تناسب هذه المرحلة قصص الأبطال الحقيقيين" كصلاح الدّين الأيّوبي وخالد بن الوليد وطارق بن زياد..."[4].

وتقدّر حصيلة التلميذ من الكلمات في التاسعة بحوالي "خمسة آلاف كلمة"، وهو يميّز بين المترادفات ويكشف عن الأضداد، كما يميّز بين الأسماء الدّالة على أعلام أو أشياء وبين الأفعال الدّالة على نشاط ذهني مثل "فهم" والأفعال الدّالة على حركة مثل "مشى". ويقرأ ليفهم، كما تلذّ له القراءة الصامتة، ويميل إلى التمثيل، وإلى الشّعر ويحبّ أن يحفظه، ولكنه في الكتابة لا يزال

[1]- ينظر :توفيق حداد وآخرون، علم نفس الطّفل – للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية-، مديرية التربية والتكوين، ط1، 1973، ص83.

[2]- ينظر :علاء الدّين كفافي، رعاية نمو الطّفل، دار قباء، القاهرة، د.ط، 1998، ص49.

[3]- ينظر : محمد السرغيني وآخرون، علم النفس وآداب المهنة لطلبة المعلمين والمعلمات وطلاّب الكفاءة، نشر وتوزيع مكتبة الرشاد، مطبعة النجاح، الدار البيضاء د.ط، د.ت، ص 74-75.

[4]- ينظر : أحمد نجيب، أدب الأطفال "علم وفن"، ص41-43.

قاصرا عن مسايرة قدرته على القراءة.[1] وفي هذه المرحلة ينتقل الطّفل إلى مرحلة اللّغة الاجتماعيّة، فبعد أن كان حديثه يدور حول ذاته، أصبح الآن أقدر على فهم غيره، وتوصيل أفكاره إليه.[2]

فالتاسع قارئ عظيم حتى ليخيّل لنا أنّه يعيش في عالم الكتب، وإذا أحبّ كتابا بالغ في حبّه له بحيث يقرؤه المرّة تلو المرّة.[3] وفي العاشرة والحادية عشر ينتقل الطّفل إلى مرحلة التفسير، وهي أرقى فكريا من مجرد الوصف الّذي يتميّز به في مرحلة الثامنة والتاسعة، وتزداد قدرته على "التفكير المجرد"، أي تفكير عقلي يقلّ فيه اعتماد الطّفل على المحسوسات الماديّة، بعد أن كان تفكيره تفكيرا حسيّا في طفولته المبكرة، ويستمرّ التفكير المجرّد في النمو، فيستطيع طفل هذه المرحلة – تدريجيا– إدراك معنى حب الله، وحب الوالدين، وحب الوطن، كما يستطيع — إلى حدّ ما– أن يضع تعريفا قريبا من الصحة، للكلمات المجرّدة مثل: العطف والشّجاعة والانتقام والغيرة، ويصبح تفكيره قائما على "التعليل" العقلي السليم في أواخر الطّفولة [11-12] وتقوي ذاكرته في هذه المرحلة وتزداد رغبة الطّفل في حفظ الكثير من المفردات اللّغويّة والنّصوص.وتعدّ السّنة العاشرة والحادية عشرة، مرحلة السيطرة على الكتابة فيكون قد اكتسب المحصول اللّغوي الكافي ونمت قدراته الحركية إلى الحدّ الّذي يساعده على السيطرة على القلم.[4]

شبّه أحدهم الطّفولة بالبذرة المغروسة في التربة، فإذا ما توفّرت لها عناصر الحرث والسّقي والتربة الخصبة، تفتّحت ونمت حتى تصبح شجرة وارفة الظلال، باسقة الأغصان، تبعث الجمال في النفس والبهجة في الروح.

وإذا كانت **الطّفولة صانعة المستقبل**، فإنّ **الأدب هو صانع الطّفولة**، لأنّه يقدّم المعرفة، وينمّي القدرات، ويكوّن وجدانا وعقلا وفكرا، ويوفّر اللّعب والمتعة والحلم وتعشق الجمال...[5]

---

[1]– ينظر :توفيق حداد وآخرون، علم نفس الطّفل – للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ص102.

[2]– ينظر : فهيم مصطفى، ثقافة الطّفل العربي في ضوء الإسلام، دار التوزيع والنّشر الإسلامية، د.ط، د.ت، ص53.

[3]– ينظر :أرنولد جزل، الطّفل من الخامسة إلى العاشرة، تر: عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط، ص1995.

[4]– ينظر : مديرية التّكوين والتربيّة خارج المدرسة، دروس في التربية وعلم النّفس، 1973–1974، ص 212–215.

[5]– ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق، المؤسسّة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011، ص7.

وتعدّ **القراءة** المفتاح الأساسي للمعرفة، فلا معرفة بدون قراءة، ولا اكتشاف ولا ابتكار من دون معرفة، لذلك فالقراءة هامّة جدّا للجميع، وأكثر أهميّة للطّفل على وجه الخصوص.[1]

وسأبرّر سبب تطرّقي إلى القراءة وفائدتها ومدى أهميّتها وضرورة الحرص على التربية القرائيّة وتكوين عادة القراءة لدى الطّفل، بأنّها مفتاح العلم والمعرفة وحتى أكون أكثر دقّة وتحديدا هي مفتاح الدّخول إلى عوالم أدب الأطفال فمن دونها لا يستطيع الطّفل التواصل مع أدب الطّفل والتجاوب والتفاعل مع كافة أشكاله على نحو إيجابي.

يكون التفكير عند الطّفل في أوّل حياته "محدودا"، وكلما زادت حصيلته اللّغوية كلّما تقدّم تفكيره.ونحن نحتاج إلى اللّغة من أجل التفكير، ونحتاج إلى التفكير من أجل الكلام، فالصّلة بين التفكير واللّغة قائمة دوما.[2]ولا يشكّ أحد في أنّ للطّفل حاجات قرائيّة لابدّ من تلبيتها لتكتمل شخصيّته وليتمكّن من التكيّف مع مجتمعه والإسهام في بنائه... فطفلنا العربي كأي طفل في العالم "**قارئ جاد فضولي**" يحبّ الموضوعات كلّها ويرغب في الإطّلاع عليها، إلاّ أنّ واقعنا لا يوفّر الفرص الكافية للأطفال ليكتسبوا عادة المطالعة ويتواصالوا مع الكتاب، فالقراءة عمليّة نفسيّة لغويّة معقدة، تبعا لارتباطها بعدد من المهارات العقليّة كالإدراك والتذكّر والفهم والاستنتاج...، ونريد لقراءة الطّفل أن تحقّق وظائفها المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، فتصله بأفكار الآخرين وتساعده على التكيّف النّفسي معهم، وتنمّي ميوله واهتماماته، ولا يتحقّق هذا كلّه إذا لم يكن رصيد الطّفل اللّغوي كافيا لدفعه إلى القراءة، والقضيّة هنا جدليّة، **فزيادة الثّروة اللّغويّة تساعد على فهم النّصوص المقروءة، وممارسة القراءة تزيد الثروة اللّغويّة.**[3]

وينبغي الإشارة إلى أنّ الفكرة الّتي كانت سائدة في القديم، هي أن الطّفل يذهب إلى المدرسة ويتعلّم ليصل إلى مرحلة القدرة على القراءة، ومعنى هذا أن القراءة كانت "غاية" مقصودة لذاتها، ثمّ تطوّرت هذه الفكرة، بعد عدّة بحوث تربويّة، وأصبحت غاية التربية أن يذهب الطّفل إلى المدرسة، "فيقرأ ليتعلّم"، ومعنى هذا أنّ القراءة أصبحت "وسيلة" لكسب المعلومات وزيادة الخبرات، ويمكن تلخيص فكرة هذا التطوّر في العبارة الآتية:

---

[1]– ينظر : إسماعيل عبد الفتاح الكافي، الابتكار وتنميته لدى الأطفال، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط1، 2003، ص45.

[2]– سلمان خلف الله، الحوار وبناء شخصيّة الطّفل، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1998، ص92.

[3]– ينظر : سمر روحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم – قراءة نقديّة–، منشورات اتحاد الكُتّاب العرب، دمشق، د.ط، د.ت، ص73–74.

"كان الطّفل يتعلّم ليقرأ، ثمّ صار الآن يقرأ ليتعلّم"[1]

وتلعب القراءة دورا هامّا في حياة الإنسان الصّغير والكبير، فهي مفتاح المعرفة وأساس العلم، وإحدى الوسائل الهامّة الّتي تطلعنا على ما يجري في العالم، وبها نتغلّب على عوائق الزّمان والمكان، ونطلع على مظاهر الحضارة الفكريّة، إنّها الأداة الّتي تمكّن الطّفل من الاستفادة من محيطه الثّقافي، والتكيّف مع الحياة المعاصرة.[2]

فحياة الإنسان الحقيقية لا تقاس بالأيام والشّهور والسّنوات، كما دأب النّاس على حسابها، وإنّما بمقدار ما يمتلكه من المعرفة، وبعمق تلك الأحاسيس والخبرات الّتي اكتسبها من هذه المعرفة، وليس من سبيل إلى كشف الغطاء عن هذه المعرفة كسبيل **القراءة والاطلاع** بكلّ أشكاله المعروفة، إنّ القراءة تهبّ الإنسان خلاصة فكر من يقرأ لهم.[3] وعليه تعتبر القراءة أساسا وقاعدة ومطيّة انطلاق لكلّ معرفة، وبها تزيد حصيلة الطّفل اللغّوية، وتزداد مداركه وخبراته.

وإذا كانت القراءة أهمّ وسيلة لاكتساب المعرفة، وإذا كان اكتساب المعرفة أحد أهمّ شروط التقدّم الحضاري، فعلينا ألاّ نبخل بأيّ جهد يتطلّبه توطين القراءة في حياتنا الشّخصيّة، وفي حياة الأمّة عامّة، فالمسألة ليست كماليّة ولا ترفيهيّة، وإنّما هي مسألة مصيريّة، والبدايات التربويّة الجيّدة تبدأ في المنزل والآباء هم المربّون الطّبيعيّون، ولذا كان اهتمامهم بالعلم عاملا حاسما في تطوّر الموقف النّفسي لأطفالهم تجاه قضيّة التّعليم وتكوين عادة القراءة لديهم.[4]

إنّ الهدف الأسمى لتربية الفرد هو المشاركة الإيجابية الواعية في الحياة، وتوطين النّفس منذ الطّفولة على السّعي المستمر للبحث عن المعرفة، حتى يكون الفرد عاشقا للثقافة، مستمتعا بالعلم ويقدر قيمة **القراءة**، فتكون من مكونات ومقومات فكره وسلوكه الرّاقي –فالقراءة أساس تقدّم المجتمعات ولابد من اكتساب مهاراتها دوما، وكلما ترجمنا مهاراتها إلى ممارسات واقعيّة، ووظّفنا النّافع من المعلومات المكتسبة في تسيير حياتنا، تقدّم المجتمع، وعليه فإنّ حبّ القراءة والبحث

[1] – ينظر : عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، مصر، ط8 د.ت، ص58.

[2] – ينظر : عبد القادر فضيل، دليل المعلم في تعليم القراءة والتعبير والكتابة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، د.ط، 1992–1993، ص26.

[3] – ينظر : ساجد العبدلي، اقرأ (كيف تجعل القراءة جزءا من حياتك)، دار مدارك للنّشر، بيروت، ط1، 2011، ص13.

[4] – ينظر : عبد الكريم بكّار، القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، دار القلم، دمشق، ط6، 2008، ص16–19.

والاطلاع من أهمّ عوامل وأدوات اليقظة العقليّة الّتي يأمل المفكرون في تحقيقها في حياتنا المعاصرة.[1]

وفي نزول أوّل آية في القرآن، وهي قوله تعالى:﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ * من الدلالات والمعاني ما لا يمكن حصره، ويفهم من قوله: ﴿ اقْرَأْ﴾ وهو فعل أمر من (قرأ) الأمر الجازم بالقراءة، والحثّ على تعلّمها وتعليمها، وفي هذه اللّفتة غنى عن كلام كثير في هذا الموضوع.[2]فالقراءة تساعد على التعلم وبناء المعرفة وبالتالي الاكتشاف والإبداع.

فالقراءة من أهمّ الوسائل التّعليميّة الّتي توظّفها المدرسة للاتصال بتلاميذها، والقناة والأداة الطّبيعيّة الّتي تستعمل بكثافة من أجل تمرينهم على المهارات والتقنيات والمنهجيات المختلفة.[3] وللقراءة أهميّة بالغة باعتبارها الوسيلة الأساسية للتعلّم، والمصدر الرّئيس لاكتساب المعرفة، فالاستفادة من النشاطات المتنوّعة مرفوقة على امتلاك هذه الوسيلة، وهذا يؤكّد أنّ القراءة في السنوات الأولى من التّعليم أهمّ أداة تمكّن التّلاميذ من الاندماج في الوسط المدرسي، وتعينهم على فهم المحيط والتأثير فيه، وتمدّهم بأسباب الاتصال والتواصل، إنّها مجال حي لتربية التلميذ لغويّا وفكريّا ونفسيّا واجتماعيّا وسلوكيّا، إن أحسن استغلالها.[4]ولكنّ ما معنى القراءة؟ أو متى نقول عن الشّخص أنّه أصبح قادرا على القراءة؟

فالقراءة عملية فكريّة عقليّة يتفاعل القارئ معها ويفهم ما يقرؤه، وينفذه ويستخدمه في حلّ ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف الحياتيّة.[5]والقراءة ذات الأهداف

---

[1]– ينظر :الكندري لطيفة حسن، تشجيع القراءة، المركز الإقليمي للطّفولة، الكويت، ط1، 2004، ص 20–21.

* – سورة العلق، الآية: 1.

[2]– ينظر : علي بن محمّد العمران، المشوّق إلى القراءة وطلب العلم، دار عالم الفوائد، د.ط، د.ت، ص 15.

[3]– ينظر :الرّبيع بوفامة، تدريس القراءة في السّنة الأولى من التعليم الابتدائي، دار الطّليعة، مكتبة البصائر، قسنطينة، د.ط، د.ت، ص4.

[4]– ينظر :عبد الحميد روحة، المقاربة الحديثة لتعليم القراءة، دار تلانتيقيت، بجاية د.ط، د.ت، ص3.

[5]– ينظر : حسن جمال البلوشي، خطى نحو مجتمع قارئ، شبكة الفكر، الكويت، ط1، 2001، ص9.

الإستراتيجية تعني الفهم العميق ومحاولة توكيدها ليكون بإمكانك استرجاعها أو استعادتها عندما تكون في حاجة إليها.[1]

وقد كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيّقة، حدودها الإدراك البصري للرّموز المكتوبة، والنّطق بها، إلى أن قام كثير من الباحثين في بداية القرن العشرين، جرّاء بحوث تضمّنت حركات العين ومسيرتها على طول السّطر، ونشاط العقل حين يفسّر المعاني، وإيجاد الصّلة بين كلمة وأخرى، وما تحمله كلّ جملة من مدلول، إذ أنّ مدلول القراءة أبعد ممّا يتصوّره بعض النّاس من أنّها عمليّة آليّة، لأنّ القراءة الطّبيعيّة هي تلك العمليّة الّتي تتعاون فيها القدرات العقلية، والمهارات الحركية، والمواقف الوجدانية، بحيث تتدخّل شخصيّة الإنسان بكلّ جوانبها لتتعرّف الرّموز والألفاظ، وتربط بينها وتفسّر المعاني وتحلّلها لتصل إلى الاستنتاج ولتصدر الحكم النهائي على المقروء قبولا أو رفضا، ومنه أصبحت القراءة تعني تعرّف الحروف والكلمات نطقا وفهما، وأضحت تشكّل أسلوبا من أساليب حلّ المشكلات، ورصدا لبناء النّشاط الفكري، وترقيته، وتعديل السّلوك، عن طريق الخبرات المكتسبة من المقروء، والتّدريب الواعي على القراءة، والممارسة الفعليّة لأوجه النّشاط القرائي، وكلّ هذه العمليات تستلزم نشاطا عقليّا وحركيّا وعاطفيّا، ذلك لأنّ المادّة القرائيّة تراث ورصيد عقلي متكامل سرّه كامن في الرّموز وإحياؤه لن يحصل إلاّ بإعادة الحياة إليه من خلال قراءة معبّرة يرافقها الفهم والتفاعل والحكم، وبهذا المفهوم تشكّل القراءة نشاطا مرجعيّا يعتمد عليه الإنسان في إثراء رصيده الثّقافي، وفي توسيع مداركه وأفق تفكيره، وفي إيجاد صيغ ملائمة لحلّ مشكلاته.[2]

إنّ القراءة مهمّة جدّا لتنمية ذكاء الطّفل، وتعتبر وسيلة رئيسيّة تساعد الطّفل على استكشاف البيئة من حوله، وهي الأسلوب الأمثل لتعزيز قدراته الإبداعيّة، وتطوير ملكاته، وهي مسألة بالغة الأهميّة في تنمية ثقافة الطّفل، فعندما نحبّب الأطفال في القراءة نشجّع في الوقت نفسه الإيجابيّة في الطّفل، وفي البحث والتّثقيف، ونفتح الأبواب أمامه نحو الفصول والاستطلاع، ونقلّل مشاعر الوحدة والملل ، وقد تغيّر القراءة أسلوب حياة الطّفل، فهي تدعّم قدراته الإبداعيّة

[1] – ينظر: محمد عبد الغني حسن هلال، مهارات القراءة السّريعة، مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر، ط1، 2004–2005، ص87.

[2] – ينظر : الحمزة بشير، المرشد المعيّن للسّادة المعلّمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبيرا، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط2006، ص112.

والابتكاريّة باستمرار، وتكسب الأطفال حبّ اللّغة، واللّغة ليست وسيلة تخاطب فحسب بل هي أسلوب للتفكير.فالمطالعة يجب أن تبدأ مبكرا... وحتى قبل أن يتقن الطّفل القراءة؟ يكون ذلك من خلال القصص الّتي ترويها والدته له أو معلّمته في الصّفوف الأولى من المدرسة، ومن ثمّ إذا أتقن القراءة تركنا له المجال ليغوص في عالمها شريطة أن نختار له ما يفيده.[1]

فالقراءة توسّع الحصيلة المعرفيّة لدى الأطفال، ممّا يجعل تعلّمهم أيسر، كما أنّها تنمّي لدى الطّفل ملكة التّفكير السّليم.[2]فالقراءة لمختلف الكتب والمجالات هي مهارة من المهارات الأساسيّة، الّتي تدخل في صلب الثّقافة العامّة، والّتي يجب أن تتوفّر لكلّ مواطن، وبناء على ذلك يجب أن يكتسبها تدريجيا ومنذ الصّغر، وهذه القراءة الدّائمة هي الّتي تنمّي ثروته اللّغويّة، وتقوّي ملكة التعبير عنده، وتوسّع آفاق معرفته.[3]وعليه متى تبدأ تنمية مهارة القراءة لدى الطّفل؟ أتبدأ منذ دخوله إلى المدرسة؟ أم أنّها تبدأ قبل ذلك؟، وبصيغة أخرى ما هي المراحل الّتي يمرّ بها الطّفل أثناء تعلّمه لمهارة القراءة.

[1]– ينظر :ياسر نصر، كيف تصنع طفلا متميّزا، (متفوّقا، مبدع، منظّم، عبقري، قائدا، إيجابي، يحبّ القراءة)، مؤسسة بداية، مصر، ط 1، 2011، ص54–57–58.

[2]– ينظر : ماري ليونهاردت، حبّ القراءة (99 طريقة لجعل الأطفال يحبّون القراءة)، تر: إبراهيم الغمري، بيت للأفكار الدّوليّة، الرّياض، د.ط، د.ت، ص 11–12.

[3]– ينظر : توفيق حداد و آخر، التربية العامّة، ديوان المطبوعات المدرسيّة، ط1، 1977، ص116.

2. مراحل تعليم القراءة:

إنّ عمليّة تعلّم القراءة هي من الصّعوبة بما كان لأنّها تقوم على معرفة الرّموز والإشارات وفهم المدلولات، ومع العلم أنّ شريحة كبيرة من الأطفال يقبلون على المدرسة، وهم غير مهيّئين بالنّظر إلى الأوساط الّتي كانوا يعيشون فيها قبليّا،[1] إذ يتباين ملمح الأطفال عند دخولهم مستوى السّنة الأولى على اعتبار أنّ بعضهم وافد من أفواج التّربية التّحضيريّة، بينما ينتقل بعضهم الآخر مباشرة من الجوّ الأسري المحض، وعليه وجب اعتماد المرحلة التّمهيديّة، ومع هذا يدخل الطّفل وهو في كلّ حال مزوّدا بمكتسبات قبليّة من المجالين المعرفي والوجداني والمجال الحسّي والحركي، ويمتلك في المجال اللّغوي الآليات اللّغوية الضّروريّة للتّواصل والتّفاهم في فضائه العائلي والفضاء الاجتماعي... وهذا ما يؤهّله فعلا إلى مباشرة التّعلّم في هذا المستوى.[2]

ويمكن أن نقسّم المراحل الّتي تمرّ بها عمليّة أو اكتساب مهارة القراءة إلى أربعة مراحل متتالية، وهي كالآتي:

2.1 مرحلة ما قبل القراءة:

تعتبر هذه المرحلة الخطوة الأولى في تعليم القراءة وتستغرق سنة أو سنتين ما قبل المدرسة، كالتّعليم في دور الحضانة، وفي الكتاتيب إضافة إلى ما يقدّمه الآباء والأمّهات من تعليم مبكّر لأبنائهم، فيوفّر هذا التّعليم الخبرات والمرونة الّتي تعدّ الطّفل وتهيّئه نفسيّا إلى القراءة[3] فحب الطّفل للقراءة ينشأ من سنواته الأولى.وفي ثنايا هذا الحديث، وضمن هذه المرحلة بالذّات – مرحلة ما قبل القراءة- سأتحدّث عن الواقع اللّغوي للطّفل الجزائري.

يعيش الطّفل الجزائري واقعا لغويّا يختلف كثيرا عن واقع أقرانه في البلدان العربيّة، حيث يتميّز الجزائريّون بعدم الاسترسال والتواصل عند مخاطبة أبنائهم، ويقتصر أسلوب الخطاب على الأمر والنّهي والمبالغة في التقريع والتوبيخ، وعدم تقبّل الرّأي الآخر ولو كان صحيحا وصائبا، لأنّهم

---

[1]- ينظر : سعيد بوشينة وآخر، دليل المعلم للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، د.ط، 2004-2005، ص16.

[2]- ينظر : بوبكر خيشان وآخرون، دليل المعلّم للسّنة الأولى لمواد: اللّغة العربية، والتربية الإسلاميّة، والتربية المدنيّة) الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، د.ط، جوان 2012، ص9.

[3]- ينظر :الحمزة بشير، المرشد المعين للسّادة المعلّمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبيرا، ص179.

يعتقدون أنّ طفلهم لم يبلغ السّن الّتي تسمح له باستثمار أفكاره، وإطالة لسانه للتّعبير عمّا يختلج في نفسه من آراء وأفكار، وأنّه لم يتهيّأ بعد لتحترم أرائه وأفكاره، وتقبل مناقشته، ويجهل كثير من الآباء أنّ أبنائهم يأتون إلى العالم مزودين بجملة من الإمكانات والقدرات العقليّة الّتي تنمو نموّا واضحا وملائما إذا وجدت الظّروف مواتية وتوفّرت الخبرة الكافية عند الأسرة لمساعدة الطّفل على التفتّح على العالم الخارجي، ومفتاح هذا العالم يمكن في فهم اللّفظ الموضوع للمعنى، واستثماره في إتقان اللّغة وممارسة فنونها، ومن ثمّ يدخل تدريجيّا في صميم الحياة، ولذلك نجد الأطفال الّذين عاشوا في بيئة مثقّفة أكثر حظّا من غيرهم في النّجاح، عندما يطلب منهم التّعبير بوضوح وبأكبر عدد ممكن من الألفاظ عند استنطاق مشهد أو استرجاع قصّة، إذ يعيش الطّفل في بداية الطّفولة الثالثة "صراعا لغويّا" فهذه لغة البيت قد سئمها لأنّها لا تلبّي حاجاته ولا تجيب عن استفساراته، وهذه لغة الشّارع يجد فيها لذّة وحماسا عند ممارستها ولكنّها غير مقبولة، وهذه لغة الجدّة يميل إليها ويتشوّق إلى سماعها ولكنّه لا يفهم الكثير منها، وهذه لغة المدرسة تختلف عمّا ألّفه من حيث الانضباط والتّنظيم والأداء، فيتعسّر عليه في بداية مشواره الدّراسي استعمال اللغة العربيّة الفصيحة استعمالا عفويّا، كلّ هذه العوامل تشكّل لديه صراعا داخليّا عند توظيف الكلمة، فأي كلمة هي أصوب، ولذلك تجده في بداية التّعبير أو أثناء سرد المضمون متردّدا لأنّه يبحث في قاموسه اللّغوي عن الكلمة الّتي يقبلها مدرّسه، وبالمران والممارسة يسهل عليه تداعي المفردات المناسبة، ولأنّ شعوره بالحاجة إلى لغة منظّمة يدعوه إلى تعلّمها.[1]

فإنّ الطّفل لا يجد تماثلا بين ما يقرأه وما يحدث من أداء لغوي في المنزل أو في الأسرة أو المجتمع، وقلّما يجد تقوية أو تعزيزا لما يقرأ أو يتعلّم في البيئة الشّعبيّة أو المجتمع خارج الإطار المدرسي وداخل غرفة الّصفّ، والثروة اللغوية الّتي يتعلّمها الطّفل في المدرسة بعيدة عن واقع الاستعمال في البيت والشّارع والمجتمع، ومن هنا تظهر مشكلة الأطفال والمعلّمين في مراحل الدّراسة المختلفة بما يتعلّق بالقدرة على فهم ما يقرأون.[2]فالاهتمام بارتقاء عقليّة الطّفل وتثقيفه، وترسيخ حبّ القراءة في نفسه، يبدأ في مرحلة مبكرة جدّا من عمره، حيث أنّ من الدّراسات ما يشير إلى أنّ الطّفل يمكن أن يستفيد من القراءة وهو ما يزال جنينا في بطن أمّه، تقول بعض

[1]– ينظر : الحمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبير، ص22–23.

[2]– ينظر : يوسف قطامي، نمو الطّفل المعرفي واللّغوي، الأهلية الإسكندريّة، د.ط، د.ت، ص423.

الدّراسات: إنّ الطّفل حين يبلغ الشّهر السّابع فإنّ تعرّضه لسماع معلومات منظّمة، يجعل تفتحه الذّهني أفضل في المستقبل وهكذا فرحلة ترغيب الطّفل في القراءة تبدأ قبل ولادته، وبعد ولادته، إنّ القراءة للطّفل وسرد الحكايات على مسمعه هي الشّيء الوحيد الممكن في أوّل حياته وعلى الأم التدرّج في ذلك على مستوى الزّمن المستغرق وعلى مستوى المضمون أيضا، ويمكن للأم أن تمضي وفق الآتي:

أ. حيث يكون الطّفل رضيعا، فإنّ من المناسب أن تقصّ الأم على مسمعه حكاية قصيرة تستغرق دقيقة أو دقيقتين، ويستحسن أن تكون جملها قصيرة وذات إيقاع محدّد ويمكن للأم أن تستعيض عن ذلك بشيء من أغاني المهد (الهدهدة) الّتي تعوّدت الأمّهات في كلّ مكان من العالم إنشادها لصغارها من أجل النوم، أو الكف عن البكاء، أو من أجل إمتاعهم، المهم أن يكون ما تقوله له الأم ذا إيقاع مختلف عن الكلام العادي، وهناك ما يشير إلى أنّ الطّفل وإن كان في هذه المرحلة من عمره لا يعرف معاني الكلمات إلاّ أنّه يستمتع بما يسمع كما أنّ القصص وأغاني المهد تنشّط مهارات الإصغاء والاستماع لديه.

ب. حين يبلغ الطّفل سنّ الثالثة، فإنّ مدّة القراءة له من قصّة أو سردها عليه شفهيّا تصبح أطول قليلا، لتصل إلى خمس دقائق، وذلك لأنّ قدرة الطّفل على الإصغاء والتّركيز مازالت محدودة، ويستحسن في هذه المرحلة العمريّة أن تدور القصص والحكايات حول أشخاص وأشياء يعرفها الطّفل، فذلك يساعده على فهم واستيعاب ما يحكى له.

ج. حين يبلغ الطّفل الخامسة فإنّ درجة استيعابه لما يسمع تتحسّن كثيرا، كما أنّه يصبح مستعدّا لأن يسمع أكثر وأكثر، ولهذا فإنّ بإمكان الأم أن تجعل الحكاية الّتي تحكيها له تمتدّ إلى عشر دقائق، ومن المهم أن ندرك أنّ صبر الأطفال على الإصغاء ليس واحدا، ولهذا فإنّ على الأم أن تختم حكايتها بمجرّد شعورها بملل صغيرها وضعف انجذابه إلى حديثها، ويرتاح الطّفل في هذه المرحلة من عمره إلى سماع القصص والحكايات الّتي يتحدّث فيها الحيوان بلسان الإنسان، كما يرتاح لسماع قصص الحكايات اليومية.[1]

[1]- ينظر : عبد الكريم بكار، طفل يقرأ "أفكار عملية لتشجيع الأطفال على القراءة"، دار السّلام، د.ط، 1413هـ ، ص18-19-20-21.

وعليه تعتبر مرحلة الطّفولة المبكّرة مرحلة حاسمة في تعليم الطّفل القراءة وتعويده عليها، وترسيخ مبادئها الأولى، فهي مرحلة الاستعداد للقراءة.

ويمكن أن يبدأ الأب في "تأصيل حب القراءة" عند الولد عن طريق تأسيس مكتبة علمية في البيت بمجرد ولادة الطّفل، فإنّ إحاطته بالكتب في أوّل الأمر تجعله يعتادها ولا يستنكرها، فيتعامل معها ويحترمها في سنّ مبكّرة من عمره، ويحاول الأب في هذه الفترة أيضا القراءة بجوار الولد بصوت مرتفع وغير مزعج، حتى يعتاد الإصغاء، ولو جعل ما اختاره من القراءة هو كتاب الله – عزّ وجل- كانت الفائدة أعظم، والأجر أكبر، فالطّفل في "سن الأربع سنوات" يتشكل عنده خمسون بالمائة من النمو الذّهني، فتكون المطالعة البسيطة في هذه الفترة تعزيزا لهذا النّمو الذّهني عنده، كما أنّه في "سنّ السّادسة"، تقريبا يشعر بالثّقة وأنّه قادر على اقتحام أي مجال من المجالات، فيكون إشغاله في هذه الفترة بالقراءة استغلالا جيّدا لهذه الطّاقة الحيّوية عنده، مع ملاحظة أنّ توجيه الولد إلى الاطلاع في سن مبكرة لا ينبغي أن يكون إجباريّا، إذ أنّ إجباره على القراءة قبل استعداده لذلك يؤثّر على الاتّزان العاطفي عنده، وعليه ينبغي عدم إجبار الأطفال في سنّ ما قبل المدرسة على القراءة والكتابة، وأن يهيّأ للطّفل في حدود سنّ الرّابعة أو الخامسة تقريبا، مثيرات متنوعة، تدفعه للقراءة وحبّ الكتب، ومن ذلك استخدام بعض الكتب المصوّرة، الّتي تتضمن صورا ملونة جميلة لبعض الحيوانات والنباتات والأدوات والأشياء المختلفة، كما يدرّب الولد الصّغير على القراءة من خلال تعلّم الكلمات الكبيرة، كالموجودة في لافتات المحلات والإعلانات الكبيرة ولوحات المرور الإرشاديّة وغير ذلك ممّا يمكن أن يكون سهلا على الطّفل ويمكنه قراءته بوضوح.[1]

مراعين في ذلك طاقته على حدود صبره، ومتماشين مع إمكانيات فهمه، وأنّ نستثمر فرط النشاط في هذه المرحلة من عمره في توطين وترسيخ عادة القراءة.

وعليه فإنّ الحرص على تشجيع الطّفل تعلّم القراءة في سنّ مبكّرة يعدّ مهمّا للغاية، وأمراً لابدّ منه، فالقراءة تساعد الطّفل على النمو الفكري والعقلي وتساعده على تحسين قدراته، والإلمام بأكبر قدر ممكن من المعلومات.

[1]– ينظر : عدنان حسن صالح باحارث، مسؤولية الأب المسلم في تربية الولد في مرحلة الطّفولة، دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدّة، الرّياض، د.ط، د.ت، ص345–346–347.

وهذا من القواعد الّتي وضعها الإسلام في تعليم الولد: البدء بتعليمه في مراحل الطّفولة الأولى، حيث يكون الولد أصفى ذهنا وأقوى ذاكرة، وأنشط تعليما... وإلى هذا أشار المعلّم الأوّل صلوات الله وسلامه عليه، بقوله في الحديث الّذي رواه البيهقي والطبراني في الأوسط عن أبي الدّرداء: "العلم في الصّغر كالنّقش في الحجر"، وقد أثبت علم التربية الحديث هذه الظّاهرة وأكّدها.

وفي هذه المرحلة– مرحلة ما قبل القراءة- ينبغي أن نشير ونؤكّد على الدّور الفعّال الّذي تلعبه الأسرة والبيئة المنزلية في تعليم وتلقين الطّفل القراءة.

الاستعداد للقراءة يبدأ من البيت: فمن الأمور المتّفق عليها بين العديد من التربويّين أن الجهود الأولى الّتي يبذلها الأطفال في تعلّم القراءة في مراحلهم الأولى لا تتمّ بين جدارن المدرسة وحدها سواء في رياض الأطفال، أو في الصّفوف الأولى من المدرسة الابتدائيّة، بل أنّ المهتمّين بموضوع تعليم القراءة للأطفال قد أصبحوا أكثر اقتناعا بأنّ نجاح الطّفل في تعلّم القراءة يتأثّر بشكل كبير بالتّجارب القرائيّة الّتي يمرّ بها خلال فترة حياته في مرحلة ما قبل المدرسة (أي في البيت). فمسؤولية تعليم الأطفال القراءة، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحوها لا تقع على المدرسة وحدها، أو على برنامج القراءة المدرسيّة وحده، بل يتحمّل البيت والأبوان جزءا كبيرا من هذه المسؤولية.[1]

فالطّفل في البيئة المنزليّة وفي أحضان أسرته، يكوّن كثيرا من العادات والاتجاهات، وأنماط السّلوك عن طريق التقليد (أي تقليده لأشخاص يحبّهم) وهؤلاء الأشخاص هم النّماذج أو القدوة الّتي يُحاكي ويتبنّى تصرّفاتها.

ثمّ إن وجود الكتب ومستلزماتها في المنزل، لا يكفي لغرس حبّ القراءة في نفوس الأطفال، بل لابدّ أن يصحب ذلك وجود أناس يقرؤون تلك الكتب، فإنّ مشاهدة الوالدين والآخرين يتعاملون مع الكتاب بصفته جزءا مهمّا في حياتهم اليوميّة يساعد الطّفل على أن يكون قارئا.

[1]– ينظر : صالح بن عبد العزيز النصّار، تعليم الأطفال القراءة دور الأسرة والمدرسة، كتاب منشورات بواسطة المؤلّف، الرّياض، ط1، 1424، ص13–15.

وقد خلص عدد من التربويّن إلى أنّ أحد المبادئ الأساسيّة لتعليم القراءة هو ربط الأطفال مباشرة مع الكتب، وهذه النّتيجة تستدعي توجيه انتباه الآباء إلى أهميّة وجود الكتب الّتي تناسب أعمار الأطفال، ليقرؤا فيها في المنزل.

فقراءة الأب أو الأم لأطفالهما تمثّل حدثا اجتماعيّا وتربويّا يتعلّم الأطفال من خلاله الكثير من المعارف والخبرات، عن نفسه، وأسرته، ومجتمعه، وبيئته، والعالم المحيط به.والوقت الّذي يقضيه الأب والأم في القراءة لأطفالهما، يعدّ من أمتع الأوقات للطّفل وأسعدها، "وربّما يكون هذا الوقت فرصة له للتحاور مع والديه، وسؤالهما عمّا يشكل عليه، وإبراز المكنون من عواطفه ومشاعره وانفعالاته". أمّا بالنّسبة للوالدين فوقت القراءة للأطفال فرصة لا تعوّض للتّوجيه والتربية والتّعليم بشكل غير مباشر ومن المؤكّد أنّ الاستماع للقصص يساعد الطّفل على تنمية مفرداته اللّغويّة، فالطّفل في هذه الحالة، لديه مخزون وافر من المفردات والأفكار، الّتي يبني منها حديثه، وهناك شيء آخر مهم هو أنّ الطّفل الّذي اعتاد سماع القصص الّتي تقرأ له يكون أكثر تأهّلا "للقراءة".[1]

وعليه فمرحلة ما قبل القراءة أوّ (الاستعداد للقراءة) تقابل تجربة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال.[2]

2.2 مرحلة اكتساب آليات القراءة:

تتوافق هذه المرحلة مع السّنوات الأولى في المدرسة الابتدائيّة، ويكون النّضج الجسدي والمعرفي واللّغوي قد بلغ مستوى يؤهّل الطّفل لاكتساب مهارة القراءة والكتابة بالتّدريب والمران، فقبل سنّ الخامسة مثلا كان من المتعذّر أن يميّز الطّفل بين الحروف الهجائيّة المختلفة، وبعد ذلك تظهر عنده القدرة على ذلك بوساطة حروف هجائيّة كبيرة وهو في السّادسة يقدر أن يقلّدها وأن يكون كلمة من عدّة حروف، وإن كانت طريقة ربطه للحروف مع بعضها غير منسجمة ولا انتظام فيها، وتنمو مهارة القراءة شيئا فشيئا، فتكون في البداية بسيطة، ضعيفة، ولكنها تأخذ في التحسّن، فتسير من التعثّر والضّعف إلى الاستقامة والقوّة.[3]

---

[1] – ينظر : صالح بن عبد العزيز النصّار، تعليم الأطفال القراءة دور الأسرة والمدرسة، ص19– 20– 22– 24.

[2] – ينظر : موريتمر آدلر وتشارلزغان دورن، كيف تقرأ كتابا، تر: طلال الحمصي، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 1995، ص42.

[3] – ينظر : إسماعيل الملحم، كيف نعتني بالطّفل وأدبه؟...، دار علاء الدّين، دمشق، ط1، 1994، ص58.

ويدرس الطّفل في هذه المرحلة "آليات القراءة"، ويتعرّف المبادئ المختلفة ويتدرّب على القراءة المتّصلة وعلى النّطق السّليم، وفيها يثري لغته بطائفة من الجمل والكلمات الّتي تدخل في توسيع رصيده اللّغوي والفكري... .

2.3 مرحلة اكتساب العادات الأساسيّة في القراءة:

وتعتبر حلقة وصل بين المراحل السّابقة واللاحقة، لأنّها تؤكّد آليات القراءة الّتي درسها التلميذ، وفيها يتّجه الاهتمام إلى اكتساب العادات والمهارات الأساسيّة في القراءة مثل: الاسترسال وحسن الأداء، وإتقان مخارج الحروف، وتمثيل المعنى، وزيادة السّرعة في القراءة، وإحسان الوقف، ومراعاة مواطن التعجّب.

والاستفهام، والانتفاع بالمقروء، واستخلاص المعاني، وحسن الاستماع، واكتساب الرّغبة في المطالعة، وتعرّف شروط القراءة الصّامتة... وللعلم أنّ هذه المرحلة من 9 إلى 11 سنة تعتبر "مرحلة خصبة" بالنّسبة للذّاكرة، ولعلّ هذه الميزة ستساعد الطّفل على حفظ ما يقدّم له من آيات كريمة وأحاديث نبويّة ومقطوعات شعريّة وقواعد وقوانين ويسهّل حفظه لها إذا ما فهمها واستوعب مضامينها واستمدّت معانيها من واقعه الاجتماعي.[1] وعليه ينبغي استغلال هذه المرحلة في إرساء وتثبيت العادات الأساسيّة للقراءة.

وتعتبر قوّة الذّاكرة في هذه المرحلة، من المظاهر المهمّة الّتي يجب استثمارها في زيادة الرّصيد اللّغوي والمعرفي، من خلال القراءة والمطالعة، ويكون التّلميذ في هذه المرحلة، قد اكتسب العادات القرائيّة، ممّا يسهل عليه الانطلاق في المطالعة، والاستفادة من المقروء، دون حاجة إلى مساعدة الآخرين، لذلك يجب أن يؤخذ بيده توجيها وتشجيعا، قصد الميل إلى المطالعة خارج الحجرة الدّراسيّة، وذلك لأنّ الوقت المحدّد لحصّة القراءة غير كاف للكشف عن مواهب التلاميذ، وإشباع رغباتهم وميولهم القرائيّة، ولا شكّ أنّ الاطّلاع والقراءة الحرّة لون من ألوان النّشاط المدرسي، وعروة وثقى تربط التلاميذ بينابيع ثقافتهم الوطنيّة العربيّة الإسلاميّة الأصيلة، ينهلون منها في أوقات فراغهم بشغف، فتتجدّد معارفهم وتنموا خبراتهم، ويزداد كسبهم اللّغوي والفكري، ويطلعون على الجديد من ألوان التّعبير المختلفة.

[1] – ينظر : الحمزة بشير، المرشد المعين للسّادة المعلّمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبيرا، ص 180–181–186–187.

وقد توصّلت بعض البحوث التّربويّة الجادة إلى أنّ التّلاميذ في مرحلتي التّعليم الابتدائي والمتوسّط خاصّة، لا يقبلون على القراءة الهادفة على نحو كاف ويميلون إلى القراءات السّهلة الّتي قد لا تثري معلوماتهم، ولا تنمّي قدراتهم العقليّة، وهم في هذه الحالة إلى أمسّ الحاجة إلى التوجيه لقراءة المواضيع الجادّة المثمرة، وذلك بالأخذ بأيديهم تدريجيّا إلى "القراءة الواعية".[1] فالقراءة هي غذاء الفكر، ومثل القارئ الّذي يفضّل الكتب السّهلة، والقراءة الخفيفة كمن يختار لغذائه المقبلات والمأكولات الخفيفة الّتي لا تقييم له أودا، ولا تبني جسدا[2]. ولهذا ينبغي أن نعوّد الأطفال على القراءة الهادفة والواعية ومنثم الانتفاع بما يقرؤون واستثماره في مواقفهم الحياتيّة المختلفة.

2.4 مرحلة توسيع الخبرات وإبراز القدرات:

وفيها تتّسع الخبرات والقدرات والمهارات القرائيّة، ويتّجه الاهتمام في هذه المرحلة إلى صقل المواهب، وإبراز الاستعدادات نحو الانطلاق في "القراءة الواعية"، الّتي تسير في خطّ صاعد نحو ما هو أعمق معنى وأدقّ أداء وأرهف شعورا.[3]

وعليه يخطئ من يظنّ أنّ الطّفل لا يحتاج إلى الكتاب إلاّ بعد دخوله المدرسي وتعلّمه القراءة، ذلك أن تركه دون كتاب حتّى يصل إلى المدرسة يجعله يعاني في الشّهور الأولى من دراسته، فالكتاب هو الرّكيزة الأولى للمعرفة، برغم منافسة وسائل قديمة وحديثة له، مسموعة ومرئيّة، فهو يشبع حاجات الطّفل، ويروّح عنه وينمّي عقله ووجدانه.[4]

ثمّ إنّ الكتب لا تعرف الفواصل الزّمانيّة ولا المكانيّة، ولا الحدود الجغرافيّة، فيستطيع القارئ أن يعيش في كلّ العصور، وفي كلّ الممالك والأقطار، وأن يصاحب العظماء وأعمالهم، وإن استغرقت أعواما، فالكتاب جارٌ بارٌّ، ومعلّم خاضع ورفيق مطاوع لا يعصيك أبدا، هل رأيت معلّما يخضع للتلميذ؟ كذلك الكتاب يخضع للقارئ.

---

[1] – ينظر :فهمي توفيق محمد مقبل، النّشاط المدرسي (مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج)، دار كنوز المعرفة، عمان، طبعة جديدة منقحة ومزيدة، 2012، ص 125–126.

[2] – ينظر : أنس الرفاعي وآخر، تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 1997، ص61.

[3] – ينظر : الحمزة بشير، المرشد المعين للسّادة المعلّمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبيرا، ص 188–189–190.

[4] – ينظر : يوسف حسن نوفل، القصّة وثقافة الطّفل، الهيئة العامّة للكتب، القاهرة، د.ط، 1999، ص120.

ويساعد الكتاب الطّفل على الإبداع اللّغوي، والفنّي والعلمي، ويحقق في نفس الوقت متعة القراءة، وتحصيل المعلومة...، وهو الوسيط لفهم كلّ ما هو غريب، ومعين لتخطّي الفجوات الثّقافيّة.[1]

وبناءا على ما سبق ينبغي أن نخلق صلة متينة بين الطّفل والكتاب حتّى يألف الكتب وينشأ على حبّ القراءة، ويعرف قيمتها.

ويجب أن يكون الكتاب مغريا بالقراءة فيه، "فإنّ شكل الكتاب جزء من مادّته"، ويجب أن يكون شائق المظهر، مغريا جذّابا، أنيق الغلاف، كما يجب أن يكون متقن الطّبع، واضح الكلمات، جيّد الورق، وأن يشمل على صور واضحة وملوّنة.[2]

وعليه فلنصل أطفالنا بالمكتبات، ولنفتح أعينهم عليها منذ الصّغر، وليتردّدوا عليها حيثما أمكن ذلك، فشيوع الوعي المكتبي والقرائي، هو السّبيل إلى مستقبل أكثر إسهاما في صنع الحضارة، وفي صنع المستقبل، لينشأ بين رياض الفكر والثّقافة بمعطيات الكتاب والمكتبة.

ويسير تعليم القراءة في مرحلة الطّفولة في خطّين متوازيين، أوّلهما: تمكين الطّفل من مهارات القراءة الأساسيّة من "تعرف وفهم"، وثانيهما: خلق صلة سعيدة بين الطّفل والكتاب، وهذا يعني أنّ المدرسة تعدّ بيئة صالحة وأساسيّة وتأسيسيّة لإثارة الميل إلى القراءة وتأكيد هذا الميل وتعديله وتنميته لدى الأطفال، فالمدرسة عليها أن تجعل القراءة عمليّة ممتعة ومحبّبة لدى الطّفل، وبمرور الوقت تصبح القراءة عادة تصاحب الطّفل في مراحل عمره كلّها.[3] ولهذا السّبب لقيت القراءة اهتماما يفوق الاهتمام الّذي لقيه أي موضوع آخر من موضوعات التّربية.

ولذلك على الآباء ألاَّ يخافوا من أي شيء يقرؤه الابن، المهمّ أن يكون هناك "**كتاب**"، وأن يكون هناك حرص على شرائه، والاحتفاظ به بعد ذلك نواة لمكتبة خاصّة، حتّى لو قرأ قصصا بوليسيّة، أو رحلات علميّة، أو رحلات تاريخيّة، أو فلكيّة؟ المهم أن "**يشغله الكتاب**"،

---

[1]– **ينظر** : اليونسف، **أدب الأطفال في سورية (1970–2002)**، منشورات وزارة الثقافة، سوريّة، دمشق، د.ط، 2003، ص245.

[2]– **ينظر** : عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة**، ص144–145.

[3]– **ينظر** :حسن شحاته، **أدب الطّفل العربي، دراسات وبحوث**، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، طبعة مزيدة ومنقّحة، د.ت، ص44–49.

ويشعل النّار في خياله، ويجدّد أحلامه ويفتح شهيّته على دنيا جديدة، في أيّ اتّجاه، أدبي، أو علمي، أو جغرافي، أو فلكي.[1]

فقد أقيم معرض لكتاب الطّفل في جوان سنة 1983 بإيطاليا، واشتركت فيه عديد من الدّول، وقد فجر هذا المعرض الدّولي للكتاب قضيّة "ثقافة الطّفل"، بعد أن لوحظ ضعف إقبال الأطفال على هذا المعرض، ضعفا واضحا، وخلص الباحثون في تحليل الأسباب أنّ "التّلفزيون" كأداة جذب ثقافيّة جعلت الطّفل ينصرف عن قراءة الكتب، ومنها بعض كتب الأطفال قد تحوّلت إلى برامج تلفزيونيّة تشدّ اهتمام الطّفل وترضي حاجته الوجدانيّة والثّقافيّة أكثر من الكتاب

وكثيرا ما يعاني الأبوان العربيّان من وسائل الإعلام، ويدعيان أنّ التّلفاز لا يمكّنهما من ترسيخ عادة القراءة لدى أطفالهما، والحقّ أنّ التلفاز غزا البيت العربي، وشارك الأبوين في تربية الطّفل،... فالتلفاز يقدّم معارف وخبرات شتّى لكنّه يترك الطّفل متلقّيا سلبيّا تبعا لتقديمه كلّ شيء له. أمّا القراءة فتجعل الطّفل متلقّيا إيجابيّا، لأنّها تعينه على إعمال ذهنه وخياله، لينفذ وراء الرّموز المكتوبة ويفسّر إيحاءاتها تفسيرا ذاتيّا، كما أنّ القراءة تراعي حرّية الطّفل في التّدقيق في المقروء وتتيح له العودة إلى صفحة كان قد قرأها، ليدقّق فيها، أو يسبر غورها، وإذا كان ارتباط الأطفال العرب بالتلفاز شديدا، فإنّ ذلك لا يتيح للأبوين والمربّين التّقليل من شأنه، بل يدعوهم إلى العمل على ترسيخ عادة المطالعة في الطّفل، لئلاّ ينفرد التلفاز بتربيته، والقضيّة هنا ذات شأن ذلك أنّ التلفاز ينقل إلى الطّفل ما يجري في العالم القريب والبعيد، فيقدّم له عادات البشر، وتقاليدهم، وأفراحهم، وأفكارهم، وبيئاتهم، وطبائعهم، فتّتسع معارفه وخبراته ولكنّها تبقى معارف وخبرات مشتتة تحتاج إلى تنظيم، وليس هناك شيء مؤهّل لتنظيمها غير القراءة.[2]

فالمشاهدة التلفزيونية توفّر للمرء اللّهو والتسلية بينما القراءة تتيح له النّمو وتدعّمه، إنّ العلاقة بين تأثيرات التلفزيون في قدرات القراءة عند الأطفال وبين التراجع في مهارات كتاباتهم واضحة، فالمربون يدركون جيّدا أنّ التّلميذ الّذي لا يستطيع أن يقرأ بفهم حقيقي لن يتعلّم الكتابة أبدا... وأنّه لا جدال في أن نجاحك بصفتك طالبا يعتمد بصورة ضخمة على مفرداتك

[1] – ينظر : أنيس منصور، اقرأ أي شيء، شركة نهضة مصر، للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، د.ط، 2003، ص3.

[2] – ينظر : سر روحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم – قراءة نقديّة–، ص76–77.

اللّغويّة سواء فيما تستطيع فهمه في أثناء القراءة أو في كيفيّة تفكيرك أثناء الكتابة، **وليس هناك طريقة لبناء معجم جيّد إلاّ "بالقراءة".**[1]

فالتلفزيون مجال واسع للتفكير وترقية المعرفة لدى الطّفل بشرط أن لا نجعله يهمل واجباته المدرسيّة ويكتفي بما تقدّمه له التلفزة من معلومات ليرتبط بها وهذا الدّور يعود إلى براعة الأبوين في أن يقودوا الطّفل بإرشاده وتقديم الملاحظات الرّاقية.[2]

فالقراءة من أهمّ عوامل الإنماء البشري، واستكشاف المستقبل، ولا يمكن أن نتصوّر أي تقدّم اجتماعي من غير زيادة "الوعي الجماهيري" لمعنى القراءة كقيمة حضاريّة لها آلياتها وغاياتها.[3]

فالقراءة هي الأساس الرّاسخ المتين لعمليات التّفكير، وحلّ المشكلات، وبالتّالي هي الأساس الجّوهري للتّفكير النّاقد الّذي يؤهّل الجميع للإبداع والابتكار، فمادام الطّفل متمكّنا من القراءة فيمكنه القيام بالعمليات العقليّة، ويمكنه التّفكير العميق فيما يواجهه من مشكلات، وما يمرّ أمامه من نصوص، ممّا يمكنه من التعبير الحرّ، عمّا يحسّ به، ويساعده كلّ ذلك على الابتكار في شتّى المجالات.[4]

فالقراءة مؤشّر حضاري ونشاط راقي يساهم في دعم التّفكير السّليم ويقود إلى الإبداع والابتكار.

وتشكّل دراسة النّصوص مجالا خصبا من مجالات التّربية والتعليم، ذلك أنّ قراءة النّص وتحليل مضامينه ومناقشتها من أبرز محاور العمليّة الديداكتيكية، ومن أهمّ الوسائل المساعدة في التّدريس الّتي توفّر مناسبة ثمينة لتشغيل التلاميذ وجعلهم أكثر فعاليّة... ومع ذلك فإنّ دراسة النّصوص قليلا ما تلقّى العناية الكافية في مؤسساتنا التّربويّة، وكثيرا ما يشتكي الأساتذة من قلّة مطالعة التلاميذ، وعجزهم عن الاستفادة منها، وما يترتّب عن ذلك من ضعف في حصيلتهم الثّقافيّة، كما يشتكي التّلاميذ من جهتهم من افتقارهم إلى وسائل تمكّنهم من قراءة مثمرة، وإلى منهجيّة تنير طريقهم في متاهات الكتب، والتواءات النّصوص، تجعل مطالعتهم هادفة وعادة ما

---

[1]– ينظر : ماري وين، الأطفال والإدمان التلفزيوني، تر: عبد الفتاح الصبحي، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1999، ص87–100.

[2]– ينظر : همزة الوصل، مجلّة التّكوين والتّربيّة، مديريّة التّكوين، عد 16، 1980–1981، ص127.

[3]– ينظر : الكندي لطيفة حسين، تشجيع القراءة، ص41.

[4]– ينظر :إسماعيل عبد الفتاح الكافي، الابتكار وتنميته لدى الأطفال، ص58.

يشعر التّلاميذ بنوع من الملل أثناء دراسة النّص خاصّة وأنّها لا تعني عندهم سوى شرح روتيني يعيد جمل النّص ومفرداته.[1]

وعليه ينبغي توخّي الدّقة في اختيار النّصوص القرائيّة، الّتي تساهم بدورها في شدّ وجذب انتباه الطّفل، مع مراعاة عدّة أمور أخرى كالحرص على تنمية وتثرية رصيده اللّغوي والمعرفي، وتنمية ذائقته الفنيّة.

وممّا سبق ينبغي أن تكون هذه النّصوص ثريّة بما ينمّي ثقافة التّلميذ ويوسع معارفه، ويهذّب ذوقه، وأن يكون أسلوبها قصصيّا يثير المتعلّم ويدفعه للقراءة، وأن تتماشى مع مستواه العقلي واللّغوي.[2]

ونصوص القراءة يمكن أن تختار من النّصوص القديمة، الّتي شهد الزّمان برشاقة معانيها، ونصاعة بيانها، وطرافة موضوعها، ولا ننفي أن نختار من النّصوص الّتي تزخر بما تقتضيه الحياة المتقدّمة الغازية الحاضرة في زمانها، بشرط أن تكون اللّغة واضحة، والعبارة مألوفة، والتّركيب قويما، والتّقديم شيّقا، ولا يتجاوز طوله ما يمكن الاستفادة منه،... ولكنّ الأمر في الحقيقة أعقد من هذا وأشكل فإنّك لتجدّ النصّ الّذي تريد مستوفيا الشروط الواجب حصولها من حيث معناه ومبناه، ولكنّ طوله وديباجته تلهيانك عنه، فمن ذلك مثلا **القصّة القصيرة** والحادثة الّتي لا تتّسع الحصّة الواحدة لدراستها بالرّغم من أنّها **شحنة تربويّة تعليميّة**، لا يحسن الاستغناء عنها لما تتيحه للتلميذ من جلائل الإفادات، فكيف يكون العمل إذن؟ أنلغيها ونستعيض عنها بالنّص القصير؟ أفلا يحبّ الأطفال أنفسهم الاستماع إلى القصص الطّويلة؟ ألا يقضون السّاعات المتواليات أمام الجدّات والقصّاصات يستمعون إليهنّ منتبهين مقبلين لا يتحركون؟ أليس ذلك ممّا ينمّي أخيلتهم ويوسّع آفاق مداركهم ويزيدهم قدرة على التّصوير والابتكار؟ أليست طبيعة الطّفل تدعوك إلى ذلك دعوة ملحّة إنّ النّص الطّويل هو أيضا ممّا يحبّب الأطفال في المطالعة ويغريهم بالعودة إلى الاستفادة من كتب القصص ما يثريهم وييسّر عليهم الإنشاء والتّعبير؟ وهذا ما يضمن لحصّة القراءة القيام الأكمل بالوظيفة الّتي تسألها البيداغوجية أن تنهض بها.[3]

---

[1]– ينظر : محمد الدّريج، مدخل إلى علم التّدريس وتحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب، البليدة، ط2، 1991، ص234.

[2]– ينظر : بوسكين ربيعة، كتابي في دراسة النّصوص للسّنة 5 أساسي، دار هومة، الجزائر، ط3، د.ت، ص5.

[3]– ينظر :الهاشمي زين العابدين، في التّدريس الأصيل، الشّركة التّونسيّة للتّوزيع، تونس، د.ط، 1978، ص195–196.

ولدراسة النّصوص قيمة تربويّة كبيرة، فهي مادّة تحظى بمنزلة سامية في بناء شخصيّة التّلميذ وتقويم سلوكه وتهذيب وجدانه وصقل ذوقه وإرهاف إحساسه... فهي تعرض على التّلميذ ليستخدم ذكاءه ويبدي رأيه، ويعمل فكره ويتعوّد على التّفكير السّليم... وهي تعدّ من أهمّ النّشاطات المساهمة في غرس عادة القراءة واستمراريتها.

وتنقسم "**القراءة**" على أساس شكلها العام إلى "جهريّة وصامتة"، ويستند المربّون في هذا التّقسيم إلى ما يقوم به القارئ من نشاط يتضمّن حركة العين، واللّسان والجسم، وما يقوم به العقل من عمليات معقّدة خلال "القراءة الواعية" الّتي تستلزم تدخّل شخصيّة القارئ لتؤلّف بين الرّموز والمعاني وتدرك الصّلة بين اللّفظ والمعنى من خلال سياق الكلام بالرّبط بين الخبرة الخاصّة بالقارئ ومكتسباته وهذه المعاني وما تتطلّبه عمليّة القراءة من أداء، بحيث إذا ترجمت الرّموز إلى المعاني سرّا فهي قراءة صامتة، وإذا ترجمت إلى ألفاظ مسموعة فهي قراءة جهريّة، ومن غير انسجام هذه العناصر من: تعرّف + وفهم+ وربط+ وأداء، لا تكون القراءة واعية ولا تشكّل مفهوما حضاريّا للقراءة لأنّها لا تنشئ في نظامها النّسيجي المهارة القرائيّة الواعية.

وتعتبر القراءة الجهريّة من أهمّ الأنشطة في المدرسة الابتدائيّة، أين تقدّم للمتعلّم ثروة لغويّة وخبرة اجتماعيّة ومهارة نطقيّة وخطابيّة، كما تسهم في إشباع حاجاته الخاصّة بالإجابة عن كثير من التّساؤلات وتساعده على النّمو المعرفي المتوازن وفهم ما يحيط به من عالم هو جزء منه، ويقول الخبراء في شؤون الطّفل: " إنّ الطّفل يستريح لسماع صوته أثناء القراءة، ويطرب له حين يردّده، وحين يثني المعلّم على قراءاته، ويشعر بالسّعادة عندما يلمس نجاحه في المرحلة الأولى من تعليمه، وكما يشعر الطّفل بالافتخار والاعتزاز بنفسه، ويزداد ثقة بها حين يقرأ صفحة مكتوبة وزملاؤه حوله يستمعون إليه... كأنّه يقول لهم: "ها أنا ذا أقرأ كما يقرأ الكبار"، ويزداد سروره عندما يرى الآخرين يستمعون إليه منصتين، وبذلك ينمو شغفه بالقراءة وبخاصّة عندما يشعر أنّ صوته وإلقاءه يدخلان السّرور على الآخرين".[1]

[1] – ينظر : الحمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلّمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبيرا، ص151–152–164.

وتستخدم –القراءة الجهريّة– في جميع مراحل التّعليم ولكنّ وقتها يناسب نمو التّلاميذ مناسبة عكسيّة، بمعنى أنّ وقتها يطول بالنّسبة للتّلاميذ الصّغار، وذلك لأنّ أعضاء النّطق لديهم ينقصها المران والدّربة، وكلّما نما التّلميذ نقص وقت القراءة الجهريّة، وزاد وقت القراءة الصّامتة.[1]

أمّا **الاستماع** فهو يرتبط جدليّا بالقراءة الجهريّة، لأنّه لا توجد قراءة جهريّة دون استماع، ولا يوجد استماع دون حصول السّمع على أصوات وألفاظ، ويعتبر الاستماع "قراءة"، لأنّه يحقّق الأغراض الّتي تحصل مع أغراض القراءة، ويعرّف الخبراء "الاستماع" بأنّه اتّصال لغوي بين القارئ والسّامع، ويفرّقون بين الاستماع والسّمع، لأنّ السّمع مجدّد الإحساس بالصّوت، لأنّه قد يحصل دون فهم، إذ يمكن أن تردّ أصوات إلى الأذن بينما يكون صاحبها شارد الذّهن فلا يعي ما يسمع، وإذا كانت القراءة الصّامتة بالعين واللّسان، فإنّ الاستماع قراءة بالأذن، والاستماع نوع من الانتباه المركّز الّذي يسجّل فيه العقل وعيّ الأصوات الواردة إليه، فيحصل إدراك عقلي لمضمون العبارات، ويكشف علاقاتها ببعضها فيقوم بإلباس الأصوات المسموعة معانيها، ويعتبر الاستماع أساس إكتساب الثورة اللّغويّة، إذ يتلقّى بوساطته الفرد المفردات والأخبار والأفكار ليخزّنها، بعد أن يكون قد فهمها وصنّفها وهو عماد كثير من المواقف الّتي تستدعي الإصغاء، كالأسئلة والأجوبة، والحوار والمناقشات، وسرد القصص...

أمّا القراءة "**الصامتة**"، فهي قراءة سريّة لا دخل للّسان فيها لأنّها حلّ الرّموز المكتوبة وفهم معانيها، ولذلك فهي انتقال بالرّمز إلى المعنى الّذي يؤدّيه دون المرور إلى التّرجمة الصّوتيّة، حيث تنتقل العين في وقفات وقفزات فوق الرّموز لتركبها في ألفاظ مكوّنة منها المعاني، دون مشاركة الجهاز الصّوتي لهذا النّشاط، وهي أيسر من القراءة "الجهريّة"، لأنّها محرّرة من النّطق وأثقاله، ومن مراعاة المشكل والإعراب وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى.[2]

ولاشكّ في أن القراءة الجهريّة مفيدة وأساسية، ولكنّ ذلك لا يعني الاهتمام بها وحدها، لأنّ القراءات الّتي تمهّد إلى المتعة والتّحصيل والبحث وحلّ المشكلات تنتمي كلّها إلى القراءة الصّامتة وتتمّ بها... ومن الواجب ألاّ ندع الطّفل يكتفي بما يقرؤه، بل علينا تدريبه على أن يكوّن رأيا في المادّة المقروءة، فيحكم عليها ويميّز جيّدها من رديئها لئلاّ يبقى عبدا لما يقرؤه، وممّا يساعد

[1]– ينظر : عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ص69– 106.

[2]– ينظر : الحمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلّمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبيرا، ص 165– 167– 168.

على ضعف مهارتي الفهم والحكم لدى الطّفل العربي إهمال تدريبه على القراءة الصّامتة، والتّركيز على القراءة الجهريّة، ذلك أنّ فهم المقروء يرتفع إذا مارس الطّفل القراءة الصّامتة، ويتدنى إذا مارس القراءة الجهريّة، تبعا لاختلاف الحواس المشاركة في القراءتين.[1]

فامتلاك مهارة القراءة يعني انفتاح آفاق رحبة عند صاحبها، فهي بحقّ قفزة نوعيّة في حياة الإنسان إذ يبدأ الاتصال الحقيقي للطّفل بأدب الطّفل عندما تنضج لديه هذه المهارة.[2]

وهذه المهارة لا يمكن أن تتطوّر وتنمو لتصبح عادة وميلا في نشاط وفاعليّة الطّفل، ما لم نعنه ونساعده على الاتصال بسبل القراءة وعوالمها، والوصول بقدراته القرائيّة إلى المستوى الذّاتي المتقدّم من النشاط والفاعليّة القرائيّة الجيّدة، داعين بحرص شديد إلى أن تتظافر الجهود من أجلها وصولا إلى طفل قارئ ينافس العالم، فالطّفل يقرأ حين يجد من حوله يقرأون، وحين يجد الكتب، والحق أنّنا بحاجة إلى حملة وطنيّة وأخرى قوميّة للدّعوة إلى القراءة، وقد جعلت أمريكا شعارها "نحن أمّة من القراء، وجعلت عام 1987 عاما للقارئ، وكان اليونسكو وراء عام الكتاب عام 1972، وقد أعطي كتاب الطّفل اهتمامه في عام الطّفل 1979، لكنّنا نحسّ بالأسى، ونحن نكرّر دوما: أنّ "**أمّة اقرأ لا تقرأ**".

من هنا لابدّ أن نعمل جاهدين، وبكلّ الإمكانيات والقدرات على إيجاد الإنسان القارئ، وإيجاد مثل هذا الإنسان لا يتمّ إلاّ من خلال مرحلة الطّفولة فحين نبدأ من الطّفل في ترسيخ عادة القراءة وتوسيع اتجاهاتها وميولها لدى الطّفل خطوة بخطوة سنسهم إسهاما كبيرا بإيجاد الإنسان القارئ في المستقبل وبذلك يمكن أن نصل بشكل يسير إلى السّبل النّاجحة في تنمية الميول القرائيّة لدى الطّفل، وترسيخ عادة القراءة كعادة أساسيّة وضروريّة ضمن عاداته الحياتيّة.[3]

وبما أنّ القراءة تعدّ قاعدة المعرفة، وهي فعل راقي وحضاري وذو أهميّة بالغة، لا يمكن الاستغناء عنه أو تجاهله أو النّظر إليه نظرة دونيّة أو ثانويّة، أو التمادي في عدم الحرص على تعليمه وإهماله، فينبغي أن نعي دورها في تثقيف الطّفل وتنمية معارفه وتوجيه سلوكه... وأنّ نوليها بالغ العناية والاهتمام، وأن نحرص على تفتح شهيّة القراءة لدى القارئ الصّغير –الطّفل–، وأن لا

---

[1] – ينظر : سر روحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم – قراءة نقديّة–، ص75.

[2] – ينظر : إسماعيل الملحم، كيف نعتني بالطّفل وأدبه؟، ص54.

[3] – ينظر : فاضل الكعبي ، كيف نقرأ أدب الأطفال (دراسة ونصوص شعرية وقصصية ومسرحية)، الوراق للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2012، ص315–316.

نمنعه من تذوّق المعرفة بشتّى صنوفها وأنواعها، وأن نفتح أعينهم ونوعيهم بمدى أهميّتها، وأن نحرص على تكوين عادة القراءة لديهم، وأن نكسبهم حصانة ثقافيّة متينة، وأن نشبع فضولهم ونهمهم المعرفي عن طريق القراءة، فهي مثلى طريقة لسد حاجاتهم المعرفيّة والإجابة عن استفساراتهم.

فالأطفال عقلانيّون في الطريقة الّتي يقرؤون بها، وذلك عندما يقرؤون حسب اختيارهم، إنّهم يقرؤون لمجرد الاستمتاع بالضحك على شخصيّة هزليّة، أو البكاء على موت مبكّر لشخصيّة أخرى، أو ليطربوا من نصر نهائي، أو ليرتجفوا أمام جرأة بطل، أو ليحصلوا على معلومات إنّهم يريدون معرفة شيء ما "ويقرؤون ليجدوا ذلك الشّيء".

وكثير من الأطفال يقرؤون بهذه الطّريقة، إذا ما ترك لهم الخيار، وهذا إذا لم نضجرهم بأسئلة مثل: هل عدّ جون إلى العشرة أم إلى العشرين في يومه الأوّل في المدرسة؟ هل كان بائع الحليب لطيفا مع القطّة الصّغيرة الّتي صعدت إلى سيارته؟ كم شجرة شاهدت في الصّورة على الصّفحة الرّابعة؟ وأسوأ من هذه الأسئلة حين يقال لهم ما يجب أن يبحثوا عنه في الكتاب... بالطّبع إنّ المعلّمين والمسؤولين عن المكتبات بحاجة لمعرفة إذا ما كان الأطفال يستطيعون القراءة، ومدى ما يأخذونه من تلك القراءة، ولكنّ أفضل قراءة هي القراءة الفرديّة الخاصّة جدّا.إنّها شعور الطّفل اتّجاه كتاب وقراره لما هو هام في الكتاب هذا هو الشّيء الأساسي.[1]

> يجب أن نتذّكر أنّ القراءة ينبغي أن تكون تجربة ممتعة بالنّسبة للأطفال وليس فرضا أو التزاما روتينيّا[2]

وعليه يجب أن نفسح للطّفل المجال لقراءة ما يرغب به وبالطّريقة الّتي تروق له، المهمّ أن يقرأ، وأن يألف الكتاب والقراءة... وألاّ نفرض عليه نمطا معيّنا من القراءة أو نرغمه على أسلوب معيّن... فنكون بذلك سواء قصدنا أم لم نقصد أحد الأسباب المؤدّية إلى عزوفه عن القراءة والإعراض عنها.

---

[1]- ينظر :جين كارل، كتب الأطفال ومبدعوها، تر: صفاء روماني، منشورات وزارة الثّقافة، سوريّة، دمشق، د.ط، 1994، ص171.

[2]- ينظر : ساجد العبدلي، اقرأ (كيف تجعل القراءة جزءا من حياتك)، ص110.

وإذا كان من حقّ الأطفال على المجتمع أن يوفّر لهم أسباب الرّعاية الجسميّة والصحيّة بمختلف أشكالها، وأن يقيم المؤسسات اللازمة لذلك، فإنّ واجب الكتاب والمربّين تحقيق الإنماء الفكري للأطفال، والتوجيه الثّقافي لهم، وإشباع الحاجات النّفسيّة والرّوحيّة عندهم، وذلك بإعداد ما يلزمهم من قصص شائقة وكتابات مناسبة، ومؤلفات ينعمون بها.

ولاشكّ أنّ السّبيل إلى خلق مجتمع من القرّاء متفتّح الذّهن، ناضج الفكر، واسع الثّقافة، إنّما يبدأ بالأطفال، فعقولهم غضّة، وشخصياتهم مرنة وحساسيّتهم للتأثّر بالغة.[1]

فالطّفل هو ثروتنا، وهو سرّ تجدّدنا وديمومتنا، لأنّه باختصار شديد يعني المستقبل، كما يستحيل على أمّة أن تلج بوابات المستقبل ما لم تعن بطفولتها كمثل ذلك الفلاح الّذي سوف لن يضمن غلالا ما لم يحسن اختيار البذار وتنقيته وإعداده ورعايته في كلّ مرحلة من مراحل نموه.[2] فالطّفل في مراحل نموه الثلاث (الطّفولة المبكّرة- والطّفولة المتوسّطة- والطّفولة المتأخّرة) ترتسم صفاته الشّخصيّة ومميّزاته الذّاتيّة، وتبدأ قدراته العقليّة بالتفتّح والازدهار، وخاصّة في المرحلة الابتدائيّة من حياته التّعليميّة، إنّ الطّفل في هذه المراحل يحتاج إلى ما يزيده معرفة بالحياة، فتبرز قدرته على "القراءة" و"التّحصيل" و"الفهم"... ومن المعروف أنّ الأطفال يعيشون في بيئات مختلفة من حيث المقدّمات الثّقافيّة والاجتماعيّة، مع أنّهم يولدون مختلفين في قدراتهم العقليّة واستعداداتهم النفسيّة، لذلك فهم بحاجة إلى أدب يثري لغتهم، ويهذب أذواقهم، ويجدّد نشاطهم.[3]

فالطّفولة في عصرنا الحديث أصبحت مهمّة في ذاتها ولذاتها ويعدّ الأدب الّذي يقدّم للأطفال من أهمّ العناصر الفعّالة والمكوّنة لهذه المرحلة فهو أقوى سبيل يعرف به الأطفال الحياة بأبعادها الماضية والحاضرة وحتى المستقبليّة، ويحتاج عقل الطّفل وخياله إلى الأجناس الأدبيّة المختلفة، لتغذّي جوانب تفكيره وتقوّي نواحي الخيال فيه ولتكون وسيلة من وسائل التّعليم والتّثقيف.[4]

---

[1]- ينظر : انشراح إبراهيم المشرفي، أدب الأطفال – مدخل للتّربية الإبداعيّة، مؤسّسة حورس الدّوليّة، الإسكندريّة، ط1، 2005، ص12.

[2]- ينظر : هبه محمد عبد الحميد، أدب الأطفال في المرحلة الابتدائيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص51.

[3]- ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق، ص15-16.

[4]- ينظر : علي الحديدي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط3، 1982، ص5.

وبناء على ما سبق، يحقّ لنا طرح جملة من التّساؤلات من بينها: ماذا نعني بأدب الطّفل؟ وما هي خصائصه؟وما هي أهدافه؟ وما هي شروط الكتابة للطّفل؟ وما الفرق بين أدب الطّفل وأدب الرّاشدين؟ وما هي أشكاله؟...".

الفصل الأول:

أدب الطفل نشأته مفهومه وأهم أشكاله

" . . .إن أدب الطفل ليس عملا تربويا فحسب ، ولكنه عمل فني أيضا ، بل هو عمل فني أولا ، وكم نشفق على الملايين من أطفالنا لأنهم لا يجدون إلا القليل من الأعمال التربوية ، ولا يكادون يجدون شيئا على الإطلاق من الأعمال الفنية . . . "

شكري عياد (الأدب في عالم متغير) ص 11

المبحث الأول: أدب الطفل (المفهوم والنشأة).

من المعلوم أنّ أدبنا العربي القديم وصولا إلى الأدب الحديث استولى عليه الكبار، لأنّ الأدب ثمرة العقول الناضجة، ولهذا رصد الأدب في حركته ما يتعلّق بالكبار، من أشعار وآثار وأخبار وأفكار. ولكون الأدب فيما مضى الوسيلة الإعلاميّة الوحيدة، فالإصغاء له، ومراعاة شيوعه، والسّعي لروايته، وذيوعه، وتقويم معوجّه، ونقل مشهوره، وتقديم رائعة، كلّ ذلك أدّى إلى إغفال التوجّه إلى الطّفل، "والتحدّث إليه أو عنه، ... ومع ما في هذا القول من صحّة، فإنّ تراثنا العربي... وعلى الرّغم من أنّه صرف وكده للكبار، إلاّ أنّه في الغالب حرص على أن ترف بين سطوره حكاية أو حادثة أو خبر عن الأطفال.[1]

1) مفهوم أدب الطفل:

يثير مصطلح أدب الأطفال الكثير من التّساؤلات... فأدب الأطفال ذو دلالة مستحدثة، كتخصّص وفنّ أدبي حديث النّشأة وحديث الانتشار، فعندما أضيفت كلمة (الأطفال) للأدب، أضيفت معها مواصفات جديدة مثل (مراعاة مراحل أعمار هؤلاء الأطفال، وميولهم، واحتياجاتهم، وقواميسهم اللّغويّة،... لكي يجدوا فيه المتعة العقليّة والعاطفيّة... فهو أدب مرحلة متدرّجة من حياة الكائن البشري، لها خصوصيتها وعقليّتها وإدراكها وأساليب تثقيفها... وهو أدب موجّه إلى مرحلة عمريّة طويلة من عمر الإنسان[2].

ولا شكّ أنّ الكتابة نوع من المخاطرة، فما بالك بـ"الكتابة للأطفال"، إذن هي المخاطرة نفسها، لأنّ الدّور يعظم والرّسالة ترقى، فالأطفال هم عصب الأمم ودعائمها ومستقبلها، إنّهم صفحات مشرقة في كتاب البشر تشعّ بالبراءة.

إذ يقول "توفيق الحكيم": "إنّ البساطة أصعب من العمق، وأنّه لمن السّهل أن أكتب، وأتكلّم كلاما عميقا، ولكنّ من الصّعب أن أنتقي وأتخيّر الأسلوب السّهل الّذي يشعر السّامع بأنّي جليس معه ولست معلّما له، وهذه مشكلة "أدب الأطفال"".

---

[1]- ينظر : عبد الرزاق حسين، حكايات ونوادر الأطفال في التراث، دار النفائس، الأردن، د.ط، د.ت، ص 3-4.

[2]- ينظر : إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال هي العالم المعاصر (رؤية نقديّة تحليليّة)، ص11-21-22-23.

فالكتابة للأطفال نوع من التربية، وكاتب الأطفال هو بالدّرجة الأولى مربّ قبل أن يكون مؤلّف قصّة أو مسرحيّة ، فكاتب الأطفال يجب أن يكون على وعي كامل بالاعتبارات التّربويّة الخاصّة بهذا النّوع من الأدب.

والكتابة للأطفال ليست بالأمر اليسير، ولا يمكن أن يكون الكاتب مشهورا أو لامعا في مجال الكتابة للكبار حتى يكون كاتب أطفال ناجح، لأنّ الكتابة للأطفال تحتاج إلى موهبة وتعمّق في اللّغة والدّراسات... للوقوف على حاجات الطّفل...[1].

فأديب الأطفال يتطلّب بالإضافة إلى الخبرة الأدبيّة، أن يؤدّي جملة من المهام التّعليميّة والنّفسيّة والتّربويّة...

أطلق الباحثون وخبراء التّربية "تعريفات كثيرة عن أدب الأطفال الّذي هو في الواقع أدب جديد، لم ينل العناية الكافية في عالم الأدب والتّربيّة، وقد حاولوا الكشف عن معاييره وفنونه واتجاهاته، سعيا لإبراز أهميّته في بناء شخصيّة الإنسان".

ولقد عرف بعض الباحثين المعاصرين أدب الأطفال بأنّه مجموعة الإنتاجات الأدبيّة الّتي تُقدَّم للأطفال، فتراعي حاجاتهم ورغباتهم، ومستوياتهم العمريّة والجسدّية والفكريّة والنّفسيّة.[2]

ويعرّف أدب الطّفولة بأنّه جنس أدبي نشأ ليخاطب شريحة عمريّة لها حجمها العددي الهائل، والدّكتور "أحمد زلط" يؤيّد الرّأي القائل حول نشأة أدب الأطفال بأنّ بذور ميلاده قد ألقيت في تربة الأدب الشّعبي، ثمّ تولى الأدب الرّسمي مهمّة إنباته ورعايته وإنمائه، ويرى أنّ أشكال أدب الطّفولة تقع في دائرتين:

أوّلهما- دائرة الشّعر: وتضمّ الأمهودات (أغاني المهد)، وأغاني التّرقيص، وأغاني اللّعب، والمنظومات الشّعريّة، والمحفوظات التّعليميّة، والدراما المبسّطة (المسرح الشّعري للطّفل)، والقصّة الشّعريّة.

[1]- ينظر : أبو اليزيد الهابط، أدب الطّفل...لماذا؟ العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، د.ط، 2006|2007، دسوق ، مصر، ص7-19-17-19.

[2]- ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق، ص14.

وثانيهما- دائرة النّثر: وتضمّ الحكايات القصصيّة والأساطير، والأمثال والوصايا والألغاز والأحاجي وغيرها...[1].

وهناك من ذهب إلى تعريفه بأنّه نوع أدبي متجدّد، يراعي فيه المبدع المستويات اللّغويّة والإدراكيّة للطّفل، بهدف التّعلّق بالأدب وفنونه، لتحقيق الوظائف التّربويّة والأخلاقيّة والفنيّة والجماليّة.[2]

فأدب الطّفولة (***Childhood Literature***) من الأنواع الأدبيّة المتجدّدة في الأدب الحديث والمعاصر، وهو أدب يتوجّه لمرحلة عمريّة طويلة، ومتدرّجة من عمر الإنسان.[3]

وهناك من رأى بأنّ أدب الأطفال هو كلّ ما يقدّم له – الطّفل- ويقع تحت سمعه، وبصره، عن طريق الاختيار الدّقيق من الكبار، ويستهدف تربية الطّفل، وتنمية حسّه وشعوره، وتجنيبه كلّ المؤثرات السّلبيّة، الّتي يمكن أن تلوّث مشاعره.[4] وعليه فأدب الأطفال يعنى بطبقة محدودة من القرّاء هم "الأطفال".

فأدب الطّفولة أو أدب مرحلة الطّفولة هو أحد الأنواع الأدبيّة المتجدّدة في أدب سائر اللّغات الإنسانيّة.[5]

وقد ورد بأنّه شكل من أشكال التّعبير الفنّي بالكلمة، له قواعده ومناهجه، سواء منها ما يتّصل بلغته وتوافقها مع قاموس الطّفل ومع الحصيلة الأسلوبيّة للسنّ الّتي يؤلّف لها، أو ما يتّصل بمضمونها ومناسبتة لكلّ مرحلة من مراحل الطّفولة أو ما يتّصل بقضايا الذّوق.[6]

---

[1]- ينظر : حسين علي محمد، دراسات نقديّة في أدبنا المعاصر، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 2000، ص173-174.

[2]- ينظر : احمد زلط، أدب الطّفولة بين كامل كيلاني ومحمد الهراوي، دار المعارف، مصر، د.ط، د.ت، ص30.

[3]- ينظر : أحمد زلط، أدب الطّفولة بين أحمد شوقي وعثمان جلال، مكتبة الوفاء، مصر، ط1، 1934، ص14.

[4]- ينظر :إبراهيم محمد عطاء، عوامل التّشويق،في القصّة القصيرة لطّفل المدرسة الابتدائيّة، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ط1، 1994، ص64.

[5]- ينظر :أحمد زلط، أدب الطّفولة –أصوله ومفاهيمه "رؤى تراثيّة"، المشركة العربيّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط4، 1997، ص5.

[6]- ينظر :انشراح إبراهيم المشرفي، أدب الأطفال، مدخل للتربية الإبداعيّة، ص5.

وهناك من ذهب إلى تعريفه بأنّه ذلك الأدب الخاص والموجه للأطفال بدقّة، والّذي يتبلور في بنية فنيّة أسلوبيّة مدروسة مقنّنة بعناية فائقة، لا تحيد ولا تنحرف عن خصائص الأطفال ومستوى قدراتهم المتعدّدة، وعليه فإنّ أدب الأطفال هو مجموعة الانتاجات الأدبيّة المقدّمة للأطفال الّتي تراعي خصائصهم وحاجاتهم ومستويات نموهم.[1]

فقد اختلف المهتمّون بأدب الأطفال في تحديد ماهيته، ووصف طبيعته، فتعدّدت تعريفاته وتنّوعت مفهوماته،... ولكنّ الحقيقة الّتي لا مراء فيها هي أن أدب الأطفال لم يجد الاهتمام الجدير به، بنفس الدّرجة الّتي وجدها أدب الكبار والرّاشدين، فالطّفل العربي من سوء حظّه ظل محروما من هذا الأدب طيلة قرون طويلة، لأنّ أدب الكبار والرّاشدين قد استحوذ على نتاجنا التراثي كلّه.[2]

ولم يسترع اهتمامهم من أدب الأطفال إلاّ الأغنيات الّتي يرقصون بها الصّغار، وهذا الفرع من الأدب (الأغاني)، ما هو إلاّ أدب تنغيمي قد يهمّ الموسيقيّين ودارسي الألحان الفولكلوريّة أكثر ممّا يهمّ الدّارسين من الأدباء... ولذلك **فإنّ كثيرا من إشكاليات هذا الأدب وإخفاقاته، يرتبط جزء كبير منها بموقع الأطفال في المجتمع وعلاقة الرّاشدين بهم وطريقة تعاملهم معهم**، فأدب الأطفال غالبا يعبر عن كاتبه وليس عن جمهوره (الأطفال)، إنّ معظم الأعمال الأدبيّة للأطفال في المجتمع العربي تعتبر من وجهة نظر الرّاشدين، سواء من حيث الأفكار المتضمنة في العمل، أو من حيث حجم النّص، أو المفردات اللّغويّة المستخدمة،... ولما كان إدراك الطّفل عموما، يتفاوت مع إدراك الرّاشد فإنّه لا يتوقّع من الطّفل استيعاب المعاني الّتي قصدها الكاتب أو الرّاشد عند كتابة النصّ الأدبي أو طرح العمل الإبداعي. ولذلك فإنّ كثيرا من الأعمال الأدبيّة الّتي جعلت "الطّفل محورها" الفنّي لم يدخلها النقّاد في إطار أدب الأطفال، لأنّ الّذي ينبغي أن نهتمّ به، هو ذلك الأدب الّذي يشكّل من الطّفل مادّة فنيّة موجّهة له ومبدعة خصّيصا له، تتلاءم مع قدراته وإمكاناته المختلفة"... غير أن هناك فريقا آخر يرى أنّ ما ورد في "كليلة ودمنة" لم يكن مقتصرا على الكبار وحدهم، لأنّ هناك من بسط القصص وأعاد صياغتها دون تعقيد أو غموض وقدّم للأطفال ما يسدّ النّقص في أدبهم وثقافتهم، وكذلك "الأغاني والبخلاء، والمقامات"، لم تكن

[1]- ينظر : فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال، ص44-45.

[2]- ينظر :سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال، ص319.

موجّهة أصلا للأطفال، إلاّ أنّ الكثير من قصصها، يصلح للأطفال والصّغار، لاحتوائها على الأخبار الطّريفة والشّعر والملاحم، فهي تعدّ مصدرا غنيّا لشتّى ألوان القصص.وممّا سبق يتّضح أنّنا أمام إشكاليّة كبيرة متّصلة بما يمكن أن نطلق عليه "أدب الأطفال"، وهل أدب الأطفال هو ذلك الأدب الّذي يكتبه الكبار للصّغار؟ أم أنّه الأدب الّذي يكتبه الصّغار أنفسهم؟ وهل هو ذلك الأدب الّذي ضمته أمّهات كتب التّراث ممّا لم يكن موجّها للأطفال؟ أم هو ذلك الأدب الّذي كتب خصّيصا للأطفال، يراعي خصائصهم وحاجاتهم ومستويات نموهم؟[1] فهل أدب الأطفال هو الّذي كتبه الأطفال؟ أو الأدب الّذي يكتبه الكبار للصّغار؟ أوالأدب الّذي يكتب عن الأطفال؟ أم هو ذلك الأدب الّذي لم يكتب للأطفال أصلا ولكنّ ذائقة الأطفال استصاغته؟

وإذا تعمّقنا في الدّراسات والبحوث الأدبيّة، أمكننا أن نتعرّف نوعين من أدب الطّفولة:

1. أدب في مفهومه العام، وهو النتاج العلمي والأدبي الموجّه للأطفال، يثير في نفوسهم المتعة وفي أذهانهم الفائدة، ومن هذا النّوع الأشكال النّثريّة، مثل: القصّة – المسرحيّة- والأسطورة- والخرافية- والمثل...، والأشكال الشّعريّة، مثل: الأغنيّة- والنّشيد – والمحفوظة... فبفعل النّهضة الأدبيّة الحديثة، تطوّرت حكايا الجدّة وخرافاتها، وهدهدات الأم وأغنيتها من الأدب المنطوق إلى الأدب المكتوب.

2. أدب في مفهومه الخاص، وهو التّعبير "الجيّد" الّذي كتبه الصّغار بأنفسهم، يعبّرون فيه عن أفكارهم ومشاعرهم وظروفهم، ويتحدّثون بلغتهم الطّفليّة البريئة الصّادرة عن رؤية ذاتيّة.[2] وباعتقادنا

أنّ هذا المنحنى من الكتابة –الأدب الّذي يكتبه الصّغار أنفسهم- لا يدخل ضمن اتجاهات وسمات أدب الأطفال، ونتيقّن بشكل قاطع أن أدب الأطفال ليس هو الأدب الّذي يكتبه الأطفال.[3] ويرى محمد مرتاض أنّ الأطفال الصّغار ليس بإمكانهم أن يقولوا شعرا ناجحا، ومن ثمّ نحن نبعد دراستنا كلّ ما يعتقد بأنّه محاولة شعريّة طفليّة، لأنّ ذلك في حدود علمنا لا

[1]- ينظر :سمير عبد الوهّاب أحمد، أدب الأطفال، ص319-320-321.

[2]- ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النظريّة والتّطبيق، ص80.

[3]- ينظر : فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال، ص30.

وجود له، فإنّ كان هناك شيء قليل أضربنا عنه صفحا، لأنّ الشّاذ لا يقاس عليه.[1] وعليه فإنّ الأدب الذي يكتبه الصّغار أنفسهم يخرج عن دائرة أدب الأطفال.

ويعتقد البعض أنّ أدب الأطفال هو ذلك الأدب الّذي "يكتب عن الأطفال" وقضاياهم في كلّ الاتجاهات والمواقف والأبعاد، فهل صحيح أنّ أدب الأطفال هو ذلك الأدب الّذي يكتب عن الأطفال وتتجسّد فيه شتّى المعاني والمعارف والمواقف المستوحاة من عوالم الطّفولة؟ نعتقد كلّ الاعتقاد أنّ النّظر إلى أدب الأطفال من هكذا اتجاه إنّما هو نظر "قاصر"، ولو صحّ هذا التّقدير، وهذا النّظر لأصبح أغلب النتاج الأدبي العام في واقعنا وفي واقع المجتمعات الأخرى، "أدبا للأطفال"، إنّ مجرد ذكر الطّفل والأطفال، كأبطال أو مواقف أو شخصيات في قصّة أو في حكاية أو في قصيدة لا يجعل من تلك القصّة أو تلك الحكاية أو تلك القصيدة منتمية إلى عالم أدب الأطفال.إنّ المطالع للنتاج الأدبي، بشكل عام سواء العربي منه أم الأجنبي، سيجد ثمّة كمّا هائلا من النّصوص الأدبيّة الّتي تكثر فيها استخدامات ورموز ودلالات الطّفل والطّفولة بكلّ معانيها واتجاهاتها ومضامينها، وهذا شيء طبيعي جدّا، فالطّفل رمز "إنساني"، وصورة من صور الحياة والمجتمع شأنه شأن الرّموز الإنسانيّة الأخرى... فهل هذا الحضور وهذا التّجسيد الواضح والصّريح للطّفل والطّفولة فيها يدعونا إلى عدّها ضمن النّماذج الأدبيّة الّتي تنتمي إلى أدب الأطفال؟! إنّ هذه النّماذج الأدبيّة قد كتبت عن الأطفال ولم تكتب للأطفال، فالفارق شاسع بين ما هو مكتوب عن الأطفال وبين ما هو مكتوب للأطفال.[2]

وكذلك الحال بالنّسبة للأدب المكتوب عن الأطفال "أي الأدب الّذي جعل الأطفال موضوعا له" – فهو يخرج عن نطاق أدب الأطفال، لأنّه لا يخاطب عقول ووجدان الأطفال... ولا يمت لأدب الأطفال بأي صلة من قريب أو من بعيد.

أما الاتجاه الخاص ببعض النّماذج الأدبيّة الّتي كتبت ضمن الأدب العام، والّتي وجدت رغبة وهوى في نفوس الأطفال... والّتي تنطلق من السّؤال التّالي: "ماذا لو وجد جهود المتلقّين من الأطفال ما يرضي رغباتهم وميولهم في نماذج من الأدب العام؟ هل تعتبر هذه النّماذج أدبا للأطفال؟".لقد أوضّحت الدّراسات التّاريخيّة لأدب الأطفال، أنّ الأطفال في شتّى أنحاء العالم

[1]– ينظر : محمد مرتاض، من قضايا أدب الأطفال (دراسة تاريخية فنيّة)، ص66.

[2]– ينظر :فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال، ص32–33–35.

أقبلوا على كثير من الإنتاج الأدبي الّذي لم يؤلّف لهم أصلا، وذلك بعد تبسيطه وتنقيته، وتعتبر عمليات تبسيط أدب الكبار ونقله للأطفال من العمليات الفنيّة الصّعبة، إذ لابدّ أن يتوفّر في الأدب المبسّط المقوّمات الأساسيّة للأدب الأصلي، سواء أكان هذا الأدب قصّة أم مسرحيّة أم مجموعة من الأشعار، مع ضرورة الاحتفاظ بالرّوح العامّة للكتاب الأصلي، وما يتميّز به أسلوبه من مقومات خاصّة، فالهدف النّهائي من عمليات التّبسيط هو توجيه انتباه الأطفال والنّاشئة إلى ما يزخر به الأدب المحلّي أو العالمي من روائع وتحفيزهم لقراءة الأصول نفسها عندما يشبّون عن الطّوق.[1] وهكذا الحال مع الآثار الأدبيّة الأخرى الّتي يمكن تقديمها للأطفال بصيغة الإعداد أو التّبسيط أو الاقتباس من الآثار الأدبيّة الشّهيرة، فلا ضير في تقديمها للأطفال بعد تيسير أساليبها وأشكالها لتكون منسجمة مع ما يريده الأطفال من أدب... وحتى هذه الآثار لا يمكن أن نصنّفها ضمن إطار أدب الأطفال ما لم تنطلق من محدّدات ومواصفات وشروط هذا الأدب وتتوافق معه في التوجّه إلى مخاطبة الأطفال[2]، وعلى هذا الأساس تصلح بعض الآثار الأدبيّة إلى أن تكون نتاجا أدبيّا موجّها للأطفال بشرط أن تبسط وتعدل لتنسجم وتتوافق مع عقول المتلقين الصّغار.

وعليه وبناء على ما سبق فإنّ أدب الأطفال هو: كلّ ما يقدّم للطّفل من مادّة أدبيّة أو ثقافيّة أو علميّة، بصورة مكتوبة أو منطوقة أو مرئيّة، تتوفّر فيها معايير الأدب الجيّد، وتراعي خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم، وتتّفق مع ميولهم واستعداداتهم، وتسهم في بناء الأطر المعرفيّة والثّقافيّة، والعاطفيّة القيّمة والسّلوكيّة المهاريّة، بصرف النّظر عن المصدر الّذي أخذ منه، أو الشّخص الّذي كتبه، وصولا إلى بناء شخصيّة سويّة ومتّزنة تتأثّر بالمجتمع الّذي تعيش فيه، وتؤثّر فيه تأثيرا إيجابيّا.[3]

ويعتبر أدب الأطفال وسيطا تربويّا يتيح الفرص أمام الأطفال، كمعرفة الإجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم، ومحاولات الاستكشاف، واستخدام الخيال، وتقبّل الخبرات الجديدة الّتي يرفدها أدب الأطفال... إنّه يتيح الفرصة أمام الأطفال لتحقيق الثّقة بالنّفس وروح المخاطرة في

[1] – ينظر : سهير أحمد محفوظ، تبسيط أدب الكبار للأطفال (دراسة نظريّة مع نماذج تحليليّة)، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، د.ط، 1991، ص5–9.

[2] – ينظر : فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال، ص38.

[3] – ينظر :سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال، ص 321.

مواصلة البحث والكشف وحبّ الاستطلاع، والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه وبيئته، إنّه ينمّي سمات الإبداع من خلال عمليّة التّفاعل والتمثّل والامتصاص، واستثارة المواهب.[1]

ولذلك أصبح التوجّه إلى الصّغار عملا مدروسا، يصدر عن معرفة متخصّصة، وباتت الكتابة للأطفال وجها من وجوه العمل الإبداعي، تتطلّب موهبة حقيقيّة، لا تقلّ شأنا عن أي إبداع أصيل.[2]فأدب الأطفال "عمل إبداعي"، "هادف" يحتاج إلى موهبة مدرّبة، تستعين بالعلم والدّراسة، وتعرف قواعد هذا العمل الّذي تمارسه، مع وضوح الهدف الّذي تسعى إليه.[3]وعلى هذا الأساس ندرك أن لأدب الأطفال مواصفات خاصّة وأساليب فنيّة مميّزة، فهو عمل فنّي وتربوي يهدف إلى بناء المعرفة، وبناء الشّخصيّة، ويدعّم الإبداع والموهبة،... وعليه **فإنّ الكتابة في الخطاب الأدبي الموجه للطّفل هي من أصعب فنون الكتابة والتّأليف**. فهو وسيلة هامّة من وسائل تربية وتعليم وتثقيف الطّفل، فضلا عن كونه وسيلة من وسائل إمتاع الطّفل وإغناء عقليّة وتوسيع نظرته المستقبليّة إلى الحياة، ويعمل على مدّ الطّفل بكلّ مقوّمات النّمو المعرفي والإدراكي والعقلي والخيالي الواسع، الّذي يعمل على تطوير وتحديد سمات الشّخصيّة المستقبليّة للطّفل بشكل سليم.

إنّ أدب الأطفال يلعب دورا هامّا في تنشيط مخيّلة الطّفل ويدفعه إلى الإبداع، ومن هنا تتّضح أهمّية الأدب الموجّه للأطفال وأهمّية اعتماده كمادّة أساسيّة وضروريّة في مجالات وطرق وأساليب تربية وتعليم الطّفل وتهذيبه وتثقيفه.[4]

✓ لماذا نكتب؟ وماذا نكتب؟ وكيف نكتب؟:

ثلاثة أسئلة تحدّد بشكل كبير التعريف بأدب الأطفال، بصفته من أهمّ الأجناس الأدبيّة في العصر الحديث، ولقد قدّم عدد من المفكّرين في مجال أدب الأطفال الإجابة على هذه الأسئلة.

---

[1]– ينظر : حسن شحاته، أدب الأطفال العربي – دراسات وبحوث–، ص7.

[2]– ينظر : يوسف ماورن، أدب الأطفال بين النظريّة والتّطبيق، ص7.

[3]– ينظر :محمد حسين بريغش، أدب الأطفال –أهدافه و سماته–، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط3، 1997، ص211.

[4]– ينظر :فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال، ص40.

أ. **لمن نكتب؟:**

أوّل ما يجب أن يعرفه الكاتب، هو جمهوره الّذي يكتب له، وأن يكون على وعي كامل بمراحل نموهم، وخصائصهم السيكولوجيّة الّتي تميّز كلّ مرحلة.[1]

فالأطفال لا يشكلون جمهورا متجانسا في ميوله وعواطفه ورغباته وحاجاته ودوافعه، فهم يتفاوتون في ذلك تفاوتا كبيرا حسب مراحل النّمو الجسمي والعقلي والنّفسي واللّغوي والاجتماعي، وتغلب على كلّ مرحلة خصائص معيّنة، وهذه الخصائص تحدّد كثيرا من المؤشرات لأدب الأطفال، حيث يضعها الأديب في اعتباره عند التفكير فيما يقدّم للأطفال من ألوان أدبيّة[2] أي أن هناك تمايزا، فلكل عمر ما يلائمه ويشغل اهتمامه فهناك الطور الواقعي المحدود بالبيئة، وهناك الطور الخيالي وقد أسلفنا الحديث في هذا الشّأن.

ب. **ماذا نكتب؟:**

تختلف الكتابة للأطفال وتتباين إلى درجة كبيرة، وتتّخذ أشكالا عديدة، منها:

- **القصص:** الفكاهيّة – الخياليّة– الأساطير– الخرافات– التّاريخيّة– الجغرافيّة– العلميّة.
- **المسرحيات:** تعليميّة– أخلاقيّة– تثقيفيّة– قوميّة– فكاهيّة وترفيهيّة.
- **الشّعر:** الأغنية– النّشيد– الاستعراض الغنائي– المسرحيّة الشّعريّة.
- **البرامج الإذاعيّة والتّلفزيونية.**
- **المواد الصّحفيّة...**

ج. **كيف نكتب؟:**

مهما كان الشّكل الأدبي الّذي نكتبه، فإنّ هناك ثلاث اعتبارات رئيسيّة عند الكتابة للأطفال:

1- **مجموعة الاعتبارات التّربويّة والسيّكولوجيّة:**

أوّل ما يجب أن يدخل في الاعتبارات، أنّ الكتابة للأطفال نوع من التّربية، وأنّ كاتب للأطفال هو مربي بالدّرجة الأولى، وأنّ الاعتبارات التّربويّة يجب أن تحتلّ مكان الصّدارة.

[1]– ينظر : إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر، ص 27–28.

[2]– ينظر :هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال – فلسفته، فنونه، وسائطه، ص15.

ومن المهم ألاّ ننظر إلى الاعتبارات التّربويّة على أنّها عوامل تحد من انطلاق الكاتب، لأنّ العلم بها يمثل القاعدة الأساسيّة الأولى، الّتي لا غنى عنها لتشييد صرح أدب أطفال "ناجح وسليم".

2- **مجموعة الاعتبارات الأدبيّة:**

قصص الأطفال تحتاج إلى فكرة، وإلى رسم للشّخصيات، مع تشويق وحبكة وبناء سليم، وأغاني الأطفال وأناشيدهم تتطلّب من مؤلّفها معرفة بقواعد علم العروض، وأوزان الشّعر وقوافيه، وموسيقى الألفاظ، وأسرار الجمال الشّعري، ومواصفاته الفنيّة، على أن تتّفق كلّ هذه الاعتبارات الأدبيّة مع مستوى الطّفل الّذي نكتب له، ودرجة نموه، ومدى ما وصل إليه من النّضج العقلي.

3- **الاعتبارات الفنّية والتّكنيكيّة المتعلّقة بنوع الوسيط:**

إنّ الوسيط الّذي ينقل أدب الأطفال، قد يكون كتابا، أو وسيلة من وسائل الإعلام، أو جريدة، أو مجلّة أسبوعيّة، ولكلّ وسيط ظروفه المعيّنة وإمكانيّاته الخاصّة الّتي يجب أن يراعيها الكاتب[1].

وتعدّ هذه الاعتبارات السّابقة من أهمّ الأمور الّتي ينبغي لكاتب الأطفال أن يعيها ويراعيها قبل الخوض والولوج في ميدان الكتابة للطفل.

✓ **خصائص وسمات أدب الأطفال:**

يتميّز أدب الطّفولة بسهولة اللّغة، وبساطة التّعبير، وسلامة الأسلوب، وتناسبية الأفكار لأذهان الأطفال ومقدرتهم الفنيّة.

ومن خصائص أدب الطّفولة، أن يكون الموضوع محبّبا وجاذبا لانتباه الطّفل، وتكون المعاني في مستوى قدراته العقليّة والإدراكيّة، وأمّا الألفاظ فيجب أن تكون متدرّجة وفقا لجوانب نموّه ومراحله، فيبدأ أوّلا من الكلمات القليلة الأحرف إلى الكلمات الكثيرة، ومن الكلمات المحسوسة إلى الكلمات المجرّدة، وبكلّ ما يتّصل ببيئته القريبة وبعالمه الخارجي.

[1] – ينظر : إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر، ص 28–29.

وتبرز هنا قضيّة يختلف حولها المربّون، وهي هل ينبغي أن تكون الكلمات المقدمة للأطفال من واقع قاموسهم اللّغوي، أم من خارجه؟ والإجابة عن هذا السّؤال تتلخّص في أن اللّغة في أدب الأطفال، يجب ألاّ تتعارض مع مهمّة الأدب التّربويّة ولا مع الحياة الواقعيّة الّتي يعيشها الأطفال ومعطياتها، ومن المفضّل أن يقدّم لهؤلاء الصّغار الكلمات الّتي يستوعبونها وجدانيّا وعقليّا، مع الإشارة إلى إضافة كلمات ومفردات جديدة على قاموسهم اللّغوي.[1]

وبصيغة أخرى: هل يطرح الكاتب ألفاظا وتعابيرا لغويّة لا يعرفها الطّفل، فيجتهد في فهمها واستعمالها، أم يلتزم بما لا يخرج عن مألوف الطّفل ومعارفه اللّغويّة، فيسهل عليه المضمون واستيعاب الأفكار، وبعبارة أخرى: **هل نضمن النّص تحدّيات لغويّة وأسلوبيّة بحيث يرقى الطّفل إلى مستوى النّص، أم ننزل بالنّص إلى مستوى الطّفل فيتعامل معه بسهولة ويسر؟**

لقد نحا بعض مؤلّفي كتب الأطفال والكتب المدرسيّة النّحو الأوّل، فيتهيّأ للطّفل أن يجني ثمرتين، ثمرة إضافة الجديد المفيد من المفردات والتراكيب اللّغويّة واستعمالها بشكل صحيح، وثمرة مضمون النص المقروء، أمّا الآخذون بالاتجاه الآخر فهم لم يقدّموا للطّفل أكثر من أفكار النّص ومعانيه، ولم يضيفوا إلى حصيلة اللّغويّة شيئا.

فلنضع الطّفل دائما أمام "التحدّي اللّغوي" ولنقحمه بالتّفكير في دلالات بعض الألفاظ الجديدة، ليفهم معناها من سياق النّص، أو يقيسها على الأنماط اللّغويّة المشابهة أو يرجع في معرفة معناها إلى المعاجم.[2]

فالنّص المناسب للطّفل ليس النصّ المسطّح الضّحل الذي يقدم المعاني بأسلوب خطابي مباشر، وإنما النص القادر على إذكاء خيال الطفل، النص البعيد عن المباشرة والسّذاجة وعن السّطحية البلهاء؛ وعن طريق التدريب يمتلك الطفل مهارة التعامل مع النصوص الأدبية وفك رموزها وإعادة إنتاجها، وعلينا نحن الكبار أن نتدرج في تقديم النصوص للطفل، بما يتناسب مع النجاح الذي يحرزه، وكلما قطع شوطا في هذا المضمار عمدنا إلى تقديم نصوص ذات مضامين وتقنيات أكثر تعقيد لنجنبه التكرار والملل ولئلا نحرمه لذة المتعة والمغامرة "متعة المشاركة في الإبداع

[1]– ينظر :يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق، ص 21–22–23.

[2]– ينظر : عمر الأسعد، أدب الأطفال، مؤسّسة الوراق، عمان، الأردن، د.ط، 2000، ص73.

ومتعة التخيل بأنه خالق أصيل للنص..." وأن نحرص على ألا نقدم للطفل أي شيء مجانا، إذ لابدّ أن يدفع جهدا يوازي المتعة التي سيحصل عليها بعد ذلك.[1]

لكنّ كيف يواجه المؤلّف أيضا هذا التّحدّي اللّغوي؟ ما الضابط الّذي يساعده في اختيار الألفاظ المناسبة؟ وكيف يعرف أنّ هذا اللّفظ أو ذاك جديد بالنّسبة إلى الطّفل؟ وهل يترك ذلك إلى تقديره الشّخصي، وحسّه اللّغوي وخبرته بقاموس الطّفل وبالمراحل التّعليميّة وحاجة الطّفل اللّغويّة في كلّ مرحلة... أسئلة تواجه مؤلّفي كتب الأطفال وتقود إلى الحقيقة الماثلة في أنّ بناء قاموس الطّفل اللّغوي متروك للمؤلّف، لا يخضع لمقاييس ويعتمد اعتمادا كليّا على معرفة الكاتب وخبرته،... **وهذه أحد المعوّقات الّتي تعيق عمليّة التّأليف للطّفل أي "عدم وجود قاموس لغوي استرشادي"، يهتدي به مؤلّف النّص في تنمية لغة الطّفل وتقويمها.**

ويستحسن أن تكون الألفاظ في ابتداء الأمر قليلة الحروف، بسيطة التّركيب وسهلة المخارج، لا تحتاج إلى شرح، ثمّ تتدرّج في الصعوبة مع ارتقاء لغة الطّفل. وكذا يفضّل الطّفل العبارات القصيرة السّهلة الّتي يستطيع أن يحدّد أوّلها وآخرها لا الجمل الطّويلة الّتي تكثر فيها الرّوابط اللّفظيّة.

وهذه الحقائق اللّغويّة تساعد كلاّ من مؤلّف النّص الأدبي والطّفل، في التدرّج المنطقي في بناء قاموس الطّفل، بحيث تتناسب حصيلته اللّغويّة طردا مع تحصيله العلمي وعدم مراعاة هذه الحقائق "تزهّده في القراءة وتصرّفه عنها".[2]

فالأطفال عامّة يفضّلون أسلوبا لا يشكّل لهم صعوبات كبيرة، بل يسوده الكلام المباشر، والمفردات البسيطة غير المعقّدة.[3] أمّا فيما يخصّ المضمون، فإنّ المضمون النّاجح يجب أن يعي خصائص الطّفل في مراحل نموّه المختلفة ويسير معها في نفس الدّرب... من غير أن تزل به القدم فينحرف إلى مسارات جانبيّة قد يجانبها التّوفيق...[4]، وكذلك ينبغي استخدام أسلوب المفاجأة،

---

[1]- ينظر : محمد راتب الحلاق، النص والممانعة (مقاربات نقدية في الأدب والإبداع)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 1999، ص 54-55.

[2]- ينظر : عمر الأسعد، أدب الأطفال، ص 73-74-75.

[3]- ينظر : نيكولاس تاكر، الطّفل والكتاب (دراسة أدبيّة نفسيّة)، تر: مها حسن بجوح، منشورات وزارة الثّقافة، دمشق، د.ط، 1999، ص28.

[4]- ينظر : أحمد نجيب، المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، د.ت، ص 68.

وعنصر التّشويق والإثارة، والتنوّع في التّعبير بين المبني للمجهول، والمحاورة، والأسئلة، ثمّ العودة إلى الصّيغ البسيطة، فإنّها تساعد في نجاح وصول المادّة إلى الطّفل، وتدعوه أيضا لمواصلة القراءة.[1]

وإذا كان النصّ الأدبي للرّاشدين يتّسم بالتنوّع والثّراء والرّموز على مستوى الشّكل والمضمون، فإنّ النّص الأدبي للأطفال له سماته الخاصّة به، ذلك أنّ الطّفل في حالة نمو دائمة طوال مرحلة طفولته، ومن ثمّ فإنّ خصائص النمو العقلي والجسمي والنّفسي والاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال نامية ومتدرّجة ولها خصائصها في كلّ مرحلة ممّا يؤكّد على ضرورة المعيار أو المقياس المحدّد ونحن نزن النصّ الأدبي لهؤلاء الأطفال، ومن المعايير الّتي يجب الإلمام بها عند الكتابة للأطفال ما يلي:

- ضرورة قلّة بنيّة النصّ الشّكليّة أو المورفولوجيّة، أي البناء الخارجي للنصّ من حيث حجم النصّ الأدبي وكميّته، فالحجم الكمي المطول يخرج من أدب الطّفل إلى الكبار، كذلك التّركيب العروضي المجزوء والأخف والأكثر إيقاعا في الشّعر يناسب الطّفل، والبناء البسيط المألوف في شكل الحكايات والقصص يناسب الطّفل كذلك، ذلك أن تعقيد الأحداث أو تعدّد الشّخصيات أو تداخل الموضوعات وتعقيد الحبكة وتأويلات النهاية لا تلاءم جمهور الأطفال.[2]

ومن خصائص أدب الأطفال أيضا عدم الإغراق في عالم الخيال ومراعاة خصائص الإدراك والنمو عند الأطفال وفي حالة استخدام الرّمز فإنّه ينبغي استخدام الرّمز المباشر مع الأخذ في الاعتبار هدف الإمتاع والتّأثير.[3]

وينبغي أن نؤكّد أيضا على أهميّة اختيار الألفاظ المناسبة لسنّ الطّفل الّذي نكتب له، فاللّغة ذات الألفاظ الصّعبة والغريبة التي لا يفهمها الطّفل تعوق عمليّة التلقّي والفهم والعيش في قلب الحدث، كما تعطّل انسيابيّة التمثّل والتخيّل، وكذلك فإنّ الألفاظ ذات الدّلالات المعنويّة أو التجريديّة تربك الطّفل، وتورثه الحيرة وتوقعه في الغموض، ولهذا فإنّ الكلمات ذات الدّلالة

[1]- ينظر : فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال، ص273.

[2]- ينظر : احمد زلط، القضايا المعاصرة في أدب الطّفل العربي، هبة النيل العربيّة للنشر والتوزيع، مصر، د.ط، 2009|2010، ص244-245.

[3]- ينظر : أحمد فضل شبلول، أدب الأطفال في الوطن العربي (قضايا و آراء)، دار الوفاء لدينا للطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 2000، ص78.

المجسّدة والّتي ترمز إلى أشياء يعرفها الطّفل في بيئته الخاصة والعامّة هي الّتي تناسبه ولا يستطيع أن يفهم "التجريدات" إلاّ في سنّ متأخّرة، بعد أن تنمو مداركه، وتتكثّف خبراته، وتربو ثقافته.

وهناك أمر أخر، ألا تستهوي كاتب الأطفال الاستعارات والكنايات والأمور البلاغيّة الأخرى، فتزاحم الصّور يصعب الفهم على الطّفل، وتعثّر خطّاة في طريق الاستيعاب والفهم والاستمتاع.[1]

2) نشأة أدب الطفل:

المتتبّع لتراثنا الأدبي والدّارس له، يجده اشتمل على مادّة جيّدة اتّصلت بالطّفل، وتنوّعت هذه المادّة بتنوّع الهدف الّذي أعدت من أجله، فهناك أشعار قيلت في ترقيص الأطفال ومناغاتهم، وأخرى عبرت عن حبهم والتعلّق بهم، وأخرى نقلت مشاعر القوم تجاه الأبناء وهم بعيدون عنهم، وأخرى تناولت ما يتمنى الأب أن يكون عليه ابنه... وإنّ هذه المادّة على تشعّبها وتعدّد جوانبها، اتّصلت بالحديث "عن الطّفل"، ولم تكن على ما فيها من سهولة في التّعبير، وصدق في المشاعر والأحاسيس، وقرب في التناول موجهة للطّفل، لتخاطب عقله ووجدانه، وتتفاعل مع مشاعره وأحاسيسه وتنسجم مع قدراته الذّهنيّة والنفسيّة، اللّهم إلاّ ما اتصل بجانب من "التّرقيص"...

ويعدّ "الجاحظ" أبرز الأدباء وأقدرهم ممّن فصلوا القول في طبيعة الطّفل ومتطلّباته ومستواه الفكري وما يقدّم له من مادّة تتناسب مع قدراته... وأشار إلى أنّ مخاطبة الطّفل وتحقيق حاجاته من أصعب المهام، ووصف الّذين يقومون بهذه المهمّة بأنّهم أكفأ النّاس، حين قال: "ألا ترى أنّ أبلغ النّاس لسانا وأجودهم بيانا، وأدقّهم فطنة، وأبعدهم رويّة لو ناطق طفلا أو ناغى صبيّا لتوخى حكاية مقادير عقول الصّبيان، والشّبه لمخارج كلامهم..." [2]إنّ في قول "الجاحظ" بيانا واضحا لطبيعة التقمّص لشخصيّة الطّفل من قبل الأديب الّذي يخاطبه،... وبأنّها حاجة الطّفل الّتي

---

[1]– ينظر : نجيب كيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، مؤسّسة الإسراء، قسنطينة، الجزائر، ط1، 1986، ص60–61.

[2] - ينظر :الجاحظ ، رسائل الجاحظ ، ج .3 ، تح . عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي، مصر ، ط .1 ، 1979 ، ص . 27 .

تضطهره لكلّ هذا، وتجبره في نفس الوقت على أن يستبدل معرفة بمعرفة وألفاظا بألفاظ سهلة تحمل معاني وقيما شريفة يدركها الطّفل ويستوعبها.[1]

وعليه وبناء على ما سبق فإنّ الأدب العربي القديم لم يفرد إنتاجا أدبيّا مخصّصا للأطفال أو موجّها إليهم، ولكنّه جعل الأطفال موضوعا لبعض أعماله الإبداعيّة.

فأدب الأطفال قديم قدم قدرة الإنسان على التّعبير، وحديث حداثة القصّة الّتي يرويها المدرّسون في فصول الدّراسة اليوم، أو يذيعها المذيعون في ركن الأطفال في الإذاعة أو التلفزيون، أو يقصّها الآباء والأمّهات والمربّيات بجوار أَسِرَّة الأطفال عند النّوم، أو يرويها الرّواة في مجتمعات الأطفال في كلّ مكان، ينسجون أدبا يستمتع به الأطفال فيطلق العنان لخيالاتهم وطاقاتهم الإبداعيّة، ويطوّر وعيهم وطريقة فهمهم للحياة، وينمّي إدراكهم الرّوحي ومحبّتهم للجمال، ويبني فيهم الإنسان ويصنعه.[2]

إذ ليس من السّهولة بما كان معرفة تاريخيّة أدب الطّفولة، لأنّه أدب مثل كلّ الآداب، ينشأ وينمو ويتطوّر، ومن المعروف أنّ هذا الأدب نشأ شفهيّا، منذ العصور القديمة، وتطوّر منذ قرنين حتى صار مع الزّمن أدبا مكتوبا، يذكر الأدباء أنّ أوّل كتاب موجّه للأطفال بالصّور، طبع سنة 1627، وأوّل مجموعة قصصيّة خاصّة بالأطفال ظهرت في فرنسا سنة 1694، مع الكاتب "شارل بيرو"، وهو كتاب مواعظ أخلاقيّة موجّهة بطريق القصص؛ وقد أصدر "بيرو" عام 1967 مجموعة أخرى سماها "حكايات أمي الإوزّة".

وفي انكلترا، أصدر جون نيوبري (1713-1767) مجموعة كتب خاصة بالأطفال، تميّزت بالسّهولة والبساطة في التّعبير والتّفكير، وهو أوّل من أنشأ عام 1744 دار نشر خاصّة بالطّفل، ومكتبة تضمّ الكتب والمؤلّفات الطّفليّة.

ظهرت الكتابة في هذا الأدب، بعد ظهور كتاب جاك روسو (***Emile***) الّذي نادى فيه باحترام الطّفولة، وأنّ للطّفولة أساليبها الخاصّة، ونظرتها إلى الحياة في التّفكير والتّعبير.

---

[1]- ينظر : محمد إبراهيم حوّر، الطّفل والتّراث، ص26-27.

[2]- ينظر :علي الحديدي، في أدب الأطفال، ص5.

وفي القرن العشرين، تطوّر أدب الأطفال تطوّرا ملحوظا، ففي فرنسا برزت أسماء كبار تركت آثارا خالدة تثري الأطفال، وفي أمريكا بلغت إصدارات أدب الطّفولة 30% من كتب الأطفال في العالم، وفي الاتحاد السوفياتي، بلغت إصدارات كتب الأطفال نحو أربعة ملايين كتاب، وهذا ما يجعلنا نميل إلى الاعتقاد بأهميّة هذا الأدب في تاريخ الشّعوب.[1]

أي أنّ أدب الطّفل ظهر في العالم منذ مدّة، حيث تعود ولادته إلى عشرينيات هذا القرن، لكنّه ككلّ عمل جديد، لم يولد بكلّ مقوّماته الفنيّة والجماليّة، إذ أنّ ذلك شيء يستحيل اشتراطه مع الولادة الأولى لأيّ فنّ جديد، ولاسيما أنّ الجماليّة الشّكليّة لهذا الأدب الطِّفلي لم تتضّح معالمها بصورة جليّة إلاّ من بضع سنين، بل إنّه حتّى من حيث المضمون كان كتاب الأطفال لا يكادون يراعون مستواهم الفكري وعالمهم الّذي ينفردون به، وإنّما عاملوهم معاملة الكبار أحيانا في كتابة القصص إليهم، فلما قفزت النظريات التربويّة الحديثة ونمت في اطراد مستمر، انعكس ذلك واضحا على فكر الكتاب والأدباء؛ حيث امتازت هذه الكتابات بمراعاة السّن والقبول والاهتمام بعالم الطّفولة.[2]

أمّا فيما يخصّ أدب الأطفال العرب فإنّ أوّل من قدم كتابا للأطفال العرب هو "رفاعة الطّهطاوي" فقام بترجمة كتاب إنجليزي إلى اللّغة العربيّة، وهو عبارة عن مجموعة من الحكايات وكان اسمه "عقلة الإصبع" وكانّ رفاعة بعد توليّه أمر التّعليم في القطر المصري جادّا في أن يستعين بما يوضع أو يترجم من كتب حديثة.[3] فجعل أدب الطّفل مادّة يدرسها تلاميذ المدارس في المرحلة الابتدائيّة، وأدخل قراءة القصص والحكايات إلى مناهج التّعليم متأثّرا بما وقعت عليه عيناه من أدب للأطفال في فرنسا؛ وقد جمع النّصوص الّتي كانت تنشرها مجلّة "روضة المدارس المصريّة" في كتاب سمّاه "المرشد الأمين في تعليم البنات والبنين".

---

[1]– ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النظريّة والتّطبيق، ص101–102.

[2]– ينظر : محمد مرتاض، من قضايا أدب الطّفل (دراسة تاريخية فنيّة)، ديوان المطبوعات الجامعيّة، السّاحة المركزيّة،بن عكنون، الجزائر، ط2، 1994، ص3.

[3]– ينظر : مفتاح محمد دياب، مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، الدّار الدّوليّة للنّشر والتّوزيع، مصر، كندا، د.ط، د.ت، ص21.

وضمن "إبراهيم العرب" (ت 1927) ديوانه "آداب العرب" الّذي أصدره 1913 قصصا شعريّة على لسان الحيوان، ومنظومات شعريّة للأطفال.

أمّا "أحمد شوقي" فقد كان الشّاعر المبدع الّذي عمد إلى تأليف أدب خاص بالأطفال تميّز بالسّلاسة في الأسلوب والسّهولة في اللّغة، واختيار الموضوعات الّتي تشبع حاجات الأطفال وميولهم ورغباتهم، وقد استحدث فنّ القصّة الشّعريّة والأدبيّة، إذ كتب أكثر من ثلاثين قصّة، كما كتب الأناشيد والأشعار الطّفوليّة الّتي تصلح للتّغنّي والإنشاد، وبذلك يكون قد حث الأدباء والشّعراء والكتاب في عصره على الكتابة في أدب الأطفالوقد برع شوقي في تأليف القصص الشّعريّة على ألسنة الحيوانات والطّيور مستلهما أسلوب "لافونتين" في كتابة الأسطورة أو الخرافة، مثل قصّة "الثّعلب والدّيك" و"الصيّاد والعصفور"، و"الصيّاد واليمامة" وغيرها من القصص الشّعريّة الّتي تهدف إلى غاية تعليميّة.

ومن الواضح، أنّ نظم الشّعر الطّفلي، اتخذ ظاهرة مضيئة أسهم في إبرازها شعراء كبار مثل: خليل مطران الّذي نظم مجموعة أراجيز بعنوان "إلى الشّباب في أحدث وسائل النّجاح من الأخلاق والآداب".

أمّا "محمد الهراوي" فقد وضع منظومات شعريّة تتناسب ومستويات الأطفال الإدراكيّة واللّغويّة، بأسلوب سهل ومبسّط، وأصدر "الطّفل الجديد" ودواوين أخرى، فشعره الخاص بالأطفال، جعله "رائد أدب الطّفل" لأنّه راعى المراحل العمريّة وحاجات الطّفل اللّغويّة والوجدانيّة وقد أخذت كتاباته القصصيّة منحا دينيّا أخلاقيّا يفرز القيم الإيمانيّة.

ونحا "كامل الكيلاني" نحوا جديدا في قصص رياض الأطفال وقد خصّص كيلاني معظم كتاباته للأطفال حتّى عدّ رائدا في هذا المجال؛ ويرى الدّارسون أنّ قصّة "السّندباد البحري" الّتي أصدرها عام 1927 كانت مؤشّرا واضحا في بداية قصص الأطفال في الأدب العربي الحديث.

وبلغ أدب الأطفال مرتبة عليا من الكمال على يد محمد سعيد العريان (1906-1964) الّذي أصبح كاتبا يحتذى به في فنّ الكتابة للأطفال.[1]

[1] – ينظر : يوسف مارون،أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق ، ص 105-106-107.

وازداد الوعي بأهميّة كتب الأطفال وأدبهم، فاهتمت دور النّشر العربيّة بنشر كتب الأطفال، وكانت كتب الأطفال تصدر عن بعض دور النّشر العربيّة الّتي تصدر أنواعا مختلفة من الكتب، ولم يكن هناك دور نشر متخصّصة في نشر كتب الأطفال إلاّ في الآونة الأخيرة حيث تمّ إنشاء عدد قليل من دور النّشر المتخصّصة في نشر كتب الأطفال من قصص وأشعار وحكايات من بينها: "دار الفتى العربي"، و"دار دنيا الأطفال"، و"دار الروّاد"...[1]

إذن أدب الطّفل وجد مع وجود الخلق، حيث كانت الأم تحكي لأطفالها حكايات وقصص ما قبل النّوم، وتهدهد سرائرهم بالأنغام والكلمات الجميلة،... ولكنّه كان غير مدوّن، واستمر الحال هكذا حتّى عرف هذا "الأدب" – أدب الأطفال-.

المبحث الثاني: أهداف وأهمية أدب الطفل ومصادره.

:وهي متعدّدة ويمكن استعراضها على النّحو التالي:

[1] ينظر :مفتاح محمد دياب، مقدّمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص25.

1) أهدافه وأهميته:

أ. الأهداف:

- الأهداف التّربويّة:

❖ مساعدة الأطفال على أن يعيشوا خبرات الآخرين، ومن ثمّ تتّسع خبراتهم الشّخصيّة وتتعمّق.
❖ تمكين الأطفال من فهم الثّقافات الأخرى وأساليب الحياة فيها.
❖ مساعدة الأطفال في التّخفيف من حدّة المشكلات الّتي يواجهونها.

- الأهداف الخاصّة بالاتجاهات القيميّة والاجتماعيّة:

❖ تشكيل ثقافة الطّفل الّتي تتوافق مع العصر، وتتلاءم مع الآمال الموضوعة للمستقبل.
❖ الوصول إلى بناء شخصيّة متكاملة ومتوازنة للطّفل.

- أهداف أدب الأطفال المعرفيّة والوجدانيّة:

❖ إثراء لغة الطّفل، من خلال تزويده بمجموعة متكاملة من الألفاظ والكلمات الجديدة.
❖ إحساس الطّفل بالاستقرار والأمان.
❖ أن ينمّي لدى الأطفال الحسّي الفنّي والجمالي.
❖ تحبيب العلم إلى نفوس الأطفال، واكتشاف المواهب العلميّة لديهم.
❖ تنمية حب المغامرة والاستكشاف والاطّلاع عند الأطفال.
❖ أن تنمّي لدى الأطفال القدرة على التّعبير الخلاّق.[1]

ب – أهميته :

تكمن أهمّية أدب الطّفل في النّواحي الآتية:

✓ تسلية الطّفل وإمتاعه وملء فراغه.

[1] – ينظر : إسماعيل عبد الفتاح ، أدب الأطفال في العلم العربي المعاصر (رؤية نقدية تحليلية) ، ص . 34 ، 35 ، 36 .

- ✓ تعريف الطّفل بالبيئة الّتي يعيش فيها من كافّة الجوانب.
- ✓ تنمية القدرات اللّغويّة عند الطّفل بزيادة المفردات اللّغويّة لديه وزيادة قدرته على الفهم والقراءة.
- ✓ تكوين ثقافة عامّة لدى الطّفل.
- ✓ الإسهام في النّمو العقلي والاجتماعي والعاطفي لدى الطّفل.
- ✓ مساعدة الطّفل في التّعرّف على الشّخصيات الأدبيّة والتّاريخيّة والدينيّة والسّياسيّة.
- ✓ جعل الطّفل إنسانا مميّزا.
- ✓ الإسهام في تنمية الذّوق الجمالي لدى الطّفل وكذلك الإبداع فقد يمارس بعض الأطفال قدراتهم الإبتكارية أو الإبداعية بواسطة ذكر القصص للكبار أو للأقران أو لمن هم أصغر سنّا، وإذا ما اهتم الراشدون بهذه القصص وشجعوها فإنها تصبح مجالا خصبا للتعبير عن الابتكارية والإبداع، ففي البداية تكون هذه القصص مجرد إعادة لما يحدث ثم تصبح بعد ذلك فيها إضافات وتحسينات مبتكرة وجديدة.[1]
- ✓ ترسيخ الشّعور بالانتماء للوطن.[2] وبناء على ما سبق فإنّ لأدب الأطفال أهدافا متنوّعة وأهميّة عظمى.

2) مصادر أدب الطّفل:

تعدّدت مصادر أدب الطّفل وتنوّعت، ولعلّ أبرز مصادر أدب الطّفل ما يستمدّه الكاتب من القرآن الكريم، ولعلّ قصص القرآن أوّل ما يلتفت إليه كاتب النصّ الأدبي فيحقّق في إيرادها

[1] – ينظر : فوزية محمود النجاحي، تنمية التفكير والإبداع (كيف يفكر طفلك؟)، دار الكتاب الحديث ، لبنان ، د.ط، 2005، ص173.

[2] – ينظر : إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقديّة تحليليّة)، ص37.

جملة من الأهداف. فهو يستحضر العبرة من إيراد القصص. وفوق ذلك فالقصص تمدّ الكاتب بمادّة ثريّة من التّوجيهات والقيم، تساعد الطّفل – إذا ما نُقِلَت إليه نقلا موفقا- على بلورة موقف أخلاقي.

وكما يجعل كاتب أدب الطّفل القرآن مصدره الأوّل، فإنّه يتّخذ من أحاديث **الرّسول ﷺ** وسيرته الشّريفة مصدرا غنيّا يرفده بكثير من الأفكار والموضوعات.

واستفاد أدب الأطفال من التّراث حين جعل الكتّاب الذّين يكتبون للأطفال ينهلون من معينة وصيّروه المصدر الأرحب لكتاباتهم يتّكئون عليه في إنتاج أدب الطّفولة وأشكاله الفنيّة المختلفة[1].

فبين أدب الأطفال والتّراث علاقة قويّة تظهر في كلّ الآداب وعند جميع الشّعوب والأمم، فهو من أهمّ الينابيع الّتي رفدت هذا الأدب بمادّة غنيّة وثريّة لا تنضب، فقد أتاح التّراث للأدباء أن يقتبسوا منه ما يشاؤون من الأشكال والموضوعات.

والتّراث العربي بكلّ عناصره حافل بكثير من الظواهر القصصيّة ومليء بكثير من النّصوص السرّديّة، وهذا التّراث الحافل بهذه الظّواهر في حاجة إلى إعادة الصّياغة والتّوظيف والتّبسيط ليكون في متناول المتلقّي الصّغير.[2]

ومن الكتب المشهورة "ألف ليلة وليلة"، بما يزخر به من قصص متنوعة وأحداث خياليّة قريبة إلى أجواء الطّفل، استلهم منها الكتّاب شخصيّات علي بابا والسّندباد وعلاء الدّين...

وكتاب "البخلاء" بما فيه من قصص مثيرة وأحداث عجيبة، ومن هذه المصادر أيضا "دواوين الشّعراء" بما فيها من قيم أخلاقيّة ومثل اجتماعيّة يأخذ منها للطّفل ما يناسبه من وما يلاقي عنده قبولا.

ومنها أخيرا "الموسوعات الأدبيّة" الّتي تمدّ الكاتب بالقصص والطّرائف وأخبار الخطباء والشّعراء والظّرفاء والقضاة والفقهاء والعلماء، مثل كتاب: "الأغاني" و"الأمالي" و"العقد"...

---

[1]- ينظر :عمر الأسعد، أدب الأطفال، ص79-80-81-82.

[2]- ينظر :العيد جلولي، حضور التّراث في أدب الطّفل الجزائري، الأثر، مجلّة الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع9، ماي 2010، ص120.

وبالجملة فإنّ كاتب الأطفال يزداد قربا وبعدا من التّراث، بمقدار ما يملك من وسائل تطويع المادّة التّراثيّة، وقدرته على صوغها صياغة مناسبة للطّفل في مراحل طفولته المختلفة.

ولا شكّ أن تأثّر الطّفل العربي بموضوعات الأدب المترجم وقيمة ذو وجهين: وجه إيجابي: يتجلّى في اطلاع الطّفل العربي على عادات الأمم الأخرى وتقاليدهم وعلاقة أطفالها بمجتمعهم وأسرهم وأوطانهم وهذا ما عزّز لدى الطّفل العربي مجموعة القيم المعرفيّة والاجتماعيّة والوطنيّة والإنسانيّة.

أمّا الوجه السّلبي: فقد تجلّى في التّركيز على العوالم العجيبة والغريبة الشّخصيّات المستمدّة من الأساطير والحكايات الشّعبيّة، وخصوصا الجان والسّحرة والكائنات الغريبة، وما يرتبط بها من خوارق، كالطّيران والسّحر ومسخ الإنسان حيوانا وانقلاب الأحجار نارا.

ويختلط الوجهان " الإيجابي والسّلبي"، فترى في قصّة (أليس في بلاد العجائب) للكاتب الإنجليزي (لويس كارول 1832-1896) شخصيّة محبّبة ومغامرات شائقة وتعاطفا إنسانيّا وعلاقات اجتماعيّة راقية وترى في الوقت نفسه الخوارق والأشباح وعوالم باطن الأرض وتحوّل الطّفل إلى خنزير والبائعة إلى عنزة وقيم القلق والخوف والاضطراب والخجل والتردّد.

هذا ما نشهده اليوم في عصر المعلومات والتقنيات والأقمار الصّناعيّة وهو عصر يجعل الأدب المترجم وسيلة لتغريب الطّفل العربي عن واقعه ومجتمعه وأمّته... إذ تخلق موضوعات "الأدب المترجم" عالما وهميّا تضع الطّفل العربي فيه وتدفعه إلى التّغريب من خلاله قد يكون العالم في هذا الأدب عالم الغابات والبحيرات والكهوف وناطحات السّحاب والكواكب والجزر والأساطير ولكنّ هذا العالم وهميّ بالنّسبة إلى الطّفل العربي لأنّه لا يعثر عليه في واقعه فينقم على هذا الواقع ويحاربه.[1]

ولا نختم الكلام في مصادر أدب الطّفل دون أن نفتح لها رافدا مهما يصبّ فيها ويقوّيها، وهو إبداع الكاتب الشّخصي فيما يقدّمه للأطفال من نصوص أدبيّة متميّزة.[2]

"أدب الأطفال" كالفيتامينات للفكر، يحتاج عقل الطّفل وخياله منها إلى أنواع مختلفة، كلّ نوع يغذّي جانبا من تفكيره وشعوره ويقوّي نواحي الخيال فيه، ومن ثمّ يجب ألاّ يقصر الّذين

[1]– ينظر : سمر روحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم – قراءة نقديّة–، ص 81–82–83–85.

[2]– ينظر : عمر الأسعد، أدب الأطفال، ص86.

يكتبون أدب الأطفال كتاباتهم على مجال واحد منه، أو نوع بذاته، أو على أدب أمة واحدة، لأنّ الكلمة المنطوقة والمكتوبة الّتي تسعد الأطفال، وتسلّيهم وتطوّر وعيهم وطريقة فهمهم للحياة وتنمّي إدراكهم الرّوحي ومحبّتهم للجمال ولروح المرح وتوسع أفق القراءة عندهم وتعمق أبعاد استمتاعهم بها – هذه الكلمة- قد تكون في شكل خرافة أو أسطورة وقد تكون قصّة واقعيّة أو تهذيبيّة أو قد تكون فنّا شعبيّا أصيلا أو حكاية من حكايات الجنّ والأشباح أو قصّة شعريّة غنائيّة وقد تكون قصّة مغامرات أو بطولات، أو تكون حكمة أو مثلا أو لغزا، وقد تجري على لسان الإنسان أو الحيوان أو الجماد نابعة من بلد الطّفل ولغته أو آتية إليه مترجمة أو مقتبسة من لغة أخرى هذه كلّها بين يدي الأطفال مفاتيح لفهم الجنس البشري ولمعرفة نمو الإنسان على درب التاريخ الطّويل تعطيهم فرصة التعرّف على أنفسهم بأنفسهم وتمكّنهم من التصدّي لمخاوفهم واقتلاعها من جذورها وتطلق العنان لأحلامهم وطاقاتهم الإبداعيّة.[1]

المبحث الثالث: أهم أشكال ووسائط أدب الطفل.

[1]- ينظر : علي الحديدي، في أدب الأطفال، ص63.

1. أشكـــاله:

لأدب الأطفال أنواع وفنون شأنه شأن أدب الكبار، فهو ينقسم إلى "الشّعر والنّثر"، فمنّ الشّعر: الغناء والنّشيد، ومن النّثر: القصّة والحكاية والرواية، أو المسرحيّة... ولكلّ نوع من هذه الأنواع تأثيره في غرس مجموعة من الصّفات والقيم والمبادئ في نفوس الأطفال، وفي تفتح خيالهم الأدبي والعلمي، وتنمية ثروتهم اللّغويّة، وتعريفهم ببيئتهم وحياتهم الاجتماعيّة.

1.1 القصّة :

وتعدّ "القصّة" أحد هذه الفنون، ولعلها أقدم فنّ أدبي عرفه الإنسان منذ العهود الموغلة في القدم، وهي فنّ أدبي أو أحدوثة مرويّة، أو مكتوبة، تهدف إلى الإمتاع أو الإفادة، وإلى غرس الصّفات والقيم والفضائل والعادات في نفوس الأطفال، وقد عُرفت بأسماء عدّة، منها: الحكاية، الخرافة، الخبر. وفي المفهوم الحديث، أضيف إليها اسم جديدة، هو الرّواية، ونظر الكتاب إلى الكلمتين على أنّهما تدلاّن على فنّ واحد، ولكنّ الرّواية تستعمل للدّلالة على الفنّ الحديث المقتبس من الأداب الأجنبيّة، والقصّة الّتي تشمل المعنى نفسه، ما تزال تحتفظ بمدلولها القديم، فهي تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث تقوم بها شخصيات بشريّة، أو غير بشريّة، في إطار فنّي وبأسلوب راق يتنوّع بين السّرد والحوار والوصف.[1]

وقد أحس العرب بضرورة إشباع احتياجات أطفالهم الوجدانيّة والعقليّة في مراحل نموّهم فوضعوا لهم التآليف القصصيّة، والحكايات الخرافيّة وغيرها من الحكايات[2]، وعليه تعدّ القصّة أهمّ شكل من الأشكال الأدبيّة الموجّهة للطّفل والمحببة لديه.

يقول الله – عزّ وجلّ- في كتابه العزيز: ﴿فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾* وهو أمر إلهيّ **للرّسول** الكريم ﷺ الّذي أدّبه ربّه فأحسن تأديبه... لقد احتفى القرآن الكريم بالقصّة وجعلها باعثا على التّفكير والتّدبّر لأنّها واقعة حيّة، صادقة التّعبير، قويّة التّأثير، عظيمة المقصد،

---

[1]– ينظر :يوسف مارون، أدب الأطفال بين النظريّة والتّطبيق، ص 127–128.

[2]– ينظر : أحمد زلط، أدب الطّفل العربي (دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 1999، ص45–46.

* – سورة الأعراف، الآية: 176.

تتحرّك فيها الشّخصيّة والحدث ويتجلّى فيها الصّراع الأبديّ الخالد بين الخير والشّر، وبين المؤمنين والكافرين، وبين الرّذيلة والفضيلة، وبين الإنسان والشّيطان،... وإذا كانت القصّة تجربة حيّة، مقتطعة من الحياة فإنّها تشدّ الانتباه وتعمل الفكر وتحرّك المشاعر، ويشعر المتلقّي – صغيرا كان أم كبيرا- بأنّه يعيش وسط الحدث ويتمثّله ويعايشه إلى حدّ كبير.[1]

ولقد اتّخذ الإسلام أساليب ووسائل مختلفة لعرض الحقائق والمبادئ الّتي أراد تقديمها إلى النّاس والتّأثير بها عليهم، وكلّ أسلوب يؤدّي دورا قد لا يستطيع الأسلوب الآخر أن يؤدّيه من حيث التّأثير على المتعلّمين بحسب اختلاف مستواهم التّعليمي وفروقهم السيكولوجيّة وموهبتهم العقليّة، وتعدّ "القصّة" أحد أهمّ هذه الأساليب فالقصّة لها دور في التّربية من حيث التّأثير النّفسي والعاطفي للأحداث والظّواهر الإنسانيّة ومن حيث مناسبتها للتّعبير عن التاريخ والأخبار الماضية، والتّعبير عن الحقائق... ونستفيد منها العبرة والاتعاظ لتقويم سلوكنا وتنظيم أمورنا، لأنّ تجارب السّابقين ذخيرة لنا لابدّ من استخدامها والاستفادة منها في حياتنا اليوميّة، ولهذا لما نوجّه الأطفال إلى قراءة القصص القرآنيّة، ينبغي أن نوجّههم من هذه الزّاوية لاستخراج الحقائق والعبرة منها.[2] فالقصّة شكل من أشكال الأدب الشائق، فيه جمال ومتعة، وله عشاقه الّذين ينتقلون في رحابه الشّاسعة الفسيحة على جناح الخيال، فيطوفون بعوالم بديعة فاتنة أو عجيبة مذهلة، أو غامضة تبهر الألباب وتحبس الأنفاس، ويلتقون بألوان من البشر والكائنات والأحداث تجري وتتابع وتتآلف وتتقارب وتفترق وتتشابك في اتساق عجيب وبراعة تضفي عليها روعة آسرة وتشويقا طاغ ، ولهذا فهي من أحب ألوان الأدب إلى القراءة، ومن أقربها إلى نفوسهم.[3]

فهي عنصر هام في حياة أي طفل، وذلك لما لها من أثر كبير وعميق في سلوكه ونشأته ومستقبل حياته، لذا وجب الاهتمام والاعتناء باختيار القصّة ومناسبتها للطّفل لتفي بالغرض التّربوي والفنّي.[4]

---

[1]– ينظر : نجيب كيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ص 51–52.

[2]– ينظر : مقداد يالجن، توجيه المتعلم في ضوء التفكير التربوي والإسلامي، دار المريخ، الرياض، للمملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1982، ص 193–194.

[3]– ينظر : أحمد نجيب، دراسات في أدب الأطفال – فنّ الكتابة للأطفال– دار اقرأ، بيروت، لبنان، ط2، 1983، ص 72–73.

[4]– ينظر : همزة الوصل، مجلّة التّكوين والتّربية، ع 15، 1979، 1980، مديريّة التّكوين، الجزائر، ص103.

إذ تعدّ القصّة أبرز نوع من أنواع أدب الأطفال، وهي تستعين بالكلمة في التّجسيد الفنّي، حيث تتّخذ الكلمات فيها مواقع فنيّة كما تتشكّل فيها عناصر تزيد في قوّة التّجسيد من خلال خلق الشّخصيات، وتكوين الأجواء والمواقف "والحوادث"، وهي بهذا لا تعرض معاني وأفكارا فحسب، بل تقود إلى إثارة عواطف وانفعالات لدى الطّفل إضافة إلى إثارتها العمليات العقليّة والمعرفيّة كالإدراك والتخيّل والتّفكير، وهي تشكّل وعاء لنشر الثّقافة بين الأطفال لأنّ من القصص ما يحمل أفكارا ومعلومات علميّة وتاريخيّة وجغرافيّة وفنيّة وأدبيّة ونفسيّة واجتماعيّة، فضلا عمّا فيها من أخيلة وتصوّرات ونظرات، ودعوة إلى قيم واتّجاهات ومواقف وأنماط سلوك أخرى.[1]

وتعرف القصّة بأنّها فن حكاية الحوادث بأسلوب لغوي ينتهي إلى غرض مقصود، والقصّة فن أدبيّ قديم صاحب الأمم منذ عهد البداوة إلى عهد ذروة الحضارة، ومكانتها ممتازة بين الفنون الأدبيّة لمرونتها واتساعها للأغراض المختلفة، ولجمال أسلوبها، وخفّتها على النّفوس.

وعليه فالقصص لون من ألوان الأدب، يقبل النّاس عليه ما لا يقبلون على غيره، فهو حبيب إلى نفوسهم، أثير عندهم، تهواه النّفوس وتطرب له القلوب، وتصغي إليه الأسماع.

ولأهميّته فقد تعدّدت أنواعه في هذا العصر، فمنه الرّواية، وهي القصّة الطّويلة الكثيرة الأشخاص المتشابكة المواقف والحوادث، ومنه القصّة القصيرة، وتسمى الأقصوصة، ومنه القصص الخياليّة، والقصص الواقعيّة، والقصص الرّمزيّة، ومنه القصص الخيالي والقصص الحيواني، الّذي يجعل المؤلّف أبطال قصّته حيوانات تتكلّم وتفكّر، وتدبّر، وتنطق بالحكمة.

وقد كثر في أيامنا كتابة القصص، وحوّلت كثير منها إلى مسرحيات وأفلام، ، وأصبحت تعرض في قاعات السّينما وعلى شاشات التلفاز.

وقد ابتكر الكاتب اليوم نوعا يسمى بالخيال العلمي، ويتخيّل الكاتب فيه ما يمكن أن يصل إليه البشر مستقبلا، ويصوّر حال النّاس في ذلك الوقت.[2]

وقد استعان الإنسان بالقصّة منذ فجر الحياة، إذ ركن إليها كأسلوب أراد به تهذيب الأخلاق والسّلوك وإشاعة الحكمة بصورة جذّابة وأسلوب مؤثّر، وعبّر من خلالها عن نظراته إلى جوانب الحياة وإلى الكون وظواهره.

---

[1]- ينظر :قدريه محمد البشري وأخرى، أدب الأطفال وثقافتهم، دار الخليج، عمان، ط1، 2011، ص231.

[2]- ينظر : عمر سليمان عبد الله الأشقر، صحيح القصص النّبوي، دار البرهان، القاهرة، ط3، 2005، ص 12-13-14.

وبوجه عام لا يمكن إغفال الدّور الثّقافي للقصّة في الطّفل، فمع أنّها نوع أدبي فهي تحمل مضمونا ثقافيّا، والقصص بتخطّيها أبعاد الزّمان تنقل الأطفال عبر الدّهور المختلفة كما تتجاوز بهم الحاضر إلى المستقبل، وبتخطّيها أبعاد المكان تنقلهم إلى مختلف الأمكنة، وبتجاوزها الواقع تهيّئ للأطفال الطّوفان والتّحليق على أجنحة الخيال في عوالم مختلفة.[1]

فالقصّة من الأشكال الفنيّة المحبّبة للطّفل، لأنّها تتميّز بالمتعة والتّشويق، مع السّهولة والوضوح، وللقصّة أهداف كثيرة، عقيديّة، تعليميّة، وترفيهيّة،... شريطة نجاحها أسلوبا ومضمونا في كسب شغف الطّفل واهتمامه، وإثارة التّفكير والبحث عنده.

والقصّة تساعد – بما فيها من أشخاص وأحداث- على تقريب المفاهيم المجرّدة الّتي تهتمّ بها التّربية، فهي من العوامل التربوية العقليّة الّتي تساعد على تقديم العقيدة الإسلاميّة، والخلق السليم بأسلوب قصصي بما يتناسب ومستوى الإدراك الطّفولي بصورة متدرّجة نامية، من خلال سرد القصص المناسبة للموقف، ولاسيما قصص الأنبياء الّتي تتمثّل فيها نماذج رائعة للتّربية بجميع أنواعها، ولا ينحصر تأثير القصّة في نفوس الأطفال من خلال سردها أو قراءتها بل إنّهم كثيرا ما يقلّدون أقوال ما يجري في القصّة وما فيها من أحداث وسلوك وأخلاق، والقصّة تحرّر السّامع من واقعه وحدوده إلى عوالم أخرى فسيحة يرى ويسمع ويشاهد بيئات وصنوفا كثيرة من النّاس الّذين يرى الطّفل فيهم المثل والقدوة، فمثلا يمكنه بواسطة القصّة النّاجحة أن يعيش في مجال النبوّة، ويحضر أحداث السيرة.[2]

والطّفل ميّال بطبيعته إلى القصّة، يلذ له الاستماع إليها، ويشوّقه أن يقرأها، أو يشهد حوادثها تمثّل أمامه، لأنّ في القصّة حركة وحياة تثير انتباهه، وتجدّد نشاطه، وقد يكون فيها خيال يستهويه ويوقظ وجدانه، ولأنّ للقصّة اتجاها مرسوما يأنس به الطّفل، ويجد لذّة ومتعة في تتبّعه وفهم أطواره.

وللقصّة كذلك – وحدة موضوعيّة، ولها مبدأ و نهاية، وهذا يساعد على تسلسل فكرتها، وترابط أجزائها، فيسهل على الطّفل تتبعها دون أن يشتّت ذهنه، أو يشرد تفكيره، فالنّفس تستريح دائما لتلقّي المعلومات مقترنة بأسبابها، وممهّدة لنتائجها في ترابط ومنطق، وتلتمس دائما

[1]- ينظر : قدرية محمد البشري وأخرى، أدب الأطفال وثقافتهم، ص231-232-233.

[2]- ينظر :محمد حسن بريغش، أدب الأطفال – أهدافه وسماته-، ص 211-212-213.

ما يصل بين الأشياء أو الأحداث من علاقات زمنيّة أو مكانيّة، وهذا كلّه يبدو واضحا في القصص. وتستطيع أن تختبر ذلك في الطّفل حين تعمد إلى حذف جزء أصيل من القصّة، فتراه وقد تولّته الحيرة، وبدا عليه القلق، وأخذ يتساءل منكرا محتجّا، لأنّ هذا العرض المبتور المجتزأ لا يستقيم به التّفكير.

وممّا يثير الطّفل في القصّة أن يجد نفسه ممثّلة في أحد أشخاصها، كأن يكون بطل القصّة طفلا أتى من الحيل البارعة أو الأعمال العجيبة أو التصرّفات المدهشة بما يثير في الطّفل القارئ أو السّامع إعجابا وسرورا أو شفقة أو خوفا أو نحو ذلك من الانفعالات(...)، فتعدّد الشّخصيات، وتباين الأعمال، وتوالي الأحداث، وترقّب المفاجآت، كلّ ذلك يجعل من القصّة مصدرا مستديما لإثارة الأطفال وإمتاعهم وتسليتهم.[1]

فالقصّة إذا كانت محكية تعلم الطّفل فنّ الإصغاء وحسن الاستماع، وتنمّي عنده القدرة على التّفكير وطرح الأسئلة ومناقشة الأفكار والأحداث الّتي يسمعها، وتفتح لخياله الآفاق الواسعة، إذ تتيح له تصوّر الأحداث التّالية في القصّة الّتي يستمع إليها، وتوقّع هذه الأحداث، ثمّ مقارنتها بما يسمع،... وهي تغذّي وجدانه بالقيم الصّالحة، وتعزّز سلوكه بالقدوة الحسنة وتقدّم له مبادئ العقيدة والأخلاق بأسلوب قصصي جميل.[2]

فالطّفل – وكذلك الكبير– متعطّش لقراءة القصّة، والوقوف على أحداثها، ومعرفة أبطالها والتأثّر بأهدافها وتقمّص شخصيّاتها خاصّة إذا صادفت هوى في نفسه، وعبّرت عن أماله وتطلّعاته وقدمت له ما يميل إليه ويرغب فيه[3]، وهذا ما نادى به "ابن سينا" عندما أكّد على ضرورة العناية بميول الصّبي ومراعاتها وجعلها أساسا لإرشاده وتربيته.[4]

وعليه من الأحسن استغلال حبّ الطّفل للحكايات والقصص قصد تعليمه... فحين يسرد على الطّفل بعض القصص البطوليّة الّتي فيها بعض المواقف المشكلّة، يطلب من الطّفل أن

---

[1]– ينظر :عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، ص371.

[2]– ينظر :عمر الأسعد، أدب الأطفال، ص91.

[3]– ينظر : إبراهيم محمد عطا، عوامل التّشويق في القصّة لطفل المدرسة الابتدائيّة، ص7.

[4]– ينظر : إبراهيم ياسين الخطيب و آخر، صورة الطّفولة في التّربية الإسلاميّة، دار العلميّة للنّشر والتّوزيع ودار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2000، ص109.

يتصوّر الحلّ لبعض المواقف أو بعض العقد ولاشكّ في أنّ الطّفل سوف يعمل تفكيره في أكثر من حلّ خصوصا إذا كان بطل القصّة قد استحوذ على انتباهه، وبدأ الطّفل يتقمّص شخصيّته ومن خلال ذلك يستطيع الطّفل أن يتعوّد على أسلوب التخيّل، واستنتاج الحلّ المناسب للمشكلة... فهي تساعده على إنماء فكره واكتسابه الخبرات البنّاءة الّتي تساعد على تنشئته.[1]

ويبدأ الطّفل استمتاعه بالقصّة منذ الوقت الّذي يستطيع فيه فهم ما يحيط به من حوادث وما يذكر من أخبار وذلك في أواخر السّنة الثّالثة من عمره.

وإذا كانت القصص يجب أن تُعلّم الطّفل فنّ الحياة لتساعده على النمو، فإن خبراته الذّاتيّة المحدودة بحدود زمانه ومكانه لا يمكن أن تسمح له بالنّمو المطلوب والشّخصيّة المتطوّرة المتفتّحة، ومن هنا تكون تجارب الآخرين من خلال القصص الّتي تقدّم له زادا يساعده على أن يتعرّف على أشياء لا تكاد تحصى... **ومن خلال تفاعل الطّفل مع النّاس في الحكاية يتعلّم وينمو.**[2]

فالقصّة نوع من الأدب له جماله وسحره ومتعته، يشغف به الصّغار والكبار، ولقد تفنّن القصّاص عبر العصور في "امتلاك ناصية الجمهور"، من خلال قصص مفتعلة، قد يكون لها أساس وقد لا يكون، وعلى المربّي أن يشجّع المتعلّم على قراءة السّير، وأن يختار القصص الّتي تنمّي المواهب المختلفة على أن لتكون بعيدة عن الإسفاف والسّفه وإثارة الغرائز، وأن تكون واضحة المعنى بينة الحكمة خالية من الخرافات والأساطير مقتصرة على الحقائق سواء كانت علميّة أو تاريخية وبأسلوب مهذّب رقيق رفيع ومفهوم، شيّق ورشيق.[3]

وتحاول الحكاية بشكل عام إغناء حياة الطّفل الدّاخليّة فهي تتوجّه إلى بنية الطّفل النّفسيّة والعاطفيّة وتخاطبه وتحدّثه عن الضّغوط الدّاخليّة بشكل يتيح له تسجيلها في اللاوعي، وفي الوقت نفسه هي لا تقلّل من الصّراعات الّتي يحدّثها النموّ، ولكنّها تُفهم الطّفل بأنّه يوجد حلول للصّعوبات النّفسيّة، كما أنّها تفتح أبعادا جديدة لمخيّلة الطّفل الّذي يعجز بمفرده ودون معاونتها

[1] – ينظر : كلير فهيم، أولادنا... والمدرسة، جهاد للنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، ط1، 1998، ص54.

[2] – ينظر : محمد السيّد حلاوة، الأدب القصصي للطّفل (مضمون اجتماعي نفسي) ،مؤسسة حورس الدولية ،الاسكندرية ، د.ط ، 2000 ، ص7– 8.

[3] – ينظر : مصطفى الطحان، معالم تربوية "التربية بالقصّة"، ج1، دار الوفاء، الإسكندريّة، ط1، 2006، ص11–15.

التوصّل إليها. فالقصص الّتي نقدّمها للأطفال تحاول أن تعلّمهم التكيّف مع الواقع والانحياز إلى القيم والمثل العليا.[1]

إذ يجد الأطفال في بعض القصص متنفّسا لما يشعرون به من رغبات مكبوتة، إضافة إلى أنّها تساعدهم في إنماء ثروتهم اللّغوية، فالأطفال يمكن أن يفهموا القصّة من خلال تكوين صورة عامّة عن حوادثها ومضمونها، رغم جهلهم ببعض معاني كلماتها، ومن خلال السّياق يتعرّفون على معاني كلمات كثيرة، وللقصّة طواعية في أن تكون مقروءة أو مرويّة أو ممثّلة على المسرح أو مقدّمة عبر الإذاعة أو التّلفاز... وهي تكتسب من خلال كلّ طريقة أبعادا فنيّة جديدة.[2]

والقصّة من الوسائل المقروءة، الّتي تلعب دورا مهمّا لا يستهان به في تثقيف الطّفل، وإطلاق طاقاته الإبداعيّة، وتنمية ملكة التخيّل والتصوّر والتّحاور الوجداني مع الطّفل، والقصّة تحتلّ المقام الأوّل في كتب الأطفال.

ويجب أن نبتعد عن قصص الأطفال الّتي تدور حول التعصّب العنصري والقسوة والعنف والجريمة... ومن الأفضل التّركيز على الموضوعات الّتي تكسب الطّفل قدرا من الصّفات النّبيلة: كالوطنيّة، والتعاون، والمروءة، والمحبّة، والسّلام...[3].

من هنا ترتبط حياة الطّفل ارتباطا وثيقا بالقصّة، والّتي لا يستطيع الانفكاك منها، أو تجاوزها في النّظر إلى حاجات أو مستلزمات نموّه المعرفي والعقلي والحسّي والخيالي والثّقافي والاجتماعي، كونها –أي القصّة– تعيش معه وتتجاوب مع متطلّباته، لذلك فإنّ القصّة، وبالذّات المكتوبة حصرا للأطفال تمتلك قوانينها الموضوعيّة الخاصّة.

إنّ بناء هذا النصّ بناء رصينا وقويّا ومؤثّرا في متلقّيه لابدّ أن يعتمد على أسس رصينة وصحيحة في بنائه، وهذه الأسس هي التي تنطلق منها مقوّمات العمل القصصي المعروفة، والّتي يقوم عليها بناء الفنّ القصصي وعدم اعتماد الكاتب على هذه العناصر في كتابة عمله القصصي يُفقده بالدّرجة الأساس أهمّ صفة في العمل وهي صفة الفنّ القصصي، لابدّ من الأخذ بهذه المقوّمات لكي تقوّم القصّة على أسس صحيحة.[4]

---

[1]– ينظر : مريم سليم، أدب الطّفل وثقافته، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص108–109.

[2]– ينظر :هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 1988، ص 173–174.

[3]– ينظر : إسماعيل عبد الفتاح الكافي، أدب الأطفال في العالم المعاصر، (رؤية تحليليّة نقديّة)، ص45.

[4]– ينظر : فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال، ص210.

وهذه العناصر هي الّتي يجمع عليها أكثر الدّارسين لأدب الأطفال استنادا إلى فنّ القصّة العام، وعناصره الأساسيّة الّتي يعرفها الدّارسون:

❖ **الموضوع**: وهو يتعلّق بالفكرة الرّئيسيّة الّتي تبنى عليها القصّة، وتمثّل العمود الفقري لها، والأديب النّاجح هو الّذي يعرف كيف يختار موضوعه، ويكشف الفكرة المناسبة الّتي تتضمّنها قصّته، ولا ننسى في هذا المجال أنّ أدب الأطفال – أكثر من غيره- مرتبط بأهداف وغايات، ومن هنا تأتي أهمّية تحديد الفكرة، واختيارها، أمّا القصّة الّتي تخلو من موضوع وهدف، فإنها ضارّة للطّفل، والفكرة الجيّدة هي الّتي تهتمّ بالأمور الأساسيّة الّتي تهدف إلى تربية الطّفل، ومن المهم أن تتّسم الفكرة بالصّدق الّذي يترك أثره في الطّفل خلال قراءته أو سماعه لها .وأيّا كان الموضوع فالأطفال يستفيدون منه ما دام هادفا يمتاز بمادّة مثيرة ومؤثّرة، وتّسم بالصّدق والوضوح، ويتناسب مع اهتمامات الطّفل ومدركاته المختلفة.[1]

وهي – الفكرة- الأساس الّذي يقوم عليه البناء الفنّي، وهي الهدف من تأليف القصّة، وتدور حول حدث تاريخي، أو اجتماعي، أو علمي، أو ديني...[2].

وتكون بعيدة عمّا يبعث الخوف في نفسه، أو يثير فيها الشكّ، وتميل به إلى انتصار الإيمان على الكفر والخير على الشّر والفضيلة على الرّذيلة وترجّح الثّقة بالنّفس على اليأس والتردّد وتكون موضوعاتها مبنيّة على إقامة العدل وإحقاق الحقّ ،ووضوح هذه الأفكار يسهل الوصول إلى الهدف وتحقيقه.[3]

❖ **الأحداث**: هي الوقائع والتّصرّفات الّتي تؤدّيها الشّخصيّات في القصّة، وقد تكون هذه الأحداث مستمدّة من واقع البيئة والحياة، أو تخيّليّة ، أمّا عناصر الأحداث، فتتكوّن من مقدّمة (التّمهيد للفكرة) وعقدة (المشكلة، تأزّم المواقف)، وحلّ (تفسير الموقف الغامض ونهاية الحدث).

❖ **المكان والزّمان**: هما البعدان اللّذان يقع فيهما الحدث، وقد يكون المكان والزّمان من بيئة الطّفل أي من المشاهدة الحسيّة وقد يكونان من استحضار الكاتب وتخيّله.[4]

---

[1]– ينظر : محمد حسن برغيش، أدب الأطفال –أهدافه وسماته–، ص 216–217–218.

[2]– ينظر : إسماعيل عبد الفتاح الكافي، أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقديّة تحليليّة)، ص50.

[3]– ينظر : عمر الأسعد، أدب الأطفال، ص92.

[4]– ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النظريّة والتّطبيق، ص133.

وكلما كانت القصّة ذات بيئة محدّدة، وزمان ومكان معروفين كلّما كانت أكثر إقناعا للأطفال، لاسيما إذا كانت هذه المعالم مألوفة للطّفل أو في مستوى إدراكه، بالإضافة إلى أنّ مكان القصّة وزامنها يؤثران في موضوع القصّة وأحداثها وشخصيّاتها، فالمكان قد يكون حديقة أو منزلا أو مدرسة أو بلدا أو مدينة ويذكر صراحة، أو يأتي ضمنا إذا ذكر ما يتّصل به كبعض ملامح سكّانه أو عادتهم أو صناعاتهم، ويجب أن توحي القصّة بجوّ هذا المكان فتعطي القارئ الإحساس به، وذلك ممّا يقرّب القصّة من الطّفل، ويؤكّد جانب الحقيقة فيها واقتناعه بها.[1]

ويعدّ المكان أهمّ العناصر المشكّلة لبنية الخطاب السّردي الموجّه للأطفال، وهو عنصر فعّال في جذب المتلقّي الصّغير إلى العمل السّردي، ويرتبط المكان في كلّ الخطابات السّرديّة بعناصر السّرد الأخرى: كالزّمان والشّخصيات واللّغة وغيرها، فالمكان يرتبط بالزّمان وكذلك يرتبط الزّمان بالمكان، فهما عنصران يتفاعلان وتبادلان التّأثير والتأثّر، ويعتمد الواحد منهما على الأخر فليس هناك مكان بلا زمان ولا زمان بلا مكان.

ويتجلّى المكان في الخطاب السّردي الموجّه للأطفال في أشكال متعدّدة وأنماط مختلفة، فقد تدور الأحداث في أماكن واقعيّة لها وجود جغرافي معلوم، وقد تدور في أماكن شبه واقعيّة، وقد تدور في أماكن عجائبيّة أو في أماكن توحي الحوادث والحركات والشّخصيّات بوجودها.[2]

أمّا الزّمان فقد يكون يوما أو أسبوعا أو شهرا أو سنة، وهكذا يمكن أن يكون قصيرا أو ممتدّا، وقد تشير إليه القصّة بسرعة: ذات يوم جميل،... كان...، أو عبارة تشير إلى المستقبل ممّا يستثير خيال الطّفل، وإذا ما ورد عصر معيّن، أو وقت محدّد يجب أن تكون القصّة صادقة في الإيحاء به، فإنّ ذلك ممّا يكسب القصّة حياة وإقناعا للطّفل بما تتضمّنه من قيم ومبادئ.[3]

❖ **البناء الفنّي:** يقوم البناء الفنّي على ترتيب الأحداث، وتسلسلها، وطريقة عرضها بواسطة السّرد المباشر، أو الحوار على ألسنة الشّخصيات، أو مناجاة النّفس ذاتيّا.[4]

---

[1]– ينظر : سعد أبو الرضا، النصّ الأدبي للأطفال – أهدافه ومصادره للأطفال–، دار البشير للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 1997، ص134.

[2]– ينظر : العيد جلولي، جماليات المكان في الخطاب السّردي الموجّه للأطفال، االملتقى الدّولي الأوّل في تحليل الخطاب يومي 11 إلى 13 مارس 2003، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 155–157–159.

[3]– ينظر : سعد أبو الرّضا، النّص الأدبي للأطفال، ص 135.

[4]– ينظر :يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق، ص 134.

❖ والبناء مصطلح نقدي يتضمن: طريقة تقديم الموضوع وتسلسل الحكاية وما يتّصل به من علاقة بين الأجزاء (الحبكة) والشّخصيّات، وعناصر التّشويق، واللّغة الّتي يتمّ بها السّرد ولغة الحوار بين الشّخصيّات، والختام، بطريقة تؤدّي إلى اندماج هذه العناصر في "شكل" له معنى كلّي، يترك في النّفس انفعالا محدّدا، أو فكرة معيّنة يمكن استخلاصها[1].

❖ **الأسلوب**: النّثر الفنّي في القصّة، هو الّذي يعطيها الأسلوب الجيّد الّذي يعتمد على اللّغة المبسّطة والفصيحة، وعلى السّهولة والسّلاسة؛ والأسلوب المقنّع ينبغي أن يكون متنوّعا بين السّرد المباشر والحوار، وبين التكلّم والخطاب والغياب، وأن يعتمد التّلميح والإيحاء عن طريق الفصاحة في الكلمة والبلاغة في العبارة.

❖ **الشّخصيات أو أبطال القصّة**: هي متنّوعة في أدب الأطفال تكون من البشر أو من الحيوانات والطّيور، أو من الجماد ومنها ما يكون رئيسيّا يلعب دور البطولة أو دورا ثانويّا وهي عنصر مهمّ جدّا في القصّة، وهي بعد مهمّ من أبعاد أيّة قصّة بل ربّما تكون المحور الأساسي في معظم قصص الأطفال، ولذا لا بدّ من بذل الجهد لرسم شخصيّات القصّة بعناية بحيث تحقّق أهداف القصّة وتتناسب مع الأحداث تتصرّف وتتحرّك وفق ما تقتضيه طبيعة الحياة الواقعيّة والطّفل بحاجة لرؤية الشّخصيّة أمامه في القصّة حيّة مجسّمة وأن يسمعها تتكلّم بصدق وإخلاص حتّى يرى فيها النّموذج الّذي يحتذيه فتترك أثرها فيه سلبا أو إيجابا.[2]

فالقصّة الجيّدة هي الّتي تدفع الطّفل لمشاركة أبطال القصّة مواقفهم ويتفاعل معهم، ولا يمكن تحقيق ذلك إلاّ إذا التزمت هذه القصّة ببيئة الطفل، وحملت قيم المجتمع وأفكاره،ولذا فإنّ القصص المترجمة سوف تكون بعيدة عن هذه المميزات الأساسيّة للشّخصيّة، فضلا عن أثرها المدمّر في تمزيق شخصيّته، وتفتّت عناصر التلاؤم والتواحد داخلها، وتضعه في موضع التّناقض والحيرة وفقدان الثّقة مع واقعه.

وقد تتنوّع الشّخصيّات، فبعضها يؤخذ من التاريخ، وبعضها من المجتمع، وبعضها من عالم الطّفل ذاته، وقد تكون الشّخصيّة حقيقيّة أو رمزا من الحقيقة.

---

[1]– ينظر : محمد حسن عبد الله، قصص الأطفال... ومسرحهم، دار قباء، القاهرة، د.ط، 2001، ص77.

[2]– ينظر : محمد حسين بريغش، أدب الأطفال أهدافه وسماته، ص 219.

ولا يخفى على القارئ ما للقصّة من تأثير على الأطفال، ولذلك فإنّ العناية برسم الشّخصيّة الّتي يتفاعل معها الطّفل، ومعرفة حجم هذا التّأثير وقوّته أمر مهم قبل اختيار القصّة.[1]

واهتمام الطّفل بالشّخصية القصصيّة نابع من أنّه يبحث دائما عن أشياء يقتدي بها، ويرى فيها نفسه، ويحقّق من خلالها رغباته وطموحاته وإلاّ فإنّها تخفّق في التّأثير فيه،... **والبطل** شيء رئيسي في قصّة الطّفل وكلّ قصّة تخلو من البطولة تجعل الطّفل يصاب بخيبة أمل كبيرة، ذلك أنّ البطل يُجسّد كلّ آمال الطّفل ورغباته... وعيب كثير من قصص الأطفال في الوطن العربي أنّها لا تهتمّ بالبطل أو أنّها تطرح بطولة هامشيّة بسيطة لا تثير الطّفل ولا تجعله يهتمّ بها.

والشّخصيات من أهمّ عناصر البناء الفنّي، وإذا أحسن المؤلّف اختيار الشّخصيّة، وأجاد رسمها، وتحريكها، فإنّ هذا يكسب قصّته نجاحا واسعا،... وتعلّق الطّفل بالشّخصيّة له أسبابه النّفسيّة، فهو يجد في الشّخصيّة نفسه ويتخيّل أنّه يعمل ما تعمل أو يشاركها العمل، وهذا يلزم الكاتب باختيار شخصيّة يحبّها الطّفل، ويتعلّق بها، ويقلّد أقوالها وأعمالها، وهذا يعني من وجه آخر أن تكون الشّخصيّة في مستوى الطّفل، وأن تكون شخصيّة طريفة، متميّزة ذات ملامح وأفكار خاصّة بها، ويقدّمها باسمها، وصفاتها في عبارات واضحة،... وينبغي أن يكون عدد الشّخصيات في القصّة مناسبا لحجمها، وما يتطلّبه الحدث فيها، وأن يتناسب وطاقة الطّفل على الاستيعاب في تلك المرحلة الّتي تكتب القصّة لها.[2]

أ. أنواع القصّة:

- **القصص الواقعي**: وتشتقّ حوادثه من بيئة الطّفل، وتتّسع دائرته بالتّدريج، وقد يؤخذ من حوادث التاريخ، وفي هذا النّوع من القصص فرصة لتهذيب خلق الطّفل، وأخذه بالعادات الحميدة.
- **القصص الخرافي**: وهو قصص خيالي يقوم على افتراض شخصيّات وأعمال لا وجود لها في الواقع، والإثارة في هذا النّوع مصدرها الغرابة والطّرافة، ومن أمثلته قصص ألف ليلة وليلة.

[1]- ينظر : سمر روحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم – قراءة نقديّة–، ص56–57–58.

[2]- ينظر :محمد حسن عبد الله، قصص الأطفال،... ومسرحهم، ص87–88.

وينبغي في هذا القصص البعد عمّا يفزع الطفل ويؤرّقه من الأعمال المزعجة، والصّور البشعة المخيفة الّتي تلاحقه في يقظته، وتروعه في أحلامه، فهذا يؤدّي إلى اضطراب أعصابه، وتعقّد نفسيّته، ووقوعه فريسة للخوف والجبن وانهيار الشّخصيّة.[1]

وتؤدّي الخرافة دورا بارزا في أدب الطّفولة، لأنّ الأطفال يتعلّقون بالخرافة كثيرا، ويجدون فيها لذّتهم الحقيقيّة بما يعرض أمامهم من سحر وخوارق، فالسّمات الّتي تمتلكها الخرافة، والتّماثل بين الشّخصيّات الوهميّة والواقعيّة، والوضوح الّذي تتميّز به، جعلها محبّبة إلى قلوب الصّغار تسلّيهم، وتغذّي أفكارهم، وتوسع آفاق خيالهم العلمي.

وتجدر الإشارة هنا إلى الأسطورة في أدب الأطفال، وإذا كانت الأسطورة حكاية جاءت إلى الأدب من الماضي السّحيق، حيث امتزج الخيال بالواقع، والتّاريخ بالخرافات، غايته إبراز الصّورة المثلى من الماضي لإصلاح الحاضر، وإنارة المستقبل، فهل يمكن إدراجها في أدب الطّفولة؟ وهل تصحّ أن تقدّم للأطفال كمادّة تعليميّة تربويّة، تنمّي شخصّياتهم وتثري ثقافتهم؟والجواب يمكن أن نستشفّه من آراء الخبراء التّربويّين، فبعضهم يرى أنّ تقديم الحكايات الأسطوريّة للأطفال، قد يوقعهم في حيرة من أمر ما يقرؤونه، وما يشاهدونه في واقع حياتهم، فالمعاني الخفيّة الّتي امتزج فيها الخيال بالواقع تفوق قدرتهم العقليّة وتصوّراتهم الخياليّة، وهذا ما يخيفهم ويقلقهم[2]

فقصص الخوارق الّتي يكون أبطالها فوق مستوى البشر ويأتون بالمعجزات الّتي ليس لها أساس واقعي فعلينا الانتباه منها ولما تحدثه في نفوس الأطفال من تأثير، ويقول الدّكتور "**ملاك جرجس**" في كتاب "مشاكل الأطفال النّفسيّة": "إنّ القصص الغريبة المفزعة الّتي نعلّمها للأطفال في بعض كتب المدارس وفي مجلاّت الأطفال، لها أكبر الضّرر على نفسيّة الطّفل لأنّ القصص الخرافيّة الّتي تلعب العفاريت والسّحرة البطولة فيها، كفيلة بخلق الطّفل أحيانا يعاني من قلق نفسي مدمّر، وخوف شديد من المجهول".[3]

ويرى آخرون عكس ذلك، فهم يفضّلون أن تقدّم الأسطورة للأطفال، وفي حجّتهم أنّها تثير فيهم المتعة وتنسيهم واقعهم،... وبالإضافة إلى ما في الأساطير من فائدة فإنّ لها قيمة فنيّة

[1]– ينظر : عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ص 372–373.

[2]– ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق، ص181.

[3]– ينظر : حسن مرعي، المسرح التّعليمي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص24.

ضخمة، فالأساطير زاخرة بعنصر الخيال الّذي يستطيع بما يحويه من ثراء وجمال أن يمارس تأثيره على المشاعر الإنسانيّة،[1] فهي تنمّي خيالهم، وتدريبهم على الإبداعات العلميّة والأدبيّة في المستقبل، حين يكبرون، فيكون منهم الأديب والعالم والفنّان والقائد... وفي الواقع إن تقديم الحكاية الأسطوريّة للأطفال، يجب أن يكون في إطار الشّروط التّالية:

- أن تكون الأسطورة مناسبة لعمر الطّفل، ومستواه الفكري والنّفسي، فلا تقدّم للأطفال ما قبل التّاسعة أي حكاية أسطوريّة.
- أن تبتعد أجواء الأسطورة عن الحكايات الّتي تفسّر الدّين، أو تمتزج بالفلسفة.
- أن تقدّم لهم القصص الأسطوريّة الجميلة الّتي تجذبهم وتستميلهم إلى قراءتها أو سماعها.
- أن تدور الأسطورة حول حكاية بسيطة من النّوع التّفسيري الّذي يشمل خصائص وسمات الحيوانات والنّباتات، وتغيُّر الفصول، وتكون الأرض، والأبراج، وحركة الشّمس والأرض،...

ألا تقدّم لهم الأساطير الرّمزيّة المعقّدة الّتي فيها تدخل الآلهة، أو تدور حول حوادث بطوليّة خارقة، فهذه الأساطير تقدّم للكبار والرّاشدين، دون سواهم.[2]

- **القصص الفكاهيّة:** والفكاهة أو التفكّه من الجوانب المميّزة للسّلوك الإنساني، "فالفكاهة رسالة اجتماعيّة مقصود منها إنتاج الضّحك"، مثلها مثل أي رسالة اجتماعيّة أخرى تحقّق الفكاهة بعض الأهداف أو الوظائف، وللفكاهة تاريخها الطّويل في الثّقافة الإنسانيّة، وقد اهتمّ بها فلاسفة بارزون واهتمّ بها أدباء معروفون أيضا أمثال الجاحظ، وبودلير، وجورج إليوت، وإمبرتو إكو...[3]

يقول الجاحظ: " الضّحك أوّل خير يظهر من الصّبي، وبه تطيب نفسه وعليه ينبت شحمه، ويكثر دمه الّذي هو علّة سروره ومادّة قوّته".[4]فالقصص الفكاهيّة من أهمّ أنواع القصص الّتي يتعلّق بها الطّفل، وهي وسيلة ممتعة له تضفي على ذاتيّته روح المرح والسّعادة، وتثير تفكيره بطريقة فنيّة.[5]

---

[1]- ينظر : عبد المعطي شعراوي، أساطير إغريقيّة، ج1، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، د.ط، 1982، ص5.

[2]- ينظر : يوسف مارون أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق ، ص 181-182.

[3]- ينظر : شاكر عبد الحميد، الفكاهة والضّحك، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، د.ت، ص7.

[4]- ينظر : الجاحظ، البخلاء، دار بيروت للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط، 1980، ص18 .

[5]- ينظر : حسن مرعي، المسرح التّعليمي ، ص 24.

ولهذا النّوع أثر تهذيبي محمود، لأنّ السّلوك الحميد لا يعلم دائما عن طريق المواعظ الجادة، أو النّصائح الصارمة الحازمة، بل قد تكون المواقف الفكاهيّة أشدّ تأثيرا وأكثر نجاحا في الدّعاية والسّلوك الطيّب، والتّنديد بالعادات المرذولة، والتّنفير منها.[1] والقصّة الفكاهيّة، حكاية هزليّة مضحكة تبدّد الأحزان والهموم، بسبب المواقف المتناقضة والتّصرفات الغريبة، ولها فوائد كثيرة، "فهي تمرّن عضلات الصّوت، وتؤديّ إلى الاسترخاء، ومن المفيد للأطفال أن يضحكوا، إذا لم يكن ضحكهم تهكّما أو سخريّة من الآخرين، فالضّحك والفكاهة، يجعلان الدّم يجري بحريّة أكثر في الشّرايين، ويفكّان حبال الضّغط والتوتّر للشّعور والتّفكير".

فالأطفال في طبيعتهم الطّفوليّة، يحبّون المرح والضّحك، لأنّ حياتهم مليئة بالهموم والشّؤون العائليّة والمدرسيّة الّتي تسبّب لهم البكاء في كثير من الأحايين، ممّا يجعل ضحكهم قليلا في حياتهم، لذلك فمن الضّروري أن تدخل قصص الفكاهة في أدب الأطفال، ليقرؤوا ويتعلّموا ويتمتّعوا ويضحكوا.

وإذا كانت الفكاهة تضفي على نفسيّة الطّفل المرح والانشراح وتزيل عنها شبح الهمّ والتوتّر، فهي في الوقت نفسه، تثير تفكيره، وتنمّي ذوقه، وتبعث في شخصيّته التّفاؤل والتّجدّد والنّشاط، وللقصّة الفكاهيّة فائدة تعليميّة تكمن في تعويد الأطفال المطالعة والقراءة بشغف واستخلاص العبر والنتائج وتقديم صور عن واقع الحياة.

- **قصص الحيوان:** لعب الحيوان في كتاب "كليلة ودمنة" دورا بارزا في الحكاية الرّمزيّة الخرافيّة الّتي تنتهي إلى حكمة أخلاقيّة تهدف إلى انتقاد سياسي أو اجتماعي.

ودخول الحيوان عالم الأطفال، ونقل الصّراع الإنساني إلى صراع حيوانات كالأرانب والوحوش والثّعالب ساعد على النّهوض والتّفتّح، وتوسيع أفقه الشّعوري، وجعل الحيوانات على مقربة من الأطفال يحبّهم ويدافع عنهم ويحميهم.

وقد دّلت الدّراسات حول الكتب المفضّلة عند الطّفل، أن قصص الحيوان هي الأكثر رواجا.

فهم يجدون متعة وغبطة في تسلسل الأحداث الّتي تؤدّيها الحيوانات وتصرّفات شخصيّاتها، فيتفاعلون معها، ويتقمّصون شخصيّاتها ويعيشون في جوّ من الخيال والمتعة يرقي

[1] – ينظر : عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ص373.

غرائزهم، وينقّي انفعالاتهم الحادّة، ويشبع رغباتهم ونوازعهم.يضاف إلى ما تقدّم، أنّ قصص الحيوان تخلق أجواء تفاعليّة تدفع إلى الحفاظ على البيئة والرّفق بالحيوان والبعد عن التعصّب والعنف، وتدعو إلى الانفتاح والتّعاطف والحبّ والوئام.[1]الأطفال يتعلّقون بسهولة بشخصيّات هذه القصص ويحبّونها ويتحيزون إليها، يرجع ذلك إلى السّهولة والمتعة التّي يجدها الأطفال في تقمّص أدوار هذه الحيوانات كما تتيح هذه القصص للأطفال الفرصة لممارسة التخيّل والتّفكير دون عناء وذلك لبساطة أحداثها وسهولة ألفاظها.[2]فمّما لا جدال فيه أنّ للحيوان منزلة لدى الطّفل وتقديرا عظيما له، فهو يلاعب القطط والكلاب إن سنحت له الفرص بذلك، ويتعشّق أن يشاهد مغامرات النّمور والأسود وهي تحدث زئيرا وجلبة في الأدغال والغاب، وهذا ما أدركه كتّاب الأطفال فخصّصوا جزءا كبيرا من إبداعاتهم لقصص تتناول الحيوان ومغامراته...فضلا عن أنّه من النّاحية التّربويّة تكون هذه القصص أكثر التصاقا بأذهان الأطفال وأهمّ ما تتميّز به هذه الأعمال هو السّهولة والوضوح والرّمز الّذي لا يطمس المعنى أو يباعد بين المقصود وبين الأمثلة المضروبة بشكل فاحش.[3]

- **القصص الشّعبيّة:**القصّة الشّعبيّة هي الّتي ينسجها الخيال الشّعبي حول حدث تاريخي، أو بطل يشترك في وضع التاريخ، ويستمتع الشّعب بروايتها والاستماع إليها.ومن الحكايات الشّعبيّة أيضا تلك الحكايات الّتي تكون شخصيّاتها من الجان والحيوانات والطّيور، وهي حكايات مجهولة المؤلّف تطلق على لسان (الرّاوي)...

والواقع أنّ تقديم القصّة للطّفل كما هي، أو كما ورد فيها من وقائع القتل والقهر والظلم، قد يدخل الرّعب والفزع إلى نفسه، وهنا لا بدّ من تنقية القصّة ممّا فيها من أحداث تجلب الفزع والرّعب والعنف، وما فيها من مضامين غيبيّة، وانصياع للاتكاليّة،وتقديس للجبابرة وتأليههم، لأنّ معظم الحكايات الشّعبيّة تعكس في موضوعاتها تصوّرات الإنسان القديم وأفكاره وطبائعه، وتطويعها لتتلاءم وحاجات الأطفال، جزء من عمليّة تطوير هذا الفن الشّعبي العريق.وفي أي

[1]– ينظر : يوسف مارون ، أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق ، ص138 –139 – 167 –168 .

[2]– ينظر : ساعود فتّاح فاطمة وأخريات، تعلماتي الأولى "دليل دفاتر الأنشطة اللّغويّة والعلميّة للتّربية التّحضيريّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، د.ط، 2009–2010، ص15.

[3]– ينظر : محمد مرتاض، من قضايا أدب الأطفال (دراسة تاريخيّة فنيّة)، ص103.

حال، على مؤلّف القصص الشّعبي أن يقدّم قصّة تتلاءم والسّمات الشّخصيّة للطّفل وعمره الزّمني.

- **القصّة التاريخيّة:** تتناول القصّة التّاريخيّة، أحداثا تاريخيّة ذات مغزى في حياة الأفراد والجماعات، تهدف إلى تسليط الضّوء على بعض القيم الأخلاقيّة، أو الاجتماعيّة لتنمية ميول الطّفل الحسنة، وشحذ العواطف للتمسّك بالمثل، وشروط هذا النوع من القصص، أن يلتزم الكاتب بوقائع التاريخ الّتي يتّخذها موضوعا له، وجوهر الأحداث الّتي جرت في إطاريها الزّماني والمكاني.

وقد يلجأ كاتب القصّة إلى الإكثار من التّفاصيل المختلفة، أو المتخيّلة لغاية سامية، فتخرج القصّة من دائرة القصص التاريخي، إلى دائرة الخيال التّاريخي.فبعض القصص مثلا، يبرز الظّلم الاجتماعي الّذي سبّبه إنسان في مجتمعه، فتكون حافزا للأطفال الصّغار يحثّهم على نبذ الظلم والاستبداد؛ وبعضها يكشف لهم أنّ التّغير، مسألة ضروريّة للتّطوير، وأنّ الأمم الّتي لا تواكب عوامل التطّور، قد تسير في طريق الفشل والانحطاط، والبعض الآخر من قصص الخيال التّاريخي، يبرز أهميّة التّعاون، والتّعاضد، الاجتماعي، ومحاسن الشّجاعة والجرأة الأدبيّة والأخلاق، وغيرها من القيم المثيرة للإحساس بالتاريخ، والّتي يمكنها أن تكون موضوعا لقصّة تاريخيّة.

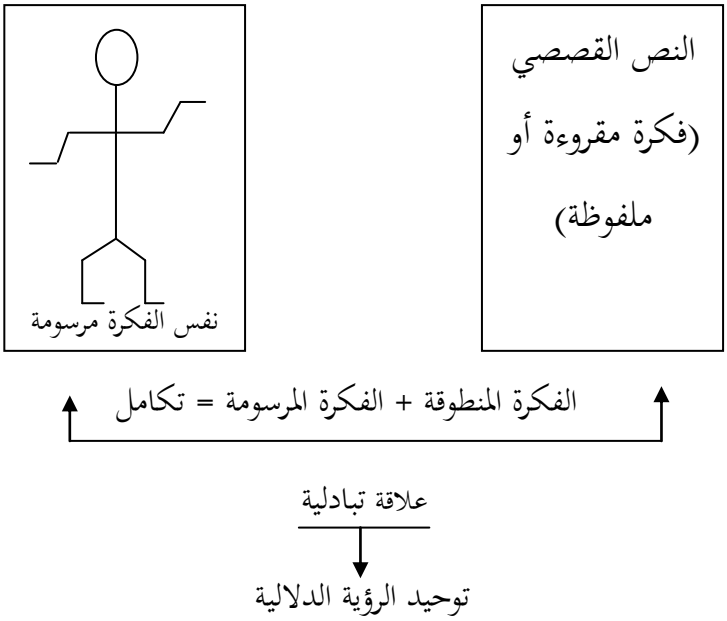
- **القصّة الاجتماعيّة:** تتناول القصّة الاجتماعيّة في أدب الأطفال أحداثا من صميم حياة النّاس وأخلاقهم وطبائعهم وأعمالهم في الحياة الاجتماعيّة.

ويهدف هذا النّوع من القصص إلى الموازنة بين القيم السّلبيّة وعواقبها، والقيم الإيجابيّة وحسناتها، في إطار زماني ومكاني محدّد.وبما أنّ القصّة متّصلة بأدب الطّفولة، فمن المستحسن أن تكون من بيئة الطّفل وعصره، سواء أكانت واقعيّة من صميم الحياة أو خياليّة من تخيّل الكاتب أو المؤلّف.

- **القصص المصوّرة:** نعني بالقصص المصوّرة الكتب الّتي تعتمد على الصّورة اعتماد كليّا أو جزئيّا، وهذه الكتب وسيلة أساسيّة في ثقافة الطّفل، وهي من أكثر الوسائل التّعليميّة الّتي تستخدم لتعليم الأطفال ما قبل المدرسة الّذين يستطيعون أن يقرأوا الصّور الّتي تساعدهم على تفسير الأحداث من خلال المراقبة والملاحظة والمقارنة وكلّما تقدّم الطّفل في القدرة على القراءة يقلّ عدد الصّور ويُزاد عدد الكلمات[1].

[1] – ينظر : يوسف مارون ، أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق ، ص . 147 ، 148 ، 150 ، 194

فالرّسوم والصّور الملّونة تساهم في إخراج القصّة إخراجا فنيّا، يزيد من جاذبيّتها وأناقتها.[1] وقد يتحول دور الصورة من تدعيم النص المكتوب إلى الهيمنة عليه، وإذا ما استخدمت الألوان بشكل جذّاب... فالرسوم الجيدة توحي بالنص، وقد تؤلف هي ذاتها حوارية النص عن طريق حوار الألوان والخطوط مع بقائها في نهاية المطاف منقوصة من خدمات اللغة حيث لا يتم التبليغ والتدليل الوافي إلا بالقراءتين لغة ورسما ولونا ويكون في الإمكان تبين الفكرة بما يلي[2]:



مصدر الشكل: عميش عبد القادر، قصة الطفل في الجزائر، ص223.

إذ تشكّل الرّسوم والصّور مصدرا تعليميّا تعلُّميا مساعدا على إيصال المعلومة أو المعنى بأيسر سبيل وأقصر طريق، وقد نصح الخبراء والتّربويّون المؤلّفين في أدب الأطفال بأنّ يعتمدوا التّفكير في هذه الرّسوم، وفي كيفيّة إخراجها فنيّا، في أثناء كتابة ومشاهدة القصّة، وليس بعد الانتهاء من صياغة المحتوى، وذلك من أجل أن يكون التّناغم تامّا بين الرّسوم والكلمات، حتّى تشكّل لحمة فنيّة يتمازج فيها الشّكل والمضمون، أو الصّور والمدلول اللّغوي.

أمّا الألوان، فلها دور كبير في جذب الأطفال، وترغيبهم في المطالعة، وحثّهم على حبّ الكتاب، وإن اختلف هؤلاء في حبّهم للألوان على تنوّعها (الصّارخ، الصّاخب، والهادئ).

[1] _ ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق ،ص . 194.

[2] – ينظر :عميش عبد القادر، قصة الطفل في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، د.ط، د.ت، ص216–217.

ويلعب "التّنسيق" بين الألوان وجمال الرّسم والصّورة دورا مهمّا في نفسيّة الطّفل، لأنّ تزاحم الألوان وكثرتها قد تؤدّي إلى تشويه جمال الرّسم في حين يؤدّي التّناسق إلى إبراز جمال الرّسم، ووضوح معالمه وسحر وقعه على النّفس.

والمهمّ في التّناسق التّناسب أيضا، أي أن تكون الألوان مناسبة، لمراحل نمو الأطفال وبيئتهم، ومناسبة للرّسم الملوّن، ودوره في التّعبير عن المدلول اللّغوي، "فالغلاف الجميل" هو الوجه الجميل المشرق الّذي يطلّ على الأطفال، وهو اللّون الّذي يجذب الطّفل ويدفعه إلى اختيار الكتاب وانتقائه.

وما من شكّ فإنّ الإخراج الجيّد لكتّاب الطّفل يساعده على الجذب وتكوين الانطباع الأوّل عنه، وهذا ما جعل بعض النّاشرين يتفنّنون في الإخراج وتنظيم العناوين والتّنسيق بين الصّور والرّسوم، واختيار الألوان، حتّى إنّ بعضهم مزج أوراق الغلاف برائحة الزّهور المعطّرة، أو الفواكه الّتي يرغبها الأطفال.[1]

- **القصص الدّيني:** هي الّتي تستقى من مصادر دينيّة، وتهدف إلى تقديم المعلومات المستقاة من الدّين، لتنمية فضائل الطّفل، وإبعاده عن الشر والإثم بأسلوب مشوّق، كما تحثّ الأطفال على مقاومة الشرّ والعمل من أجل الخير عن طريق تقديم نماذج بشريّة مشرقة في الإيمان بالله والتّمسّك بحبله.[2]

وتنوّعت كتب الأطفال في مجال قصص القرآن، ولاشكّ أنّ هذا القصص يشكّل مادّة غنيّة لكتّاب أدب الأطفال، فهو يحوي عناصر تربويّة ذات أثر كبير في التّأثير عن طريق العبرة والعظة، يقول الله تعالى في محكم التّنزيل: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾*.

ولقد استأثر قصص الأنبياء والرّسل باهتمام كتّاب أدب الأطفال وناشريه، على حدّ سواء، فظهرت على شكل سلاسل تحمل عناوين متعدّدة.[3]

---

[1]- ينظر : عميش عبد القادر، قصة الطفل في الجزائر، ص 196-197.

[2]- ينظر :يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق ، ص 135.

* - سورة يوسف، الآية: 111.

[3]- ينظر : محمد بسّام ملص، في أدب الأطفال (رؤية الحاضر... بصيرة المستقبل)، مطابع الرّاية، قطر، د.ط، 1426 هـ، ص 51-52.

فقصص الأنبياء، تمثّل نماذج إنسانيّة متنوّعة، وتجارب بشريّة رائدة، وقيما ثابتة، كلّ ذلك يمدّ الأديب بزاد كبير من موضوعات القصّة، كقصّة إبراهيم عليه السّلام مع قومه، وقصّة إبراهيم مع النمرود، وقصّة الإيمان بالخالق عزّ وجلّ، وقصّة إبراهيم وإسماعيل عليهما السّلام مع الشّيطان، وقصّة أم إسماعيل، وصبرها ورضاها بقضاء الله وإذعانها لإرادته، وقصّة موسى مع قومه، ومع فرعون، وقصّة أم موسى، وقصّة موسى وهارون، وقصّة أيّوب، وقصّة يونس، وقصّة يوسف، وقصّة عيسى، وقصّة لقمان، وقصّة موسى والرّجل الصّالح، وقصّة صاحب الجنّتين، وقصّة أصحاب الفيل، وقصّة الرّسولﷺ والأعمى،...وقصص كثيرة مما ورد في كتاب الله عزّ وجلّ عن الأنبياء والرّسل عليهم صلوات الله، وكلّها غنيّة بالتّجارب والأحداث والقيم الّتي لا نجد لها مثيلا، إن مثل هذه الموضوعات بحاجة إلى دراسة متأنّية من الأدباء وإطلاع واسع لما ورد حولها في التّفاسير من النّصوص المأثورة لكي تستخلص منها القصص المناسبة لمراحل الطّفولة المختلفة بشكل يحقّق الأهداف المحدّدة لأدب الطّفل وتترك أثرها الجميل الطيّب في الأطفال.[1]

- **قصص الخيال العلمي:**

تتعامل قصص الخيال العلمي ***Science Fiction*** مع الإمكانات العلميّة والتّغيّرات الّتي تحصل في المجتمع، وهدف هذه القصص اقتراح فروض واقعيّة في مستقبل البشر، أو عن طبيعة الكون. وهذه القصص وثيقة الصّلة بالتّطوّر السّريع في العالم اليوم، وهي تقوم على التّنبؤ إلى حدّ بعيد، حيث كان الخيال العلمي قد رسم تخيّلات عن اكتشافات واختراعات كثيرة أمكن وقوعها فعلا بعد التّنبؤ بها بوقت ليس بقصير، لذا تسمّى هذه القصص أحيانا قصص التّنبّؤ، أو قصص المستقبل، أو قصص الاستباق.

وهدف هذه القصص ليس إيصال المعلومات إلى الأطفال، بل إشباع مخيّلاتهم ودفع عقولهم إلى التّفكير في آفاق أكثر سعة، لذا تعدّ تنمية قدرة الطّفل على التخيّل والتّأمّل والمرونة أحد أهداف هذه القصص.[2]

---

[1]- ينظر : محمد حسين بريغش، أدب الأطفال (أهدافه و سماته)، ص 330-331.

[2]- ينظر : قدرية البشرى وأخريات، أدب الأطفال وثقافتهم، ص 252-253.

ب – تنظيم الجلسة أثناء السّرد:

تقوم المعلّمة (ويساعدها الأطفال في ذلك) بتنظيم الجلسة بحيث يكون الأطفال نصف دائرة يجلسون ملتصقين بجانب بعضهم البعض فالتقارب الجسدي بين الصّغار يسهم إلى حدّ كبير في خلق تقارب فكري فيما بينهم.

وتجلس المعلّمة (الرّاوية للقصّة) أمامهم بحيث يرى الجميع وجهها وهي تحكي، فالطّفل إذا لم يرى وجه الرّاوية سرعان ما يتشتّت انتباهه ويسرح ويقلق فيضطرب سكون الفصل.

وتلعب الإضاءة، دورا هامّا في خلق الجوّ المناسب الّذي تتطّلبه أحداث القصّة، فإذا كانت الإضاءة من خلف الأطفال، حجبت رؤية الرّاوية لتعبيرات وجوه الأطفال ومتابعتها أثناء السّرد، وإذا جاءت من الأمام فقد تحجب عن الأطفال تعبيرات وجه الرّاوية ولهذا يستحسن أن تكون إضاءة الفصل جانبية.[1]

رسم يوضّح الجلسة الصّحيحة للمعلّمة أثناء السّرد

[1] _ ينظر :محمد السيد حلاوة، الأدب القصصي للطفل (مضمون إجتماعي نفسي) ، ص .95 ، 96

1.2 المسرحيّة في أدب الطفل:

هي صياغة فنيّة خاصّة، تعالج الموضوعات الشّائعة في الفنون الأدبيّة الأخرى، وخاصّة المتعلّقة بطبيعة الإنسان،وما يعتمل في داخله من مشاعر وأحاسيس وأفكار.

كانت المسرحيّة في الأصل شعرا، إلاّ أنّها تطوّرت بتطور العصور والحياة الإنسانيّة، وصارت تقدّم نثرا وشعرا.

والمسرحيّة هي الشّكل المحبّب للصّغار، لأنّهم يجدون فيها الإمتاع والمؤانسة، وذلك لأنّهم يكتشفون فيها مقدرتهم على المحاكاة والتّمثيل لبعض المواقف والتّعابير، فتتيح لهم أجواء من المرح والنّشاط والتّفاعل، كما تفسح المجال أمامهم، ليعبّروا عن واقعهم بتمثيل الأدوار، وتقمّص الشّخصيّات.[1]

والمسرح فنّ وافد حديث في ثقافتنا، إستوردناه من الغرب كاملا: "نصّا وآداء"، وتتجاوز معرفتنا له أوائل القرن التّاسع عشر، فالولادة الأولى له كانت عام 1847 على يد الرّائد المسرحي اللّبناني "مارون النقّاش".وعلى الرّغم من الجهود والأبحاث الّتي قدمت والّتي عنيت بدراسة المسرح، إلاّ أنّنا لم نحظ بتعريف شامل للمسرح يمكن الرّكون إليه، لكنّ المتعارف عليه أنّ المسرح: "هو شكل من أشكال التّعبير عن المشاعر والأفكار والأحاسيس البشريّة ووسيلته في ذلك فنّ الكلام وفنّ الحركة.[2]

فالمسرح من أقدم الفنون الّتي مارسها الإنسان، لكنّ الأمر لم يكن كذلك بالنّسبة لمسرح الأطفال، وكما كان الأطفال يقرؤون أدب الكبار مثل: "كليلة ودمنة"، والسّيرة الهلاليّة كانوا أيضا ومنذ عهد اليونان القديمة يشاهدون مسرحيات الكبار ويفهمون منها بقدر ما تسمح لهم عقولهم والمرحلة العمريّة الّتي يمرون بها.

---

[1]- ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق، ص 213-220.

[2]- ينظر : حوريّة محمد حمو، حركة النّقد المسرحي في سورية (1967-1988)، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، د.ط، 1998، ص 271-274.

ولكنّ منذ نهاية القرن الثّامن عشر، بدأ الاهتمام بمسرح الأطفال، وأخذ الأدباء يكتبون له نصوصا خاصّة، وصارت تخصّص له قاعات عرض خاصّة، وتعمل فيها بصفة دائمة أو متقطّعة فرق تمثيل خاصة.[1]

وعليه يعدّ المسرح من أهمّ وسائل تربية الصّغار وتثقيفهم، فهو يدفعهم إلى تبنّي أحسن العادات في البيت والمدرسة والشّارع... وسنحاول تفصيل الحديث في ذلك.

ولقد أثبتت الدّراسات أنّ **استخدام الدراما كأسلوب للتّدريس ونقل المعلومات وفهمها واستيعابها** قد أعطى نتائج باهرة.

وأن قدرة الكاتب هي الّتي تحوّل الفكرة أو القصّة المُمَسرحة إلى مصباح ينير سبيل المشاهد الصّغير، ويقدّم له عبر الحياة بطريقة سهلة الاستيعاب تغذّي ذاتيّته بكلّ ما هو إيجابي، وتحذّره من المزالق.[2]ويعدّ مسرح الطّفل وسيطا من وسائط نقل الثّقافة والأدب إلى الأطفال والمسرح مثله مثل معظم الوسائل الأخرى لأدب الأطفال يحرّك مشاعر الطّفل وذهنه وعقله، ويغذّي الأطفال فنيّا وأدبيّا ووجدانيّا.[3]ولابدّ للمسرحيّة الّتي تقدّم للأطفال من أن تكون نابعة من هدف معين يومئ إليه الكاتب في بداية العمل، ثمّ يسعى إلى تحقيقه وإيضاحه من خلال عمله الفنّي.وبقدر وضوح الهدف والفكرة بقدر ما تحقق المسرحيّة نجاحها الجماهيري، وإذا كانت كتابة المسرحيّة من أشدّ الأعمال الأدبيّة صعوبة، فإنّ الكتابة في مسرح الأطفال أكثر صعوبة وعسرا، فعلى الكاتب أن يلبّي –والحال هذه– رغبات جمهوره من الأطفال، وهو جمهور خاص له اهتماماته، وله ميوله، واتجاهاته.[4]

---

[1]– ينظر : حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تربية الطّفل، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية ،عمان ، ط.2007،1،ص.114.

[2]– ينظر : حسن مرعي، المسرح التّعليمي، ص9.

[3]– ينظر : طارق جمال الدّين عطيّة وآخر، مدخل إلى مسرح الطّفل، مؤسسة حورس الدّوليّة للنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، د.ط، 2004، ص 5–12.

[4]– ينظر : سليم أحمد حسن، المسرح المدرسي – نصوص مسرحيّة–، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2006، ص7.

نحن نعرف أنّ الطّفل في سنواته الأولى – مرحلة ما قبل المدرسة- يتلقّى المعلومات، ويتعرّف على ما يحيط به عن طريق المشاهدة والسّماع المباشر، وليس عن طريق وسيط مطبوع – كتاب يقرأ- كما يتعرف عليها في مراحل دراسته الأولى بوسيط مطبوع تحتلّ فيه الصّورة مساحة أكبر من المساحة الّتي تحتلّها الكلمات.[1] ويهدف مسرح الطّفل إلى الترويج عن الأطفال الصّغار، وتفريغ رغباتهم وشحناتهم المكبوتة، وتحريرهم بعض الوقت أثناء تواجدهم في المسرح من القيود الاجتماعيّة المفروضة عليهم في المدرسة والبيت والشّارع والمرافق العامّة، وفي حياتهم العصريّة الّتي يعيشونها.

ولمسرح الطّفل هدف "تربوي" "ثقافي" "توجيهي"... باعتباره وسيلة للصراع من أجل حياة طفوليّة أفضل، ولا يمكن أن نغفل اعتباره وسيلة للتّرفيه والهروب من القيود ومن كلمة (لا)... ومن مجتمع الكبار.[2]

ويعدّ المسرح التّعليمي الوعاء الّذي يضمّ: مسرح الطّفل والمسرح المدرسي .ويخلط الكثيرون بين هذه المسمّيات، الأمر الّذي يجعل القارئ في حيرة والتباس، ولا يقوى على التفريق بين خصائص ومميزات كلّ وسيلة من وسائل المسرح التّعليمي، فمسرح الطّفل غير المسرح المدرسي، غير أن جميع هذه الأشكال تشترك في أهمّيتها وفوائدها، وتأثيرها على حياة الطّفل.[3]

وسنورد كلاّ من الأشكال على حدى ثمّ نحاول المقارنة وتوضيح أوجه الاختلاف فيما يلي:

- **مسرح الطّفل (الاحترافي)**:هو المسرح الموجّه للطّفل ويعتمد على نصّ مسرحي محترف مأخوذ من التّراث أو من الواقع أو من المنهاج الدّراسي.

ويرى (سيكس) أنّ مسرح الأطفال: هو لفظ خلاّق يعبّر عن عمليّة الأداء الفعلي لمسرحيّة، أو أي عمل مسرحي بواسطة ممثّلين أمام جمهور من الأطفال.

---

[1]– ينظر : أبو الحسن سلام، مسرح الطّفل (النّظريّة، مصادر الثّقافة، فنون النصّ، فنون العرض)، دار الوفاء لدنيا الطّبّاعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 2004، ص11.

[2]– ينظر : سمير قشوة، مسرح الطّفل الحديث، دار الفرقد، سوريّة، دمشق، ط1، 2006، ص7، 11.

[3]– ينظر : جمال محمد التواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطّفل، دار الحامد للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2009، ص39.

ويتمّ في هذا المسرح استخدام عناصر العرض المسرحي المختلفة مثل: الدّيكور، الإضاءة، المؤثّرات الصّوتيّة والموسيقيّة والملابس، بحيث تخرج المسرحيّة بقالب محترف، ويقوم بالتّمثيل ممثّلون محترفون، بمشاركة الممثّلين الأطفال، ويتمّ عرض المسرحيّة في مسارح مختلفة.فمسرح الطّفل بمثابة "وعاء" يمكن من خلاله استثارة انتباه الطّفل وتنمية حسّه وتذوّقه الفنّي لتعلم القيم التّربويّة، ويسهم في توسيع مدارك الطّفل لفهم ما يدور حوله، واتّخاذ مواقف مختلفة حول هذه التّجارب والخبرات، ويساعده على تحقيق التّوازن العاطفي.[1] فالتّمثيل له تأثير إصلاحي ملحوظ على السّلوك وهو يستطيع أن يقوم بدوره كشكل بسيط من أشكال الوقاية من الأمراض النّفسيّة.[2] وسنفصّل الحديث في هذا الأمر عند التطرّق إلى أهداف مسرح الطّفل.

- **المسرح المدرسي:**هو ضرب من النّشاط الفنّي الجماعي الّذي يتكوّن من التّلاميذ والمدرّس المتخصّص بفنون المسرح ومواضيعه عادة تكون مأخوذة من المناهج الدّراسيّة أو من مواضيع تربويّة وتاريخيّة ودينيّة تهمّ الطّلاب.والمسرح المدرسي يعتبر كذلك تلك الوسيلة التّربويّة الّتي تتّخذ من المسرح شكلا، ومن التّربية وتعاليمها مضمونا يعمل على صقل شخصيّة الطّالب وتهذيبها وتعليمها السّلوكات الإيجابيّة ويعمل على تكاملها وانخراطها في المجتمع.[3]فالمسرح المدرسي هو المسرح الّذي يقوم داخل مبنى المدرسة، سواء في قاعة خاصّة أو في حجرة الدّراسة، أو في الفناء، ويتميّز بأن الممثّلين أو اللاّعبين فيه، والمشاهدين أيضا هم جميعا من الأطفال، هذا التّعريف من وجهة نظر "حسن إبراهيم".

ويعرفه – محمد أبو الخير– بأنه مجموعة النّشاطات المسرحيّة بالمدارس، والّتي تقوم فيها فرقة المدرسة، بأعمال مسرحيّة لجمهور يتكوّن من زملائهم، وأساتذتهم وأولياء أمورهم، وهّي تعتمد أساسا على إشباع الهوايات المختلفة: تمثيل رسم موسيقى... الخ، كلّ ذلك تحت إشراف، مدرّب التّربية المسرحيّة.[4]

[1]– ينظر :جمال النواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطّفل، ص 39–40.

[2]– ينظر : بيتر سليد، مقدّمة في دراما الطّفل، تر: كمال زاخر لطيف، منشأة المعارف، الإسكندريّة، د.ط، د.ت، ص58.

[3]– ينظر : جمال محمد النواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطّفل،ص 43–44.

[4]– ينظر : عيسى عمراني، المسرح المدرسي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص 14–15.

وعليه فقد حظي المسرح المدرسي باهتمام العديد من الباحثين والدارسين الّذين حاولوا أن يضبطوا له مفهوما دقيقا.

- **بين مسرح الطّفل والمسرح المدرسي:** هناك اختلاف بين مسرح الطّفل و"المسرح المدرسي"، ذلك أنّ الثّاني مرتبط بالمدرسة مكانا، وزمانا، وموضوعا، والممثلون فيه هم من تلاميذها غالبا، فهو وسيلة تعليميّة بالدّرجة الأولى.

أمّا "مسرح الطّفل"، فهو أعمّ من ذلك، إذ أنّ موضوعاته متعدّدة، والممثّلون فيه كبار محترفون، وقد يشاركهم في ذلك أطفال وتلاميذ، ويكون التّمثيل في مكان خاص، ويمكن أن يتنقل، لذلك فالعلاقة بين النّوعين علاقة العام بالخاص فكلّ مسرح مدرسي مسرح طفل، والعكس غير صحيح.[1]

وليست التفرقة بين النّوعين موضع خلاف، فمسرح الطّفل أكثر تنوّعا في الموضوع وأكثر حريّة في استخدام الممثّلين والوسائل الفنيّة من المسرح المدرسي، ولا يقصد بالمسرح المدرسي أنّه الّذي يقدّم تمثيلياته داخل المدرسة، فربما شاركه مسرح الطّفل في هذه الصّفة ولا يطلق عليه مسمى "المسرح المدرسي"، لأنّ المقصود بالمسرح المدرسي: أنّه المسرح الّذي يتّخذ موضوعاته من المناهج الدّراسيّة، ويهدف إلى توصيلها إلى التّلاميذ من خلال هذا الوسيط التّمثيلي، لتكون أقرب إلى الاستيعاب، وأكثر تشويقا، هذا فضلا عن الثّمرات التّربويّة المتنوّعة الّتي سيجنيها الأطفال من خلال تعاونهم لتوزيع العمل، وتوحّدهم في سبيل إنجاحه، وترديدهم للأفكار والمعلومات، وإشباع الحاسّة الجماليّة في نفوسهم.[2] وعليه يعد المسرح من أقرب الأشكال الأدبية للطفل ولكن يشترط فيه البساطة والدقة والمرح وإمتاع العين والأذن والعاطفة .وأن يتناسب مع اعمار الأطفال ومستواهم العقلي .

[1]- ينظر : عيسى عمراني، المسرح المدرسي، ص 15.

[2]- ينظر :محمد حسن عبد الله، قصص الأطفال... ومسرحهم، ص54.

أ. أهمّية مسرح الطّفل:

لا يختلف أحد على ضرورة مسرح الطّفل، وقد أكّد الكثيرون أنّه صورة من صور حضارة الأمم وتقدّمها وتطوّرها، لما يحتويه هذا المسرح من فنون تفيد الطّفل، ولأنّه يلعب دورا مؤثّرا في بناء شخصيّته وتعميق فكره، ولما يوفّره المسرح من فرص مهمّة للارتقاء والإبداع والابتكار، وخفض مستوى العدوان السّلوكي والتوتّر والقلق، وتنمية الثّقة بالنّفس، وتلبية الحاجات العقليّة والعاطفيّة والنّفسيّة سواء أكان ذلك للممثّل الطّفل أو المتلقّي، إضافة إلى إعمال الخيال.

ومن أهميّة المسرح أنّه يعمل على إبراز روح التّعاون والعمل الجماعي، ولما كان المسرح من أهمّ الفنون في إيصال المعلومة، ومن أهمّ الفنون في التأثير في الطّفل، فإنّ تسريب القيم عن طريق هذا الفنّ يغدو ضروريا ومفيدا في آن واحد معّا خاصّة أنّ هذا التسرّب سيكون غير مباشر، لأنّه لو كان غير ذلك فإنّ المسرحيّة ستخرج من نطاق فنّيتها.وعليه فإنّ العاملين والمهتمّين بهذا الفنّ يسعون لاكتساب الطّفل عن طريق المسرح الضوابط السيكولوجيّة والتّربويّة والقيم الفاضلة لبناء الطّفل بناء سليما في مختلف المستويات الاجتماعيّة والجسميّة والعقليّة والأخلاقيّة والقوميّة والوطنيّة... وغير ذلك.[1] فالطّفل يميل إلى المسرح والتّمثيل منذ صغره، لأنّه يحبّ أن يعبّر عن مشاعره بالحركة، والإيماءة، وتعبير الوجه.يتميّز مسرح الأطفال بمميّزات، لا تختلف عن مميّزات الأدب الموجّه إليهم، فهو يراعي المرحلة العمريّة، ويتضمّن إلى جانب اللّغة والرّسوم، حركات الممثّلين، الحكاية والغناء والموسيقى والألوان والأضواء.إنّ المسرحيّة الموجّهة إلى الأطفال، تجمع بين المتعة والفائدة، عن طريق الحركة والحوار والموسيقى والضّوء واللّون فهي لون من ألوان الثّقافة الطّفليّة تتجلّى فيها الحقيقة والجمال بأبهى مظاهرها.فالأطفال يعانون مع الممثّلين وأدوارهم حتّى كأنّهم هم أبطال القصّة أو المسرحيّة، فكلّ ما على المسرح من وقائع وأحداث ومؤثّرات صوتيّة ينسجم وتفكيرهم بشكل مؤثّر، لا يقلّ عن تأثير التلفاز والسّينما والرّاديو لأنّ الإذاعة تقدّم صورا

[1] – ينظر : هيثم يحي الخواجة، القيم التربويّة والأخلاقيّة في مسرح الطّفل (التّجربة السّوريّة 1975–2007) دائرة الثّقافة والإعلام، حكومة الشارقة، دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، ط1، 2009، ص 12– 13.

عن طريق السّماع أمّا التّلفاز والسّينما فيقدّمان صورا مرئيّة ومسموعة "المسرح، يقدّم صورا واقعيّة حيّة ناطقة محسوسة ملموسة، ومرئيّة مسموعة، كأنّما تحدث أمام الأطفال في عالم الحقيقة...".[1]

- ويعدّ المسرح دعامة قويّة من دعائم التّربية والتّعليم: فهو من العوامل المساعدة على نضج الطّالب، واكتمال شخصيّته وتمرسه بفنّ الحياة، في اتساق مع نفسه وانسجام مع المجتمع الّذي يعيش فيه.
- والمسرح يمدّ الطّالب بالمعلومات ويزوّده بأنواع كثيرة من الخبرات والمهارات، فيدرّبه على الأداء، المعبّر والنّطق الواضح كما يعوّده على الإلقاء الجيّد وتنويع الصّوت ورعاية ما يقتضيه المقام من ألوان السّلوك.
- والتّمثيل عمل جماعي يتوقّف نجاحه على التّعاون والصّبر والمواظبة وإنكار الذّات، والاعتماد على النّفس.
- المواقف التّمثيليّة علاج ناجح للطلاّب الّذين يغلب عليهم الخجل والتّهيب ويميلون إلى العزلة والانطواء.
- هو من الوسائل التّعليميّة الّتي تفوق غيرها في توضيح المعلومات للتّلاميذ وتثبيتها في أذهانهم وتأثيرها في سلوكهم لأنّهم يرون الأشياء أمامهم ماثلة ناطقة متحرّكة.
- التّمثيل المدرسي يزوّد الطلاّب بطائفة كبيرة من المفردات الصّحيحة، والأساليب الجيّدة، ويعمّر حوافظهم بعشرات من الجمل والتّراكيب، الّتي تسمو بأساليبهم في التّعبير.[2]

ب. أهداف مسرح الطّفل:

ومن أهمّ أهداف وفوائد مسرح الطّفل:

- **المتعة:** إنّ هذا الفن يثير في النفس الإنسانيّة المتعة والسّرور باعتباره يحتوي على العناصر الفنيّة المختلفة: الدّيكور، الإضاءة، الملابس، الموسيقى، وغيرها.
- **إنّ إمكانيّة التقمّص للأدوار ومحاكاة الشّخصيّات المختلفة تحقّق المتعة:** في نفس الطّالب المؤدّي وفي نفس الطالب المتلقّي.

[1]- ينظر : حسن مرعي، المسرح التعليمي ، ص223-224.

[2]- ينظر : عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ص 414-416.

- **تحقيق الذّات:** وذلك من خلال تمثيل الطالب للنموذج الكامن في نفسه وأعماقه وينعكس ذلك على الطالب بحيث يحسّ بالسّرور والثّقة بالنّفس وإثارة انتباه الآخرين له.
- **يعزّز ارتباط الطّالب:** بالمثل والقيم والمبادئ السّاميّة، وبتاريخ أمّته ووطنه وتراثه، ويساعده على تكوين اتجاهات اجتماعيّة.
- **يساهم في بناء شخصيّة الطالب:** وتكاملها وتفاعلها مع غيرها وبناء علاقات اجتماعيّة جديدة من خلال العمل المسرحي الّذي يعتبر عملا جماعيّا بحتا.
- **يقضي على بعض المظاهر السّلوكيّة والنّفسيّة:** عند بعض الطلاّب مثل الخجل والخوف والارتباك والانطواء النّفسي (العزلة) فيعمل على إزالتها من خلال اشتراك الطالب في العروض المسرحيّة ومشاهدتها والتّعوّد على مقابلة الجمهور دون خوف أو خجل أو رواسب نفسيّة.
- **القضاء على أوقات الفراغ لدى الطلاب:** واستثمارها في الفائدة والنّفع واكتساب سلوكات إيجابيّة مهذّبة وعمل علاقات في الصّداقة.
- **تحقيق رغبات الطلاّب المختلفة:** بما يتناسب ومراحلهم العمريّة المختلفة.
- **تعوّد الطلاّب على استخدام اللّغة العربيّة الفصحى:** واكتساب قدرات جديدة في مجال الإلقاء الصّحيح وفهم المفردات الجديدة والجمل المعبّرة وممارستها وتطوير قدراتهم على التكيّف مع المواقف المختلفة والتّعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم وتنمية شخصياتهم.[1]

يرى كثير من علماء النّفس "أنّ التّمثيل من أهمّ الوسائل الّتي تستخدم في تحقيق الشّفاء النّفسي، فقيام المرء بتمثيل دور ما إحدى التمثيليّات أو قيامه بمشاهدة تلك التّمثيليّة يؤدّيان عادة إلى نقص في التّوتّر النّفسي، وتخفيف حدّة الانفعالات المكبوتة، وذلك عندما يندمج الممثل أو المتفرّج في جو التّمثيليّة، ويتقمّص دورا معيّنا" فالمسرح يغذّي أذهان الأطفال فنّيا وأدبيّا ووجدانيّا ويعمل على منهجة حياتهم عن طريق التأثّر بمضمون العمل المسرحي لجهة العبرة المقدّمة لهم بقالب مسرحي، فالأطفال في هذه الحالة صادقون مع أحاسيسهم ونفوسهم البريئة البيضاء الّتي لم تدخل بعد إلى عالم الكبار.

[1] – ينظر :جمال محمد النواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطّفل، ص.50.49.48.

إنّ مسرح الطّفل يوفّر للنّفوس البريئة كثيرا من الوسائل الّتي تغرس في عقولهم وأذهانهم القيم النّبيلة، وتدفعهم إلى الالتزام بها.[1]

ج. موضوعات المسرحيّة الممكن تقديمها للطفل:

يجب أن تكون "جادّة"، تتخلّلها "المواقف المضحكة"، والأحداث الّتي تتناول مشاعر الطّفل في المواقف الّتي تهمّه مباشرة كي تكسبه الدّراية النّفسيّة، مع عدم الإغراق في مشاهد التّعاسة والحزن، إلاّ إذا جاءت هذه المشاهد لتصقل شخصيّته وتبثّ في نفسه القدرة على تخطّيها.

أمّا بالنّسبة لمواقف العنف في العمل المسرحي فإنّ ذلك يتوقّف على الجرعة الّتي تقدّم للأطفال، لأنّ الإمعان في العنف في العمل المسرحي يولّد الخوف لدى الطّفل، كذلك علينا تقديم موضوعات تتناول "العدالة" لأنّ الأطفال لديهم إحساس فطري اتجاهها ويرتاحون للمسرحيّة الّتي يوزّع فيها الثّواب على الّذين يقومون بعمل الخير والعقاب على الّذين يمتهنون عمل الشرّ.

أمّا قصص الخوارق الّتي يكون أبطالها فوق مستوى البشر ويأتون بالمعجزات الّتي ليس لها أساس واقعي فعليّنا الانتباه منها ولما تحدثه في نفوس الأطفال من تأثير...

هذه أهمّ الموضوعات الممكن تقديمها للطّفل قبل سنّ العاشرة أمّا الموضوعات الأخرى الممكن تقديمها بعد هذه السنّ فهي الموضوعات التاريخيّة والعلميّة،... وهناك "أمر هام" يتعلّق ببعض المضامين المسرحيّة الّتي يستخدمها كتاب كثيرون، والّتي تتناول قصصا هي من صميم التّراث، من دون الالتفات إلى تأثير هذه المضامين على الأطفال سيما وأنّ هذه القصص المستمدّة من تاريخنا والحكايات الشّعبيّة الّتي نسجتها أخيلة النّاس في عصور مختلفة، وهي وليدة عصور العبوديّة، وهي بالأساس لم تكتب للصّغار، وعليه من الخطأ أن نعتبر جميع تلك القصص والحكايات زادا رئيسيّا لأدب الأطفال، قد تتضمن بعض تلك القصص والحكايات عبرا وأخيلة توسع المدارك ولكنّنا نرى اليوم أنه من الضّروري توجيه أخيلة أطفالنا نحو الواقع من أجل أن يكتسبوا زخما يستطيعون من خلاله مواجّهة الحياة فيما بعد، كما أنّه من الضّروري ألاّ ندفع بعالم الطّفولة إلى عالم الوهم... وخلاصة القول أنّ اختيارنا للموضوعات المسرحيّة الممكن تقديمها للأطفال يجب أن تتميّز بكثير من الدّقة لما لها من تأثير قوي على عقول النّاشئة الواجب توعيتها

[1] – ينظر : حسن مرعي، المسرح التّعليمي، ص19–20.

وإرشادها لكلّ ما ينتظرها ويحدق بها في عصر يتّصف بالتّعقيد وسرعة التّغيّر. وعليه فلمسرح الطفل جملة من الأهداف تبعا لأهميته كجنس أدبي موجه للأطفال .فهو يحافظ على اتزان نفسية الطفل ، وتيسير الفهم..وغيرها من الأهداف الجمة التي لا يمكن حصرها .

د. العمل المسرحي والقدرات العقليّة للطّفل:

إنّ الكاتب القدير: "هو الكاتب الّذي يدرس جيّدا جمهوره الصّغير"، بتفاوته وغرابة أطواره، وبراءته، وصفائه النّفسي، وعبثيّته أحيانا، وجدّيته الّتي يشوبها العناد أحيانا أخرى، حتّى يتسنّى له الكتابة وإلى أي فئة عمريّة تنتمي؟

إنّ "الكاتب الناجح" هو الّذي يعيش وبداخله طفل كبير لم يتنحّ بعد أمام ما يفرضه عليه عالم الرّجولة، فالطّفل فيه مازال شقيّا لاهيا كما عهده في السّابق...

والمادّة الّتي يجب أن تتوافر للطّفل يجب أن تتناسب مع سنّه "فما يقبله الأطفال في سنّ الخامسة يبدو تافها بالنّسبة للأطفال في سنّ الحادية عشره، وما يهزّ مشاعر هؤلاء الأطفال يثير فزع الأطفال في الخامسة".

وقد حدّدت "وينغرد وارد" مستويات السنّ لمسرح الأطفال بالآتي:

"المسرح المثالي يقدّم ثلاث سلاسل من المسرحيّات على الأقل: الأولى للأولاد والبنات من السّادسة إلى السابعة، والثّانية من التاسعة إلى الثانية عشرة، والأخيرة لمن تجاوزوا والثّانية عشرة، أمّا الأطفال الصّغار فلا حاجة بهم إلى مسرح، إذ أنّ ألعابهم فيها من التّمثيل ما يكفي".[1]

من المعلوم أنّ المسرحيّة كعمل أدبي تحتاج في بناء آلياتها وشكلها اللّغوي والفنّي إلى عناصر أساسيّة هي: الفكرة المركزيّة، أو الفكرة الأساسيّة الّتي يتشكّل منهما موضوع المسرحيّة.

- الحدث المسرحي.
- الشّخصيّات الفاعلة في أحداث ومواقف المسرحيّة.
- الحوار، واللّغة في المسرحيّة.
- الحبكة المسرحيّة.

[1] حسن مرعي ، المسرح التعليمي ، ص 27 ، 28 .

ونخلص من هذا أنّ المسرحيّة كعمل أدبي تتكوّن من عناصر أساسيّة هي (الفكرة، الحدث، الشّخصيّات، الحوار، الحبكة) حيث يتّم تداخل هذه العناصر مع بعضها البعض لتكون في محصّلتها النّهائيّة بنيّة النّص الأدبي الّذي يسمّى "المسرحيّة"، وحين نأتي إلى تفسير هذه العناصر ندرك حقيقة هذه العناصر ودورها في بنية المسرحيّة.

- **الفكرة:** في البداية وقبل كلّ شيء يبدأ المؤلّف المسرحي من اختيار الفكرة كقاعدة أساسيّة ينطلق منها في بناء النّص المسرحي والفكرة هي بالأساس تمثّل الموضوع الّذي تدور عليه أحداث المسرحيّة.[1] وللهدف الّذي يرمي المؤلّف إلى تحقيقه من عمله الفنّي عامل هام في اختياره للموضوع الّذي قد يكون نابعا من واقع الحياة المعاصرة، أو ثمرة تجربة شخصيّة للأديب، أو من وحي الخيال المبدع، أو قطعة من التاريخ، أو فكرة أسطورية...وأيّا ما كانت الفكرة الأساسيّة في المسرحيّة، فإنّ وضوحها وضوحا كاملا في ذهن الكاتب أمر حيوي حتى لا تخرج غامضة أو مفككة، وحتى لا تضيع العلاقة بين أحداثها التّفصيليّة والحدث الأساسي وفي مسرحيّات الأطفال يجب أن تكون الفكرة ممّا يناسبهم.[2]

- **الشّخصيات في مسرح الطّفل:** لاشكّ أنّ رسم الشّخصيات في القصّة الممسرحة للأطفال يتطلّب جهدا كبيرا من قبل الكاتب، فالأطفال لديهم تعاطف مع هذه الشّخصيّات، وخاصّة الشّخصيات الّتي تعاني وتكابد دون تردّد أو كلل من أجل تحقيق أهدافها، وحيث يدفع بهم تعاطفهم هذا إلى القلق وإطلاق صيحات الاستغاثة أو البكاء، حين تتعرّض شخصيّة القصّة لموقف محزن أو محرج أو إلى إطلاق ضحكات صاخبة، حتّى يتسنّى للشّخصيّة الّتي يحبّون أن تنتصر ولا يشترط أن تكون الشّخصيّة إنسانا، فقد تكون حيوانا أو نباتا...[3] وعليه فالشخصية المسرحية في العمل الأدبي الموجه للطفل يشترط فيها الوضوح والتميز ...حتى يستوعبها الطفل ويتفاعل وينسجم معها.

[1]- ينظر : فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال، ص 222-223.

[2]- ينظر : أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، ص89.

[3]- ينظر : حسن مرعي، المسرح التّعليمي، ص 39.

الصّراع: عنصر مهم في المسرحيّة، فهو الّذي يصوّر حركة الممثّلين على المسرح ويثير المتعة الذّهنيّة والوجدانيّة للأطفال.[1]

وفي المسرحيات الّتي تعدّ للأطفال يجب أن تكون عناصر الصّراع ممّا يناسبهم ويدور في مجال اهتمامهم.[2]

- **الحبكة في مسرحيات الطفل:**

لا تعني الحبكة مجرّد القصّة الّتي تتضّمنها المسرحيّة وإنّما تعني التّنظيم العام لأجزاء المسرحيّة ككائن متوحّد قائم بذاته، إنّها عمليّة هندسة الأجزاء المسرحيّة وبناؤها وربطها ببعضها البعض، بهدف تحقيق تأثيرات فنّية وانفعاليّة معيّنة... فهي ببساطة "ترتيب الأجزاء الّتي تتكوّن منها المسرحيّة ترتيبا يكسبها الشّكل العام".وهي خطّ تطوّر القصّة، والحبكات المسرحيّة أنواع منها الّتي تبنى بناء محكما ومنها المفكّك والبسيط، ومنها المعقّد.

أمّا عن الحبكة في مسرحيات الأطفال فيجب أن تكون غير معقّدة على أن يتفاوت مستواها من العمق كلّما اتّجهنا في الكتابة إلى صفوف مدرسة أعلى.

- **الحوار في مسرحيات الأطفال:**

يعرّف الحوار أنّه الجزء الأهمّ من العمل الفنّي، ومن خلاله **يصل الكاتب إلى قلوب الأطفال**، وهو الوسيط الّذي يحمل الفكرة وينقلها إلى الطّفل المشاهد، بطريقة لا يشعر فيها الطّفل أنّ الحوار موجّه إليه مباشرة وإلاّ أصبح نوعا من النّصح والإرشاد ويعتبر الحوار من أهمّ الوسائل الّتي يعتمد عليها الكاتب في رسم الشخصيات

ه. بين القصّة والمسرحيّة:

تلتقي المسرحيّة مع القصّة في بعض النّقاط وتختلف عنها في نقاط أخرى، وقد فصل النقاد في ذلك.

ولعلّ أهمّ فارق بين القصّة والمسرحيّة، أنّه ليس في القصّة اعتبارات لزمان ولا لمكان ولا لجمهور أو ممثّلين، وهي لذلك تقصّ بأيّ شكل من الأشكال، أمّا المسرحيّة فلا تقصّ إلاّ بقالب من الحوار والكاتب المسرحي زمنه محدود.

[1]– ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق، ص 214–215.

[2]– ينظر : أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفنّ، ص 93.

وتسمو القصّة كلّما تغلغلت في دراسة الإنسان وواقعه وأكثرت من عرض دخائل الحياة، إنّها تنقل لنا الحياة بأكملها بجليلها وتفاهها، وحوادثها الكبيرة والصّغيرة، ولعله من أجل ذلك كانت القصّة أكثر شعبيّة من المسرحيّة، فالمسرحيّة قطاع رفيع ظلّ طويلا يستمدّ من الأساطير ومن التاريخ وحياة الملوك والأمراء، ثمّ هبط من هذه السّماء إلى حياة الشّعوب.

أمّا القصّة فكانت في أوّل نشأتها نفس الحكايات فهي فنّ شعبيّ ترقّى على أيدي القصّاصين البارعين أمّا المسرحيّة فمنذ وجدت أحيطت بهالة من السّمو، كانت شعرا، ثمّ اتّخذت من النّثر أداة لها، والقصّة بذلك هي مرآة مستوية كبيرة لا حدود لها، أمّا المسرحيّة فهي مرآة غير مستوية وهي لا تلتقط كلّ جوانب الحياة، إنّما تكتفي بواقعة معيّنة، تمدّ فيها حوارا تبسطه على ألسنة مجموعة قليلة من الشّخوص.

ولو قارنا بين المسرحيّة والقصّة مقارنة دقيقة للاحظنا أنّ القصّاص يسير وئيدا على هون، أمّا الكاتب المسرحي فكأنّما يقفز قفزا ويثب وثبا سريعا، فنحن عنده نتنقل بين قفزات ووثبات... أمّا في القصّة فتسلسل وطيد محكم.[1]

والمسرحيّة نوع من أنواع أدب الأطفال، وهي كالقصّة تحتاج إلى:

موضوع معيّن، وسلسلة من الوقائع والأحداث، والشّخصيّات، والأماكن، "وارتباطها بخشبة المسرح" يفرض عليها إطارا خاصّا يتحكّم في تناول المؤلّف لهذه العناصر ولغيرها من مقوّمات العمل المسرحي.

فإذا كان كاتب القصّة يستطيع أن يسهب ويستطرد وأنّ يرسم قصة في المدى الّذي يريده، فإنّ الكاتب المسرحي يتذكّر دائما أنّه مقيّد بعامل الزّمن حيث لا يستطيع أن يستبقى الجمهور جالسا إلاّ لوقت محدّد.

وسبيله في المسرح لا يسمح له بأن يقدّم شخصيّاته على المسرح بذكر أوصافها الشّكليّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، فالمسرح لا يتّسع لهذا كلّه وإنّما يقتصر على تقديمها من خلال ما تنطق به من أقوال وما تقوم به من أعمال...

[1] – ينظر : شوقي ضيف ، في النقد الأدبي ، دار المعارف ، مصر ، ط . 8 ، د . ت ، 216 ، 221 ، 222

وكاتب القصّة يستطيع أن يحلّق بقرّائه في عالم الخيال ويسبح في الفضاء أو يغوص في أعماق البحار، بينما كاتب المسرح لا يستطيع فعل شيء من ذلك وإنّما عليه أن يعرف إمكانات المسرح وعليه أن يفكّر بعقليّة دراميّة.[1]

في حين أنّ الكاتب القصصي أكثر حريّة في تنويع مشاهد قصّته عبر الزّمان واختلافات المكان، ويستطيع أن يحشد في قصّته أي عدد من النّاس، وأن يذهب بهم إلى حيث يحبّ، أمّا الكاتب المسرحي فتحكمه خشبة المسرح وطاقة احتمالها وتنظيم حركة الدّخول والخروج وتحكمه مدّة العرض الّتي لا تزيد عادة عن ثلاث ساعات (وفي حالة مسرح الطّفل فإنّ من المرغوب ألاّ تتجاوز ساعة واحدة).

فالمسرحيّة لابدّ أن تعتمد على "قصّة"، وهي الّتي أطلق عليها أرسطو "الحكاية"، ويطلق عليها النّقد الحديث مصطلح "الحبكة"، فالمسرحيّة في النهاية: حكاية تروى بالحوار والحركة، من خلال سلسة من المواقف المتّصلة ما بين بداية ووسط ونهاية.

وإذا احتكما إلى الثّمرة التّربويّة، فإنّنا سنجد أن المسرحيّة أعمق تأثيرا وأكثر فائدة من القصّة بالنّسبة للأطفال في كلّ مراحل العمر بل إنّ القصّة تصل إلى أبعد مدى في تأثيرها على الأطفال حين تمثّل.[2]

نلاحظ أنّ المقومات الفنية للمسرحية قريبة الشبه بالمقومات الفنية للقصة فكلاهما حكاية ولكن القصة تعتمد على السرد والمسرحية تعتمد على الحوار.

و. نشأة مسرح الطّفل:

ترجع نشأة مسرح الطّفل إلى أصول فرعونية، وذلك من خلال ما يعرف بـ"مسرح الدّمى" حيث عُثر على بعض الدّمى في مقابر بعض أطفال الفراعنة، كما أشارت بعض الرّسوم المنقوشة على الآثار الفرعونيّة إلى حكايات وتمثيليات حركيّة موجّهة للصّغار.فقد كان المسرح المصري القديم يجذب الأطفال، فكانوا يشاهدون المسرحيات أو الاحتفاليات الّتي تقام في المعبد أو على مراكب النّيل، وقد ثبت أنّ "أوّل مسرح للعرائس ولد في مصر على ضفاف النّيل وذلك من نحو أربعة آلاف عام".

[1]– ينظر : سليم أحمد حسن، المسرح المدرسي– نصوص مسرحيّة–، ص6.

[2]– ينظر : محمد حسن عبد الله، قصص الأطفال ومسرحهم، ص 52–54.

ويبدو أنّ مسرح "الدّمى" كان معروفا في العالم القديم، وقد تحدث "أرسطو" في بعض مؤلفاته عن نوع من "الدّمى" الّتي تتحرّك تلقائيّا، كما أشار "هوراس" إلى "دمى"خشبيّة تتحرّك بشدّ الخيوط.

وقد عرفت أوروبا "مسرح الطّفل" منذ القرن الثامن عشر، ويعدّ العرض المسرحي الّذي قدّمته مدام "ستيفان دي حيلينس" عام 1784م في باريس أوّل عرض مسرحي قُدّم للأطفال حتّى إنّ بعض الباحثين يؤرّخون بهذا العرض لبداية مسرح الطّفل، غير أنّ النشأة الحقيقيّة –في تقديرنا – لمسرح الطّفل تعود إلى القرن التّاسع عشر، وترتبط ارتباطا وثيقا بالمحاولات المسرحيّة الرّائدة للأديب "هانز كرستيان أندرس" (1805-1875) الّذي يعدّ في طليعة من كتبوا مسرحيات للأطفال.[1]

وقد أعد مسرحيات كثيرة للأطفال، أهمّها "الحذاء الأحمر"، ثمّ ترجمت إلى العربيّة، وكانت أوّل مسرحيّة في ثلاثة فصول قدّمت للأطفال العرب.

وقد أنشئ أوّل مسرح للطّفل في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، العام 1903، وتتالى بعده إنشاء المسارح الطفليّة في أوروبا على نطاق واسع.

ويورد الدّكتور "عبد المجيد زراقط" معلومات عن مسرح الطّفل العربي، ويعتبر (خيال الظّل) و(الأراغوز) نموذجين من النماذج المسرحيّة في هذا المجال، فمؤرّخوا المسرح يرون أنّ "محمد الهراوي" هو الرّائد الحقيقي لمسرح الطّفل، فقد كتب مسرحيّات خاصّة بالأطفال وبلغة فصيحة، نذكر منها: علم الطّفل ليلة العيد (مسرحيّة نثريّة من فصلين)، عواطف البنين والمواساة (مسرحيّة شعريّة)، والذّئب والغنم (مسرح غنائي).وشهد بعده المسرح العربي مسرحيات مدرسيّة، ذات أهداف تعليميّة وتربويّة، وذات قيم أخلاقيّة ووطنيّة، تستمدّ بطولاتها من عظماء المسلمين ومواقفهم الوطنيّة النّبيلة.

وتطوّرت الحركة المسرحيّة في أدب الطّفولة تطورا ملحوظا، كما رأينا في مسرحيّة "الفصل الجميل" لعادل أبو شنب، الّتي صدرت عن دار مجلّة الثّقافة العام 1960، وقد كتبها بلغة قريبة من السّجع، ليمنح النّص التّنغيم الموسيقي، ويجعله قريبا من الشّعر.

[1]– ينظر : فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشّعر – مسرح الطّفل – القصّة)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر الإسكندريّة، ط1، 2007، ص 91.

كما اعتبر "سليمان العيسى" من الشّعراء القليلين الذين برزوا في ميدان الكتابة المسرحيّة للأطفال، إذ كرّس لهم معظم إنتاجه الشّعري، ففي المسرح ألّف لهم العام 1971 مسرحيّة طويلة بعنوان "النّهر"، وفي العام 1973 أصدر "مسرحيات غنائيّة" في كتاب واحد: "الأطفال يحملون الرّاية" و"الشّجرة" و"الصرصور والنّملة" و"مستشفى الأطفال" و"الأطفال يبنون مدرسة".[1]

فالدّراما ذات أثر بالغ على شخصيّة الطّفل، فمسرحيّة القصص والموارد الدّراسيّة تحقّق المتعة للأطفال وتشحذ خيالهم وتشغلهم بعمل مفيد كما أنّ ترتيب المشاهد ترتيبا يسير بها نحو الذّروة ثمّ الحلّ، والمقترحات اللاّزمة لتطوير التّمثيل، يحتاج إلى تفكير دقيق عميق، والأطفال الّذين يشتركون في هذا العمل يكتسبون قدرة على توليد الأفكار، ومرانا على التّعبير بالصّوت والحركة عن أفكارهم، كما أنّ قيام الأطفال بتأليف مسرحيّاتهم بأنفسهم، وتمثيلها سواء في غرفة الصّف، أو على خشبة المسرح، يدفعهم إلى مزيد من الخلق والإبداع، أمّا شعورهم بالمتعة أثناء العمل وبعده، فهو يعدّ أفضل حافز يشجّعهم على الاستمرار في العمل والإنجاز فهو فنّ أصيل ينمّي التّذوّق والإحساس بالجمال ويمنح الشّعور بالتّوازن والرّضا ويثري المعرفة والخيال وهذا يدعونا إلى التّأكيد باستمرار على أهميّة المسرح في حياة الطّفل وإلى زيادة الاهتمام به، وتوظيف الدّراما في مجال التّربية والتّعليم.[2]

[1]– ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق، ص221–222.

[2]– ينظر :حنان عبد الحميد العناني، الفن والدراما والموسيقى في تعليم الطّفل، دار الفكر، عمان، ط1، 2002، ص 255.

1.3 شعر الطّفولة:

الشّعر شيء أساسي لدى الإنسان الرّاشد بشكل عام، ولدى الطّفل بشكل خاص، في كافّة المجتمعات الإنسانيّة، ومنها على وجه التّحديد مجتمعاتنا العربيّة، الّتي يوصف فيها الشّعر على أنّه ديوان العرب ولسان حالهم.[1] ويحتلّ الشّعر من تراثنا مكانة متميّزة عن الفنون الأدبيّة الأخرى، ولعلّه يكون أكثر قدرة على تصوير التّجارب النّفسيّة، ففيه النّغم الصّوتي، والصّور الفنّية، والنّسيج اللّفظي، والبناء الفكري للمقطوعات الفنيّة. **والشّعر بذلك قادر على تحريك كثير من مظاهر النشاط الكامنة في روح ونفسيّة المتلقّي، وهو يجعل الأطفال أكثر وعيا بوجود طاقاتهم الخياليّة، وعوالمهم الوجدانيّة.**

والاستجابة للإيقاع سمة بارزة ومميّزة للأطفال في مختلف مراحل حياتهم، وللموسيقى قدرات واضحة على اجتذاب النّفوس، والتّأثير في الأحاسيس، وتشكيل المزاج النّفسي.[2]

والطّفل لصيق بالشّعر وله اتّصال عفوي به عبّر عن وجود صفات مشتركة عديدة بين الشّعر والطّفل خاصّة في (الصّفة الموسيقيّة)، لأنّ الشّعر يقوم على أساس موسيقى، وكذلك الطّفل فهو **كائن إيقاعي**، يميل إلى التّنغيم والأصوات الموسيقيّة في مجمل نشاطه وانفعالاته، ولذلك عدّ من أبرز الفنون التّعبيريّة، وأكثر الأساليب الفنّية أهمّية وضرورة في أدب الأطفال.[3]

إذ تحرص الأم، كل أمّ، على هدهدة طفلها بالكلمات الموزونة والمقّفاة، ذات اللّحن أو الإيقاع، ويشعر الطّفل عند ذاك بالرّضى والارتياح، وقد ينام على هذه الأنغام وقد ينشط ويضرب بأطرافه فرحا وسعادة..."[4] والغناء للأطفال عند الشّعوب: هو التّرنّم بالكلمات الموزونة الّتي تصحب عادة مداعبة الطّفل، وملاعبته وتحريكه في المهد لينام وهو جزء من الغناء الفولكلوري العام المجهول النّشأة الّذي جرى على ألسنة العامّة من النّاس في الأزمنة القديمة. فالأولاد هم الأكباد، والولد ريحة من ريح الجنّة، عبارتان طالما ردّدهما العربي في معرض حديثه عن الأبوّة والبنوّة، والبنين والبنات، الّذين ذكر القرآن الكريم أنّهم زينة الحياة.

---

[1] – ينظر : فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال، ص 176.

[2] – ينظر : أنس داود، أدب الأطفال "في البدء كانت الأنشودة"، دار المعارف، مصر، القاهرة، د.ط، 1993، ص90.

[3] – ينظر : فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال ، ص.176.

[4] – ينظر : إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، أدب الأطفال المنظوم، ص 13.

هكذا نظر العرب إلى الأولاد وأحبوهم على هذا النّحو، وكان من مظاهر هذا الحبّ أنّهم كرهوا للطّفل أن ينوّم وهو يبكي، وحبّذوا تدليله وإرقاصه حتّى تطيب نومته.وظاهر من هذا الكلام إدراك العرب لأصول تربيّة الطّفل ومعرفة الوسائل، الّتي تضمن له صفاء المزاج وارتياح القلب وهدوء الأعصاب وراحة البدن، وفي المعاجم اللّغوية كثير من الألفاظ الدّالة على الحركات الّتي كانت تأتي بها الأم أثناء تنويم طفلها وتلعيبه ومضاحكته، منها:

- **الهدهدة:** وهي تحريك الأم ولدها في المهد لينام.
- **التّرقيص:** ومعناها رفع الولد وخفضه.
- **التّزفين:** وهو ضرب من الحركة مع الصّوت... وقد كان يصاحب هذه الحركات أغان يردّدها على سمع الطّفل أفراد الأسرة وقد اصطلح على تسميتها: **أغاني التّرقيص**.[1]

ففي طفولة الإنسانيّة كانت هناك موسيقى وأغنيات بدائيّة، بل إنّ البعض يتصوّر أنّ "حوّاء" قد غنّت من أجل "قابيل" و"هابيل"، وهدهدتهما قبيل النّوم... والزّمن الّذي فيه الشّواهد الحضاريّة –كالأهرام– لم يكن زمنا صامتا، بل كان زمنا مملوءا بالشّدو والغناء خلال الصّيد، والبناء والحصاد.وقد نشأت ثمرة لهذا أغنيات شعبيّة، ردّدها الأطفال والكبار في كلّ العالم، على الرّغم من أنّها مجرّد كلمات لا تحمل أيّة معان، فقط هي موقّعة منظّمة منغّمة لا أكثر ولا أقل.يقول "حسين نصّار" في كتابه (الشّعر الشّعبي العربي): إنّ الآداب الشّعبيّة جميعا عرفت أغاني المهد والطّفولة، وإنّ العرب لم يتّخلّفوا عن غيرهم في هذا اللّون من الأدب، وسموّه "ترقيص الصّبيان".[2]

والأطفال إيقاعيّون بالفطرة، فهم ينامون على صوت أغاني أمّهاتهم، ويحبّون العبث بما يصدر من أصوات مختلفة ويترنّمون بما يحفظون من كلمات فيها نغمات غنائيّة.ويبتهجون بالوزن والإيقاع الموسيقي دون الاكتراث بالمعنى، وكذلك يستجيبون للقافية الواحدة في الشّعر، والتّكرار في الإيقاع، لأنّ التّكرار يؤكّد التّأثير الصّوتي، ويؤكّد المعنى والموضوع والموسيقى

[1] – ينظر : أحمد أبو سعد، أغاني ترقيص الأطفال عند العرب (منذ الجاهليّة حتّى نهاية العصر الأموي)، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1982، ص19–47–48–49.

[2] – ينظر : عبد التوّاب يوسف، طفل ما قبل المدرسة أدبه الشّفاهي والمكتوب،الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 1998، ص 75–76.

فالشّعر إيقاع منظّم، والاستجابة لهذا الإيقاع الموزون فطريّة في الإنسان منذ خلق، حيث كان للإنسان الأوّل أناشيده البدائيّة وترانيمه وأغاني صيده وعمله ورقصه وله آلات الإيقاع البدائيّة.

والأطفال يستمدّون من سماع الشّعر وقرائته متعة ورضى وإشباعا لرغبتهم... وهم ميّالون إلى الإيقاع وترديد الكلمات ذات الجرس الموسيقي والأنغام العذبة... حتّى الّتي لا يعرف معناها فإنّها قد تصبح ضمن قاموسه اللّغوي والإدراكي حين يستطيب إيقاعاتها وموسيقاها ويفهم أفكارها ومعانيها.

فالموسيقى هي لغة النّغم الّتي تتخّذ لها شكلا فنّيا خاصّا من أشكال التّعبير، أو هي شعر يتّخذ من الأنغام بديلا عن الألفاظ، والموسيقى تهدّئ من المشاعر المتشنّجة، وتخفف من أعباء الإنسان، كما أنّها تلهب الرّوح الوطنّية، وهي وسيلة لتغيير الأفكار ومصدر للإلهام.[1]

ويميل الطّفل إلى الموسيقى الّتي لها صدى في نفسه ويحسّ فيها بالرّاحة والتّذوّق، ويربي هذا النّشاط الذّوق والسّمع ويُمكّنه من التّمييز بين الأصوات، واحترام وتيرة الإيقاع الموسيقي، كما ينمّي لديه ذاكرة الألفاظ المغنّاة، والبحث عن معناها...[2]وعليه ما هو شعر الأطفال أو الأدب المنظوم الموجّه إلى الأطفال؟ ومتى نشأ؟ وفيما يتميّز عن شعر البالغين الكبار؟ وما هي أشكاله؟... وما هي أهدافه ومواصفاته؟

أ. التّعريف بأدب الأطفال المنظوم:

"هو ذلك العالم السّاحر الّذي يشُّد الأطفال في مختلف انحاء الدّنيا، سواء أكان هذا الأدب مقروءا أو مسموعا أو مرئيّا، بأيّ وسيلة مكتوبة أو مشاهدة أو مسموعة .

والشّعر إيقاع منظّم، وعندما يبتعد الشّعر عن كونه عقابا، وعن كونه إلزاما بتسميع مفروض لحفظ النّصوص عن ظهر قلب، هنا فقط يصبح متعة فنيّة شاملة، ويعجب به الطّفل ويتأثّر، فالشّعر يقود إلى فعاليات شديدة التّنوّع في نفس الطّفل، يشترك فيها البدن والذّهن، ويقدّم لهما فرصة الازدهار، وإحاطة الطّفل بالشّعر تكون عن طريق تسهيل وصول قصائد ودواوين

[1]– ينظر : أحمد علي كنعان، الطّفولة في الشّعر العربي والعالمي، مع نماذج شعرية لأطفال شعراء، دار الفكر، دمشق، ط1، 1995، ص. 5 ، 6.

[2]– ينظر : تورين خيرة وآخرون، دليل المعلّم في اكتشاف صعوبات التعلّم ومعالجتها، (مديرية التّعليم الأساسي، المديريّة الفرعيّة للتّعليم)، الجزائر، جويلية، 2004، ص56.

الشّعر إليه، سواء أكانت مسموعة أم مكتوبة مع زيادة الصّور الجميلة المحيطة به، سواء أكانت مرسومة، أو موسيقى تناسب الأطفال، وذلك للأعمار الصّغيرة، ولقد ظهرت في السّنوات الأخيرة ألعاب شعريّة مهمّة، تستطيع أن تحبّب الأطفال في الشّعر عن طريقها، فكلمات الشّعر الموجّهة للأطفال عادة تكون بسيطة تموج بالمعاني والبدائع، فالشّعر له لغته أو له أسلوبه الخاص، لذا فالأطفال يحبّون الشّعر، ويطربون لأنغامه، وإن لم يفهموه. الإيجاز والموسيقى عاملان يجعلان الشّعر وسيلة مهمّة للنّفاذ إلى عقل وقلب الطّفل، فالشّعر ما هو إلاّ فنّ يعتمد أساسا على اللّغة، فإذا ما تكَوَّن لدى الطّفل رصيد من اللّغة، نتيجة لحفظه الشّعر والاستماع إليه، ساعد ذلك على نموّ ذكاء الطّفل.

وقد كان للأطفال نصيب وافر في الشّعر العربي، وجاء هذا الشّعر من "بحر الرجز"[1] ويقال إنه أقدم وزن عرفته العرب لارتباطه بحركة أقدام الإبل على الرمال وبالحداء المنسجم مع إيقاع الحركة، وللتوازن بين حركة تفعيلاته وسكناتها، ومرونة الزحافات التي تدخل عليه وهو قريب من متناول الناظمين ولقربه من ذائقة العامة وكثرة الأغراض الشعرية التي قيلت عليه بما فيها الغرض التعليمي سماه بعض العروضيين "حمار الشعراء" وهو بحر أحادي التفعيلة.[2] وهو من البحور الشّعريّة وله ستّة أجزاء كلّها سباعيّة وهي:

مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستفعلن

وهومن المقاطع الصّغيرة،التي تفي بقدرة الأطفال وحاجاتهم الوجدانيّة والعقليّة، ولذا كان شعر الأطفال العربي وسيلة لتدريب الأطفال على البلاغة والتذّوق .

وعندما يكبر الطّفل يحفظ بعض الأشعار ذات البحور القصيرة، إذا سهل لفظها ومعناها، وبرزت إيقاعاتها، ويتدرّج الطّفل في تقبّل الشّعر وتمثّله له، عاما بعد عام، حتّى يصل إلى مرحلة يستطيع فيها أن يحفظ الأناشيد الحماسيّة والقصص الشّعريّة، ويردّدها مع زملاءه في المدرسة، ويفخر بالتغنّي بها في الشّارع والبيت، وكلّ هذا إذا أحسّ بهذا الشّعر وتذوّقه.

---

[1]– ينظر : إسماعيل عبد الفتّاح الكافي، أدب الأطفال المنظوم، (شعر الأطفال| اتجاهاته ونقده)، مركز الإسكندريّة للكتاب، الإسكندريّة، د.ط، 2008–2009، ص9 ، 13 ، 14 ، 15.

[2]– ينظر : صلاح يوسف عبد القادر، في العروض والإيقاع الشعري (دراسة تحليلية تطبيقية)، شركة الأيام، الجزائر، ط1، 1996 –1997، ص80.

فالشّعر: مشاركة وجدانيّة بين الشّاعر والمتلقّي، ولهذا يستفيد الأطفال كثيرا من سماع الشّعر وحفظه إذا كان مناسبا للأطفال من ناحية ألفاظه وأفكاره وموسيقاه وصوره الفنيّة.[1]

ولقد صدق (بابلونيرودا) في قوله: "إذا فقد الشّاعر الطّفل الّذي يحيا بداخله فإنّه سيفقد شعره".وشعر الأطفال الجيّد هو الّذي يمزج الخبرات ويربط بين تجربة الشّاعر والطّفل، وهو بذلك يربط بين عواطف الأطفال وأفكارهم، ويثير فيهم صورا شعوريّة، وانطباعات فنية، واستجابات عاطفيّة، وحتّى ينجح شاعر الأطفال لابدّ من أن يمزج تجربته الشّعريّة بمعايشة الأطفال.[2]

فقد نُصح الشّعراء بالحفاظ على نضارتهم أي نظارة الطّفولة وسذاجتهم ومواقفهم الطّفوليّة وبأن يكون الشّاعر –شاعرا– طفلا.[3]

فالأطفال ميّالون إلى الإيقاع دائما ويتجاوبون معه، وإذا نظرنا إلى الشّعر سواء أكان نشيدا أو أغنية أو قصيدة مسموعة أو مكتوبة، سنجد أنّها تنطلق من عدّة أهداف، نستعرض بعضها في ما يلي:

- يمكن اعتباره وسيلة للسّمو بحسّ الطّفل الفنّي.
- قد يكون وسيلة للتّعبير عن انفعالات الطّفل.
- هو وسيلة لنمو الطّفل وتكوين اتجاهاته وقيمه ومثله العليا.
- يعلّم الطّفل كيف يستعمل البلاغة والتنغيم في الصّوت والكلام.[4]

ثمّ لابدّ للشّعر من مراعاة مستوى النّمو اللّغوي والعقلي والعمري للطّفل، لابدّ أن نراعي كلمات معجمه اللّغوي ويجب أن تكون سهلة غير معقّدة الألفاظ والتّراكيب.

وهناك من يضيف إلى هذه الأهداف التّربويّة أهدافا أخرى مهمّة للغاية من أجل التّنشئة المتكاملة للطّفل مثل:

- تعميق نظرة الأطفال إلى الحياة.
- وإمدادهم بالتّجارب الّتي خاضها الآخرون للاستفادة منها.

---

[1]– ينظر : إسماعيل عبد الفتّاح الكافي، أدب الأطفال المنظوم، ص 13–14.

[2]– ينظر : أحمد علي كنعان، الطّفولة في الشّعر العربي والعالمي مع نماذج شعريّة لأطفال شعراء، ص 6–7.

[3]– ينظر : مجموعة مؤلّفين، أدب الأطفال والفتيان في العالم، تر: نادر ذكرى، دار الحوار، اللاذقيّة، سوريّة، ط1، 1982، ص105.

[4]– ينظر : إسماعيل عبد الفتاح الكافي، أدب الأطفال المنظوم، ص 15–16.

- ومعالجة الخجل والتّلعثم الّذي يصيب بعض الأطفال عن طريق ترديد الأبيات الشّعريّة جماعيّا ومعالجة أخطاء النّطق عند الأطفال.
- وتعليم الأطفال التعرّف على الأدباء والشّعراء والمرموقين وإنتاجهم وكتبهم.
- وإمداد الأطفال بالحقائق والمعارف المختلفة.
- والمحافظة على صحّة الطّفل بتعليمه بعض السلوكيّات الصحيّة السّليمة مثل: إتّباع إشارات المرور، وإلقاء التحيّة، والقواعد السّليمة للطّعام والشّراب، والجلوس، والنّوم.[1]

إنّ إدخال الشّعر في المدرسة الابتدائيّة "لن يكون ناجحا تماما، ولن يحصل على فرص جني ثماره"، إلاّ إذا شعر به الأطفال جميعا على أنّه نشاط يبعث المتعة في نفوس الأطفال، وهذا شرط أساسي.

ولا يعني هذا، على الإطلاق، أن يصبح نشاط لهو ولعب، بل أن يكون لحظة هامّة في الصفّ، يرغب فيها كلّ تلميذ من تلاميذ الصف، ويودّ الإسهام فيها، حتّى لو كان إسهامه مقتصرا على الإصغاء المركز.[2]

- يحبّ الأطفال محاكاة أصوات الطّبيعة والحيوانات والمواصلات والآلات لإنّها من أحبّ الأشياء إلى نفسه وقلبه.
- الاعتماد على المعاني الحسيّة، لأنّ **حواس الطّفل** هي **أبواب معرفته**، وأدوات نموّه.
- أما فيما يخص فكرة النّشيد أو الأغنية أو الشّعر، فيجب أن تكون الفكرة المقدّمة للطّفل جيّدة، تشعّ منها السّعادة، وتشبع حاجة نفسيّة من حاجاته، ولا تعتبد كثيرا عن بيئته، وتكون في مستوى إدراكه.[3]

ب. نشأة شعر الطّفولة:

الطّفولة عالم أثيرى شفّاف تتشكّل مفرداته من البراءة والنّقاء والبهجة والأحلام، ويحتاج الطّفل دائما إلى التّوعية والتّوجيه والنّصح والتّعليم وهو ما تضطلع به الأسرة والمؤسّسات التّربويّة، وقد التفت "الشّعراء" إلى ما يمثّله الشّعر من أثر في نفوس الأطفال والنّاشئة، لما يمتاز به من إيقاع

[1]- ينظر : إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، أدب الأطفال المنظوم، ص 16-17-18.

[2]- ينظر :عبد الرزّاق جعفر، الطّفل والشّعر (دراسة في أدب الأطفال)، دار الجيل، بيروت، د.ط، د.ت، ص 62.

[3]- ينظر : إسماعيل عبد الفتّاح عبد الكافي، أدب الأطفال المنظوم، ص 16-17.

موسيقي وخيال ساحر فتوجّهوا بخطابهم الشّعري، إلى الطّفل طامحين إلى غاية تربويّة وتعليميّة، مستهدفين غرس القيم الرّوحيّة والإنسانيّة النّبيلة في نفوس الأطفال.

ولا يمكن القول إنّ شعر الطّفولة "حديث النّشأة"؛ فقد عرف طريقه إلى الشّعر العربي منذ الجاهليّة، وثمّة إرهاصات تشير إلى وجوده وإن كان لا يمثّل تيارا أو ظاهرة فهناك شواهد تدلّ على أنّ العرب استخدموا الشّعر في هدهدة أبنائهم وترقيصهم، فقد ورد أنّ أعرابيّا كان يرقّص ابنته على الأبيات التّالية:

كَرِيمَة يُحِبُّهَا أَبُوهَا
مَلِيحَةُ الْعَيْنَيْنِ عَذْبًا فُوهَا
لاَ تُحْسِنُ السَبَّ إِنْ سَبُّوهَا.

غير أنّ "النّشأة الحقيقيّة" لشعر الطّفولة بمفهومه الواضح المحدّد ترتبط بالأدب الحديث، ويكاد يكون هناك اتفاق بين الباحثين على أنّ البدايات الأولى لأدب الطّفولة ترتبط بالشّاعر محمد عثمان جلال (1828-1898) الّذي اضطلع بترجمة وتعريف حكايات الشّاعر الفرنسي (لافونتين) الّتي كتبها للأطفال وضمنها كتابه "العيون اليواقظ في الأمثال والمواعظ".

ويرجع الفضل في ذيوع شعر الأطفال ورواجه، -بالإضافة إلى عثمان جلال- إلى كوكبة أخرى من الروّاد أبرزهم: "أحمد شوقي" (1870-1932) الّذي دعا إلى الاهتمام بأدب الطّفل.[1]

فقد كان أمير الشّعراء أحد السّابقين لمخاطبة الطّفل بالشّعر العربي الجميل، وبالقصص الشّعري الرّائع، وبالحكايات الشّعريّة المتسلسلة الّتي تشدّ انتباه الأطفال وتؤثر في وجدانهم، ولقد عرف شوقي كيف يخاطب الأطفال؟ ولقد ظهرت هذه القصائد في دواوينه وعمم بعضها على طلبة المدارس وكان تحرّك شوقي في هذا المضمار بناءا على ما شاهده في فرنسا، إبّان بعثته هناك، من احتفائهم بأدب الطّفل، وطبقا لما قرأه للشّاعر الفرنسي "لامرتين" الّذي استفاد من قصص كليلة ودمنة، واختار بعضها وأعاد صياغتها وأبرزها بأسلوب شعري أخّاذ يناسب الأطفال.[2] ويعتبر الدّارسون أنّ عبقريّة الشّاعر برزت أكثر ما برزت في هذا الجنس الأدبي، ولعلّ قصيدته "الدّيك

[1]- ينظر : فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشّعر – مسرح الطّفل – القصّة)، ص 11-12-13.

[2]- ينظر : إسماعيل عبد الفتّاح عبد الكافي، أدب الأطفال المنظوم، ص148.

والثّعلب" خير ما يعبّر به عن خفّة روحه وصفاء شعوره... وهذا ما جعل القصيدة تنتشر انتشارا واسعا، إذ يقول:

بَـرَزَ الثَّـعْلَبُ يَـــوْمًا فِي شِعَارِ ٱلْوَاعِظِينَا
فَمَشَى فِي الْأَرْضِ يَهْذِي وَيَسُبُّ الْمَـاكِرِينَا
وَيَقُـــولُ الْحَـــمْدُ لِلَّـ ـهِ إِلَهَ الْعَـــالَمِينَا

إنّ اختيار شخصيّة "الثّعلب" اختيار موفّق فالنّاس جميعا يعلمون والحيوانات نفسها تعرف أنّ هذا الحيوان مشهور بتحايله وخسيس أعماله وهو حين يترسل بثوب التّعفف إنّما يريد الظّفر بصيد ثمين:

يَا عِبَادَ اللهِ تُـــوبُوا فَهُوَ كَهْفُ التَّـــائِبِينَا
وَازْهَدُوا فِي الـطَّيَرَانِ ٱلـ عيش عَيْشَ الزَّاهِـدِينَا
وَاطْلُبُوا الدِّيــكَ يُؤَذِّنُ لِصَلاَةِ الصُّبْحِ فِـــينَا
فَأَتَى الدِّيـــكُ رَسُولٌ مِنْ أَمَامِ النَّاسِكِـــينَا
عَرَضَ الْأَمْـــرَ عَلَيْهِ وَهُوَ يَرْجُو أَنْ يَلِـــينَا
فَأَجَابَ الدِّيـكُ عُذْرًا يَا أَضَلَّ الْمُهْتَـــدِينَا
بَلِّغْ الثَّعْلَـــبَ عَنِّي عَنْ جُدُودِي الصَّالِحِينَا
عَنْ ذَوِي التِّيجَانِ مِمَّنْ دَخَلَ ٱلْبَطْنَ اللَّـــعِينَا
أَنَّهُمْ قَالُوا وَخَيْـــرُ الْـ قَوْلِ قَوْلُ ٱلْعَـــارِفِينَا
مُخْـطِئٌ مَنْ ظَنَّ يَـوْمًا أَنَّ لِلثَّعْلَـــبِ دِينَا[1]

فالديك يمثّل شخصيّة اليقظ الواعي، لأنّه اتّعظ بمن سبق من أسلافه وأجداده؛ وهكذا تعتبر حكايات شوقي الّتي أنشأها على لسان الحيوان مليئة بالقيم الأخلاقيّة من غير أن تسقط في المباشرة والسّطحيّة لذلك أقبل عليها الأطفال في نشوة ووعوها في سرعة قياسيّة.[2]

وساهم الشّاعر "محمد الهراوي" (1885-1939) في إثراء هذا الفنّ الجديد حتّى ليعدّه بعض الباحثين "أمير الطّفولة في العصر الحديث"، ويصفه بأنّه "رائد مرحلة التّأليف المستقل

[1]- ينظر :أحمد شوقي, الشوقيات، تح: إميل .أ. كبا، ج4، دار الجيل، د.ط، د.ت، بيروت، لبنان، ص 150-151

[2]- ينظر: محمد مرتاض، من قضايا أدب الأطفال (دراسة تاريخيّة فنيّة)، ص 120-121-122-123.

والتّنوّع الفنّي في شعر الأطفال" ويعدّ ديوانه (سمير الأطفال) بأجزائه المحاولة الرّائدة الأولى في الأدب العربي الحديث للكتابة الشّعريّة لجمهور الطّفولة.وقد واصل الشّعراء المعاصرون المسيّرة الّتي بدأها أساتذتهم الرّواد فتتابعت الدّواوين الّتي تستقلّ بشعر الطّفولة حتّى أصبحت هذه الظّاهرة تمثّل تيّارا واضح المعالم في الشّعر العربي المعاصر.[1]فقد التمس العديد من الأدباء في الشعر الجنس الأكثر قدرة على مخاطبة الأطفال واعتبروه جواز مرور للولوج إلى عالمهم.

ج. أشكال الشّعر عند الطفل:

يتّخذ الشّعر في طريقه إلى الأطفال أشكالا شتّى... فقد يكون على شكل: أغنية أو نشيد أو أوبريت أو استعراض غنائي أو مسرحيّة شعريّة أو قصّة غنائيّة.[2]

- **الأناشيد** : النشيد ، في اللغة هو الشعر الذي يقرأ ويتلى ويغنى ، أو يترنم به.والأناشيد الطفولية، هي قطع شعرية قصيرة تتميز بعذوبة النغم ، وسحر الإيقاع ، وجمال الألفاظ، وبساطة الكلمات. أما موضوعات الأناشيد ، فهي مستمدة من حياة الطفل وواقعه.تلحينها يغري الاطفال بها ، ويزيد من حماستهم لها ، وإقبالهم عليها ، لأن الطفل يشعر بأنه عنصر فعال في هذا الأثر الضخم الذي ينشأ عن اشتراكه مع زملائه في إلقاء النشيد.[3]
- **المحفوظات:** من المواد البالغة الأهميّة في المناهج التّعليميّة وهي تغذّي فكر التّلميذ لغويّا وتنمّي فيه حبّ الجمال والتغنّي بكلّ ما هو جميل وتوسع أفق التّلميذ وتثريه فهي محصّلة ممتازة من التعاليم والمفردات.[4]

ونقصد بالمحفوظات القطع الأدبيّة والاجتماعيّة من شعر ونثر وحكم والهادفة إلى تزويد التلاميذ بنوع من التذّوق الأدبي لأساليب الكتابة المصحوبة بأجمل المعاني الخلقيّة والاجتماعيّة الّتي تؤدّي بالطّفل إلى اكتساب بعض الفضائل الإنسانيّة ومساعدته على الخلق والإبداع حينما يريد أن يكتب أو يتكلّم، حيث تكسب التّلاميذ ثروة لغويّة من الكلمات والتعابير يستعينون بها في

---

[1]– ينظر : فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشّعر – مسرح الطّفل – القصّة)، ص13.

[2]– ينظر : أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، ص 150–151.

[3]– ينظر : عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 230.

[4]– ينظر :همزة الوصل – مجلّة التّكوين والتّربية، ع 13، 1976– 1977، مديريّة التّكوين والتّربية خارج المدرسة، الجزائر، ص 204.

التّعبير والإنشاء وحتّى تكتسي جملهم وتعابيرهم القوّة والمتانة والدقّة؛[1] وتتطلّب المحفوظات –أداء خاصا– تبدأ في المرحلة الابتدائيّة، وتستمرّ حتّى نهاية المرحلة المتوسّطة.

وتتميّز المحفوظات من النّشيد بأنّها لا تغنّى، ولا تلحّن، تؤدّى بطريقة فرديّة، وتكون المحفوظات شعرا أو نثرا فنيّا، بينما الأناشيد لا تكون إلاّ شعرا، ومن حيث الموضوعات فإنّ موضوعات الأناشيد محدودة أمّا المحفوظات فقد تكون موضوعاتها أكثر تنوّعا، كما أنّ أهدافها متّسعة وشاملة في تنمية شخصيّة الطّفل، لغويّا، ونفسيّا وروحيّا وخلقيّا واجتماعيّا.

وتتضمّن المقطوعات الأدبيّة المختارة في أدب الطّفولة، مؤثّرات فنيّة تجعلها أكثر جاذبيّة للكبار والصّغار، تستميلهم إليها بالمؤثرات الحسيّة المختلفة، وما يكتنفها، من صورة ولون حركة واختيار الموضوعات الّتي يغلب عليها الطّابع الإنساني مثل: المعلّم، الأم، العامل، الجمال، التّعاون، الإحسان...[2].

2. وسائطه:

للوسيط دور حيوي في إيصال الأدب إلى الأطفال، فالكاتب يكتب قصّة أو مسرحيّة، ثمّ لابدّ من وسيلة تصل بها إلى جمهورها من الأطفال... ولهذا فإنّ الوسيط يقوم برسالة ضروريّة في مجال أدب الأطفال.[3]

وتتعدّد الوسائط الّتي تقدّم من خلالها الألوان والمواد الثّقافيّة والأدبيّة للطّفل. وتشمل وسائط أدب وثقافة الطّفل هذه: "المجلات والصّحف وغيرها من المواد المطبوعة والإذاعة المسموعة والمرئيّة...، ولكلّ من هذه الوسائط دوره وأثره في توصيل الأدب إلى الأطفال... وتعتبر هذه الوسائط مهمّة للرّبط بين الطّفل وأدبه.[4]

وتلعب **وسائل الاتّصال** دورا كبيرا في تربية الطّفل، وتعمل على تعميق القيم الصّالحة، وتكريس التّراث، وحلّ المشاكل الاجتماعيّة إلى جانب هدم الأنماط والنماذج والعادات غير المقبولة.[5]

---

[1]– ينظر : التّربية – مجلّة تربويّة ثقافيّة، وزارة التّربية والتّعليم الأساسي، ع1، يناير – فبراير 1982، ص40.

[2]– ينظر : يوسف مارون، أدب الأطفال بين النّظريّة والتّطبيق، ص263.

[3]– ينظر : أحمد نجيب، أدب الأطفال "علم وفن"، ص 155.

[4]– ينظر : مفتاح محمد دياب، مقدّمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص 75.

[5]– ينظر : عبد الواحد علواني وآخرون، ثقافة الطّفل واقع وآفاق، دار الفكر، دمشق، د.ط، 1995، ص 159–160.

إذ يرى الباحثون أنّ وسائل الإعلام لها دور هام في التّنشئة وتشكيل الوعي حيث يتمثّل دورها في إشباع حاجات الأطفال النّفسيّة مثل: الحاجة إلى المعلومات والتّرفيه والمعارف الثّقافيّة العامّة، فوسائل الإعلام توسع من دائرة معارف الطّفل وتزوّده بالخبرات الّتي لا يستطيع الوصول إليها بتجربته الشّخصيّة، وتنشّط خياله، وتلعب دورا هاما في التّرويج وتقضية أوقات الفراغ بطريقة تتهيّأ خلالها للطّفل خبرات ومهارات عديدة.[1] فقد اختلفت نظم التّربيّة الحديثة ولم يعد الكتاب المدرسي والمقرّرات الدّراسيّة والأدوات التّقليديّة من فصول دراسيّة مجهّزة ومنهج معدّ وأستاذ متدرّب هي كلّ ما تحتاجه العمليّة التّعليميّة بل تعدّدت مجالات المعرفة حتّى أصبح النّشاط غير الصفي واحدا من أهمّ الشّرايين الّتي تمدّ العمليّة التّعليميّة بالحيويّة والمعرفة، وقد برز دور الإعلام التّربوي متوجّا على رأس الأنشطة التّربويّة بصفة عامّة.[2]

وتتنوّع الموارد الإعلاميّة تنوّعا كبيرا في طريقة نقلها إلى المتلقّي، فمنها المقروء في الكتب، والصّحف، ومنها الإعلام المسموع كما في الإذاعة، ومنها المرئي مثل التّلفزيون.[3]

أ. صحافة الأطفال:

ظهرت محاولات عديدة لتعريف مجلاّت الأطفال، كأحد المصادر المعرفيّة لدى الأطفال في مراحل عمرهم الأولى، بجانب كونها وسيلة من وسائل التّعبير عن الذّات، والكشف عن المواهب الكامنة لدى الأطفال، والعمل على تنميتها بصورة جيّدة، فقد اهتمّت بعض هذه المحاولات بإبراز خصائص مجلاّت الأطفال ومميّزاتها ووظائفها.

إلاّ أنّ معظم الّذين تناولوا المصطلح "**صحافة الأطفال**"، بالتّعريف والتّحديد الدّقيق له أجمعوا على أنّ مجلاّت الأطفال تجمع بين مظاهر الكتاب، ومظاهر الصّحيفة، على اعتبار أنّها تأخذ من الكتاب عمقه ومميّزاته، وتأخذ من الصّحيفة دوريّتها وشكلها الجذّاب، وبالتّالي تكسر حالة الملل الّتي تتسرّب إلى الطّفل أثناء قراءته، كما تعطي دوريّة الصّحيفة للطّفل فرصة الردّ على

[1] – ينظر : محمد السيّد حلاوة، تثقيف الطّفل بين المكتبة والمتحف، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، د.ط، 2001–2002، ص45.

[2] – ينظر : طه عمر، الصّحافة المدرسيّة (الشّكل والمضمون)، مؤسّسة حورس الدّوليّة، الإسكندريّة، د.ط، 2006، ص 13.

[3] – ينظر : علي إمبابي، الإعلام التّربوي المسموع في المؤسّسة التّعليميّة، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، دسوق، د.ط، 2007، ص 11.

ما ينشر في مجلّته المفضّلة، مع نشر صوره والأنشطة والمواهب المختلفة الّتي يتميّز بها بجانب التوّسع في نشر الصّور والرّسوم الّتي تحظى باهتمام كبير من جانب الطّفل كوسيلة جذب وتشويق وإمتاع.

بينما اهتّمت بعض التّعريفات الأخرى بإبراز دور القائمين على تحرير مجلاّت الأطفال وخصائص الجمهور الّذي توجّه إليه الرّسالة الإعلاميّة ويعرف "عبد التوّاب يوسف" "صحافة الأطفال" على أنّها: "المجلاّت الّتي تتوجّه للطّفل، ويحرّرها الكبار لتثقيف الصّغار، وهي أكثر انتشارا من مجلاّت المدارس".

ويعرّفها "سمر روحي الفيصل" بأنّها – صحافة الأطفال-: "الصّحف والمجلاّت الّتي يقوم عليها الكبار، ويساهم الأطفال فيها بنسب متفاوتة، وهي وسيلة تربويّة تكمل ما تقوم به المدرسة".

وعليه فصحافة الأطفال هي الصّحيفة المتخصّصة الّتي تصدر لجمهور معيّن، بأفكار معيّنة تستهدف الجانب التّربوي والإمتاع وإشباع حاجات الطّفل، يحرّرها مجموعة من المحرّرين الواعين بغضّ النّظر عن أعمارهم وثقافتهم، ووفقا لذلك يمكن تعريفها على أنّها: "مطبوعة دوريّة تقدّم للطّفل الفنون والمعارف والآراء والصّور المختلفة، وتحيطه علما بالقضايا والأحداث الّتي تدور من حوله".[1]

ويتّفق رجال التّربية وعلم الاجتماع والنّفس، على مدى خطورة الأثر الّذي تتركه قراءة الصّحف في السّنوات الأولى من حياة الطّفل، من ناحية قدرتها على تشكيل ذوقه وتكوين شخصيّته.

وإذا كانت صحف الكبار قد وصلت إلى مرحلة التّخصص الدّقيق فإنّ صحافة الأطفال بدورها قد وصلت إلى هذا المستوى، فنجد في الدّول المتقدّمة صحافة موجّهة لمراحل العمر المختلفة كما فرض هذا التّطوّر ظهور الصحف والمجلاّت الأدبيّة والفنيّة والعلميّة والثّقافيّة والرّياضيّة.[2]

---

[1]– ينظر : مرفت محمد كامل الطرابيشي، مدخل إلى صحافة الأطفال،دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط .1 ، 2003 ، ص38.

[2]– ينظر : محمد عدنان عليوات، مدخل إلى صحافة الأطفال، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة العربيّة، 2007، ص28.

وعليه فصحافة الأطفال هي الّتي تتوّجه إلى الأطفال ويحرّرها الكبار، أمّا الصّحافة المدرسيّة فهي الّتي تتولّى إصدارها المدارس، وتعني بوجه خاص بالحياة المدرسيّة، وتلتزم في الغالب بمادّة صحفيّة محدّدة تستهدف إثراء حياة المدرسة، وتوجيه التّلاميذ وتعليمهم والتّرويح عنهم، ويشارك المعلمون والتّلاميذ –عادة في تحريرها– وهناك صحف مدرسيّة تتولّى إصدارها جهات تعليميّة ومعلّمون أو مربّون، وتوزّع على تلاميذ المدارس.

فصحافة الأطفال أكثر سعة من الصّحافة المدرسيّة فيما تتناوله من مضامين ثقافيّة، كما أنّ جمهورها يتخطّى أسوار المدرسة ليشمل جميع الأطفال الّذين يُقبِلُون على قراءتها.[1]

نشأة صحافة الأطفال: ظهرت صحافة الأطفال بداية في فرنسا، وكان ذلك عام (1830) وهي (***Le Journal De Jeunesse Personnes***) ثمّ أعقبتها جريدة (***La Semaines Des Enfants***) ويلاحظ أنّها لم تكن منتشرة الانتشار الواسع، وبعد ظهور الصّحافة المتخصّصة في شؤون الأطفال في فرنسا ظهرت مثيلتها في الولايات المتّحدة، ولكنّ بعد سنوات من ظهورها في فرنسا. ولكنّ لم يظلّ البطء في الإصدارات المرتبطة بالأطفال طويلا، فمع مطلع القرن العشرين ظهرت صحف متخصّصة للبنين وأخرى للبنات، بل توسّعت الصّحف أكثر من ذلك وظهرت صحف للأطفال الصّغار وصحف أخرى لمحبّي الخيال والمغامرات وغيرها.

كما تعدّ مصر أوّل دولة عربية عرفت صحافة الأطفال، وكان ذلك في أواخر القرن التّاسع عشر، ثمّ انتقلت بعد ذلك إلى العراق ثمّ سوريا ثمّ دول المغرب العربي.[2]

ب. الإذاعة:

تعتبر وسائل الاتّصال المسموعة تقنيات مهمّة، لنقل أدب الطّفل وتحليله، وعرض مضمونه، وتنمية عقل الطّفل وجذبه، واستثارة وجدانه وأحاسيسه.

"**فالمذياع**"، يشغف الأذن عن طريق الصوت، فهو أداة التقاط الفكر والمعلومات، دون الحاجة إلى القراءة والكتابة، وقد استخدم كوسيلة مساعدة في مرحلة رياض الأطفال وفي الصّفوف الأولى من المرحلة الابتدائيّة الّتي يعجز أطفالها عن امتلاك مهارة القراءة بالطّريقة الصّحيحة.[3]

[1]– ينظر : هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، ص118.

[2]– ينظر : محمد عدنان عليوات ، مدخل إلى صحافة الأطفال ، ص 31–32.

[3]– ينظر : يوسف مارون ،أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق ، ص290.

وإذا كانت وسيلة التّعبير في الإذاعة هي الصّوت، فإنّها يمكن عن طريق النّص الجيّد، والإخراج الدّقيق الحسّاس الواعي، وحسن استغلال الإمكانيات الإذاعيّة، أن تصل إلى استشارة خيال الطّفل –وما أقواه وأرحب أفقه– فتجعله يعيش في أحداث البرنامج الإذاعي، وسط خياله التّوهمي أو الحرّ، وقد اندمج اندماجا تامّا.[1]

والمادّة المذاعة تتميّز بالحيويّة الّتي تنبض في الصّوت الإنساني، والمؤثّرات الصّوتيّة والموسيقيّة الّتي تعطي للمستمع شعورا بالمشاركة والتّفاعل.

وقد أثبتت الدّراسات أنّ الإذاعة تأتي في المرتبة الثّانية بالنّسبة للأطفال حيت أنّ التّلفزيون يأتي في المرتبة الأولى.[2]

وتنبثق أهداف الإذاعة المدرسيّة من أهداف الإعلام التّربوي عامّة بكلّ صوره، ومن بين **أهدافها:**

تزويد الطّلاب بالمعلومات والمعارف الّتي تهمهم وتشبع فيهم حبّ الاستطلاع ،كما تقدّم لهم صورا من المعارف بطريقة مشوّقة تقوم على الشّرح والتّحليل والتّفسير والتّبسيط، وهي تسعى إلى إكسابهم مهارات الاتّصال الإذاعي ومهارة التّعبير عن أفكارهم... وتُعوّدهم على البحث والاطّلاع، والقدرة على التّذوّق، وتشجّعهم على التّفكير العلمي، وتنمّي فيهم الخيال العلمي والرّوح الابتكاريّة، واكتشاف المواهب ورعايتها والمحافظة على التّراث الحضاري والثّقافي، وتوجّههم نحو الاتّجاهات والقيم التّربويّة العليا: كصلة الرّحم، والتّعاون، واحترام المعلّم، وتقدير آراء الآخرين، والنّقد الذّاتي البنّاء...[3]

وعليه فإنّ ظهور وسائل الاتّصال بالأطفال المتمثّلة في: المجلاّت والإذاعة والتّلفزيون... أتاحت جذب انتباه الطّفل وإثارة اهتماماته، لأنّها تهيّئ ذهنه وتركّز طاقته العقليّة، وتوفّر له مضمونا ثقافيّا متنوّعا.

---

[1]– ينظر : أحمد نجيب، أدب الأطفال "علم وفنّ"، ص 248.

[2]– ينظر :علي إمبابي، الإعلام التّربوي المسموع في المؤسّسة التّعليميّة، ص 11–12–13.

[3]– ينظر : آلاء عبد الحميد: الإذاعة المدرسيّة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، المطبعة العربيّة، 2007، ص 13–14.

ج. التلفاز:

ويعدّ التلفاز من أفضل طرق الاتّصال الثّقافي بالطّفل فقدرة التّلفزيون على تجسيد المضمون الثّقافي بالغ الأهميّة بفضل إمكاناته في عرض المشاهد الواقعيّة والخياليّة، فالتّلفزيون يوفّر للطّفل إشباع خيالاته وحاجاته الكامنة، ولهذا ينبغي على البرامج أن تكون موجّهة لإعداد الطّفل على المستوى الثّقافي والتّربوي والاجتماعي والعمل على بناء شخصيّته.[1]

فلا شكّ في أنّ التّلفزيون قد أصبح اليوم أداة هامّة، ليس فقط في المجال الإعلامي، ولكنّ أيضا كعامل من العوامل ذات التّأثير البالغ في التّنشئة الاجتماعيّة للطّفل، فلم يعدّ التّلفزيون من الكماليات في بيت الرّجل العادي بل أصبح وجوده من الانتشار، بحيث لا يمكن إغفال تأثيره على كلّ من الصّغير والكبير.[2]وللتّلفاز قدرات كبيرة تجعله في مقدّمة وسائل الاتّصال بالأطفال، إذ يمضي الأطفال فترات غير قصيرة في التّطلع إلى شاشته، سواء أكانت تلك الشّاشة تعرض مواد مخصّصة لهم أم للرّاشدين.

فقدرة التّلفاز على تجسيد المضمون الثّقافي عالية جدّا بفضل إمكاناته في الاستعانة بكلّ العناصر السّمعيّة والبصريّة إضافة إلى سهولة التّعرّض له، حتّى بالنّسبة إليّ الأطفال الصغار الّذين لم يصلوا إلى مستوى تعلّم القراءة، فمشاهدة التّلفاز تؤلّف بديلا عن الخبرة الواقعيّة من جهة كما تنبه خيال الطّفل وتعاونه على تنمية قدرته التّخيليّة.[3]

فإذا كان خيال الطّفل يوهمه أنّ الكرسي حيوان ناطق، وأنّ العصا قطار يتحرّك فإنّ التّلفزيون نفسه يحول الخيالات إلى حقائق مرئيّة رأي العين، هذا الصّندوق المسحور هو هديّة الحضارة إلى طفل اليوم، فهو بالنّسبة إليه: كرة السّاحر البلّوريّة، ومصباح علاء الدّين السّحري، وهوا العصا المسحورة، أو خاتم سليمان العجيب...[4]فالتّلفاز هو أهمّ وسيلة تعليميّة حديثة، وأكثر الأجهزة تأثيرا في الأطفال، يسحرهم بألوانه المغريّة وبرامجه الفنيّة ومسلسلاته الجذّابة؛ إنّه ينقلهم

---

[1]– ينظر : فيصل عباس، علم النّفس الطّفل – النّمو النّفسي والانفعالي للطّفل، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص 138.

[2]– ينظر : محمد عماد الدّين إسماعيل، الطّفل من الحمل إلى الرّشد، ج1، دار القلم، الكويت، ط2 مزيدة ومنقّحة، 1995، ص45.

[3]– ينظر : هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، ص 125.

[4]– ينظر : أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، ص 250–251.

وهم في منازلهم، إلى أن يعيشوا مع الحدث والتطّور في جميع أنحاء العالم، كما يصلهم بأحدث الاكتشافات والإبداعات ويصلهم بتراث الأمّة وماضيها وأمجادها، وشخصيّات الأمم في العصور الحاضرة والغابرة.فالتّلفزيون، "جهاز عجيب"، قادر بخياله السّحري أن ينقل إلى عالم الأطفال مالا يستطيع الإحاطة به، فيضع أمامهم كلّ ما في الطّبيعة من كائنات ومحيطات وأسرار...

أمّا آثار التّلفاز على الأطفال، **فقد تكون إيجابيّة**، إذا أحسن استخدامه، فيساعد المدرسة في تأدية رسالتها التربويّة، بما يقدّمه من برامج وأفلام علميّة وفنيّة، وأنشطة أدبيّة، تُعرض على الشّاشة، فهو ينمّي المواهب، ويقوّي روح الإبداع والخلق في نفوس الأطفال ووجدانهم، بما يعرضه من قصص، وأناشيد، ومسرحيات، ومسلسلات مصوّرة، هي من صميم برنامج أدب الأطفال وجوهره.

وقد تكون **للتّلفاز آثار سلبيّة**، حين لا يقدّم إلاّ الأفلام الّتي تسيء إلى الفضائل والآداب، وتثير الخوف والعنف والرّعب، وبذلك يكون التّلفاز سلاحا ذو حدّين يمكن أن يستخدم للفائدة، كما يمكن أن يستخدم للضّرر.[1]

[1] – ينظر : يوسف مارون ، أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق ، ص 290–291.

الفصل الثاني:

أدب الطفل في الجزائر النشأة والتطور

"... أنتم حراس هذا الجيل الجديد، والمؤتمنون عليه، والقوامون على بنائه، وأنتم بناة عقوله ونفوسه، فابنوا نفوسه على صخرة من الفضائل الإنسانيّة، واشربوه عرفان قيمتها، فإنّ من لم يعرف قيمة الثّمين أضاعه، ربوهم على ما ينفعهم وينفع الوطن بهم، فهم أمانة الوطن عندكم، وودائع الأمّة بين أيديكم..."

محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، ص299.

المبحث الأول: أدب الطفل في الجزائر .

يشكل أدب الطفولة الركيزة الأساسية في تكوين الطفل، ويعمل على تنشئة شخصيته في شتى النواحي تنشئه متكاملة، ويدعم فيه القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية والثقافية...كما يعمل على تنمية مهاراته الإتصالية بالمحيط والمجتمع والمدرسة ومن حوله...ويجعل منه شخصا مبدعا وناجحا وايجابيا بمعنى الكلمة.

لهذا و لغيره من الأسباب تعد الكتابة للطفل صناعة قائمة بذاتها في الدول المتقدمة، أما **بالنسبة للجزائر فمن الصعب تقديم تقييم عام وواضح عن أدب الطفل،بسبب غياب دراسة دقيقة في هذا المجال.** ويضاف إلى هذا المشكل مشكل آخر لا يقل أهمية عن سابقه وهو أن **الجزائر تعاني من أزمة مقروئية،** حيث يقرأ الجزائري نصف كتاب في السنة، بينما يقرأ الطفل الجزائري مدة دقيقتين في السنة.

فقد استقلت الجزائر وهي تعاني أزمة في الهوية، ذلك أنها ورثت نظاما تربويا استعماريا سعى بكل ما ملك من تفوق سياسي وعلمي إلى طمس هوية شعبها العربي المسلم، ومحو شخصيته الوطنية ومقوماتها، هذا السعي الحثيث من المستعمر قابله الصمود و التحدي من قبل علماء الجزائر و مفكريها الذين وعووا خطورة المخطط فانبروا لإفشاله عن طريق تبني المنهج الإصلاحي الذي يعيد للأمة الجزائرية هويتها، والذي توضحت معالمه شيئا فشيئا مع جمعية العلماء المسلمين التي جعلت من الأدب سلاحها. إضافة إلى حملة التعريب التي شهدتها الجزائر بعد الإستقلال.

هذا الصراع أفرز أدبا متأثرا بالثقافتين، الثقافة الإسلامية العربية التي عرفها الشعب الجزائري ودافع عنها...والثقافة الغربية ذات الأصول الأوروبية الإستعمارية التي تجعل الآخر تابعا مسلوب الإرادة ومجمد الفكر، **وأدب الأطفال جزء لا يتجزأ من الأدب الجزائري يخضع للمؤثرات الخرجية والداخلية التي يخضع لها الأدب عموما**[1] .

وميدان الكتابة للطفل في الجزائر لا يزال ميدانا غائر المعالم وسط مايحيط به من إهمال تارة وتقصير تارة أخرى.

[1] – ينظر :بن يحيى أم كلثوم و بن دحان الطيب أدب الطفل في المقرر المدرسي الجزائري، ص.3 – 4 –21 .

ونظرا لعدم وجود الأثر الذي يؤرخ لميلاد أدب الطفل في الجزائر و دوره الكبير في حياة الناشئة، يتعذر على الدارس تحديد خطواته و ملامحه الاولى، على غرار ما نجده مدونا في العديد من دول الوطن العربي ، وحجتنا في ذلك أن المستعمر هو الذي عطل فينا عامل الإهتمام بهذا النوع الأدبي الموجه إلى الطفل في الجزائر[1].

وباعتبار **الجزائر جزءا أساسيا من الوطن العربي،** فإن جل ماينطبق على أدب الأطفال في الوطن العربي عموما ينطبق عليها بنسب متباينة، منها أن **الجزائر تعاني قصورا في مسألة التأليف المتعلق بالطفل خارج المناهج و المقررات الدراسية.**

كذلك **الغياب الواضح للجزائر عن المنظمات الدولية و الإقليمية، وغياب سياسة ثقافية وطنية للطفل في الجزائر، و المعاناة التي يلاقيهاالأدباء والمثقفون في طباعة إنتاجهم المتعلق بأدب الأطفال**[2].

وقد أشارت الكاتبة الجزائرية بن عطوش زواوية – إلى هذا الأمر في مجلة رسالتنا – إذ تقول في هذا الشأن: "واجهتني مشكلة طبع وتوزيع أعمالي، فمثلا فيما يخص طبع قصة "حسناء و لغز الحمامة " –الخاصة بالأطفال– طبعتها بإمكانياتي المحدودة جدا، والتوزيع قمت به أنا بنفسي، طبعت حوالي 5000 نسخة، وزعت منها فقط 3500 نسخة ".

[1]– ينظر: حسين عبروس أدب الطفل وفن الكتابة، دار مدني، الجزائر،د ط،2002، ص. 55.

[2]– ينظر :محمد عبد الهادي، تاريخ أدب الأطفال في الجزائر، مجلة الحبر –أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري، ع.3، قسم اللغة، جامعة، محمدخيضر،بسكرة، 2006، ص.305.

فالمتأمل في أدب الأطفال في الجزائر يصدمه هذا الفراغ المحزن المخيف الذي تعانيه المكتبة الجزائرية في هذا المجال، فحتى الآن وبعد مضي أربعة عقود على الإستقلال لا يعثر المرء في هذه المكتبة على كتاب واحد يؤرخ لنشأة هذا الادب عندنا، و يرصد تطوره وظواهره، ويدرس فنونه واتجاهاته ويبرز أعلامه، بالرغم مما تموج به الساحة الادبية الجزائرية من أدباء أثبتوا مقدرة كبيرة في مجال الكتابة للاطفال، وبالرغم مما نشر و ينشر في هذا الميدان.

و قد أنجزت في السنوات الأخيرة بحوث جامعية في هذا الحقل، غير أنها لا تزال مخطوطة لم تنشر، كما انها في عمومها تبتعد عن التصدي للتأريخ لهذا الأدب[1].

وأدب الطفل في وطننا العربي عامة وبشكل خاص في وطننا الحبيب،قلما كان موضوعا إشكاليا للبحث والنقد والتقويم والتساؤل و اللقاءات و الملتقيات، كما أن الوعي بقضاياه وإشكالاته المتعددة غير مؤطر، وغير مهتم به بالصورة التي تدفع في اتجاه بلورة مايجسده من قيم فنية وجمالية وأخلاقية وتربيوية وتوجيهية.

وعندما يتخد من أدب الأطفال موضوعا للتفكير و التداول والأخذ والرد، والنقد والتقويم والمناقشة البناءة، وملامسة مختلف إشكالاته، فتلك بداية الاعتراف به، ولا نغالي إذا قلنا إن أدب الأطفال يعاني من الإنكار و الجحود والتهميش في مختلف الأقطار العربية خاصة منها الجزائر .

فلم يتعرض أدب الاطفال إلى النقد والتقويم وظل المبدعون في غياب النظرة الناقدة يخبطون خبط عشواء ويجولون ويصولون في هذا الادب دون أدنى معرفة بالتجربة الفنية، ولا بخصائص الطفولة والاختلاف بين المراحل العمرية، والفروقات الفردية ومايتبعها من أمور نفسية ولغوية وعقلية وإدراكية، وميول ورغبات...إذ لا نكاد نقرأ إلا القليل من الكتابات حول نقد أدب الأطفال بجميع فنونه وأجناسه وتكاد الدراسات المقارنة فيه تنعدم،كما تكاد الدراسات تنعدم في تقديم رواد هذاالنوع من الأدب[2]

[1]–ينظر : العيد جلولي: النص الأدبي للأطفال في الجزائر(دراسة تاريخية فنية في فنونه و موضوعاته) ، بمساهمة ولاية ورقلة تحت إشراف مديرية الثقاف، د.ط، د.ت، ص.5.

[2]– ينظر:عائشة رماش، أدب الأطفال في غياب النقد و المعايير النقدية، من أعمال الملتقى الوطني الأول في التفكير النقدي الأدبي العربي بين الاصالة و المعاصرة، 8،9مـاي 2005 سيدي عاشور، جامعة باجي مختار، عنابة، كلية الادب و العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم اللغة العربية، مطبعة المعارف،ط . 1، أفريل 2008، ص. 121، 122

أي غياب النقد المرافق، إذ لا يوجد نقاد متخصصون بأدب الطفل سواء في المسرح أو في القصة، وهو يؤثر بالسلب لأن أدب الأطفال لا يمكن له التطور في غياب التوجيه والنقد والدراسات النفسية والسيكولوجية المتخصصة.

وأما الدراسات النظرية النقدية والتحليلية لهذا النوع من الأدب في بلادنا،فهي قليلة جدا،منها:**(من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي)** للدكتور الربعي بن سلامة، و**(الموضوعاتية في شعر الطفولة الجزائري)** و **(من قضايا أدب الأطفال)** للدكتور محمد مرتاض.

(تاريخ أدب الأطفال في الجزائر) للشاعر عبد القادر الأخضر السائحي،و**(قصة الطفل في الجزائر)** للدكتور عبد القادر عميش، و**(النص الادبي للاطفال في الجزائر)** للعيد جلولي، و كتاب **(شعر الأطفال في الجزائر)** لعائدة بومنجل.

وأما عن الرسائل الأكاديمية فهي قليلة أيضا منها: رسالة ماجستير **(القصص المكتوب للأطفال في الجزائر دراسة تحليلة لموضوعاته و بنائه الفني)** ورسالة دكتوراه **(التص الشعري الموجه للأطفال في الجزائر)** وكلاهما للأستاذ "العيد جلولي "، ورسالة ماجيستير **(أدب الاطفال في الجزائر)** "لمحمد الطاهر بوشمال "، ودكتوراه **(قصص الأطفال في المغرب العربي)** "لعبد الرزاق بن السبع".

وفي جامعة وهران، أحصيت الرسائل الآتية: **(المسرح المدرسي في الجزائر):** وهي رسالة ماجيستير للطالب "لخضر بن زيان "، تقدم بها سنة 2001، و **(واقع الكتابات النقدية لمسرح الطفل في الجزائر)** ماجيستير للطالبة "بوحجر أحلام أميرة"، تقدمت بها عام 2008.[1]

إننا لا نبالغ إذا قلنا إن مدى تقدم أية أمة مرتبط بما تقدمه لأطفالها، فماذا قدمنا لأطفالنا ؟ وماذا أعددنا لهم من مادة ثقافية تساعد في عملية تشكيل أفكارهم ووعيهم، وإمدادهم بزداد ثقافي يحميهم من الإقتلاع والإغتراب ويجابهون به متغيرات العصر.

وينبغي الإعتراف بأن ثقافتنا العربية المعاصرة لم تول هذا الأدب العناية التي يستحق و يكفي أن نشير إلى أن نقادنا أهملوه فلم يتجشموا عناء قراءة نصوصه ترفعا، فظل بسبب هذا مجهولا

[1] – الشارف لطروش : أدب الأطفال في الجزائر واقع واقتراحات http//annales.univ-mosta .dz / index php /archive /278.html

يشق على الدارس تقويمه، فكأن أدب الأطفال يمثل الدرجة الدنيا من الكتابة، فليس غريبا بعد هذا أن يظل خارج الادب على اندراجه فيه قابعا في حوافه يصبو إلى شرعية نقدية تسوع حضوره.

إن هذا الأدب المهمش مطالب بالدفاع عن نفسه ليس لأن هناك أدبا مركزيا يتهدده أو ينافسه، ولكن لكي يحافظ على وحدة كيانه و يستمر في شق الطريق من أجل بناء جيل المستقبل... فأدب الأطفال و إن كان رافدا يصب في تيار الأدب العام، إلا أن له شخصيته المتميزة و هويته المتفردة، ومع ذلك فإنه يتفق مع أدب الكبار في المبادئ و الأسس العامة وانضوائه تحت لواء الأدب العام إلا أنه كون لنفسه مقاييس جمالية خاصة به على أساساها يمكن الحكم عليه. لكن أدب الأطفال يمر بأزمة قوية تتمثل في **غياب حركة النقد الواعية** التي تحكم على الإبداعات الأدبية، مما يوضح الايجابيات و السلبيات أمام المبدعين فضلا عن جمهور القراء.

إن غياب حركة النقد أدى إلى فوضى الابداع التي تتمثل في ضياع مقاييس التقويم، وكثرة التكرار في الاشكال و المضامين، وغلبة السطو الأدبي من الجدد على القدامى، ومن المبتدئين على الراسخين هذا اضافة إلى الإسفاف و التفاهات التي عمت الإبداعات الموجهة للطفل، إذا أصبح كل من هب ودب يردُ هذا الميدان ويستسهله و يرى في نفسه القدرة على مخاطبة عقل الصغير .

و اختلطت وسط الركام الضخم من الإبداعات التي تملأ المكتبات سواء عليها أسماء أصحابها أو مجهولة الهوية. واختلطت الأعمال المبدعة الأصيلة بالكتابات الغثة المتهافته، وحكمت المقاييس الكمية. فيقال فلان كتب عشرين كتابا و الاخر لم يؤلف سوى كتاب واحد، وقد يكون صاحب الكتاب الواحد أجدر بالتكريم لما يتميز به ذهنه من خصوبة وفكره من أصاله وقلمه من إبداع...

فالملاحظ أنه على الرغم من الانتشار و الازدهار الكمي و التنوع العددي لأدب الأطفال، إلا أننا نسجل الملاحظات التالية:

- إن أكثر الأعمال تتسم بالمنظور العام، والكلي فلا فرق بين الأطفال.
- أنها لا تعكس ما يحدث في المجتمع فالمجتمع في واد و الطفل في واد آخر.[1]
- يغلب عليه جانب الترفيه و التسلية فهو أدب ترفيه أكثر منه أدب توجيه و تثقيف ومعرفة .

[1]-ينظر :عائشة رماش: أدب الأطفال في غياب النقد و المعايير، ص.120، 123،124.

-خلوه من سمات التجديد و الإبداع.

-المضامين الضارة بأجيال المستقبل من قبل غير المتخصصين وغير الموهوبيين .

-سيطرة القصة على كافة ألوان أدب الأطفال الأخرى.

- ذات موضوعات مكرورة وأساليبها غير متوافقة مع الأطفال.

- غياب أدب الأطفال لسن ما قبل المدرسة.

-يخلو من عناصر الخيال المتوازن .

-قلة المادة المقدمة للأطفال وسيطرة الهدف التجاري و الربح السريع.

الأمر الذي دفع النقاد و الباحثين إلى إثارة هذه القضية ومناقشتها في الصحف أوائل الثمانينات بعنوان "أدب الأطفال تربية أم تجارة" ومما جاء فيه نشر كثير من الهواة ومن غير المتخصصين الذين لا يدركون مسؤولية الكلمة التي يضعونها تحت بصر الأطفال وسمعهم، لقد أصبحت كتب الأطفال تجارة رائجة وجاء الكثير منها مليئا بالسلبيات الضارة "أبلغ الضرر بأطفالنا ..."

فالمحتوى السائد في قصص الأطفال هو الخداع و الخيانة و القتل والسرقة وتمثله قصص الجريمة والعنف والجنس أحيانا، و التي تتجسد بشكل لافت للنظر في تلك الروايات البوليسية المتخصصة، وهي غالبا ما تكون إما مترجمة أو مقتبسة من قصص أجنبية، ونادرا ما تحمل هذه القصص هدفا تربويا أو ثقافيا مفيدا أو سليما. وتتميز غالبا بالسطحية، وتركز على الإثارة و التشويق بعيدا عن المحتوى الجاد.

كما تمثله قصص الخوارق التي تلبس أبطالها أدوارا خارقة على الطبيعة الإنسانية مثل قصص "سوبرمان"و"باتمان" وغيرها، هذا البطل الذي لا يعرف الهزيمة ويملك من القوة العضلية والآلية ما يعجز خصومة عن مواجهته هذا إضافة إلى العقل الذي يمتلكه، إن هذه القصص تؤثر على عقل الطفل ونفسيته وسلوكه لبعدها عن الواقع، وعندما يعجز الطفل عن تقليد البطل.[1] يصاب بالإحباط والهزيمة النفسية أحيانا. ويلوذ بخياله هربا من هذا الواقع الذي لا يستطيع أن

[1] -ينظر : عائشة رماش: أدب الأطفال في غياب النقد و المعايير النقدية ص . 120 ، 123 ، 124 .

يحاكيه، وبدلا من أن تكون هذه القصص مجالا رحبا لسعة عقل الطفل ودافعا له للتقليد الإيجابي فإنها تسلك به سبل اليأس والتعايش السلبي مع واقع الحياة العادية.

إن وجود الحركة النقدية كفيل بمسح الأعمال الأدبية بشمول وتقويمها بدقة ليعطي كل ذي حقه، ولتتضح مقايس التقويم بدقة وتستبين معالم الطريق نحو النهضة بوضوح، فقد دس كل الكتاب أنوفهم إلى عالم الطفولة، لكن رشح الأنوف أزكم الأطفال لأن المادة المقدمة اليهم متدنية المضامين تضر أكثر مما تنفع [1].

وأكد الباحث "جميل حمداوي" أنه على الرغم من المجهودات التي تبذلها دولة الجزائر في مجالات أدب الأطفال من أجل السمو بمستوى الطفولة الجزائرية ذهنيا ووجدانيا وحركيا، فمازال أدب الأطفال على مستوى الإنتاج ضعيفا و قليلا وهزيلا. بيد أن هذا الأدب الفتي يتفاوت في الجزائر كما وكيفا ومن كاتب إلى آخر. ومن مبدع إلى مبدع، وقد عرف أدب الأطفال بالجزائر تراجعا وانحسارا بينا مع سنوات الألفية الثالثة بسبب انعدام التشجيع المادي والمعنوي بعد أن انتعش في سنوات السبعين والثمانين من القرن العشرين. كما بدأت مكتباته تغلق أبوابها بشكل متدرج مع انتشار الإعلام التلفزي و الفضائي و الرقمي.

كما أشار حمداوي أنه ينبغي على كل الجزائر أن تبذل مجهودات جبارة في مجال أدب الأطفال عن طريق تخصيص الجوائز المالية و التقديرية لخدام أدب الأطفال وكتابه ومبدعيه سواء أكانوا من الجزائر، أم من الوطن العربي، كما تفعل قطر والإمارات العربية المتحدة في هذا الشأن. وعليها أن تسهر أيضا على تنظيم مهرجانات و مسابقات مسرح الاطفال من فينة إلى أخرى، وأن تكثر من بناء المكتبات.[2]

[1] – عائشة رماش: أدب الأطفال في غياب النقد و المعايير النقدية،ص.124–125–127.

[2] – جميل حمداوي: أدب الاطفال بالجزائر منحصر في لمقررات المدرسية و المناهج. *www.elhayat alarabiya .com/home/indexphp*

و رغم أن الجزائر كانت مفصولة عن الوطن العربي بسياج الاستعمار، ورغم الحصار الذي ضربه المستعمر على اللغة العربية، إلا أن الإبداع لم يتوقف في الجزائر، ومنه الإبداع في أدب الأطفال الذي ظهر أثناء الاحتلال في شكل قصائد وأناشيد ومسرحيات توجه بها المبدعون إلى جيل الأمل والرجاء، ومنهم الشيخ عبد الحميد بن باديس في نشيده المشهور **"شعب الجزائر مسلم"** وخاطبه قائلا:

يَا نَشْءُ أَنْتَ رَجَاؤُنَا وَبِكَ الصَّبَاحُ قَدْ اقْتَرَبْ

خُذْ لِلْحَيَاةِ سِلاَحَهَا وَخض الخُطُوبَ وَلاَتَهَبْ

وقد يكون الشيخ المولود بن الموهوب "رائدا لشعر الأطفال في الجزائر"، حيث أورد له صاحب كتاب "شعراء الجزائر في العصر الحاضر" نشيدا توجه به إلى الصغار يحثهم على الجد في طلب العلم و العمل، فقال:

العِلْمُ يَحْيَا بِالْعَمَل وَقَاتِلُ الْمَرْءِ الْكَسَلْ

فَسَافِرُوا نَحْوَ الأَمَلْ وَحَارِبُوا كُلَّ بَلِيد [1]

وتعود بدايات الاهتمام بأدب الأطفال في الجزائر –حسب "أحمد مَنُوْر"– إلى قبل الإستقلال، وتمثلت أساسا فيما كان يقدم ضمن نشاط مدارس جمعية العلماء خاصة، والمدارس الحرة عامة في بعض المناسبات و الأعياد الدينية من أشعار و تمثيليات خاصة بتلك المناسبات.

فقد بدأ أدب الأطفال في الجزائر قبل استرجاع السيادة الوطنية، حيث نال اهتمام رواد جمعية العلماء المسلمين الجزائرين، فكان ضمن الإستراتيجية التعليمية والثقافية للجمعية.

و أرجع " يوسف وغليسي " بدايات الاهتمام بأدب الأطفال في الجزائر إلى تلك المقطوعات والأناشيد التي عثر عليها في ديوان " محمد العيد آل خليفة "، وديوان "همسات وصرخات" للشاعر محمد الأخصر السائحي، بيد أنها نماذج قليلة و متفرقة لا تنهض دليلا على وجود متقدم لأدب أطفال جزائري آنذاك .و يرى أن البداية الحقيقية يمكن أن يؤرخ لها سنة

[1] – الربعي بن سلامة: من أدب الأطفال في الجزائر و العالم العربي، دار مداد يونيفارسيتي براس، قسنطينة، الجزائر، ط.1، 2009، ص. 47.

1982 تاريخ تأسيس قسم منشورات الأطفال على مستوى مديرية النشر بالمؤسسة الوطنية للكتاب.

أما "شريبط أحمد شريبط" فيرى أن العناية بأدب الأطفال كانت قبل الاستقلال،وتمثلت في نشاط مدارس جمعية العلماء المسلمين...و لعل أقدم نص وصل إلينا من تلك الفترة هو تمثيلية **"بلال بن رباح "** لمحمد العيد آل خليفة،التي عرضت ونشرت سنة 1938.

أما بعد الاستقلال فقد حاول الكتاب الاهتمام بهذا الموضوع في منتصف الستينات، وتبنت كتاباتهم بعض المؤسسات الإعلامية ،مثل: **جريدة الشعب**،وكذا **المجاهد الأسبوعية**، و**مجلة ألوان...**[1]

فقد خصصت هذه الجرائد و لمجلات ملاحق وصفحات خاصة بالطفل و موجهة إليه. سأختار على سبيل المثال قصة بعنوان **"جحا و الحمال"** عثرت عليها في مجلة ألوان(وهي مجلة منوعة ومصورة كانت تصدر شهريا عن وزارة الإعلام و الثقافة، في العدد الثاني عشر أكتوبر 1973، الصفحة رقم"5"):

اشترى جحا دقيقا، واستأجر حمالا ليحمله له

وفي الطريق ...غافل الحمال جحا وهرب بالدقيق.

وبينما كان جحا يسير في اليوم التالي،وهو يقص ماحدث له على صديق له،

إذا أبصر الحمال الهارب،فقال لصديقه:هيا نختبئ حتى لا يطالبنا الحمال بالأجر !!!

وقد خصصت جريدة**" الشعب"** وهي اليومية الإخبارية الوطنية التابعة لوصاية وزارة الإعلام والثقافة صفحة أسبوعية خاصة بالأطفال والشباب باسم:الجيل الصاعد"، ثم اختفى هذا الاهتمام في أواسط السبعينات بناء على ظهور صحافة متخصصة في مجال الأطفال.

ثم ظهرت هذه الصفحة من جديد مع بداية التسعينات تعاقب على الإشراف عليها كركن أسبوعي قار،الشاعر "بوزيد حرز الله "،و الأديب الكبير "عبد الوهاب حقي" وهي والآن في رعاية الأستاذ الشاعر "محمد كاديك "

[1] – محمد الهادي: تاريخ أدب الأطفال في الجزائر،ص 305–306

كما اهتمت مجلة "المجاهد" الأسبوعية وهي سياسة أدبية تابعة لحزب جبهة التحرير الوطني، بتخصيص صفحتين كاملتين من صفحاتها للكتابة للاطفال بعنوان "المجاهد الصغير"، استمر قرابة الثلاث سنوات تحت إشراف الشاعر "محمد أبي القاسم خمار "، والصحفي "محمد الأخضر الأغواطي"، وذلك ابتداء من(العدد431 الصادر في/1968/11/24) واستمر حتى(. 1971/02/21)

كذلك خصصت مجلة " **الجزائرية** " وهي مجلة شهرية تصدر عن الإتحاد الوطني للنساء الجزائريات ملحقا للأطفال كان يتراوح حسب الأعداد ما بين أربع وثماني صفحات، أشرفت عليه السيدة " جميلة خمار " بعد توقف ملحق " المجاهد الصغير ".

وقد جعلت مجلة " **الشباب** " وهي مجلة سياسية نصف شهرية أصدرتها منظمة شبيبة جبهة التحرير الوطني وواصلت عملها حتى بعد أن أصبحت المنظمة تسمى الاتحاد الوطني للشبيبة الجزائرية، حيث أدمجت الشبيبة مع الكشافة والطلبة، ملحقا خاصا بالأطفال، يحمل اسم "**الشهاب** " وهو عبارة عن مجلة صغيرة متميزة بألوانها عن المجلة الأم، تضم مختارات من الإنتاج الأدبي لتلاميذ المدارس.

تعتبر هذه الصفحات و الأركان الخاصة بالكتابة للأطفال محاولات أولى منها ما أفشل ومنها ما فشل لأن الصحيفة اليومية الإخبارية و المجلة السياسية سواء منها الأسبوعية أو النصف الشهرية وحتى الشهرية لم يكن في وسعها أن تعطي أدب الأطفال ما يستحقه من العناية و الاهتمام وهي مشغولة من قمة رأسها إلى أخمص قدميها بما يجري في العالم السياسي من أحداث ...[1] وينبغي الإشارة إلى أن هذا التواري أو التراجع من قبل هذه المجلات أو الهيئات الإعلامية عقبه تخصيص أو تأسيس لمجلات خاصة بالطفل و موجهة إلى خدمة وتنمية أفكاره وميوله و تطلعاته ونهمه المعرفي و الأدبي .

[1] – محمد الأخضر عبد القادر السائحي: تاريخ ادب الأدفال في الجزائر (أفكار، تراجم، نصوص)، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، مطبعة دار هومة،الجزائر.ط.1، 2002،ص.27، 28، 29.

فقد عرف التأليف للطفل في الجزائر خطوة يمكن أن نقول عنها انها كبيرة في مجال التأليف الإبداعي، ولا سيما في القصة الطفلية، و الأنشودة أو شعر الطفولة. و الدليل على ذلك كثرة القصص التي تولت نشرها المؤسسة الوطنية للكتاب.[1]

فقد خطا أدب الاطفال في مختلف البلدان العربية خطوات لا بأس بها نحو الأمام، اما في بلادنا فما تزال تجربة أدب الأطفال قاصرة جدا، و يمكننا القول أنه **مايزال فتيا يتقدم** شيئا فشيئا.[2]

وعليه فقد عرف ادب الاطفال في الجزائر –منذ الاستقلال إلى اليوم –نهضة كبيرة على مستوى الابداع و الترجمة و النشر، وبغض النظر عن مستوى الإنتاج. إلا أن الإنتاج لم يواكب بما يوازيه من الدراسات النظرية و النقدية التي تثمنه وتنقيه مما يمكن أن يكون قد علق به من شوائب، على الرغم من ان الأعمال الإبداعية الموجهة للأطفال كثيرة في الجزائر، منها سلاسل قصصية صدرت عن المؤسسة الوطنية للكتاب قدّرها " محمد مرتاض " بأنها تتجاوز " خمسين قصة "، كما صدر عن غيرها من دور النشر سلاسل أخرى.[3]

ويصنف " السعيد بوسقطة "مبدعي أدب الأطفال في الجزائر إلى ثلاثة أصناف، فمنهم من يكتب عن إيمان حقيقي بالطفولة، و الآخر لإظهار تعاطفه معها و إبراز مقدرته على الكتابة للأطفال، أما الثالث من تطاول على هذا النوع من الكتابة منطلقا من غياب النقد العلمي عن الساحة الأدبية.ويؤكد "عياش يحياوي" أن ما تم إبداعه للأطفال في الجزائر يتسم بالمباشرة والمواعظ الجافة والنصائح التقريرية على خلاف ما يجب أن يتسم به أدب الأطفال من حداثة.[4]

---

[1] – محمد مرتاض: الموضوعاتية في شعر الطفولة الجزائرية (عند الغماري –ناصر – حرز الله–مسعودي)، ديوان المطبوعات الجامعية ،الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، د.ط،د.ت،ص.1.

[2] –عائدة بومنجل: شعر الأطفال في الجزائر، وزارة الثقافة، الجزائر، د.ط، 2007، ص.9.

[3] – الربعي بن سلامة: أدب الأطفال في الجزائر بين الإبداع و النقد، مجلة العلوم الإنسانية، ع .31، جامعة منتوري، كلية الآداب و اللغات، قسنطينة الجزائر، جوان 2009، ص .209–210.

[4] – محمد عبد الهادي: تاريخ أدب الأطفال في الجزائر، ص. 306.

وفي هذا الشأن يشير الدكتور "الربيعي بن سلامة" إلى أن "أدب الأطفال في الجزائر" قد قطع في مجال الإبداع و الاقتباس والنشر أشواطا كبيرة ولكن إبداعاته ظلت في أغلبها بعيدة عن الدرس والتقييم الذي يثمنها ويعطيها قيمتها الفنية والأدبية، ويدعو الباحثين والأساتذة إلى أن يهتموا بهذا الفرع من الأدب، وأن يعطوه ما يستحق من عنايتهم، لأنه لا يقل أهمية عن أدب الراشدين، إن لم يكن أهم منه،لأنه **فإذا كان أدب الراشدين يؤطر الحاضر، فإن أدب الأطفال يؤطر المستقبل.**

ويجب على كل من يعمل في حقل أدب الأطفال من كتاب ومبدعين ناشرين ورسامين وفنيين وطباعين أن يحرصوا على طلب الكمال في كل ما يقدم للأطفال، على مستوى الشكل والمضمون معا، وهم لا يستطيعون ولن يستطيعوا ذلك إلا إذا كانوا على معرفة تامة بخصوصيات الأطفال ووعي بمتطلبات كل مرحلة من مراحل الطفولة، وكانوا على إدراك تام بأهمية الرسالة التي يؤديها أدب الأطفال، وفوق كل هذا وقبله، يؤمنون بنبل المهمة المنوطة بهم، ويقدرون خطورة المسؤولية الملقاة على عاتقهم.[1]

[1] – الربيعي بن سلامة: من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ص. 169، 170.

المبحث الثاني: أجناس و أعلام أدب الطفل في الجزائر

1- نشأة قصة الطفل في الجزائر:

القصة المكتوبة للأطفال جزء من القصة وفرع منها، اذ يرى محمد مرتاض: " انه لا فرق بين قصة للصغار وقصة للكبار إلا في التبسيط و التوضيح و التحليل والابتعاد عن الغموض... ولا بد بالإضافة إلى ذلك أن تشتمل القصة على مغزى أخلاقي".و القصة المكتوبة للأطفال لم تظهر كجنس أدبي قائم بذاته في الجزائر في مرحلة ما قبل الاستقلال، ذلك أن **الاهتمام بأدب الأطفال عموما، و القصة المكتوبة لهم خصوصا، هو وليد بيئة تهتم بالطفل... لكن هذا لم يكن متاحا للطفل الجزائري في الفترة الاستعمارية.**

وفي فترة ما بعد الاستقلال أخذت البلاد تتغير ملامحها نحو الأفضل، فانتشر التعليم، وانتشرت معه حركة ثقافية حاولت تعويض سنوات التخلف والجهل، وكان التركيز يومئذ منصبا على أدب الكبار وثقافتهم، ولم يهتم أحد بثقافة الطفل وأدبه إلا في بداية السبعينات. والحقيقة أنه **من الصعوبة تحديد تاريخ معين لبداية هذا اللون من الكتابة في الجزائر.** فقد مرت القصة المكتوبة للأطفال في الجزائر بعد الاستقلال بمرحلتين هما:

أ- مرحلة الاعتماد على الإنتاج الأجنبي:وتبدأ هذه المرحلة في أوائل الستينات وتستمر حتى أواخر السبعينات، وفيها كانت الجزائر تعتمد اعتمادا كليا في ثقافة أطفالها على ما تنتجه البلدان العربية وغير العربية.

وفي بداية السبعينات خطت القصة المكتوبة للأطفال خطوات أخرى حين أقدمت الشركة الوطنية للنشر والتوزيع حينذاك على نشر قصص أجنبية في الجزائر مثل سلسلة (أب كاستور). وقد استطاعت هذه القصص أن تسد فراغا في هذا المجال، **فأطفال الجزائر هم جزء من أطفال الوطن العربي، والكتب التي كانت تصدر في مصر ولبنان وسوريا، كان الطفل الجزائري يطالعها...** فأغلب البلدان العربية عاشت زمنا طويلا على قصص كامل الكيلاني وغيره من الكتاب الرواد.[1]

[1]–العيد جلولي: النص الادبي للأطفال في الجزائر، ص. 50،، 57، 58، 59، 60.

ب – مرحلة ظهور اولى القصص الجزائرية المكتوبة للأطفال :

وتبدأ هذه المرحلة من أوائل الثمانينات وتستمر إلى الآن، في هذه المرحلة ظهر كتاب كبار استطاعوا أن يبدعوا في فن القصة المكتوبة للأطفال، واستطاعوا تسخير موهبتهم في الكتابة للأطفال بعد أن حققوا نجاحا في الكتابة للكبار، ومعظم هؤلاء لم يكن لهم إنتاج وفير، بل إن منهم من اكتفى بكتابة قصة واحدة ثم توقف عن الكتابة...، ومن هؤلاء: واسيني الأعرج، عبد الحميد بن هدوقة، جيلالي خلاص، محمد دحو، الطاهر وطار، مصطفى محمد الغماري، أحمد منور...أولأن هؤلاء الكتاب استفادوا من تجربة من سبقهم في الكتابة للأطفال ، ونذكر منهم: محمد المبارك حجازي، ومليكة قريفو، رابح خدوسي، لخضر بدور...وغيرهم.

وبعد أن تم تأسيس قسم خاص بمنشورات الأطفال في المؤسسة الوطنية للكتاب، ظهرت القصة الجزائرية المكتوبة للأطفال بشكل جدي وفعال، فأقدم الكثير من الكتاب على خوض هذه التجربة الفنية في الجزائر، فنشر هذا القسم عشرات القصص.

وفي بداية الثمانينات ظهرت في الجزائر دور نشر خاصة كثيرة، وتنافست هذه الدور على نشر قصص للأطفال فبعد أن كانت المكتبة الجزائرية تفتقر إلى هذا اللون من الكتابة حتى أنه يسهل إحصاء إنتاجها، صارت اليوم بحاجة إلى جهد ضخم ليتم معرفة ما في هذه المكتبة من كتب موجهة للأطفال.[1] والمتتبع للقصة المكتوبة للأطفال في الجزائر يجدها عالجت بعض الموضوعات و غفلت عن بعض الموضوعات الأخرى ، كما تنوعت مصادرها واتجاهاتها تبعا لتنوع ثقافة واتجاه مؤلفيها . ومنها :

- **القصص التاريخية:** فالقصة الجزائرية المكتوبة للاطفال عالجت بعض الموضوعات التاريخية، ومعظم هذه القصص مستمدة من التاريخ العربي والإسلامي، والتاريخ الجزائري القديم والحديث.

أما القصص المستمدة من التاريخ الإسلامي، فقد تناولت سير الابطال الذين كان لهم دور في نشر الإسلام، كما تناولت سيرة العظماء والقادة والعلماء، ومن هذه القصص تأتي (سلسلة الأبطال) لأحمر شوحان في مقدمة السلاسل التي تناولت هذا التاريخ.

1- العيد جلولي ، النص الأدبي للأطفال في الجزائر ،ص.60-61 .

أما التاريخ الجزائري القديم خصوصا فترة ما قبل الفتح الإسلامي للمغرب العربي كتب حولها قصص قليلة منها (سلسلة أبطال نوميديا)لعبد الحق مسعودي، ومن قصص هذه السلسلة:"الامازيغ في التاريخ " " وتاكفاريناس البطل الثائر..."

أما فترة مابعد الفتح الإسلامي، وحتى قيام الثورة الجزائرية عام 1954، نجد قصصا قليلة تناولت بعض الأحداث التاريخية أو بعض الشخصيات البارزة، ومن هذه القصص، قصة : (ما أقرب فرج الله) لأبي إلياس، وفيها تناول ذلك الحصار العنيف الذي ضربه ملك فاس المريني على مدينة تلمسان، وكيف طوق المدينة وحاصرها مدة ثماني سنوات، وبنى بجوارها مدينة"المنصورة"، وكيف عانى أهلها من الحصار.

ومن الكتاب الذين تناولوا الشخصيات البارزة أثناء تلك الفترة نجد عباس كبير يوسف في قصة (رايس حميدو): وهي عبارة عن سيرة لأحد رياس البحر في القرن التاسع عشر، عرف بشجاعته ووطنيته ودفاعه عن الوطن.

أما الذين تناولوا شخصيات المقاومة الوطنية الشعبية، فنجد الكاتب (مصطفى رمضان) الذي اختار سيرة الأميرعبد القادر، فعرضها في قصص قصيرة، تناول فيها جوانب مختلفة من حياته، ومن هذه القصص: (الأمير عبد القادر مفاوض محنك) (والأمير عبد القادر رائد المقاومة) (والأمير عبد القادر والظروف القاسية)...

ومن الذين برزوا في معالجة أحداث ثورة التحرير الجزائرية، وتقديمها للأطفال في مقالب قصصي جذاب: محمد الصالح الصديق في (مجموعة عميروش و قصص ثورية). ومن هذه القصص.(أحزان الملائكة)[1]: وهي قصة طفل صغير لم يتجاوز العاشرة من عمره شاهد جنود المظلات يفتكون بأبيه ويهتكون عرض أخته، ويقيمون مجزرة فضيعة من بيني عمه، فهزته الكارثة ولذغته حرارة الفاجعة، فانطفأ بريق عينيه وانكشفت نضارة وجهه فأصبح لا يرى إلا كئيبا واجما، إنه يتذكر تلك الليلة التي خرج فيها هاربا إلى تونس في جمع كبير من النساء والشيوخ، وأكثر من مائة طفل مات أغلبهم ضحية البرد والجوع والتعب،يحاول الطفل أن يندمج مع زملائه الأطفال في الملجأ عله ينسى حالته وحالة عائلته، غير أن هذه الذكريات المؤلمة تأبى إلا ان تتغلب على رغبته

[1] _ العيد جلولي ، النص الأدبي للأطفال في الجزائر ،ص.70، 71، 72،73.

في النسيان، فكل شيء يذكره بعائلته، بأبيه الذي مات مخربا بالرصاص ملوثا بالدماء، وأخيه الصغير يتشبث بصدره وهو يبكي ويصرخ والجنود يضحكون ،و بأمه التي تقبع في غياهب السجون، نحيلة الجسم، شاحبة الوجه كهذه الشجرة المنتصبة أمامه ذات الأغصان اليابسة، والتي قست عليها الطبيعية فجردتها من أوراقها، وقصة (تحيا الجزائر)، (وقصة بطولة صغير).

وممن عالج هذا الموضوع أيضا: الجيلالي عوامر في قصة: (شجرة الانتقام)، وأيضا عبد العزيز بوشفيرات في قصة البطل الصغير. فالمتتبع للقصة المكتوبة للاطفال في الجزائر يجدها عالجت بعض الموضوعات وأغفلت بعض الموضوعات الأخرى، كما تنوعت مصادرها واتجاهاتها تبعا لتنوع ثقافة واتجاه مؤلفيها.

- **القصص الاجتماعية: ونجد منها:**

قصة (النسر والعقاب)، التي تعد القصة الوحيدة التي كتبها "عبد الحميد بن هدوقة" للأطفال، ونشرتها المؤسسة الوطنية للكتاب سنه 1984. وفيها يتناول الكاتب موضوعا اجتماعيا تربويا"هو الترغيب في النظافة و الكسب عن طريق العمل المثمر الجاد، و التنفير من القذارة، والكسب بطريق سهلة لا تحقق لصاحبها العزة و الكرامة.

وقصة(**الطاف طاف و الذئب الخطاف**) عبد العزيز بوشفيرات، وقصة (**مرحبا بالسحابة**)لمحمد دحو: التي تتناول فكرة إنسانية اجتماعية تشرح أهمية الماء في الحياة ، ووجوب المحافظة عليه. وقصة(**الصرصور و النملة**) لأحمد دوغان التي هي الأخرى تعالج موضوعا اجتماعيا، وهو الترغيب في العمل و محاربة التهاون و الكسل. وقصة(**الديك المغرور**) للجيلالي خلاص ويتناول فيها موضوعا اجتماعيا وثيق الصلة بالأخلاق، وهو الغرور وعواقبه على الفرد والمجتمع. وقصة (**سمير والطائر الأخضر**) لأخضر رزاق و تعالج موضوعا اجتماعيا وثيق الصلة بحياة الطفل"و هو الرفق بالحيوان". وكذلك قصة **(نوار.السمكة الصغيرة)** وهي القصة الوحيدة التي كتبها "واسيني الأعرج، ونشرتها المؤسسة الوطنية للكتاب، وتدور أحداث القصة حول فكرة الصراع بين الخير و الشر. و قصة (**كيكي غاضب**)[1] لمليكة قريفو، تطرح من خلالها موضوعين رئيسيين هما "الصداقة

[1] _ العيد جلولي ، النص الأدبي للأطفال في الجزائر ،ص.74، 76، 77، 83، 85،95

واللعب.وقصة (**الكنز المفقود**) للخضر بدور والذي يطرح من خلالها موضوعا اجتماعيا شديد الصلة بحياة الطفل وهو "شقاوة الأطفال" وبعض طباعهم كالميل إلى اللعب واكتشاف قواهم.[1]

كما نجد قصة (**بجباح المرتاح**)للطاهر وطار، وبجباح المرتاح"هو جرو ماتت أمه، واحتضنته جدته التي أفسدته بالدلال، ذات يوم قصت ذيله، لأنه لم يعد باللبن، ووعدته بأن تعيده له عندما يحصل على اللبن، فقصد جده، طرده لمجرد رآه بدون ذيل، ثم توجه إلى العنزة التي اعتذرت له حتى يأتي لها بالفسيل،فالتمس من الحقل أن يعطي له شيئا منه، لكنه عطشان، ذهب إلى العين فطلبت منه أن يحفر ساقيه، قصد الحداد ليصنع له فأسا، فطلب منه الآخر أن يأتيه بالحديد أو يعمل عنده، فيردد الجرو العمل العمل، لاشيء بدون عرق، الجميع يرددها هذا العمل، العمل.[2]

- **القصص التراثية (الشعبية والخرافية والأسطورية):**

من المعلوم أن تراثنا الأدبي حافل بالعديد من الكتب التي ضمنت لقرائها الامتاع و الفائدة، وألهمت كثيرا من الأقلام في مختلف العصور... فكانت بذلك أهمّ رافد استوحى منه الكتاب الجزائريون قصصهم الموجهة للأطفال، ومن أشهر هذه المصادر:كليلة ودمنة، وألف ليلة وليلة، وأدب النوادر والظرف والفكاهة بشكل عام.[3] والمتتبع للقصة المكتوبة للأطفال في الجزائر، يلاحظ ذلك الارتباط الوثيق بالتراث. حتى اعتقد البعض أن قصص الأطفال ليس لها من المصادر التي تنهل منها سوى التراث، وهذا لغلبته وطغيانه وكثرة توظيفه في هذا الأدب.

والمتتبع لقصص الأطفال في الجزائر يجد أن أكثر الكتب الأدبية التراثية حضورا في قصص الأطفال، هي كتاب "ألف ليلة وليلة" وكتاب "كليلة ودمنة لابن المقفع".

وفيما يخص كتاب "ألف ليلة وليلة"، فقد أقبل الكتاب الجزائريون على توظيف قصصه وحكاياته في أدبهم الموجه للأطفال، وتأتي "حكايات السندباد" في طليعة الحكايات المستلهمة من

---

[1]- العيد جلولي ، النص الأدبي للأطفال في الجزائر العيد جلولي ص.97.

[2]- أحمد طالب، الأدب الجزائري الحديث (المقال القصصي، والقصة القصيرة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، د.ط، 2007، ص. 88.

[3]- محمد شنوفي:انفتاح النص الموجه للطفل على القرآن الكريم والتراث السردي العربي،مجلة الأثر،ع.13، الجزائر، مارس2012، ص.169.

هذا الكتاب. كما يأتي "لخضر بدور" في مقدمة هؤلاء الكتاب، فقد استلهم من ألف ليلة وليلة قصصا كثيرة منها قصة (حكايات السندباء البحري).

ومن الكتاب الذين اقتبسوا من ألف ليلة وليلة نجد أيضا "نوري بشاري"، في قصة (علاء الدين والمصباح السحري) (وقصة مغامرات السندباد). ونجد أيضا الكاتب محمد مبارك الحجازي، الذي له في هذا المجال سلسلة(من وحي مغامرات السندباد البحري) وتضم هذه السلسة مجموعة من القصص، وقد عدل الكاتب في قصصه، وجعلها مغايرة للقصة الأصلية وهذا لتتناسب ومستوى الأطفال.[1] وفيما يخص كتاب"كليلة دمنة" فقد حاول كثير من الكتاب والشعراء محاكاته والنسج على منواله،فقد وجد كتاب الأطفال في قصص الكتاب وسيطا مهما في تثبيت القيم المطلوبة في نفوس الأطفال.ولعل ذلك مايفسر اهتمام قصاصي الأطفال في الجزائر به أكثر من أي كتاب آخر.[2] **فقد احتل كتابا كليلة ودمنةوألف ليلة وليلة مكانة كبيرة في أدب الطفل الجزائري، فاقتبس الكتاب منهما عشرات القصص الأطفال، فكانا بمثابة المنبع الذي أمدهم بمادة قصصية ثرية لا تنضب.**

ويأتي كل من "أحمد بوهلال ومحمد الصالح حرز الله وبوزيد حرز الله وصلاح يوسف عبد القادر ومحمد ناصر وعبد الحفيظ شقال وحسين بوروبة ومحمد سراج وآمنه آشلي ومحمد مبارك الحجازي وخالد أبو جندي" في مقدمة الكتاب الذين استلهموا من هذا الأثر الأدبي قصصا للأطفال ومن أمثلة القصص المستلهمة من هذا الكتاب: (قصة السلحفاة والبطتان) لآمنة آشلي، (وقصة الصيف المزعج) لمحمد مبارك الحجازي.

كما يجد الدارس لقصص الأطفال في لجزائر، أن جزءا كبيرا منه مقتبس من الأدب الشعبي المحلي، فقد أعاد الكتاب الجزائريون حكاية هذه القصص الشعبية و الخرافية، غير أن إعادة هذه الحكايات يتفاوت مستواها من كاتب إلى آخر، من حيث الالتزام بالنص الأصلي، فهناك من الكتاب من يتصرف في هذه الحكاية، فيبدل ويغير ويقدم ويؤخر ويضيف ويحدف، لاعتقاده بأن بعض المواقف والمشاهد تسيء للطفل وتفزعه، وهناك فريق ثان أعاد الحكاية كما هي... لاعتقاده أن التغيير يفسد الحكاية.

[1]–العيد جلولي، حضور التراث في أدب الأطفال في الجزائر القصة نموذجا–،ص. 121–122.

[2]– محمد شنوفي، انفتاح النص الموجه للطفل على القرآن والتراث السردي العربي،ص. 170.

بل وهناك من لم يكتف بالدعوة إلى التزام التام بالحكاية، بل دعا إلى المحافظة على الإيقاعية الشعبية أثناء سرد الحكاية، كما دعا إلى استخلاص الأنماط المختلفة لهذا السرد وتوظيفها من جديد في قصص أخرى يبدعها الكاتب من خياله.[1] ومن الكتاب الجزائريين الذين استلهموا من هذا المخزون الثقافي الشعبي قصصا للأطفال، نجد "رابح خدوسي" في (سلسلة حكايات شعبية جزائرية)، وقد صدرت عن منشورات دار الشهاب .

- **القصص الفكاهية:**

نجد (تأمل واضحك مع حديدوان) لمحمد مبارك الحجازي، وهي مجموعة من القصص استلهمها الكاتب من التراث الشعبي الجزائري، وتدور موضوعاتها حول طرائف ونوادر حديدوان، الذي تقدمه الحكاية الخرافية على أنه أصغر الإخوة، ناقص الخلقة، صغير الجسم، لأن أمه أكلت نصف ثمرة قبل ولادته، ويستعين بذكائه في صراعه مع الغول، كما تطلق عليه الحكاية الخرافية أسماء أخرى مثل: "نويقص"، "ونصيص"، "ونصيف عبيد". كما استلهم الأدباء في الجزائر من **"نوادر جحا"**، قصصا كثيرة للأطفال بعضها مقتبس من كتب التراث، وبعضها الآخر من وضع أصحابها، ويوصف جحا في معظم هذه القصص بأنه ذلك الشخص اللاهي، الساخر من الناس، صاحب الظرف وسرعة التصرف والذكاء الخارق، إلى جانب البراعة في الخروج بسهولة من الورطات العسيرة والمواقف المحرجة، وكلها صفات تتجمع في هذه الشخصية من خلالها أهداف تربوية واجتماعية. ومن الكتاب الذين استثمروا شخصية جحا في القصص الموجهة للأطفال في الجزائر، نجد "أفروجن ساسية"، التي قدمت (سلسة من نوادر جحا)،ومن قصص هذه السلسة:**(جحا والمصباح العجيب)،(جحا والابن المطيع)،(جحا والأعرابي البخيل)،(جحا والجار المتطفل)...** وكذلك "الأخضر زنتوت" قدم قصصا تدور حول طرائف ونوادر جحا منها:**(جحا الصادق)،(وجحا الطبيب)...** ،كما قدم "عبد الحفيظ شقال"قصة **(أموال جحا).و "**لمحمد المبارك حجازي"،(سلسلة قصص فكاهية للأطفال)،ضم الكثير منها طرائف جحا ومنها:**(جحا في السفر).**[2] وبالإضافة إلى "قصص جحا"،صدرت في الجزائر قصص فكاهية أخرى : كقصص "رابح خدوسي" التالية:**(القاضي والحمقى) (واضحك مع الأطفال) (وابتسم مع الأطباء والمرضى)**

[1] – العيد جلولي، حضور التراث في أدب الطفل الجزائري ،القصة نموذجا–، ص. 123،126.

[2] – العيد جلولي ، النص الأدبي للأطفال في الجزائر ، ص101 ، 130 ، 133 ، 134 .

(وطرائف القضاة واللصوص)...كما ساهمت بعض دور النشر في إصدهر سلاسل كاملة عن "نوادر جحا"، ومن هذه الدور: المكتبة الخضراء ،التي أصدرت مجموعة من القصص حول نوادر جحا منها: **(جحا في المطعم) (جحا في الحمام) (وجحا الصادق) (وجحا القاصي) (ومسمار جحا)...**

- **القصص العالمية وقصص الخيال العلمي:**

يشكو أدب الأطفال في الجزائر من نقصا كبيرا في قصص الخيال العلمي المكتوب للأطفال في الجزائر.ومن هذا النوع القصصي نجد قصة **(الكرة العجيبة)** "للخضر بدور" ونجد له أيضا **(سامر وطارق في الفضاء)** التي صدرت عن المؤسسة الوطنية للكتاب.وكذلك نجد قصة **(أين تذهب بدور الهندباء)** "لإيفيان يومو"، وقد قام بترجمتها إلى العربية "دراجي السعيد".

- **القصص الدينية:**

نجد فيها مجموعة من السلاسل والقصص منها: **(سلسلة وحي القصص القرآني)** لقاسم بن مهني**(وسلسلة أحسن القصص للفتيات)** لعبد المنعم الهاشمي. **(وقصة المتكلمة بالقرآن)** لمحمد المبارك حجازي **(وسليمان والنملة)** لزكريا مكسار. كما نجد **(سلسلة قصص الأنبياء للأطفال)** لحسن رمضان فحلة، وتضم هذه السلسة ثلاثين قصة، تتناول سيرة الأنبياء بطريقة حوارية، وهذه المجموعة تناسب الأطفال في مراحلهم المتوسطة و الأخيرة. وهناك قصص أخرى استوحاها أصحابه من الدين بصورة عامة، فتحدثوا عن قواعده وأركانه وشعائره، ومن هؤلاء رابح خدوسي في قصة **(الطفل الذكي)**.وقصة**(مصعب و العصفور)** لأحمد بوخطة

- **قصص الحيوان :**

توجد في الأدب الشعبي الجزائري حكايات كثيرة تقوم الحيوانات بأدوار رئيسية فيها، وتشترك مع شخوص آدمية لتلخيص تجربة أو الوصول إلى غاية أخلاقية ووعظية.ومن نماذج قصص الحيوان في الجزائر الموجهة للأطفال نجد: قصة **(ملك الحيوانات)** لعزة عجان، وأيضا قصة **(الحمار الأنيق)** لناصرنعساني و هذه الخيرة تعلل و تفسر كيف سخر الإنسان الحمار في خدمته.[1]

[1]–العيد جلولي : النص الأدبي للأطفال في الجزائر،ص . 110 ، 111 ، 115 ، 116 ،117 ، 118 ، 126 .

2- نشأة شعر الطفل في الجزائر:

أما المجموعات الشعرية الموجهة للأطفال، فهي أكثر من أن تحصى، أبدعها شعراؤنا ليتغنى بها الأطفال في مختلف المناسبات الدينية والوطنية، ومنهم الشاعر الكبير"محمد الأخضر السائحي، وأحمد سحنون، والمجاهد محمد الشبايكي، ومحمد ناصر، ويحي مسعودي، وبوزيد حرز الله، وقبلهم كان ابن الموهوب، وابن العابد الجيلالي السماتي" وغيرهم (...).

لكن الدراسات النظرية أو التحليلية لم تكن في مستوى هذا الكم الهائل من الإبداعات الموجهة لتهذيب الأطفال، وتنمية الذوق الأدبي لديهم، إذا انتظرت الساحة الأدبية وقتا طويلا قبل أن يصدر كتاب "محمد مرتاض"، سنة1993 "**الموضوعاتية في شعر الطفولة الجزائري** "، ثم انتظرت حوالي عشر سنوات، حتى يصدر كتاب (**تاريخ أدب الأطفال في الجزائر**) للشاعر محمد الأخضر عبد القادر السائحي، الذي صدر عن منشورات اتحاد الكتاب الجزائر سنة2002[1]

ونجد(محمد العابد الجلالي) في طليعة الشعراء الذين أدركوا أهمية التوجه للأطفال، فقد اهتم بتربية الأطفال و العناية بهم من "الناحية الأدبية"، حتى لقبه الإمام عبد الحميد ابن باديس بـ**"المعلم المثالي"**.

وأصدر (محمد العابد الجيلالي) سنة1939 أول مجموعة شعرية له بعنوان **"(الأناشيد المدرسة لأبناء وبنات المدارس الجزائرية)"**.

وفي هذه الفترة نظم (محمد العيد آل خليفة)قصائد و أناشيد للأطفال منها، أنشودة "الوليد".[2]

ونشرت مجلة همزة الوصل في "عددها السابع"، قصيدة **"(تعلموا يا إخوتي)"** لأحمد الصعيدي ومنها قوله:

أُمِّي دَعَتْنَا فِي الْمَسَاءِ هَيَّا لِمَائِدَةِ العَشَـــــاءِ
فَشَكَرْتُهَا مُتَمَنِّـــــيًا لِحَيَاتِهَا طُولَ البَقَـــــاءِ
لَكِنَّنِي لَمْ أَتَّـــــجِه بِيَدِي نَاحِيَةَ الإِنَـــــاءِ

[1]–الربيعي بن سلامة: أدب الأطفال في الجزائر بين الإبداع والنقد،210.

[2]– العيد جلولي: النص الأدبي الأطفال في الجزائر،ص.142،144.

حَتَّى غَسَلْتُهُمَا مَـعًا وَفَمِي بِصَابِونٍ وَمَـــاءِ

وَأَنَا كَذَلِكَ دَائِـــمًا قَبْلَ الْفَطُورِ أَو الْغَذَاءِ.[1]

وفي عددها الثامن نشرت قصيدة بعنوان**"دعوا النعاس وهبوا"** للأستاذ موسى نويوات الأحمدي.[2]

وعموما فإن المتصفح لديوان "محمد العيد آل خليفة"، يجده محتويا على قصائد للأطفال، وهذه القصائد إما موجهة للأطفال، وإما صالحة لهم من حيث الشكل والمضمون...وما قيل على"محمد العيد آل خليفة"ينطبق على كثير من شعراء المدرسة الإصلاحية، أمثال: محمد الهادي السنوسي الزاهري، ومحمد اللقاني بن السايح، وزهير الزاهري، وأحمد سحنون، وأحمد بن ذياب، ومحمد علي الخطبي...

وبعد الاستقلال وبالضبط مع بداية السبعينات بدأ الاهتمام واضحا بأدب الأطفال عموما وبالشعر خصوصا، ففي هذه الفترة شرعت مجلة(همزة الوصل) بتخصيص باب خاص بأدب الأطفال، وفي هذذا الباب نشرت عدة قصائد موجهة للأطفال، منها قصيدة (العلم الجزائري) لعبد القادر بن محمد، وقصيدة (نشيد الصباح) لعلي عبد الواحد[3]

ومع بداية الثمانينات بدأ الاهتمام الجدي والفعال بأدب الأطفال، فانطلق الشعراء ينشرون دواوينهم ومجموعاتهم الشعرية الخاصة بالأطفال،ومما شجعهم على المضي في هذا السبيل هو احتضان المؤسسة الوطنية للكتاب لهذه الأعمال، خصوصا بعد أن تم تأسيس قسم خاص بمنشورات الأطفال والذي أخذ على عاتقه نشر كل الأعمال الأدبية والعلمية الخاصة بهذه الفئة.

ففي سنة "1983" صدر "لمحمد الأخضر السائحي"، ديوان**(أناشيد النصر)** و **(ديوان الأطفال)،** وكذلك "لمصطفى الغماري" **(ديوان الفرحة الخضراء)** سنة **1983**. وديوان "**أناشيد**". وفي سنة **1984** صدر "لمحمد ناصر" **(ديوان البراعم النديه)،**و"للسنوسي الشافعي" ديوان **(أناشيد الأشبال).**وفي سنة**1986** صدر "لحرز الله بوزيد" ديوان **(حديث الفصول)** وفي السنة نفسها صدر "ليحي مسعودي" ديوان **(نسمات)،** "ولجمال الطاهري" مجموعة **"الزهور**[4]

[1] –مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة: همزة وصل–"مجلة التكوين والتربية، الجزائر، ع (7)، 1974–1975، ص.211.

[2] –مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة،همزة وصل ، الجزائر ،ع (8). ،1975،1974،ص.175

[3] – العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص.155، 146، 148.

[4] – محمد الأخضر عبد القادر السائحي، تاريخ أدب الطفل في الجزائر، ص.85.

وفي سنة 1989 صدر "لمحمد الأخضر عبد القادر السائحي"، ديوان **(نحن الأطفال).** وفي سنة 1992 صدر "للخضر بدور" ديوان **أنغام الطفولة،** كما صدر له في دمشق (**روضة الأناشيد للأطفال والفتيان**).

وفي هذه السنة اقتبس "حرز الله بوزيد"، حكايات لافونتين شعرا ومنها قصة "(**الغراب والثعلب**)".

ومع بداية التسعينات نشطت دور النشر الخاصة وتنافست فيما بينها على الاهتمام بنشر كل مايتعلق بثقافة الطفل، ولكن اهتمامها انصب على القصص أكثر من الشعر، ولم تظهر في المكتبات إلا مجموعات شعرية قليلة منها:مجموعة **(أغاريد الجنة) من حكايات كليلة ودمنة "لصلاح يوسف عبد القادر"** ومجموعة **(أغاريد)** وهي أناشيد لتلاميذ المدارس الأساسية للشاعر "**رزاق محمود الحكيم**"،ومجموعة **(أهازيج الفرح)** وهي أناشيد للشاعر "حسن دواس"، ومجموعة **(رجاء)** للشاعر الأستاذ ناصر لوحيشي.وهناك مجموعات شعرية كثيرة وقصائد عديدة ما تزال تنتظر النشر خصوصا تلك الأعمال التي فازت بالجوائز الأولى في المسابقات الأدبية الخاصة بأدب الأطفال، والتي دأبت وزارة الثقافة والاتصال على تنظيمها منذسنة1996. ومن أبرز الشعراء الذين فازوا بتلك الجوائز الشاعر (صلاح الدين باويه)، وله إنتاج غزير في شعر الأطفال،منه: (**تاريخي أكبر معجزتي**) و هي أبيرات شعرية تربوية، وديوان **(أحب أبي وأمي)،** "وقصص شعرية للأطفال منها **(الحمار والبركة)،(والثعلب وغابة الأمان)..."** وغيرها من الأعمال، ومنهم أيضا الشاعر: (السعيد المثردي)، (ورشيد أوزاني)، (ومحمد شايطة)، (ونور الدين درويش)، (ومحمد فضيلي) وغيرهم...

وقد تناول الشعر الموجه للأطفال في الجزائر عدة مواضيع متنوعة " دينية، تعليمية، ومواضيع حول الطبيعة، والعمل والعلم...وحول المناسبات والأعياد.

ومن المناسبات التي سجلها الشعراء مناسبة مجيء رمضان في قصيدة **"أنشودة رمضان"** لمحمد الأخضر السائحي ،كما نظم الشعراء لهؤلاء الصغار، قصائد تسجل فرحتهم بيوم العيد[1]وكذلك نظم محمد الأخضر السائحي أناشيد خاصة بالأطفال في موضوع الصلاة والنظافة، ومنها قوله:

[1]– العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص.151 – 152 – 153 – 156 .

نَظَافَةُ الأَبْدَانِ فَرْضٌ عَلَى الإِنْسَانِ
لِأَنَّهَا تَقِيهِ مِنْ كُلِّ مَا يُؤْذِيهِ
فَالْوَجْهُ واليَدَانِ والرَّأْسُ والرِّجْلاَنِ
تَغْسِلُ كُلَّ يَوْمٍ قَبْلَ وَبَعْدَ النَّوْمِ
وَالوَلَدُ اللَّطِيفُ عَلَى الْمَدَى نَظِيفُ[1]

وكذلك نجده عالج الموضوعات المدرسية وما يتصل بها، ولمحمد الأخضر السائحي – في هذا الموضوع – سبع قصائد هي: **(المدرسة- اللعب - في الساحة- محفظتي –الكتاب –الجائزة – وداع المدرسة)**[2]

ويرى الباحث المغربي المتخصص في شؤون الأدب الجزائري "جميل حمداوي"،أن شعر الأطفال بالجزائر **يتمظهر في كتب المقررات المدرسية ومناهج المحفوظات، ومادة النصوص الأدبية التي تحتوي على مجموعة من القصائد والأناشيد والمقطوعات التي كتبت لصالح الطفولة الجزائرية بصفة خاصة والطفولة بصفة عامة.**[3]

3 - نشأة مسرح الطفل في الجزائر:

ظهر الاهتمام بالطفل من قبل عدة هيئات، منها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، التي أنشأت مدارس حرة لتربية النشء ولم يقتصر نشاط هذه المدارس على التحصيل العلمي فحسب، بل امتد إلى النشاطات الثقافية، ومنها المسرح[4]

وفي مجال الكتابة المسرحية الموجهة للطفل في الجزائر، يأتي "محمد العابد الجلالي" في الطليعة دائما، إذا كتب أول مسرحية شعرية باللغة العربية الفصحى هي مسرحية **(مضار الخمر والحشيش والقمار)** وتقع في أربعة فصول.

[1]– مشري عمر، علموا أبناءكم الصلاة، المكتبة الخضراء للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، د.ت،ص.35.
[2]– العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص. 159، 162، 173.
[3]– جميل حمداوي، أدب الأطفال على مستوى الإنتاج ضعيف وقليل وهزيل.
[4]– عيسى عمراني: المسرح المدرسي، ص13.

وفي هذه الفترة نظم"محمد العيد آل الخليفة" مسرحية الشعرية سماها(**بلال بن رباح**)، وهي مسرحية نظمها خصيصا لأطفال المدارس، ونشرتها المطبعة العربية بالجزائر سنة1938، ومثلت أول مرة بمدينة "باتنة"، بمناسبة الاحتفال بالمولد النبوي الشريف سنة1958.

وبعد الحرب العالمية الثانية توالت المسرحيات المدرسية ونشطت هذه الحركة، فظهرت عدة مسرحيات نذكر منها: (**مسرحية طارق بن زياد**) لمحمد الصالح بن عتيق، (**ومسرحية الصراع بين الحق والباطل**) لعلي المرحوم.

وفي أواخر العقد الخامس من القرن العشرين كتب عبد الرحمن الجيلالي مسرحية مدرسية بعنوان (**المولد النبوي**) تقع في ثلاثة فصول، وقد طبعت في الجزائر سنة1949،ومثلت فيها سنة1951[1].وفي الفترة نفسها كتب"محمد الصالح رمضان" مسرحية(**الناشئة المهاجرة**)، وقد مثلت لأول مرة بمدرسة دار الحديث بتلمسان، وطبعتها دار ابن خلدون بتلمسان سنة1949.وأعاد قسم منشورات الأطفال بالمؤسسة الوطنية للكتاب نشرها ضمن(سلسلة مسرح الفتيان) سنة1989، وللكاتب مسرحية أخرى عنوانها:(**الخنساء**) لم تطبع بعد، ومسرحية ثالثة عنوانها(**حليمة مرضعة النبي**)، وقد مثلت هذه المسرحية بمدرسة دار الحديث بتلمسان سنة1948.

وفي هذه الفترة ظهر"أحمد رضا حوحو" الذي يعد بحق رائد الأدب الجزائري في القصة والمسرح الفصيح وقد أنشأ فرقة مسرحية سنة1949، وسماها (**فرقة المزهر للمسرح والموسيقى**).وقد وضع واقتبس عددا من المسرحيات، بلغت حين وفاته اثنا عشرة مسرحية.

ومن المسرحيات التي ظهرت في هذه الفترة (**الحذاء الملعون**) "لجلول أحمد البدوي" وتقع في أربعة فصول، ونشرت أول مرة في مجلة:[(هنا الجزائر) الصادرة في شهر ماي سنة 1953]. وأعاد قسم منشورات الأطفال بالمؤسسة الوطنية للكتاب نشرها ضمن (سلسلة مسرح الفتيان)، سنة1989.وفي سنة1952 كتب"أحمد بن دياب" مسرحية(**امرأة الأب**)، وقد مثلت أول مرة "بمدرسة العلمة" بشرق الجزائر سنة 1952. وفي فترة ما بعد الاستقلال عرف مسرح الأطفال بالجزائر انتعاشا

[1] – العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص.188،187.

كما كتب أحمد بودشيشة عدة مسرحيات منها مسرحية(**المصيدة**) وقد صدرت عن قسم منشورات الأطفال بالمؤسسة الوطنية للكتاب ضمن سلسلة مسرح الفتيان سنة1986، ومسرحية(**محفظة نجيب**) عن نفس القسم وفي نفس السلسة سنة1990.[1] كما خصص المسرح الإقليمي لمدينة وهران سنة1975 قسما خاصا بمسرح الأطفال، ومنذ هذه السنة وهو يقدم عروضه للأطفال[2] و"لعبد الوهاب حقي" (سلسلة المسرح الهادف للأطفال)، ومن مسرحيات هذه السلسلة مسرحية(**بلاغ في فائدة العائلات**)، التي صدرت عن دار هومة بالجزائر سنة 1996.وللخضر بدور مساهمات كثيرة في هذا المجال ومن مسرحياته مسرحية (**الشيخ وأبناؤه**)، وهي مسرحية غنائية من فصل واحد، صدرت عن دار الهدى بعين مليلة سنة 1997. فقد شهدت مسارح الأطفال بالجزائر نشاطا بارزا، وأقيمت المهرجانات الوطنية، و المسابقات، بل إن مسرح الطفل افتك جوائز عديدة في الوطن وخارجة، وبرز في هذا الميدان كتاب حققوا نجاحا كبيرا، أمثال: عبد القادر شرابة، وأميمة جميلة، ومحمد قادري، وسهام بوخروف، وفتيحة بن عيسى، وفاتح حمودي.[3] وفي سنة 2008 أصدر الكاتب **"عز الدين جلاوجي"** أربعين مسرحية للأطفال في كتاب واحد. وفي سنة 2010 أصدر المجلس الأعلى للغة العربية كتابا بعنوان **"نصوص مسرحية للأطفال"** يضم **(11مسرحية** لمؤلفين جزائريين ناشئين، فازوا بجوائز الطبعيتين الأخيرتين (2008،2009) للمسابقة الوطنية لمسرح الطفل، وقد اقترح في النصوص المقدمة أن تتناول: "(القيم الوطنية-والمواطنة-والعمل واحترام الوقت-ومحاربة الآفات الاجتماعية والوقاية منها-والحفاظ على البيئة"...).[4]

ومعظم المسرحيات الأطفال في الجزائر، يكتفي أصحابها بعرضها على الخشبة، وقلما يعتنون بكتابتها أو نشرها، ولذلك ضاع الكثير منها.[5] وعليه فالمسرحية الموجهة للطفل في الجزائر مثلها مثل باقي أجناس أدب الطفل، تناولت وطرقت العديد من المواضيع التي لها صلة بالطفل سواء منها التربوية أو الاجتماعية أو الدينية أو الترفيهية...

[1] – العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر،ص190،189،188.

[2] – محمد عبد المعطي، مسرح الأطفال المعاصر التربوية والجمالية، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط.1، 2009، ص36.

[3] – العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص. 190.

[4] – الشارف لطروش، أدب الأطفال في الجزائر واقع واقتراحات. (موقع إلكتروني سبق ذكره).

[5] – الربعي بن سلامة، أدب الأطفال في الجزائر بين الإبداع والنقد، ص.220 .

4 - مجلة الطفل في الجزائر:

كنت قد أشرت –فيما سلف– إلى أن الصفحات والأركان والملاحق التي كانت تصدر خصيصا للأطفال، كانت قاصرة ولم تعط أدب الأطفال حجمه الحقيقي من الاهتمام.

مما أدى إلى ظهور مجلات خاصة بالأطفال. فقد ظهر اتجاه جاد إلى البحث عن تكوين صحافة حقيقية اهتمامها البارز والوحيد هو الكتابة للطفل...وهكذا عرفت الساحة الثقافية المجلات التالية:

- **مجلة أمقيدش:** وهي مجلة مصورة عامة تصدر عن (**الشركة الوطنية للنشر والتوزيع**)، و"**أمقيدش**": هو شخصية شعبية أسطورية معروفة في بعض مناطق الجزائر، تتميز بصفات تشبه شخصية(جحا) وهذه المجلة موجهة إلى الأطفال ما بين (6-12سنة) أي أطفال المدرسة الابتدائية.
- **مجلة طارق:** مجلة أصدرها المتحف الوطني للمجاهد، التابع لوزارة المجاهدين، وهي مجلة مصورة تصدر كل شهرين، وأغلب مواضيعها تهتم بتاريخ الجزائر، ومعارك شعبها ضد الاحتلال، مع بعض الأبواب الخفيفة "كالنكت والقصص الفكاهية والمغامرات المصورة.
- **مجلة ابتسم:** أصدرتها وزارة الري واستصلاح الأراضي وحماية البيئة سنة 1977، وهي مجلة شهرية مصورة تسعى إلى توعية بمشاكل البيئة والتوجيه نحو احترام الطبيعة والرفق بالحيوان...
- **مجلة جريدتي:** تصدرها الشركة الوطنية للنشر والتوزيع بعد أن أحدثت قسما خاصا بأدب الأطفال، وهي تعتبر أرقى من مجلة أمقيدش، بشكلها ومحتواها وقرائها الذين تتوجه إليهم، فهي تتوجه إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (العاشرة والسادسة عشر).
- **المجلات المدرسية:** تصدر عدة مؤسسات مدرسية مجلات بإمكانيات بسيطة وبعيدة عن فخفخة المطبعة وزخرفها فرسموها من وضع التلامذة وكتاباتها مما أنجزه التلامذة..إن أهمية هذه المجلات تكمن في كونها الوسيلة التربوية الناجحة لتعويد التلامذة على الكتابة بصفة عامة وعلى المحاولات الأدبية بصورة خاصة ، ومطالعة الكتب، ذلك كله وسيلة فعالة للنقاش الأدبي، وتبادل الأفكار والآراء والتجارب.[1]

[1] – عبد القادر الأخضر السائحي، تاريخ أدب الأطفال في الجزائر، ص.(29-35.)

فقد بدأ الاهتمام بأدب الأطفال في الجزائر بعد الاستقلال يخطو خطوات مقبولة، فكانت الإذاعة والتلفزة الجزائرية تشجعان على إنتاج بعض المواد الموجهة للأطفال، من خلال مجموعة من البرامج الهادفة.

فابتداء من عام 1996م شرعت وزارة الاتصال والثقافة في تنظيم مسابقة كل سنتين خاصة بأدب الأطفال لكن المبادرة توقفت.[1]

5 - الكتاب المدرسي:

لا غرابة في أن يوضع الكتاب المدرسي في أول قائمة المصادر التي لها علاقة بأدب الطفل في الجزائر وفي كثير من البلدان المشابهة لها. إذ يأخذ الكتاب "المدرسي" الصدارة في هذا المجال لأن ملايين الأطفال لا يعرفون الكتاب إلا من خلال الكتاب المدرسي فقط. فليس في قريتهم مكتبة لبيع الكتب، ولا مكتبة بلدية، قليلة هي المؤسسات التربوية التي تضم جناحا يحمل عنوان المكتبة.[2] فالكتاب المدرسي أداة تعليمية أساسية في العملية التربوية وغيابها أو نقائصها تؤدي إلى عدم تحقيق الهدف المنتظر من المدرسة.وأهم نقيصة يعانيها الكتاب المدرسي في الجزائر هو غربته عن الواقع الجزائري المعاش ولا سيما في مجال "النص الأدبي"، وهذا ما يؤدي إلى غربة التلميذ وجدانيا عن وطنه لأنه يعيش على تراث الآخيرين وأكثر من ذلك بأفكار القرن الماضي.

فمن بين الأهداف التي تنص عليها أدبيات النظام التربوي والتعليمي بالجزائر، تدريب الطلاب على تذوق ما يقرؤون ويسمعون، ومن ثمة فإن حصص أنشطة اللغة العربية في كل مراحل التعليم تسعى إلى تعزيز ارتباط الطلاب بتراثهم وبالقيم والثوابت والمفاهيم السائدة في وطنهم، ودفعهم إلى تمثيلها واعتبارها جزءا من شخصيتهم.

ويتضح لنا مما سبق أن النص اللغوي المكتوب سواء أكان شعرا أم نثرا الوسيلة الأكثر نجاعة للوصول إلى تحقيق تلكم الأهداف بنسبة مقبولة.فالنص الأدبي لما يتضمنه من عمق في الأفكار وجماليات في الأسلوب التعبيري ومصدر للإثراء الفكري و اللغوي والتذوق الجمالي ولما يحوزه من

[1] – الشارف لطروش، أدب الأطفال في الجزائر واقع واقتراحات، (موقع إلكتروني سبق ذكره).

[2] – محمد الأخضر عبد القادر السائحي: تاريخ أدب الأطفال في الجزائر، ص. 19، 20.

أبعاد إنسانية وعمق فكري وقيم توجه سلوك المتعلمين يعد من أهم حصص التعليم التي تجذر قيم الأمة وتؤصلّ ثوابتها لدى الناشئين.[1]

و إذا أخدنا "كتاب القراءة"، في سنوات الطور الأول باعتباره الكتاب اللغوي الوحيد، فلا نجد نصوصا تتوافر فيها المواصفات المتفق عليها نظرا لما تتميز به هذه المرحلة من اكتساب المتعلمين لمهارات القراءة وآليات التعبير الشفوي والكتابي، أما المرحلة الثانية، التي هي مرحلة التعلم واكتشاف المحيط وبداية الولوج في مجالات المعرفة والتواصل بطرق وأساليب متنوعة والاستفادة من التراث الإنساني...وإذا ما وجدت العناية من لدن رجال التربية، وكذلك "النص اللائق" فأهدافها تتحقق.

ومن بين الإجراءات المساعدة **للنص الأدبي الجزائري**، هذا النص الذي بحث عنه في كتب اللغة للطور الثاني، إلا أنه يكاد ينعدم، والباقي نصوص غير جزائرية...وما تتضمنه هذه النصوص حتى وإن كانت تدعم مكتسبات المتعلم في اللغة، وتربطه بأبناء أمته في الوطن العربي والإسلامي، إلا أنها غير معاصرة، وبعيدة عن خبرات المتعلم، وما يجري في محيطه.[2]

فالكتاب المدرسي المعتمد في المدارس الجزائرية يقدم موضوعات أدبية جافة مؤلفة من قبل هيئة موظفين غير مبدعين، أو لكتاب غير معاصرين، و حتى نصوصهم تعاني فقدان الجمالية والموضوعية نتيجة التصرفات التي تدخل عليها وينتظر الفرج حتى يفتح المجال أمام المؤلفين الأدباء المبدعين للإشراف على الكتاب المدرسي الأدبي الخاص بالأطفال، الذي سيعيد للنص بهجته ويخرج الطفل والأديب الجزائري من غربتهما.3

[1]- بشير خلف، الأدب الجزائري في الكتاب المدرسي، مجلة المعلم (مجلة شهرية تربوية مستقلة)، ع. 2، جوان-جويلية.2000، تصدر عن دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص.18.

[2]- بشير خلف، الأدب الجزائري في الكتاب المدرسي، ص18،19.

[3]- رابح خدوسي ، أدب الأطفال بالجزائر منحصر في المقررات المدرسية والمناهج: *www.elhayat alarabiya.com/home/index php*

فالكتب التي استعملت قبل تطبيق التعليم الأساسي لما كانت وضعية البلاد المادية أفضل ممّا هي عليه، والنص الإبداعي الأدبي في الجزائر في وضعية مريحة، من حيث نشره، ووجود قارئ مهتم ومتذوق آنذاك، ومع ذلك فإن معدّي الكتاب المدرسي لا يوم ذاك ولا حاليا لم يعيروا أي اهتمام للنص الأدبي الجزائري.

فكتاب السنة الخامسة القديم الذي كان معمولا به حتى منتصف الثمانينات من بين تسعين نصا نثريا به فإن نصيب الأدب الجزائري ثلاثة نصوص، ونصان شعريان جزائريان من بين عشرة نصوص.

أما كتاب السنة السادسة لتلك الفترة فقد خلا من النصوص الشعرية، ومن بين نصوصه المائة والخمسة نعثر على خمسة نصوص فقط لأدباء جزائريين.[1]

[1] – بشير خلف ، الأدب الجزائري في الكتاب المدرسي، ص. 19.

نسبة النصوص الجزائرية في الكتاب المدرسي الموجه للطّفل

السنة الخامسة من التعليم الأساسي		السنة السادسة من التعليم الأساسي	
شعر	**نثر**	**شعر**	**نثر**
-نشيد:"أدعو إلى الله" لابن باديس (ص.5). -"هكذا يفعل أبناء الجزائر" لمفدي زكرياء (ص.50). -"مجاهد صنديد" ص.114. أي أننا نعثر على ثلاثة نصوص شعرية جزائرية من بين "18نصا شعريا".	-"الأسرة الشهيدة"لزهور ونيسي (ص52-53) -هكذا انتزعت الجزائر حريتها بدون مؤلف ص.48 -في دار السبيطار(1) لمحمد ديب، ص.162-163. -في دار السبيطار (2) لمحمد ديب، ص.164-165. -من شهداء مارس (عن مجلة الجيش ومجلة أول نوفمبر).(ص.166-167-168-169). -من ورقلة إلى غرداية(1) لفاطمة هيراسيكا (ص.174-175). -من ورقلة إلى غرداية (2) لفاطمة هيراسيكا (ص.176-177). أي أن هناك 7 نصوص نثرية جزائرية من بين "82 نصا نثريا".	-نشيد"الفتاة الجزائرية" لمحمد الأخضر السائحي، (ص.44). -نص شعري جزائري واحد من بين "ثماني نصوص" شعرية.	-"سعادة الفلاح" لزهور ونسي (ص.8-9) -حادث دراجة لعبد القادر فضيل(ص.28-29). -"مع المجاهدة الصغيرة" (1) ص. 38-39. -"مع المجاهدة الصغيرة"(2) ص. 40-41. -"مع المجاهدة الصغيرة" (3) ص. 42-43 من دون مؤلف. -"نظام العسّة في أيام الثورة" من دون مؤلف، (ص. 46-47). -"الشعب الجزائري" من المثاق الوطني، (ص.102). -"تطوير الفلاحة" من الميثاق (ص.104-105). -مستقبل الفلاحة،(ص.107) نعثر على 9 نصوص نثرية جزائرية من بين "102" نصا نثريا.

هذا في ما يخص كتب التعليم الأساسي، أما كتاب التعليم الإبتدائي المعمول به حاليا، فإننا نجد التالي:

السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي		السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي	
شعر	**نثر**	**شعر**	**نثر**
-نشيد"أمي وأبي" للشافعي السنوسي، (ص.25من محور الحياة والعلاقات الإنسانية).	-"البطلة لالة فاطمة نسومر" لرابح خدوسي(ص.50، 51 من محور الهوية الوطنية).	-الثعلب الماكر، لخضر بدور،(ص25 من محور القيم الإنسانية)	-عاصمة بلادي الجزائر (ص.82-83 من محور الهوية الوطنية).
-نشيد الحاسوب لحسن دواس(ص137من محور عالم الصناعة والإبتكار)	-"الشهيدة مليكة قايد"لعبد الرحمن زناقي، ص54-55 من محور الهوية الوطنية	-الكشاف، لأحمد سحنون (ص61 من محور الخدمات الإجتماعية).	-ليلى في أحضان الطبيعية إعداد نخبةمن أساتذة العلوم،(ص.76-77 من محور التوازن الطبيعي والبيئة).
-لنا ملعب	-الشعب الجزائري يحتفل بذكرى أول نوفمبر عن جريدة الشعب(ص.60من محور الهوية الوطنية).	-الماء سر الحياة، لمحمد الأخضر السائحي(ص.75 من محور التوازن الطبيعي والبيئة)	-من تقاليدنا من مجلة سياحة الجزائر، ع.33، (ص.86-87 من محور الهوية الوطنية)
-كرة القدم لنبيل طوالبي،(ص.155من محور الرياضة البدنية والفكرية)	-وتعود الحياة إلى باب الواد عن مجلة الجيش(ص.86-87من محور الكوارث الطبيعية).	-نشيد لوطني، لمحمد الأخضر السائحي،(ص.97 من محور الهوية الوطنية.	-لوحات من صحراء بلادي لفاطمة هيرسيكا، (ص.90-91
-"غن يا حمام" لنبيل الطوالبي، (ص.173 من	-تهتز الأرض عن جريدة الخبر، (ص90-		

محور الحياة الثقافية والفكرية) -"الواحة" محمد الأخضر السائحي، ص. 187من محور السياحة والأسفار والرحلات هناك، 6نصوص شعرية جزائرية من بين 11نصا شعريا.	91 من محور الكوارث الطبيعية). -رحلة إلى الجزائر (من قصة رحلة نيلز (ص.176-177 من محور السياحة والأسفار والرحلات) -الجزائر بلد الجمال من دون مؤلف،(ص.186من محور السياحة والأسفار والرحلات) من بين 40 نصا نثريا يوجد سبعة نصوص نثرية جزائرية.	-النجار لمحمد الأخضر السائحي ص.169 من محور الصناعات التقليدية والحروف. -الحمامة المهاجرة لحسن رمضان فحلة، ص.183 من محور الرحلات والأسفار.(هناك 6 نصوص شعرية جزائرية من بين 10 نصوص شعرية).	من محور الهوية الوطنية). -قصور الجزائر عن مجلة سياحة الجزائر، (ص96 من محور الهوية الوطنية). -حفلات عرس، لمحمد ديب، ص.140-141 (من محور الحياة الثقافية والفنية). -تبدعان من التراث صورا، لمولود فرعون (ص.162-163 من محور الصناعات التقليدية والحرف). (هناك 7 نصوص نثرية جزائرية من بين37 نصا نثريا).

مصدر: من اجتهاد الطالبة

فالكتب المدرسية تمثل أهم قطاع من قطاعات الكتب التي يتعامل معها الأطفال في كل مراحل نموهم وفي جميع مراحلهم التعليمية وهي تدخل ضمن أدب الطفل بمعناه العام أي أنّها نتاج عقلي مدون وموجه للأطفال وعليه لابد أن نراعي خصائص الطفل واهتماماته.

فالنص الأدبي الجزائري مغيّب، وما ظهر منه على استحياء مغبون، والنصوص المقررة-على قلّتها- لا تعطي صورة مغرية و مشرقة عن الأدب الجزائري، ولا تسمح بالتقاط نبضات الوجدان الجزائري وخصوصيته.[1]

وينتج عن هذا المسعى أن المعرفة المعمقة للثقافة العربيةعموما والثقافة الجزائرية خصوصا بكل تنوّعاتها باتت ضروريّة لكلّ شخص ينكب على مهمة تجديد المناهج، وتأليف الكتب المدرسية أو تقييمها.[2]

[1]- لخضر فلوس: النص الجزائري مغبون، مجلة المعلم، ص.20.

[2]- نور الدين طوالبي الثعالبي و آخر: تحوير البيداغوجيا في الجزائر "تحديات ورهانات مجتمع في طور التحول"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د..ط، 2006، ص.79.

المبحث الثالث: واقع الخطاب السردي الموجه للطفل في الجزائر.

الخطاب السردي الموجه للأطفال بكل أشكاله وأنماطه جزء من الخطاب السردي العام وفرع منه، فلا فرق بينه وبين الخطاب الموجه للراشدين إلاّ في مراعاة "**خصوصية هذا المتلقي**": كالميل إلى الوضوح والتبسيط والتشويق والبعد عن الغموض والتعقيد.

فالطفل بطبيعته ميال إلى السرديات: كالأحاجي والحكايات والأساطير والخرافات، ولهذا **تعدّ السرديات من أبرز الخطابات الموجهة للأطفال**، فهي تحتلّ مكانة كبيرة في مكتبة الأطفال وتحظى باهتمام عدد كبير من المؤلفين، لما لها من تأثير كبير على السلوك القيمي للأطفال، ولما تتميز به من حيوية وتشخيص للمواقف والحوادث، فهي تستثير عواطفهم وتنمي القدرة لديهم على الابتكار والإبداع، فهي بتخطيها أبعاد الزمان تنقل الأطفال عبر الدهور المختلفة، كما تتجاوز بهم الحاضر إلى المستقبل، وبتخطيها أبعاد المكان تنقلهم إلى مختلف الأمكنة، وبتجاوزها الواقع تجعل الأطفال أمام حوادث ووقائع وشخصيات وأجواء خارج نطاق الخبرة الشخصية للأطفال، وتهيئ لهم الطوفان على أجنحة الخيال في عوالم مختلفة.[1]

وتعد القصة من أفضل وسائل مخاطبة الطفل وأكثرها قدرة على إثارة اهتمامه، وعن طريقها يكتسب الطفل القدرة على القراءة، ويعرف ما في الحياة من خير وشر، ويوجه ميوله وانفعالاته على النحو الّذي يشعره بالمتعة والسعادة.[2]

فالشكل القصصي، من أحب الأشكال التحريرية إلى نفس الطفل وله تأثيره العظيم في تحريك مشاعر الطفل ومداعبة خياله وإيقاض معاني النجدة والإباء في نفسه[3]، وعليه تعد القصة شكلا من أشكال الخطاب السردي الموجه للأطفال الأكثر انتشارا وشيوعا.

فطَور الطفولة هو طور النمو، والقصة عامل مهم من عوامل تنمية عقل الطفل وشعوره وتثقيفه، فجميع الأطفال يميلون إليها ويتشوقون إلى سرد القصص ويتحمسون لها لما فيها من أفكار وأخيلة وأعمال وحركات وحوادث، والشيء الّذي يؤسف هو قلة المؤلفات في أدب

---

[1] – العيد جلولي، جماليات المكان في الخطاب السردي الموجه للأطفال، ص 156 – 157.

[2] – عبد العزيز الخضراء، من يربي أبناءنا في هذا الزمن، دار القدس للعلوم، دمشق، سوريا، د.ط، 2012، ص244.

[3] – خديجة السالك، سبعون قصة تحكيها لطفلك من (04 إلى 13 سنة)، دار المجدد للنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، د.ط، 2010، ص5.

الطفولة...فيكون **الطفل الجزائري** -في أغلب الأحيان- محروما من هذه القصص الشيّقة الصالحة لتربيته وتكوينه، والّذي هو في حاجة ماسة إليها، حيث أنها تغذي عقله ووجدانه وشعوره. إذا ما كانت تتناسب ومتطلباته أسلوبا وفكرا،... لذلك وجب استغلال ما هو موجود مع قلّته وإنشاء لجنة تتكلّف بانتقاء وجمع ما هو موجودا أوّلا، وتطويره وتحسين القصة الشّعبيّة واستغلالها حسب البيئة الموجودة بها، واستغلال القصص العالميّة المشهورة وتعديلها، وإخضاعها إلى مستوى أطفالنا وأن ندرج ما انتقيناه وما أمكننا جمعه من القصص في برامج التنشيط شريطة أن نحدد بكلّ وضوح الأهداف العامة والخاصّة من القصّة في جميع مستويات التعليم.[1]

ويتعارف أهل الأدب على أنّ عالم القصة عالم حكائي يؤدي فيه "**السرد**" دورا رئيسيّا نظرا لما ينبني عليه من تتابع في الأحداث وعلى الرغم ممّا أصاب القصة من تطور وتغير خاصة في تقنيات الحكي وطرق الطرح مشيا بها في سبيل الحداثة، إلاّ **أنّ قصّة الطفل ما تزال تحافظ بإصرار على التقنيات القديمة، ومنها "السرد" الّذي كان سمة كلاسيكيّة في بناء القصة، نظرا لاعتماد عقليّة الطفل على البساطة والوضوح في تركيب الأشياء ووعيها.**

وقد تصل تقنية السرد في قصة الطفل درجة الكلام العفوي الّذي هو ضرب مناسب لمستوى معين من سن الطفل (أقل من عشر سنوات) تبعا لما يتصف به من تقرير وتسطيح، في حين أنّ السرد التقريري لا يناسب سن الطفل المراهق الّذي يميل إلى المناقشة وحب المحاورة، وتلك حال يتعدى أثناءها الطفل المعطى السردي العام، وصولا إلى التشريحي الاستقصائي المفصل لاكتشاف كنه الأشياء وجواهرها.[2]

1- أسلوب المناوبة بين السرد والحوار:

ولا يستطيع السرد لوحده تنظيم الأحداث القصصية وتقريبها إلى ذهنية الطفل المتلقي، ولهذا السبب استدعى بناء القصة فنيات أخرى تتفاعل مع الخطاب السردي، ويعد الحوار القصصي إحدى هذه الفنيات، ففي تنويع الأساليب البنائيّة كسر للرتابة وبعث لنفسية المتلقي على درء الملل الناتج عن التعامل مع الظاهرة النمطية المكرورة.

---

[1]- بن حسين، حول أدب الأطفال، همزة الوصل – مجلة للتكوين والتربية-، مديرية التكوين، الجزائر، ع3، (1973-1974)، ص 183 – 184.

[2]- عبد القادر عميش، قصة الطفل في الجزائر، ص 159.

فقد تسأم نفسية الطفل المتلقي الخطاب القصصي المعتمد على أحادية السياق حين تتخذ من السرد أسلوبا له لتمرير الرسالة، ولذلك يكون الحوار هو البنية التنويعية الأكثر حضورا لكونه أكثر حيوية وواقعية باعتباره حضورا مسرحيا في النص القصصي.

وإذا كان أدب الكبار قد بدا مترفعا عن البنية الحوارية من باب الانتصار لقاعدة التلقين والتوجيه لكون الحوار بنية تستطيح لا تعقيد وغموض، إلاّ أنّه ميزة فنية ملازمة لقصة الطّفل، وعلّة ذلك أنّ خاصيّة المتسلسل المتساوق لا يترك أمرا إلاّ وتحدث فيه، وأن المنقطع قد يترك بعض الفجوات للقارئ أو السامع ليملأها من طبيعة تفكيره، ومعنى ذلك أنّ هناك ضربين من الحوار، حوار متسلسل متساوق يعزل الطفل المتلقي عن أن يجد فرصة لإعادة تشكيل السياق القصصي، وآخر حوار منقطع يساعد الطفل على ملء الفراغات.

وتراوح البنية القصصية بين السرد والحوار يعمل على تكيف المسار التركيبي الّذي يكتنفه النفور من القص الأحادي البنية، إضافة إلى ما ترتاح إليه النفس من حب تقريب المفهوم عن طريق البنيات الثنائيّة الّتي تشكّل أجواء نفسية تعين المتلقي على استيعاب الخطاب [1]، **وعليه فإنّ للحوار دورا هاما في تنشيط السياق القصصي.**

والحديث عن سرد القصة للطّفل يقودنا إلى الوقوف أمام "اللّغة المستخدمة" في سرد القصّة، وذلك باعتبار اللّغة من أبرز العوامل الّتي تؤثّر في استيعاب القصّة وفهمها، حيث تمثّل تلك اللّغة مشكلة معقدة، تزداد حدّتها في ظلّ الازدواج القائم بين الفصحى والعامية داخل المجتمع من ناحية، وطغيان العامية على الفصحى في المنزل والشارع والسّوق ووسائل الإعلام، والمدرسة من ناحية أخرى.[2]

فما هو موقف القصاص الجزائرين من هذه القضية؟ وكيف تعاملوا معها؟ الحقيقة أن الكاتب الجزائريين التزموا بالفصحى التزاما كبيرا، فلم نعثر على قصة استعمل صاحبها العامية ولو في الحوار، عدا بعض الاستعمالات المخففة الّتي لا تشكل ظاهرة أو تسترعي انتباها.

[1] - عميش عبد القادر ، قصة الطفل في الجزائر ، ص .172 ، 173 ، 174 .

[2] – سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال (قراءات نظرية ونماذج تطبيقية)، ص 149.

وممن وظّف العامية توظيفا مخففا "رابح خدوسي" في قصة "الأميرة السّجينة" وهي قصة مستوحاة من الحكايات الشّعبية الجزائريّة وربما هذا من دواعي استعماله للعاميّة كقوله: "قال البراح: يا ناس يا سامعين... يا صغار يا كبار وهو استهلال شائع في القصص الشعبي".

كما استعملت "مليكة قريفو" العامية في المقاطع الغنائيّة الّتي يرددها الأطفال أثناء اللعب، بينما حافظت على الفصحى في السرد والحوار في كل قصصها المستوحاة من الحكايات الشعبية كقصة "أمينة باء".وفي قصتها "أميرة باء" عامية طريفة لم تستعملها لا في السرد ولا في الحوار وإنّما استعملتها في سرد أسماء الأعلام الكثيرة المحرفة عن أسماء فصيحة، فكل طفل جزائري بالإضافة إلى اسمه الأصلي الّذي يعرف به في المدرسة له أسماء كثيرة يعرف بها في الحي وفي البيت، بل وكل فرد من أفراد الأسرة يختار لهذا الطفل اسما يناديه به، ومثال ذلك "أميرة بدوي" وهي طفلة في السابعة من عمرها، تناديها صديقتها "مينة"، وفي المدرسة تناديها المعلمة "أمينة باء" بزيادة الحرف الأول من لقبها تميزا لها عن أمينات أخريات، وجدتها تناديها "يمينة" ووالدها يناديها "أميرة باباها"، أمّا أمّها فتناديها بأسماء كثيرة منها: "أمينونة العسلية، أمينوشة"، ولزميلتها في المدرسة "أمينة آيت سي سعيد" أسماء كثيرة أيضا تناديها أمها بأسماء أمازيغية مثل:"ثمعزوزت (العزيزة)، تحرشت (الشاطرة)، تشبحنت (الجميلة)".

ومجمل القول فإنّ قصاصنا التزموا الفصحى في كل كتاباتهم ولم يستعملوا العامية إلاّ في حالات نادرة وفي مواطن خاصة، كأن تكون القصة مستوحاة من الحكايات الشّعبية فيعيد الكاتب حكايتها محافظا على صيغ وعبارات معينة تفرضها طبيعة الحكاية.[1] وبناء على ما سبق يستحسن الالتزام باللّغة العربية الفصيحة نظرا لما تمثله هذه المرحلة من سعي إلى ترسيخ الرصيد اللّغوي وتقعيده في وعي الطفل.

وعليه تعتبر قضية اللغة ودورها وكيفية استعمالها في العمل السردي الموجه للأطفال من القضايا التي شغلت أذهان النقاد والأدباء، واحتلت كثيرا من الجدل والمناقشة، فمنهم من دعا إلى تبسيط اللّغة وتيسيرها حتى يتسنى للطفل فهمها، فوضع معايير واشترط شروطا: كالسهولة، والبساطة، والوضوح، ومراعاة السن والبيئة، والبعد عن تلك اللّغة ذات المعايير المقدسة الصادرة عن المجامع اللّغوية وكليات الآداب والتي تسجن الطفل ضمن تراث لغوي صارم.

[1] – العيد جلولي ، اللغة في الخطاب السردي الموجه للأطفال في الجزائر ، ص . 22 – 23

وهناك فريق ثان دعا إلى ضرورة الكتابة بلغة أدبية راقية وحجته في ذلك أنّ الطّفل يمتلك قدرة عجيبة في فهم اللغة والتقاط مفرداتها وعباراتها، ومن هؤلاء "سليمان العيسى"، الّذي يقول: "وربما تعمدت الرّمز، والصعوبة في الألفاظ والغرابة في بعض الصور، وربما كانت بعض العبارات فوق سن الطفل، كل ذلك أتعمده وأقصده ، لإيماني بقدرة الطفل على الالتقاط والإدراك بالنظرة، صغارنا يفهمون بإحساسهم المتحفز الصافي أكثر مما يفهم الكبار بعقولهم الصلبة المرهقة".

وبين الفريقين فرق كثيرة بعضها تساهل مع اللّغة إلى حدّ الإسفاف، وبعضها الآخر ترفع في استخدام اللّغة إلى حدّ الإفراط والتشدّد.

فللّغة أهمية كبيرة في أدب الأطفال، بل قد تتحول إلى هدف أساسي يسعى الكاتب إلى تحقيقه من خلال عمله القصصي وليست مجرد وسيلة إيصال فقط كما هو الشأن في أدب الكبار.

فالعمل القصصي تشكيل لغوي، ومن ثم فهو يساهم في تعليم الطفل هذه اللّغة، بل من أنجح الوسائل، فهو يزوده بالمفردات والعبارات والأساليب، فالطفل في مراحل نموه لم يستكمل بعد عدته وعتاده اللّغوي، وأي تساهل أو تشدّد في كيفية استعمال اللّغة يؤدّي إلى أضرار بليغة.

والمتتبع للقصص الجزائرية المكتوبة للأطفال، لاسيما عند الكتاب الّذين أثبتوا مقدرة في الكتابة للكبار، وأصابوا نجاحا في الكتابة للصغار يجد أن لغة السرد عند هؤلاء تمتاز في معظمها "بالسهولة والوضوح والبساطة"، ولا تخضع في مجملها إلى تلك القوالب البلاغية العتيقة والأنماط اللّغوية القديمة.

كما تمتاز قصصهم باستخدام الألفاظ المألوفة عند الأطفال، وتجنب الألفاظ الصعبة والغريبة والثقيلة على السمع والنطق والفهم، حتى أنّ هناك كتابا لا نجد في قصصهم لفظة صعبة، إذ تجنبوا تماما كلّ الألفاظ الّتي يجد الطفل صعوبة في فهمها، ومن هؤلاء: الأعرج واسيني، لخضر بدور، رابح خدوسي، عبد العزيز بوشفيرات، مليكة قريفو،... وغيرهم.[1]

[1]– العيد جلولي، اللّغة في الخطاب السردي الموجه للأطفال في الجزائر، الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة ورقلة، الجزائر، ع3، ماي 2004، ص . 11 ، 12 ، 13

غير أنّ هناك فريقا آخر من الكتاب يستخدم بعض الألفاظ الصعبة ثم يتبعها بالشرح والتفسير، ولهم في هذا طرق كثيرة، فمنهم من يستعمل اللفظة في السياق العام للقصة ثم يضع معناها بين قوسين ومن هؤلاء: "محمد المبارك حجازي" الّذي يتعمد اختيار الكلمات الصعبة بهدف تنمية الحصيلة اللّغوية للأطفال، فالقصة عنده معرض يتعرف من خلاله الطفل على ألفاظ جديدة.

وإذا كان "محمد المبارك حجازي" يقصد ويتعمد الإتيان بالألفاظ الصعبة للهدف المذكور، فإن هناك من الكتاب من لا يعتمد ذلك، لكن قد يضطر إلى استخدام لفظة صعبة فيشرحها داخل النص ويضعها بين قوسين ومن هؤلاء "أحمد كاتب"، و"محمد مشاعلة"، و"خالد أبو جندي"

وعيب هذه الطريقة أنّها تفسد على "**القارئ الصغير**" متعة الاسترسال في القراءة، ففي كل مرة يتوقف ويقطع شريط التخيل والتصور، وينشغل وشرحها، لهذا لجأ بعض الكتاب إلى شرح الألفاظ الصعبة في الهامش، ومن هؤلاء "أحمد شوحان، ورابح خدوسي"، وهناك من فضل تثبيت قائمة بالكلمات الصعبة وشرحها في نهاية القصة.

وأيا كانت الطريقة فإنّ هذه الشروح تعتبر عاملا غير مباشر في تزويد الطفل بثروة لغوية يستفيد منها في مجالات التعبير الوظيفي.

وهناك فريق آخر من الكتاب يستخدم الألفاظ الصعبة ولا يقدم لها شرحا، وإنما يقوم بتكرارها في سياقات مختلفة مما يتيح للطفل فهمها، ومن هؤلاء "عبد الحميد بن هدوقة" في قصة "النسر والعقاب"... غير أن ابن هدوقة يترك في كثير من الأحيان بعض الألفاظ على صعوبتها دون اللجوء إلى هذه الطريقة، ولا شكّ أنّ هذه الألفاظ تتطلب جهدا قرائيا لفهمها، غير أن للأدباء مبرراتهم في استخدام هذه اللّغة الصعبة أو ما يسميها "عبد العزيز المقالح" "بعقدة الترفع عن مستوى الطفل أو التعالي على قدراته في المراحل الأولى من عمر طفولته.[1]

ومع أنّ **اللّغة في القصة ليست كل شيء إلاّ أنّها في أدب الأطفال مهمة**، ولهذا وجب على الكاتب أن يكتب بلغة سليمة، وأن يتجنب الوقوع في الأخطاء، وألا يدفعه التبسيط اللّغوي

[1] _ العيد جلولي، اللّغة في الخطاب السردي الموجه للأطفال في الجزائر ص. 13، 14، 15.

إلى حدّ الرّكاكة في التعبير، فهناك فرق بين البساطة وبين الضعف والركاكة في التعبير، وهناك من الكتاب من أثبتوا مقدرة في الكتابة للصغار وللكبار بلغة سليمة متينة ولكنها في الوقت نفسه سهلة بسيطة واضحة، ومن هؤلاء نجد: أحمد منور، وعبد الحميد بن هدوقة، والأعرج واسيني، ومصطفى محمد الغماري، ومحمد دحو، وجيلالي خلاص، ومحمد ناصر، وغيرهم، وقصص هؤلاء كتبت بمستوى أهلها بأن تكون وسيلة تشجع الطفل على حب لغته وتنمي قدراته على تذوق الأدب.

غير أنّ بعض الكتاب لم يلتزموا في ما كتبوا بلغة سليمة فتسرب عن طريق قصصهم الخطأ إلى الأطفال.[1] فلم تخل قصصهم من بعض الهفوات التي كان ينبغي تجنبها، ومنها المنطقي الّذي لا يراعي ولا يحترم عقلية الطفل، ومنها اللّغوي الّذي لا يراعي مستوى وقدرات الأطفال، **ولو كانت هذه القصص موجهة للكبار لقلنا إن بعض الأخطاء اللّغوية يمكن اعتبارها من الهفوات الطبيعية الّتي لا تخف على فطنة القارئ لكن الأمر ليس كذلك حينما يتعلق الأمر بالأطفال، لأنها يعتبرون كل مطبوع صحيحا، وكل خطأ يمكن أن يترسخ ويستقر في أذهانهم، وقد تصعب معالجته بعد ذلك.**

وتزداد أهمية هذه الملاحظة إذا علمنا أنّ أغلبية القصص لم يحدد أصحابها شريحة الأطفال الموجهة إليهم، وبذلك يصبح من الممكن أن يقتني القصة طفل دون مستوى لغتها فلا يفهمها، وقد ينصرف بعد ذلك عن قراءتها، بل قد تتسبب في انصرافه عن القراءة كليه.[2]

وتمتاز لغة السرد أيضا بظاهرة "التكرار" خصوصا في القصص المكتوبة للأطفال ما بين (03 إلى 05 سنوات)، وقد نبه إلى أهمية هذه الطريقة الأديب المصري "كامل كيلاني"، في قوله: "من المشاهد المألوفة أن الطفل إذا قص عليك خبرا، لجأ إلى تكرار الجمل،... فلنكتب له –وهو في هذا السن- محاكين أسلوبه الطبيعي في تكرار الجمل والألفاظ لنثبت المعنى في ذهنه تثبيتا، ولنكرر له الجمل برشاقة ليسهل عليه قراءتها".

ومن الكتاب الجزائريين الّذي استخدموا هذه الطريقة السيدة "مليكة قريفو" في قصة "كيكي غاضب"، ومن أمثلة هذا التكرار قولها:

---

[1]- العيد جلولي، اللّغة في الخطاب السردي الموجه للأطفال في الجزائر ص 13-16- 17.

[2]- الربعي بن سلامة، أدب الأطفال في الجزائر بين الإبداع والنقد، ص 215- 216.

"كيكي وحيد، وهو اليوم وحده، لا أحد معه، أنا وحدي"

"دبي توسخ كثيرا، وعليّ أن أغسل دبّي، عليّ أن أغسله"

"أنفه متسخ، أذناه متسختان، أطرافه متسخة"

"سآخذ عصير الرمان سأشربه وحدي، سأشربه أنا، بمفري"

"كملت انتهيت نظفت دبّي غسلته أنهيت غسلته أنا أنهيت"

وقد جمعت الكاتبة بين التكرار من جهة وبين الترادف من جهة أخرى ومن السمات البارزة في لغة السرد في القصص الجزائريّة، المكتوبة للأطفال توظيفها "الجمل القصيرة" (فعلية واسمية)، واستخدام الجمل القصيرة أفيد في أدب الأطفال من الجمل الطويلة، لأنها أقرب إلى إفهام المتلقي الصغير ولأنّها تؤدّي الفكرة في زمن قصير، وفي أبسط صورة فلا تتعب الطفل أثناء تركيز انتباهه، وأحسن من يمثل هذه الظاهرة "محمد دحو".[1]

1 - طرق سرد القصة:

ليست هناك طريقة واحدة ثابتة، وإنما تتعدد الطّرق مثلما تتعدّد في القصص الفنيّة التي تكتب للكبار، وإذا كانت هناك أفضلية لطريقة على أخرى فلأنها تناسب مرحلة العمر الّذي توجّه إليه القصّة، أكثر ممّا تناسبها طريقة مختلفة.[2]

ولا تختلف قصّة الطّفل عن قصّة الكبير في حاجتها إلى السّرد الّذي يلخّص الحوادث بقدر قليل من "الجمل"، و"الحوار" الّذي يوضح طبيعة الشخصيات ومن المفيد ألاّ يبالغ القاص في السّرد، فيملأ القصّة به، لأنّ الأفعال الّتي يذكرها السّرد تتّسم بسمة الاخبار، في حين يطلب الطّفل أفعالا ملموسة تضجّ بالحركة.على أنّ الخلاص الحقيقي من رتابة السّرد يتمّ بواسطة الحوار، الواضح القصير الموحي.[3] والذي تحدثنا عنه سالفا في عنصر أسلوب المناوبة بين السرد والحوار .

فالقصة مثلها مثل أي عمل إبداعي لا تحقّق أهدافها إلاّ إذا كانت الطريقة التي تنقل بها من مؤلّفها أو مبدعها إلى قارئها ومتلقّيها طريقة جيّدة وجذّابة تقوم على التّفاعل المثمر بين

---

[1] – العيد جلولي، اللّغة في الخطاب السردي الموجه للأطفال في الجزائر، ص 15– 16.

[2] – محمد حسين عبد الله، قصص الأطفال... ومسرحهم، ص 84.

[3] – سمر روحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم –قراءة نقدية–، ص 58 – 59.

عنصرين أساسيين من عناصر الاتصال، هما المرسل متمثّلا في مؤلّف القصّة أو مقدّمها وملقّيها، والمستقبل متمثّلا في المتلقّي صغيرا كان أم كبيرا... ومن بين الطّرق الّتي تنتقل بها القصّة من مبدعها إلى متلقّيها ما نطلق عليه "السّرد"، ويعتبر سرد القصة فنّا من الفنون الدّرامية وهو بمثابة موهبة تثقل وتنمو بالتدريب والمران ويتطلب سرد القصة من السارد أو الرّاوي مجموعة من المتطلبات الأساسية، منها الذّاكرة القويّة، والخيال المبدع، والمعلومات الواسعة، أضف إلى ذلك قدرة لغويّة عالية تمكّنه من التعبير الجيّد، ونقل الأفكار بسلاسة وبساطة.

وإذا كانت هذه المتطلبات أمرا ضروريا للسارد أو الرّاوي، بصرف النّظر عن مجموعة من المتلقّين أو المستمعين إليه، فإنّها تكون أكثر ضرورة إذا كان المستمعون من الأطفال.

ومن المعلوم أنّ انطباعات الأطفال عن القصص التي يستمعون إليها تتنوّع بتنوّع القصّة ذاتها، والعمر الزّمني، والعقلي لهم، والظّروف الّتي يعيشونها، وتتوقّف هذه الانطباعات كذلك على إمكانيات الرّاوي ومهاراته، والطّرق الّتي تسرد بها القصة.[1]

"فالسرد"، هو تصوير الأحداث والأفكار والنّفسيات عن طريق اللّغة ويجب ألاّ يكون طويلا مملاّ بالنسبة للأطفال.

ونقصد بالسّرد: كتابة القصة أو روايتها للطّفل، وهي طريقة استخدام القاموس اللّغوي في عرض الحدث أو الوقائع، وهنا نؤكّد مرة أخرى على أهمية اختيار الألفاظ المناسبة لسنّ الطفل الّذي نكتب له، فاللّغة ذات الألفاظ الصّعبة أو الغريبة الّتي لا يفهمها الطّفل تعوق عمليّة التّلقّي والفهم والعيش في قلب الحدث، كما تعطّل انسيابيّة التمثّل والتخيّل، كذلك فإنّ الألفاظ ذات الدّلالات المعنويّة، أو التجريدية تربك الطّفل، وتورثه الحيرة، وتوقعه في الغموض، ولهذا فإنّ الكلمات ذات الدّلالات المجسّدة، والّتي ترمز إلى أشياء يعرفها الطّفل في بيئته الخاصّة أو العامة هي الّتي تناسبه، ولا يستطيع الطّفل أن يتفهّم التّجريدات "إلاّ في سن متأخرة"، بعد أن تنمو مداركه، وتتكثّف خبراته، وتربو ثقافته.[2]

[1] – سمير عبد الوهاب ، أدب الأطفال (قراءات نظرية ونماذج تطبيقية) ، ص148 ، 149.

[2] – محمد السيد حلاوة، الأدب القصصي للطفل (مضمون اجتماعي نفسي) ، ص . 46 – 48 .

ويستطيع الكاتب أن يسرد قصّته بعدّة طرق منها:

أ- **طريقة الرواية الّذي يحكي للآخرين:** وهي أقدم الطّرق وأكثرها ألفة، وهي **تناسب المراحل المتوسطة من الطّفولة،** وبخاصة إذا كان الرواية يمثل شخصية الجد الّذي يحكي لأحفاده، ويمكن أن يكون مجرد راوية يصف الأحداث ويعلّق عليها، ولكنّ سيزيد الأمر إيهاما بالواقع أن يكون لهذا الراوية دور مشارك فيها، فيروي هذا الجد حادثة كان طرفا فيها، وحين يكون الراوية طفلا في سن القارئ فإنّ هذا يستلزم انتقاء مفردات اللّغة والدّقة في وصف المشاعر في حدود ما يدركه الطّفل في هذه السنّ.

ب- **ويمكن أن تقدّم القصّة بضمير المتكلّم:** والمتكلّم في هذه الحالة ليس الرّاوية، وليس مشاركا كما في الطّريقة السّابقة، وإنّما هو محور الأحداث، وصانعها، والموجه لها، فهذا الطّفل مثلا يقص علينا كيف كان ضيفا عند أسرة لديها حديقة واسعة وأنهم أكرموه إكرام الضّيف فتركوه يلعب في حديقتهم دون رقابة، وكيف أنّه أحسّ فجأة بأنه يستطيع أن يفعل ما يشاء، وأنّه أخذ يعيث فسادا: أهاج الحمام عن البرج، وكسر غصن شجرة مثمرة وهو يتعلّق به، وقذف أرنبا بحجر فأصابه في ساقه، وحبس عنزا صغيرا عن أمّها، وطارد فراشة ملوّنة يريد أن يراها تسقط عجزا لكنها كانت تطير في اتجاه خليّة النّحل، فلذعته نحلة فأفاق من نزعته المدمرة، وأحس بأن الله سبحانه وتعالى عاقبة على ما ألحق بالمكان والحيوان من أذى، **إنّه هنا ليس مجرد راوية يقدّم وصفا لحادثة، إنّه هو نفسه صانع الحادثة.**

ج- **وهناك الطريقة الشائعة الّتي يكتب بها أكثر المؤلفين فيقدم الكاتب الحوادث بضمير الغائب:** دون أن نسأله: كيف عرفت كلّ هذا وأين أنت منه؟ إنّنا نسلّم بأنّه يعرف كلّ شيء ونقبل منه أن يحكي لنا كلّ شيء، دون أن يكون طرفا فيه ودون أن يذكر نفسه بكلمة واحدة...[1]

[1] _ **محمد حسين عبد الله، قصص الأطفال... ومسرحهم.ص** 84، 85، 86.

الفصل الثالث :

الخطاب السردي (عناصره ومكوناته ومستوياته)

الإنسان مجبول على الميل إلى التلذذ بالسرود، فإنّ لم يسرد عليه،

انكفأ على ذاته يسرد لها، يحكي لها ما جال في خاطره،

في منولوجات مسرودة ذاتيا، فيصير نفسه ساردا ومسرودا له،

لأنه ببساطة هو ذاته حدث وحكاية، وفي هذا الشأن يقول الدكتور

عبد الملك مرتاض: "وكما لا يستطيع المرء أن يعيش دون أن يأمل،

ولا أن ينام دون أن يحلم، فكذلك لا يستطيع أن يعيش دون أن يسرد ويحكي..."

عميش عبد القادر: "شعرية الخطاب السردي"، ص19.

المبحث الأول: مفهوم الخطاب والسرد.

1. مفهوم الخطاب:

من البديهي أن كل بحث يتناول حقلا من حقول المعرفة الإنسانية عامة والمعرفة الأدبية خاصة يحتاج إلى تحديد أولي لمفهومات المصطلحات التي يستعملها، بخاصة إذا كانت هذه المصطلحات تشكل عنوانا رئيسيا فيه. وهذا ما سنقوم به في بحثنا هذا من خلال تحديدنا لجملة من المصطلحات وعلى رأسها مصطلح "**الخطاب**"، حيث نجد كثيرا من الدراسات قد استعملت مصطلح الخطاب وهي تقصد به "النص"، في حين نجد كثيرا منها قد استعملت "النص" وهي تقصد به "**الخطاب**"، ولهذا السبب نتساءل ما المقصود بالخطاب؟ وما الفرق بين النص والخطاب؟

ظهر مصطلح "**الخطاب**" في حقل الدراسات اللغوية في الغرب، ونما وتطور في ظل التفاعلات التي عرفتها هذه الدراسات، ولاسيما بعد ظهور كتاب "فرديناند دي سوسير" (محاضرات في اللسانيات العامة)،... ونظرا لتعدد مدارس واتجاهات الدراسات اللسانية الحديثة، فقد تعددت مفاهيم ومدلولات هذا المصطلح".[1]

ويعد الخطاب أحد المصطلحات اللسانية الحديثة التي استعملت في دلالتها الجديدة عن طريق الترجمة، على الرغم من وجود هذا اللفظ في اللغة العربية منذ فجر تاريخها.

ويعادل الخطاب ***Discoure*** في الفرنسية، ***Discourse*** في الإنجليزية، ثمّ لم يلبث هذا المصطلح أن تبناه النقد العربي المعاصر فأمسى من أكثر مصطلحاته ترددا على ألسنة المحاضرين وأقلام النقدة حين التعرض لمعالجة نص من النصوص الأدبية.[2]

والخطاب مادة لغوية بصيغة المصدر، مأخوذة من الفعل الثلاثي (خَطَبَ) من (خَطْبٌ)، الّذي يُجمع على (خطوب)، ويعني الأمر أو الشأن، ويقال للخطير وللحقير، وعلى المعنى الأول جاء قوله تعالى حكاية عن إبراهيم عليه السلام: ﴿قَالَ فَمَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا الْمُرْسَلُونَ﴾*.

---

* – سورة الحجر، الآية: 57.

1– إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي دراسة تطبيقية، دار الأفاق، الجزائر، ط2، 2003، ص14.

2ـ عبد الملك مرتاض، تحليل الخطاب السردي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط4، 1995، ص261.

ومن الجذر نفسه اشتقت مادة (الخطابة) و(الخطبة) ويراد بهما الجنس الأدبي النثري القائم على المشافهة والتماس كل السبل لإقناع السامع بفكرة أو رأي.

وجاء في لسان العرب "الخطاب والمخاطبة": مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا، وهما يتخاطبان... ويتردد لفظ "الخطاب" كثيرا بالاقتران بوصف آخر مثل الخطاب الثقافي، الخطاب الصوفي، الخطاب السياسي، الخطاب التاريخي، الخطاب الاجتماعيّ،... وقد ورد لفظ الخطاب عند العرب قديما، كما ورد عند الغربيين، مع درجات من التفاوت أو التقارب في معناه.

فقد ورد لفظ الخطاب في الثقافة العربية في عدّة مواضع إذ ورد في" **القرآن الكريم** "بصيغ متعدّدة منها صيغة الفعل في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾**

وقد ورد كذلك اسم المفعول (المخاطب) عند النحاة، للدلالة على طرف الخطاب الآخر، الّذي يوجه المرسل كلامه إليه.

كما ورد عند الأصوليين، انطلاقا من أن الخطاب هو الأرضية التي استقامت أعمالهم عليها، بل كان محور بحثهم، فقد ترد كثير من اشتقاقات مادة (خطاب) في مواضع متعددة عندهم، ومن بين الأدلة على ذلك إيرادهم لاسم الفاعل (مُخَاطِب) ولاسم المفعول (مُخَاطَب) بوصفهما طرفي الخطاب.. غير أن البعض قد أغفل تعريفه، وقد يكون ذلك لبداهته عندهم، في حين عرض البعض الآخر له، مثلما فعل "الآمدي"، فقد عرف الخطاب بأنه "اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيئ لفهمه" بيد أنه يخرج في تعريفه هذا، العلامات غير اللغوية، وقريب منه ما فعل "الجويني" أيضا بقوله: "إنّ الكلام والخطاب والتكلم والتخاطب والنطق واحد في اللغة وهو ما يصير الحيّ متكلما" وبالرغم من أنه لم يتجاوز في كلامه تصنيف الخطاب وتثبيت مفهومه بجانب المفاهيم الأخرى المتقاربة له[1].

وهذا كله ينم عن تداول مصطلح الخطاب لدى العرب في كافة الحقول المعرفية...

---

* سورة " ص "، الآية : 20

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص34-35-36.

أما من ناحية صيغة لفظ الخطاب، فهو أحد مصدري فعل خاطب يخاطب خطابا ومخاطبة، وهو يدل على توجيه الكلام لمن يفهم... وهو في عرف الأصوليين يدل على ما خوطب به وهو الكلام.

وكذلك المعجم الوسيط لا يشير إلى تطور هذه الكلمة في العربية المعاصرة وإنما يكتفي بتفسير الخطاب بالكلام دون تقيد نوع الكلام والخطاب، بمعنى الرسالة، ويظهر من المعنى اللغوي (للخطاب) اقتصار مفهومه على اللغة المنطوقة في حالة المحاورة، ويضاف إلى ذلك اللغة المكتوبة في حالة المراسلة وكأن (التواصل) في مفهوم هذه الكلمة أمر أساسي في تحقق معناها.

ويذكر أحد الفلاسفة العرب المهتمين باللغة أنه "لن نبالغ كثيرا إذا قلنا إن لفظ (الخطاب) هو أكثر الألفاظ تداولا في الخطاب العربي المعاصر، وطبيعي أن يلحق اللفظ العياء، فيفقد كل دلالة، أو على الأقل لا يعود يعني شيئا كثيرا..[1]

ولعل من أهم الأسئلة المطروحة في ضبط مفهوم الخطاب ما يلي:

- **هل الخطاب وحدة لسانية؟**
- **ما هي تداخلات مفهوم الخطاب بظواهر لسانية أخربكالجملة والملفوظ والنص؟**

سيقودنا تتبع التعريفات التي أعطاها بعض اللسانيين للخطاب إلى الإجابة عن هذه الأسئلة، وقد تجمَّع لدينا من متابعة أهم تعريفات الخطاب ثلاثة تصورات نعتقد أنها أدت إلى صياغة تلك التعريفات وهي:

أ. **التصور التركيبي:**

وهو التصور الّذي ينطلق من وجهة نظر تركيبية، وينظر إلى الخطاب من خلالها على اعتبار المكونات التركيبية، وتبعا لذلك تتم مقابلته بمفهوم الجملة، فإذا كانت الجملة قد استحوذت على اهتمام اللسانيين بعد الدراسات النحوية القديمة، فإنه صار من المسلم به لدى بعض اللسانيين أن كل ما يفوق الجملة هو خطاب، ويتم أيضا مقابلة هذا المفهوم بمفهوم النص، بل

[1]- **جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص (دراسة لسانية نصية)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009، ص33-34.**

يتجاوز الأمر المقابلة إلى المطابقة بين النص والخطاب عند بعض الدارسين...[1] وسنحاول مقاربة هذه الإشكالية من خلال بيان بعض معالم الخطاب لا الجزم فيه .

ومن بين التعاريف التي تنطلق من هذا التصور ما جاء في قاموس اللسانيات لمجموعة من الباحثين يقولون فيه:

☜ "الخطاب وحدة تساوي أو تفوق الجملة، وهي تتكون من سلسلة تُشَكِّلُ رسالة لها بداية ونهاية".

☜ أو قول بعض الباحثين بأنه وحدة لسانية ذات بعد يفوق الجملة (فوق جملي).

☜ ويشير مصطلح خطاب في معناه الأساسي إلى: "كل كلام تجاوز الجملة الواحدة سواء كان مكتوبا أو ملفوظا"[2].

ب. التصور الدّلالي:

ويقوم هذا التصور على اعتبار دلالة الخطاب، فدلالة الخطاب ليست كدلالة الجملة أو النص، وإذا كان بعض اللسانيين يرون أن الخطاب مساوٍ للنص من ناحية الدلالة إلاّ أنّهم يتشرطون إضافة إلى شموله للجملة أن يكون متماسكا.

ج. التصور التداولي:

وهو التصور الأكثر شيوعا للخطاب، كمّا أنه الأكثر ارتباطا بتخصص تحليل الخطاب، وهذا التصور لا ينظر إلى الخطاب باعتباره تتابعا جمليا أو كلا دلاليا متماسكا فقط، وإنّما ينظر إلى الخطاب على أنّه سيرورة تواصلية دلالية لا تنفك عن المقام التواصلي الّذي تمّ إنتاجها فيه، وتتعدد التعاريف بهذا التصور تعددا يختلف حسب نقطة التركيز التي صيغ بها كل تعريف، غير أن الجامع

[1] – محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي، دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، عالم الكتب الحديث، إربد، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2012، ص13–14.

[2] – ميجان الرويلي وآخر، دليل الناقد الأدبي، إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط5، 2007، ص155.

بينهما "**وضع مفهوم الخطاب في قلب العملية التواصلية**" التي تفترض منتجا ومتلقيا ومقاما تواصليا معينا.[1]

ولذلك فإن الخطاب ليس جملة مطولة أو مجموعة من الجمل التي يضاف بعضها إلى بعض، وكذلك لا يمكن أن يكون الخطاب دلالة كلية، نتوخى فهمها وتأويلها

والخطاب – بحسب نظرية التواصل التفاعلي- يتكون من مجموع العمليات التفاعلية التي تنشأ بين المتكلم والمخاطب ابتداء من انبثاق الخطاب إلى حدود ما بعد نهايته، أي إلى حدود ما بعد الأثر الكلي للخطاب، حيث يمتدّ التفاعل ويستمر حتى في حال غياب المتكلم والمخاطب المفترضين في بداية عملية الانبثاق.

فالخطاب هو كل ملفوظ دل على فعل تلفظ يفترض مرسلا ومتلقيا (مرسلا إليه) أو متكلما (***Locuteurs***) وسامعا (***Auditeur***) وفي نية الأول أن يؤثر في الثاني بطريقة ما.[2]

ويتحدد مفهوم الخطاب في المعجم المعقلن لنظرية اللغة بأنّه سيرورة سيميائية (أي ممارسات لغوية وغير لغوية العلاقات والوحدات والعمليات) التي تتموضع على المستوى المركبي (***Syntagmatique***) للغة، وكليه دلالية تتشكل من مقاطع متلاحمة فيما بينها، ومنظومة من المستويات العميقة المنضدة التي يكتسي آخرها وأكثرها سطحية تشخيصا دلاليا، وفعلا تلفظيا ناجما عن عملية تحويل البنيات السميائية – الحكائية ***Sémio-Narratives*** إلى بنيات خطابية.[3]

فمفهوم الخطاب ناله التعدد والتنوع... "فقيوم" ينطلق في تحديده لمفهوم الخطاب من الثنائية التي أصبحت معهودة منذ "**سوسير**" أي (اللغة والكلام) والتي تكون اللسان، ويفضل"**قيوم**" استعمال كلمة ***Discours*** عوض كلام ***Parol***، ذلك ليؤكّد على ما يكتسبه الإنجاز اللغوي من أوجه ربما لا يحويها لفظ "كلام" مباشرة مثل: الوجه الكتابي- الحركات الجسدية...وقد انتقل هذا التباين إلى الدراسات اللغوية الحديثة عند العرب فقد اختلف الباحثون

[1]- محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي، دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، ص15.

[2]- سليمة لوكام، تلقي السرديات في النقد المغاربي، دار سحر للنشر، تونس، د.ط، 2009، ص48.

[3]- محمد الداهي، سيميائية السرد – بحث في الوجود السميائي المتجانس، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص247.

في تحديد مفهوم الخطاب شأنه شأن أي مصطلح منقول عن ثقافة إلى ثقافة أخرى... فأفرز هذا التعدد خلطا بين مفهومي "الخطاب والنص".[1]

إذ تعتبره بعض المعاجم المختصة سميائيا، مرادفا للنص ***Texte*** ذلك أن الكلمتين خطاب ونص استخدمتا للدلالة على أحكام غير لسانياتية.[2]

والعلاقة بين الخطاب والنص متعددة فهناك من يرى أنهما شيء واحد، أو يرى أن النص أعم من الخطاب، وهناك من يرى أن الخطاب أشمل من النص،... وكان أغلب البنيويين (وخاصة جنيت في مجال تحليل السرد) لا يفرقون بين الخطاب والنص السَّرْدِيَين ويعتبرانهما شيئا واحدا.[3]

فقد لوحظ أن المفهوم الّذي يختلط مع مفهوم الخطاب عادة هو "النص"، والكثير من المنظرين والنقاد لا يفرقون بين المفهومين.

وقد رأى "**غريماس**" و"**كورتاس**" أنّ النص يرتبط بالكتابي، والخطاب بالشفوي، ومع ذلك لاحظ "غريماس" أن المفهومين يتداخلان إلى حدّ الاندماج، إن كلمة النص غالبا ما تأتي مرادفة لكلمة الخطاب

ونجد أنّ "محمد عابد الجابري" يسوّي بين الخطاب والنص ويجعل منهما مفهوما واحدا، النص رسالة من الكاتب إلى القارئ،... فهو خطاب.

أمّا "فان دايك" فإنه يميّز تمييزا دقيقا بين "النص والخطاب"، إذ أن الخطاب هو عملية الإنتاج الشفوية، أمّا النص فهو مجموع البنيات الآلية التي تحكم الخطاب، وبتعبير آخر، فإن الخطاب ملفوظ (أو تلفظ)، ذو طبيعة شفوية لها خصائص نصية.[4]

وفي التقليد الأوروبي يغلب استخدام النص، على حين يغلب استخدام الخطاب في التقليد الأنجلوأمريكي، بيد أن التداخل بين النص والخطاب من حيث هما اصطلاحان محوريان وعلمان

---

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص 38-39.

[2]- مولاي علي بوخاتم، الدرس السميائي المغاربي دراسة وصفية نقدية إحصائية في نموذجي عبد المالك مرتاض ومحمد مفتاح، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د.ط، د.ت، ص141.

[3]- سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط – مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2005، ص116-117.

[4]- حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007، ص59-60.

لسانيان، مما لم يحسم أمره في الأدبيات، تستطيع عبارات مثل **خطاب النص/ ونص الخطاب/ والنص بنية خطابية/ والأدب خطاب نصي/ والخطاب النصي/ وإدراك الخطاب بوصفه نصا،** وغيرها، تستطيع أن تؤكّد التداخل والاشتباك بين هذين المصطلحين.

فتعريف النص بالخطاب شيء مألوف عند كثير من الدارسين، يقول "روجر فاولر" (***Roger Fowler***): "إنّ كلّ نص خطاب".

وتقول "جوليا كريستيفا" (***Julia Kristeva***): النص الأدبي خطاب يخترق حاليا وجه العلم والإيديولوجيا والسياسة.

ولقد اعترف "ميخائيل استوبس" (***Michael Stubbs***): "بما يعتري النص والخطاب من غموض وخلط، ولكنه يرى في الوقت نفسه أن الاختلاف بينهما اختلاف ضئيل، لا يجعله يأمل في تأسيس فارق نظري مهم بينهما – ولكنه يعود– في محاولته التمييز بينهما إلى تقديم بعض الملحوظات المفيدة:

- فنحن نتكلم غالبا عن النص المكتوب في مقابل الخطاب المنطوق.
- الحوارية والتفاعل في الخطاب.

ومهما يكن من أمر، فإنّ هناك فروقا أولية أهمها:

1- ينظر إلى النص في الأساس من حيث هو بنية مترابطة تكون وحدة دلالية، وينظر إلى الخطاب من حيث هو موقف ينبغي للغة فيه أن تعمل على مطابقته.

2- يحصل من ذلك القول بأن الخطاب أوسع من النص فالخطاب بنية بالضرورة ولكنه يتسع لعرض ملابسات إنتاجها وتلقيها وتأويلها، ويدخل في تلك الملابسات ما ليس بلغة: كالسلوكيات الحركية المصاحبة إيجابيا للاتصال.

3- النص في الأصل هو النص المكتوب، والخطاب في الأصل هو الكلام المنطوق، ولكنه يتلبس بصورة الآخر على التوسع، إذ يطلق النص على المنطوق كما يطلق الخطاب على المكتوب، كالخطاب الروائي...[1]

[1] _ **محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2005، ص.11، 12.**

4- يتميز الخطاب عادة بالطول، وذلك أنه في جوهره حوار أو مبادلة كلامية، أمّا النص فيقصر حتى يكون كلمة مفردة مثل: (سكوت !) ويطول حتى يصبح مدونة كاملة مثل: (رسالة الغفران)

5- يرتبط ميل الخطاب عادة إلى الطول والامتداد والحوارية بتمكينه من التعبير عن وجهات النظر والمواقف المختلفة إذا اتخذنا من خطاب الرواية مثلا رأينا أن دراسة الخطاب تجري ضمن كل مظاهر الرواية التي تتصل بمفاهيم مثل: الحوار – ووجهة النظر – والموقف- ونبرة الخطاب- واعتقادات المؤلف[1]

وعليه فإنّ "الخطاب" يُعرَف في العديد من الأحيان من خلال مقارنته بمجموعة من المفاهيم التي يختلف عنها، وبالتالي ترسم حدوده بواسطة التفريق بينه وبين بعض المصطلحات:كالنص والجملة. فمثلا يذهب: "فاليري ليتش" و"مايكل شورت" إلى أنّ الخطاب: اتصال لغوي يعتبر صفقة بين المتكلم والمستمع، ونشاطا متبادلا بينهما، وتتوقف صيغته على غرضه الاجتماعي...ويعلق "هوثرن" على المفارقة بين النص والخطاب قائلا: "يعالج "مايكل ستايبس –1983" (***Michel Stibis***) مفهومي النص والخطاب وكأنهما مترادفان، ولكنه يلاحظ أنه في استعمالات أخرى يكون النص مكتوبا، بينما يكون الخطاب محكيا، وقد لا يكون النص تفاعليا بينما يكون الخطاب كذلك... وقد يكون النص طويلا أو قصيرا، لكن الخطاب يوحي بطول معين، ويتميز النص بانسجام في الشكل والصيغة، بينما يطبع الخطاب انسجام أعمق من حيث الدلالة والمعنى..."[2].

وكذلك السرديون الّذين يقفون عند الحد اللفظي للحكي (جنيت، تودوروف، فاينريش)... لا يميزون بين الخطاب والنص "إنهما يستعملان بالدلالة نفسها، وهكذا نجد في كتابات جنيت، مثلا، أنه يستعمل الحكي أحيانا، وهو يعني من خلاله الخطاب، وأحيانا أخرى النص، لذلك فنحن عندما نصادف **الخطاب السردي أو النص السردي** في كتابات "جنيت" أو "تودوروف" علينا ألاّ نفكر في اختلافهما دلاليا، إنهما يحملان معنى واحد، وإن كان الاستعمال المهيمن هو الخطاب، أمّا النص، فلا يوظف إلاّ بين الفنية والأخرى.[3]

---

[1]- **محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص. 12.**

[2]- **فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، منشورات الاختلاف، الجزائر، د.ط، د.ت، ص160.**

[3]- **سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001، ص 10-11.**

وعليه أصبح الخطاب اليوم يطلق في العربية على كل جنس الكلام الّذي يقع به التخاطب، سواء كان شفويا أم مكتوبا، ولكنه شاع إطلاقه على المكتوب أكثر من إطلاقه على الشفوي الملفوظ، ثمّ على المكتوب الأدبي، أكثر من إطلاقه على المكتوب غير الأدبي.

ولإطلاق مصطلح "خطاب" على نص رواية مبرراته التأويلية من حيث: أن الخطاب كأنه مجموعة من النصوص الموكول إليها سرد حكايات مختلفة مجتمعة عبر شبكة سردية متواشجة مترابطة تجمعها حكاية واحدة كبيرة هي نص الرواية، فضلا عن أن هناك من اللسانين من يعد الخطاب معادلا للنص[1]

وعليه وبناء على ما سبق فإن مصطلح الخطاب متعدد المعاني وعلى الرغم من الفروق الموجودة بينه وبين النص إلاّ أنه يوجد من لا يفرق بينهما ويستعملهما بالمعنى نفسه.

2 .مفهوم السرد:

السرد فعل لا حدود له، يتسع ليشمل مختلف الخطابات سواء كانت أدبية أو غير أدبية، يبدعه الإنسان أينما وجد وحيثما كان؛ يصرح "رولان بارث" قائلا: "يمكن أن يؤدّي الحكي بواسطة اللغة المستعملة شفاهية كانت أو كتابية، وبواسطة الصورة ثابتة أو متحركة، وبالحركة، وبواسطة الامتزاج المنظم لكل هذه المواد، إنه حاضر في الأسطورة والخرافة والأمثولة والحكاية والقصة، والملحمة والتاريخ والمأساة والدراما والملهاة، والإيماء واللوحة المرسومة،... والمنوعات والمحادثات...".تسجل هذه المقولة حقيقة شاملة ولازمة إذ يرتبط السرد بأي نظام لساني أو غير لساني، وتختلف تجلياته باختلاف النظام الّذي استعمل فيه، قدم لنا العرب منذ أقدم العصور أشكالا وأنواعا سردية متعددة، وتضمن "السرد" الخطاب اليومي والشعر ومختلف الخطابات التي أنتجوها.[2]

وللسرد دلالات مختلفة باختلاف النصوص والخطابات الأدبية وغير الأدبية، وكان "جيرار جينت" أول من وسمه (النص المسرود) بصيغة المسرود (***Mode Du Récit***) فالحكي يعني الملفوظ السردي أو الخطاب الشفوي أو الكتابي الّذي يضمن ربط علاقة حدث أو مجموعة من

[1]– عبد الملك مرتاض، تحليل الخطاب السردي معالجة تفكيكية سيميائية مركبة لرواية "زقاق المدق"، ص262–263.

[2]– سعيد يقطين، الكلام والخبر (مقدمة في السرد العربي)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1997، ص19.

الأحداث، ومن هذا كان الحكي مرادفا في دلالته لمعنى السرد وكلاهما يعني "تتابع الأحداث حقيقية أو خيالية التي تكون مادة هذا الخطاب ومختلف علاقاتها (علاقة المادة)".

فالسرد مفهوم أعم وأشمل، فاللوحة الزيتية تسرد صمت ألوانها والشريط السينمائي يسرد أحداثه، والهاتف النقال يسرد مخزون ذاكرته الإلكترونية. فالسرد ظاهرة حكائية ماثل في كل شيء، الجامد والحي، حتى أنّنا نلفي الإنسان مجبولا على الميل إلى التلذذ بالسرود، فإن لم يسرد عليه، انكفأ على ذاته يسرد لها، يحكي لها ما جال في خاطره، في منولوجات مسرودة ذاتيا، فيصير نفسه ساردا أو مسرودا له، لأنه ببساطة هو ذاته حدث وحكاية، وفي هذا الشأن يقول "**عبد المالك مرتاض**": "وكمالا يستطيع المرء أن يعيش دون أن يأمل، ولا أن ينام دون أن يحلم، فكذلك لا يستطيع أن يعيش دون أن يسرد ويحكي...".

ويعتبر الباحث "سعيد يقطين" "السرد" واحدا من القضايا والظواهر التي بدأت تستأثر باهتمام الباحثين والدارسين العرب، ويرى أن العرب مارسوا السرد والحكي شأنهم في ذلك شأن الأمم الأخرى، لكن السرد كمفهوم جديد لم يتبلور بعد بالشكل الملائم، ولم يتم الشروع في استعماله إلاّ مؤخّرا، ويستعير "سعيد يقطين" مفهوما يستخلصه من مجموع القراءات في الدراسات الغربية، فيراه "نقلا للفعل القابل للحكي، من الغياب إلى الحضور، وجعله قابلا للتداول، سواء كان هذا الفعل واقعيا أم تخييليا، وسواء تمّ التداول شفاهيا أو كتابة".[1]

ولقد وردت لفظة "**السرد**" في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ مِنَّا فَضْلًا يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ (10) أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ**﴾* ، فالسرد هو الربط المتقن بين أجزاء الشيء، وفي لسان العرب نقرأ أن السّرد في اللغة هو تقدمة شيء إلى شيء، تأتي به متسقا بعضه في إثر بعض متتابعا، وفلان يسرد الحديث سردا إذ كان جيّد السياق له، وسردا إذا تابعه...[2]

---

[1]- عميش عبد القادر، شعرية الخطاب السردي "سردية الخبر"، منشورات دار الأديب، وهران، الجزائر، د.ط، 2007، ص. 18-19.

* - سورة سبأ، الآية: 10و11.

[2]- عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2006، ص18.

فالسرد إذن هو رواية الحديث متتابع الأجزاء يشدّ كلّ منهما الآخر شدّا في ترابط وتناسق، رواية حسنة أي سوق الحديث سوقا حسنا، وهو شرط السّرد الجيّد الّذي يؤمّن فهم السامع له وإدراكه، وبهذا لا يشدّ الحديث بعضه بعضا فقط، **بل يشدّ انتباه سامعه ومتلقيه** أيضا، والملاحظ أن التعريف يركّز ضمنا على الخطاب السّردي وكيفية عرض المسرود وبنائه أكثر مما يركز على مادته، أي أن المهم هنا هو الصناعة السّردية بشروطها وأدواتها، **المبنى أكثر مما هو المسرود في حدّ ذاته، يعني هذا أن دواعي الإعجاب والإثارة في المسرود، لا تعمل عملها في المتلقي حتى يتوفّر لها سارد ماهر أو قاص جيّد يستغل طاقاتها استغلالا حسنا بترتيبها وتنظيمها بما يكفل تأثيرها وشدّها الانتباه، ومن ثمّة يكون الشكل هنا وحسب هذا المفهوم، هو المؤثّر الانفعالي في المتلقي إذا كان التأثير جماليا استيطيقيا.**[1]

فللسرد مفاهيم مختلفة تنطلق من أصله اللغوي الّذي يعني مثلا: التتابع في الحديث، يقال سرد الحديث ونحوه يسرده سردا، إذا تابعه وفلان يسرد الحديث سردا، وفي صفة كلامه ﷺ: "لم يكن يسرد الحديث سردا"، أي يتابعه ويستعجل فيه.

والسرد مصطلح نقدي حديث "يعني نقل الحادثة من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية" "وهو الفعل الّذي تنطوي فيه السمة الشاملة لعملية القصّ، وهو كلّ ما يتعلّق بالقص".[2]

ويعد السرد أحد أركان النسيج القصصي الأساسية، حيث يسهم في الربط بين أجزاء القصة تتابعا متينا.

ويدل المعنى اللغوي لكلمة سرد على توالي أشياء كثيرة يتصل بعضها ببعض.أما اصطلاحا فالكلمة تعني التتابع وإجادة السياق ، وأما من حيث الاصطلاح الأدبي فإنها تعني المصطلح الذي يشتمل على قص حدث أو أحداث أوخبر أو أخبار سواء أكان ذلك من صميم الحقيقة أم من ابتكار الخيال.

---

[1] – إبراهيم صحراوي، السرد العربي القديم (الأنواع والوظائف والبنيات)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص 31–32.

[2] – آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1، 1997، ص 27–28.

ومن المعلوم أن الحكي عامة يقوم على دعامتين أساسيتين:

أولاهما: أن يحتوي على قصة ما، تضمّ أحداثا معينة.

وثانيتهما: أن يعيّن الطريقة التي تحكى بها تلك القصة، وتسمى هذه الطريقة "سردا"، وذلك أن قصة واحدة يمكن أن تحكى بطرق متعدّدة.[1]

وعليه يعتبر السرد أحد طرفي ثنائية: السرد/الحكاية، وهو الطريقة التي يختارها الروائي أو القاص أو حتى المبدع الشّعبي ليقدّم بها الحدث إلى المتلقّي فكأن السّرد إذن هو نسج الكلام ولكن في صورة حكي وبهذا المفهوم يعود السرد إلى معناه القديم حيث تميل المعاجم العربية إلى تقديمه بمعنى النسيج أيضا فالسرد هو شكل المضمون أو شكل الحكاية.[2]ويذهب عبد الملك مرتاض إلى أن أصل السرد في اللغة العربية هو التتابع الماضي على سيرة واحدة، وسرد الحديث. ثمّ أصبح السرد يطلق على الأعمال القصصية وعلى كلّ ما خالف الحوار، ثم لم يلبث أن تطور مفهوم السرد على أيامنا هذه في الغرب إلى معنى اصطلاحي أهمّ وأشمل بحيث أصبح يطلق على النص الحكائي، أو الروائي أو القصصي برمته.**وتطور هذا المفهوم مع الكتابات النثرية الجديدة مدعوما بطروح النقد الحداثي، فكانت القصة أقرب الأجناس لتمثل هذه التقنية** خاصة مع تغير نظرة كتابها في التعامل مع اللغة، وزمن الحدث، وفضاء الحكي، فإن كانت السردية في مفهومها التقليدي تعني وظيفة يؤديها السارد ويقوم بها وفق أنظمة لغوية، ورمزية فإنها اتخذت مفهوما واسعا ومغايرا يتصل بعلاقة السارد بالمسرود له، وبالشخصيات الساردة. ويعني ذلك تقنية جديدة قد غزت الكتابات النثرية القصصية بحيث لم يعد يستهويها ذلك السرد التقليدي الّذي يشرع في وصف لديكور مألوف وعادي وصفا يبعث في القارئ الاطمئنان دون أن يصدمه.[3]

وتراوح مصطلح (السرد) بين كونه خطابا غير منجز أو قصا أدبيا يقوم به السارد ليس هو الكاتب بالضرورة بل وسيط بين الأحداث ومتلقيها، وارتبط به مصطلح (السردية) الّذي يعنى به:

---

[1]– حميد لحميداني، بنية النّص السرّدي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 2006، ص45.

[2]– آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص28.

[3]– عبد القادر بن سالم، مكونات السرد في النص القصصي الجزائري الجديد (بحث في التجريب وعنف الخطاب عند جيل الثمانينات)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2001، ص52.

"الطريقة التي تروى بها القصة أو الخرافة، وهي من فروع الأدبية، التي تبحث في أدبية الأدب أو ما المقومات التي تجعل العمل الأدبي أدبيا، فكانت السردية تبحث في ما يجعل القصة أو الرواية، "أدبا سرديا"، من خلال رواية سلسلة من الواقائع والأحداث بعد إقامة بعض العلائق بينها.

ورغم كون علم السرد قديما في نشأته منذ عام 1918، على يد "**ايخنباوم**" في مقالة له بعنوان: (كيف صيغ معطف غوغل)، إلاّ أنه لم يظهر هذا المصطلح إلاّ في سنة 1969، على يد "تودوروف".

واستجماعا لأركان العملية السردية، "فالسرد" هو وسيلة توصيل القصة إلى المستمع أو القارئ بقيام وسيط بين الشخصيات والمتلقي هو الراوي.[1]

وتعد السرديات (***Narratologie***) المصطلح الّذي اقترحه "تودوروف"، سنة 1969، لتسمية علم لما يوجد وقتها هو (علم الحكي) (***La Science Du Récit***) ويمثل هذا العلم فرعا من فروع الشعرية عند بعض النقاد، بيد أن الدراسات السردية الحديثة (التي يجمع الباحثون على أن "فلاديمير بروب" هو أول من دشنها بعمله الرائد "مرفولوجية الحكاية" سنة 1928 قد سبقت ميلاد علمها بأكثر من "40 سنة **!**" فقد كانت هذه المسافة الزمنية الشاسعة (1928-1969) وما تلاها، مسرحا لكثير من البحوث السردية المتمايزة في الرؤى والمناهج.[2]

فالدراسات السردية أو علم السرد ***Narratology*** مجال حديث النشأة فهو وليد القرن العشرين.[3] ويحدد "غريماس" السردية على أنّها متتالية من الحالات المسبوقة أو المتبوعة بتحويلات.[4]

"فالسرد" هو نقل الفعل القابل للحكي من الغياب إلى الحضور، وجعله قابلا للتداول، سواء كان هذا الفعل واقعيا أو تخيليا، وسواء تمّ التداول شفاها أو كتابة، ولو نظرنا في تاريخ الإنسان العربي وموقعه الجغرافي منذ القديم بين حضارات مختلفة، لظهر لنا فعلا أن الحضارة العربية

---

[1]– ناهضة ستار، بنية السرد في القصص الصوفي (المكونات، الوظائف، والتقنيات)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2003، ص 62–63.

[2]– يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص279.

[3]– عبد الرحيم محمد عبد الرحيم الكردي، السرد ومناهج النقد الأدبي، مكتبة الأدلب، د.ط، 2004، ص81.

[4]–رشيد بن مالك، السيميائيات السردية، دار مجدلاوي، عمان، ط1، 2006، ص22.

لا يمكنها أن تقوم فقط على الشعر، ولكن على السرد أيضا، ونريد أن نغامر لنقول إنها قامت، وبصورة أعم على السرد، "**إنّ السرد ديوان آخر للعرب**".[1]

فلا غرابة إذن، إن كانت لعبة السرد هي الجسر الآمن الّذي نعبر فوقه من ضفة الوقائع التاريخية والخبرات الموضوعية إلى شاطئ التنبؤات والأبنية الجمالية والفضاءات الموحية، فبقدر ما يكون ذلك الجسر متقن البناء سليم التكوين وجميل الشكل بقدر ما يكون العبور أسهل وألطف وأكثر إغراء.[2]

وبناءا على ما سبق، ما هي عناصر ومكونات الخطاب السردي؟ وما هي مستوياته وأهمّ تقنياته؟...

العمل السردي كل منسجم، وهذا يعني أنه متعدد وليس واحدا، فهو متكون من معنى (محتوى، قصة) وصيغة ظاهرة (الخطاب) وطرائق للسّرد وزوايا للنظر، وهذه لا تحتاج إلى موهبة أو مهارة بقدر ما تحتاج إلى دربة وصناعة، وحنكة.

والميل في الخطابات السردية المعاصرة يتجه نحو المعطى الثاني أي **امتلاك القدرة على تنويع الخطابات وابتكار الأساليب والطرائق المختلفة** كجعل المحتوى شيئا مختلفا ومغايرا للسائد... يمكن ملاحظة الفرق بين الكتابات السردية القديمة والخطابات السردية المعاصرة، لأن الأولى كان اهتمامها ينصب على المعارف والمعلومات (الوظيفية، التربوية، التعليمية)، ولا يكاد يعير الاهتمام للمظهر الخارجي (الخطاب)، فلننظر إلى "ألف ليلة وليلة" أو الكتابات الفلسفية "كحي بن يقظان" لابن طفيل... سنجد أن القصة والحكي تبعا لذلك يتحكمان في الخطاب ولا يمنحانه استقلاله كي يخلق بدوره جماليته الخاصّة.

لذا نجد في النقد معاني متعددة ومختلفة لمفهوم "الخطاب" هل نقصد به المتن المروي؟ هل نقصد به الصيغة التي جاء عليها هذا المتن؟ هل هو إجابة عن السؤال "ماذا"؟ هل هو إجابة عن السؤال "كيف"؟...وقد سبق وأن أفضنا الحديث في هذا الموضوع في عنصر تحديد مفهوم الخطاب.

---

[1] – سعيد يقطين، السرد العربي "مفاهيم وتجليات"، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الآمان، الرباط، ط1، 2012، ص 61–62.

[2] – بشير بويجرة محمد، بنية الزمن في الخطاب الروائي الجزائري (1970–1986) جماليات وإشكاليات الإبداع، ج2، منشورات دار الأديب، وهران، د.ط، 2008، ص81.

وبالبحث في المؤلفات النقدية نجد أنّ الخطاب يقصد به مرّة المتن وأخرى الشكل والصيغة، أي أنّ البعض من النقاد يستعملونه بشكل ملتبس.

يقصدون به الدلالة على الجزء (الشكل الظاهر الّذي يختاره المؤلف وسيلة للتبليغ أو هو الرداء الّذي يلبسه المؤلف لقصته، كما يقصدون به الدلالة على الكل المتن/ المحتوى، من أحداث وشخصيات... والصيغة/ الشكل من طرائق السّرد والرؤية السردية...

لكن المهم هو كيف نبني نظاما محكما ننفذ به إلى عمق المتلقين، فقضية الشكل والبناء في العمل الأدبي هي قضية النقد الأدبي بالدرجة الأولى، والمبدع أيضا يعتبرها قضيته الأساس فلكي يبلغ ما يحمله من تصورات ومن معارف، عليه أن يختار الشكل المناسب لينفذ به إلى كوامن المتلقين.[1]

الخطاب مصطلح حديث تعددت مفاهيمه بتعدد تصورات المهتمين به وكذلك السرد، لكنّهما يتفقان في النهاية على كونهما تعبيرا متفقا مضبوطا يصف الأحداث ويشتمل على مجموعة عناصر ولكل عنصر وظيفته التي يؤدّيها داخل الخطاب السردي وهذه العناصر هي التي يعوّل عليها في بناء الخطاب السردي بناء رصينا ومحكما.

[1] – محمد معتصم، النص السردي العربي الصيغ والمقومات، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2004، ص 35–36– 123–127.

المبحث الثاني: عناصر ومكونات الخطاب السردي.

من أبرز العناصر التي تنطلق منها تقنيات السرد الروائي هي على التوالي: الزمن، المكان، الشخصيات، اللغة، الحدث...

1- عناصر الخطاب السردي:

أ. الزمان:

هو عنصر مهم في الدراسات النقدية الحديثة ومنه تنطلق أبرز التقنيات السردية[1]، فقد حظي باهتمام النقاد، وقد بدأت إرهاصات الاهتمام به مع الشكلانيين الروس... ولكن الزمن مثل بقية مكونات الإبداع السردي ليس له أي قيمة فنية في حدّ ذاته، وهو –كما يصفه الدكتور عبد الملك مرتاض– "خيوط مطروحة على الطريق غير دالة ولا نافعة، وإنّما الحدث السردي، وكل ما هو مروي، هو ما يبعث فيه الحياة والدلالة، وبعد أن يلتحم ببقية مكونات السرد من شخصيات، ومكان، وسارد، فينعكس من خلالها".

فالزمن هو أكثر ما يحقق علاقة التلاحم بين مكونات النص الروائي، أو لنقل إنه السائل الهلامي الّذي يملأ الفراغات الموجودة بين عناصر الرواية، يمكن القول إنّه "ليس للزمن وجود مستقل، نستطيع أن نخرجه من النص، مثل: الشخصية أو الأشياء التي تشغل المكان أو مظاهر الطبيعة، فالزمن يتخلل الرواية كلها... فهو الهيكل الّذي تشيد فوقه الرواية".[2]

وإذا كان الزمن الواقعي سيالا ومنفلتا، وإلهّا يأكل أولاده، فإن الزمن السردي أداة تساعد على فهم شخصياته ودوافعهم ومنطلقاتها، كما يمكنه أن يعبر عن هذه الشخصيات وواقعها، بل. وأن يلاعب متلقيه، ليحافظ على توتره أثناء سيرة مع خط الأحداث ويظل مشدودا ومستثارا ومتسائلا حتى يصل إلى نهايته[3]

---

[1]– آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص23.

[2]– أحمد العدواني، بداية النص الروائي مقاربة لآليات تشكل الدلالة، النادي الأدبي بالرياض، والمركز الثقافي العربي بالدار البيضاء، ط1، 2011، ص 200–201–204.

[3]– هيثم الحاج علي، الزمن النوعي وإشكاليات النوع السردي، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص،25،24،30.

إنّ أهمية الزمن، من حيث هو مكون، لا تتوقف –فقط– عند هذا الحدّ الّذي يجعلنا نلتفت لوجوده الدائم في مراحل تكوين وتلقي الأنواع الأدبية عموما، بل إنّ له موقعه المهم في داخل البنى الأدبية، خاصة السردي منها، ذلك الموقع الّذي يصل –أحيانا– **لمرتبة الصدارة**–، حيث يعد واحدا من أهم المكونات التي يتكون منها السرد.فالزمن يسهم في وجود القصة وبنائها ذلك لان السرد هو فن ادبي يتعامل بالدرجة الأولى مع الزمن جراء إرتباط هذا الأخير بكل المكونات السردية.

ب. المكان:

على الرغم من أن (المكان) قد احتل حيزا كبيرا في شعرنا العربي، في المقدمات الطلليّة، وفي وصف الطبيعة الجامدة والمتحركة، فإنه لم يحظ بدراسات هامة في أدبنا النثري، حتى جاء الاهتمام به مع التقنيات الحداثية للرواية، فبدأ يحتل مكانا هاما في السرد الروائي، ذلك أنه لا أحداث ولا شخصيات يمكن أن تلعب دورها في الفراغ دون مكان– ومن هنا تأتي أهمية المكان ليس كخلفية للأحداث فحسب بل كعنصر حكائي قائم بذاته، إلى جانب العناصر الفنية الأخرى المكونة للسرد.

ولعل دراسة (شعرية الفضاء) 1957 لـ"غاستون باشلار" هي التي نبهت النقاد والباحثين إلى أهمية المكان في الإبداع الروائي العربي، فكان "غالب هلسا هو" أوّل الدارسين للمكان وذلك في كتابه (المكان في الرواية العربية).. وأظهر أن المكان ليس ساكنا.

وعليه يمثل المكان مكونا محوريا في بنية السرد، بحيث لا يمكن تصور حكاية بدون مكان، فلا وجود لأحداث خارج المكان، ذلك أن كل حدث يأخذ وجوده في مكان محدد وزمان معين[1].

ولا يشكل المكان الوعاء الروائي فحسب، بل يؤدّي دوره في العمل كأي ركن آخر من أركان الرواية، ويخطئ من يفترض أنه تكوين جامد أو محايد.وهناك من يرى في المكان هوية العمل الأدبي، الّذي إذا افتقد المكانية افتقد خصوصيته.[2]

[1]– **محمد عزام، شعرية الخطاب السردي، ص67.**

[2]– **صالح إبراهيم، الفضاء ولغة السرد في روايات عبد الرحمن منيف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003، ص13.**

ويعد المكان واحدا من أهم مكونات النص السردي، فهو – بداية- مسرح الأحداث، والإطار الّذي تدور فيه، وإذا كان "جنيت" قد أشار إلى تفضيل الزمان على المكان في تكوين النص السردي، فإن وجود المكان يعد إشارة ذات دلالة مهمة على مستوى بنية النص السردي عموما.[1]

ويؤكّد "رولان بورنوف" في سياق حديثه عن أهمية المكان في البنية السردية، وأن المكان بإمكانه أن يصبح محددا أساسيا للمادة الحكائية ولتلاحق الأحداث والحوافز، أي أن يتحول في النهاية إلى مكون روائي جوهري، يحدث قطيعة مع مفهومه كديكور بتحوله هذا، يصير عنصرا متحكما في الوظيفة الحكائية والرمزية للسرد، وذلك بفضل بنيته الخاصة والعلائق المترتبة عنها.[2]

وعليه للمكان أهمية كبيرة، لا تقل كثيرا عن أهمية الزمان، ونظرا لارتباط المكان بتقنية الوصف الزمانية، يمكن أن يجيء المكان عنصرا تابعا للزمان ، على أن ذلك لا يقلل من أهميته في شيء خاصة إذا ما توطدت العلاقة بينه وبين عنصر الزمان، إلى الحدّ الّذي يستحيل فيه تناول المكان بمعزل عن تضمين الزمان، كما يستحيل تناول الزمان في دراسة تنصب على عمل سردي دون ألا ينشأ عن ذلك مفهوم المكان... وهو ما يطلق عليه الزمكان.[3]

فالمكان يمثل الخليفة التي تقع فيها أحداث الرواية، أمّا (الزمان) فيتمثل في هذه الأحداث نفسها، وإذا كان (الزمان) يرتبط بالأفعال والأحداث وأسلوب عرضها هو السرد، فإن أسلوب تقديم (المكان) هو الوصف.[4]

فمن المعلوم أنّ السرد فعل زماني، فهو يتحقق في الزمان، لأنه يتحرك في مجراه وبوساطته لأنه يتقدم متصلا به، والوصف فعل مكاني إنّه توقيف لزمان السرد لمعانقة ثبات المكان، إن السرد والوصف صيغتان من صيغ الخطاب السردي، وبينهما تفاعل وجدل فهما

[1]- هيثم الحاج علي، الزمن النوعي وإشكاليات النوع السردي، ص140-141.

[2]- إبراهيم عباس، تقنيات البنية السردية في الرواية المغاربية، منشورات المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، الجزائر، د.ط، ص34.

[3]- آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص24-25.

[4]- محمد عزام، شعرية الخطاب السردي، ص68.

يتناوبان في مجرى الحكي، وهذا التناوب يجلي التلازم الحاصل بينهما، فكل زمان يتحدد في مكان، كما أن أي مكان لا يمكن إلاّ أن يؤطر في اللحظة الزمانية المعينة.[1]

ج. الشخصيات:

الشخصية هي العالم الّذي تتمحور حوله كل الوظائف السردية، وكلّ الهواجس والعواطف والميول، فالشخصية هي مصدر إفراز الشرّ أو الخير في السلوك الدرامي داخل عمل قصصي ما.

والشخصية أداة فنية يستحدثها الكاتب المشتغل بالسرد لوظيفة هو متطلع إلى رسمها، فهي إذن شخصية لغوية قبل كل شيء ، بحيث لا توجد خارج الألفاظ بأي وجه، إذ لا تعدّو كائنا من ورق.وهناك كثير من القرّاء من يحسب الشخصية شخصا فيزيقيا – أي كائنا بشريا ذا وجود واقعي، لما يحمله النص السردي في مألوف العادة من دلالات قوية وبارعة توهم ببعض ذلك فيقع القارئ الساذج في الخديعة السرديّة، ... وتتمثل هذه البراعة في "رسم شخصياتهم"، فقد كانوا يعنتون أقلامهم ويقسون في إنهاكها من أجل إثبات الشبه الكامل بين الشخصية الورقية (الشخصية الفنية) والشخص الفيزيقي ذي الوجود الواقعي...

والشخصية الورقية إنّما هي أداة من أدوات الأداء القصصي يصطنعها القاص لبناء عمله السردي، كما يصطنع اللّغة، والزّمان، والحيز وباقي المكوّنات السرديّة الأخرى التي تتضافر فيما بينها مجتمعة لتشكلّ لحمة فنية هي الإبداع السردي، ولكنّ شأن الشخصية عظيم، بالمفهوم التقليدي على الأقل، في العمل القصصي ذلك بأنّ العناصر الأخرى تكون بالضرورة مرتبطة بها، متفاعلة معها.[2]

ويختلف مفهوم الشخصية الروائية، باختلاف الاتجاه الروائي الّذي يتناول الحديث عنها، فهي لدى الواقعيين التقليدين شخصية حقيقية –من لحم ودم– لأنّها شخصية تنطلق من إيمانهم العميق بضرورة محاكاة الواقع الإنساني. غير أن الأمر يختلف بالقياس إلى الرواية الحديثة التي يرى نقادها أنّ الشخصية الروائية ما هي سوى كائن من ورق، ذلك لأنها شخصية تمتزج –في وصفها–

[1] – سعيد يقطين، السرد العربي مفاهيم وتجليات، الدار العربية للعلوم ناشرون بلبنان، منشورات الاختلاف بالجزائر، دار الأمان بالرباط، ط1، 2012، ص171.

[2] – عبد الملك مرتاض، القصة الجزائرية المعاصرة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط4، 2007، ص89– 90– 95.

بالخيال الفني للروائي (الكاتب)، وبمخزونه الثقافي الّذي يسمح له أن يضيف ويحذف ويبالغ ويضخم في تكوينها وتصويرها.[1]

و يمثل مفهوم الشخصية عنصرا محوريا في كل سرد، بحيث لا يمكن تصور رواية بدون شخصيات، ومع ذلك يواجه البحث في موضوع الشخصية صعوبات معرفية متعددة، حيث تختلف المقاربات والنظريات حول مفهوم الشخصية، وتصل إلى حد التضارب والتناقض، ففي النظريات السيكولوجية تتخذ الشخصية جوهرا سيكولوجيا وتصير فردا شخصا أي ببساطة "كائنا إنسانيا"، وفي المنظور الاجتماعي تتحول الشخصية إلى نمط اجتماعي يعبر عن واقع طبقي ويعكس وعيا إيديولوجيا ، بخلاف ذلك لا يعامل التحليل البنيوي الشخصية باعتبارها جوهرا سيكولوجيا، ولا نمطا اجتماعيا وإنما باعتبارها علامة يتشكل مدلولها من وحدة الأفعال التي تنجزها في سياق السرد وليس خارجه، إنّ التحليل البنيوي وهو يجرد الشخصية من جوهرها السيكولوجي ومرجعها الاجتماعي لا يتعامل مع الشخصية بوصفها "كائنا" أي شخصا، وإنما بوصفها فاعلا ينجز دورا ووظية في الحكاية أي بحسب ما تعمله، ومن ثمّ يستبدل غريماس مفهوم الشخصيات بمفهوم العوامل.

الشخصية كائن خيالي تبنى من خلال جمل تتلفظ بها هي أو يتلفظ بها عنها[2]

هكذا تصبح الشخصية مجرد دور ما يؤدّى في الحكي بغض النظر عمن يؤدّيه.فالنظرة البنائية المعاصرة للشخصية مستمدة في مجموعها من مفهوم الوظائف في اللسانيات، ذلك أن الكلمة في الجملة لم ينظر إليها على أنها تحمل دلالة ما خارج سياقها، بل إنها لا تأخذ دلالتها إلاّ من خلال الدور الّذي تقوم به وسط غيرها من الكلمات ضمن النظام العام للجملة.

ولقد نظر إلى النص الحكائي وفق هذا التصور، ذلك أنّ ما هو أساسي فيه، هو الأدوار التي تقوم بها الشخصيات، فعن هذه الأدوار ينشأ المعنى الكليّ للنص، وهذا سبب تحول

[1] – آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص25– 26.

[2] – محمد بوعزة، تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم، ص 39–40.

الشكلانيين والبنائيين معا **إلى الاهتمام بالشخصية الحكائية من حيث الأعمال التي تقوم بها أكثر من الاهتمام بصفاتها ومظاهرها الخارجية.**[1]

د. اللغة:

اللغة هي الدّليل المحسوس على أنّ ثمّة رواية ما، يمكن قراءتها... والرواية إذا ما اعتنى الروائي (الكاتب) بأسلوب لغتها المكثفة، البلاغيّة، الإيحائيّة، فإنّها تقترب كثيرا ممّا يسمى اليوم بـ"الرواية الشعرية" أي الرواية التي يمتاز خطابها بخصوصيته الأسلوبية وباستثماراته البلاغية وبنزعته نحو التكثيف والاقتصاد اللّغوي.

وفي "بنية اللّغة السّردية"، تبرز جملة من القضايا اللّغويّة،... من جملة تلك القضايا اللّغوية مثلا ظهور ثنائية اللّغة الفصحى/ اللّغة العامّية، وظهور الثّنائيات اللّفظية أو التضاد اللّغوي

يختلف النقاد الرّوائيّون، حول قضية اللّغة، التي يجب أن يكتب بها الروائي روايته، ويجعل شخصياته تتحاور بها، ففريق يناصر اللّغة الفصحى ويتشبّث برأيه، معلّلا سبب ذلك بكثرة اللّهجات المحليّة وتباينها الّذي قد يجعلها غير مفهومة، حتى في إقليمها الواحد، وفريق آخر يناصر اللّغة العاميّة (بلهجتها المحليّة المختلفة) ويرى أن ذلك من الصدق الواقعي الّذي يجب على الروائي أن يلتزم به، فلا يجعل من شخصياته الرّوائية مجرّد شخصيات ازدواجية تفكر بالعامية وتتكلّم بالفصحى، وفريق ثالث يعلن عن حل وسط يسميه "اللّغة الوسطى" أي اللّغة التي تتوالد بين المثقفين العرب، والّتي يمكنها –روائيا– أن تقرب الفصحى من الحياة ومن العصر وتستفيد من العامية وتراكيبها، **لإعطاء الصنيع الفني ظلالا إبداعية تحمل نكهة شعبية...**

وقد ذهب "ميخائيل باختين" إلى أنّ الكلمة كلمة حوارية بطبيعتها، أيّا كان مصدرها وموقعها وسياقها، فالكلمة – أي كلمة وليس السردية فقط– لا يحدّدها أو يختارها المتكلم بمفرده، **بل يسهم المخاطب الّذي نتوجه إليه بالكلام في تحديدها إسهاما عظيما، فالحديث الموجّه إلى "طفل صغير" غير الحديث الموجّه إلى مسؤول رفيع،** حتى ولو كان المتحدّث واحدا في الحالين، والفرق بين المخاطبين هو الّذي يحدد طبيعة الكلام ومستواه وطريقة أدائه...

[1] – حميد الحميداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، ص52.

ه. الحدث :

الحدث هو العمود الفقري لمجمل العناصر الفنية السابقة : (الزمان ، المكان ، الشخصيات ، اللغة) . بحيث لا يمكن بناء عمل قصصي بدون حدث ، فهو العنصر الذي يبعث في القصة القوة والحركة والنشاط ، وهو من أوضح عناصر القصة وأكثرها شيوعا[1] .

2- مكونات الخطاب السردي:

تتشكل البنية السردية للخطاب من تضافر ثلاثة مكونات هي الرّاوي، والمروي له، والمروي... (فالراوي) هو الشخص الّذي يروي الحكاية أو يخبر عنها، سواء كانت حقيقية أم متخيلة (والمروي) هو كلّ ما يصدر عن الرّاوي، وينتظم لتشكيل مجموع من الأحداث تقترن بأشخاص يؤطّرها فضاء من الزمان والمكان، وأمّا (المروي له) فهو الّذي يتلقى ما يرسله الرّاوي.[2]

ويعدّ مصطلحا (الرّاوي والمروي له) الأساس الّذي يتشكل منه مصطلح السرد (***Narrative***)، فإذا كان السرد يمثل النص ***Text*** المراد تفسيره، فإنّ **(الرّاوي والمروي له) يحققان فكرة التواصل السردي، أي أنّ هناك مانحا للسرد**، وهناك **متقبل له**، وهو ما يعني تماثلا ما في الشكل مع أطراف العلمية الإبداعية التي ألحّ عليها النقاد (المبدع- النص- المتلقي) والّتي صاغها جاكبسون في مخططه الشّهير:

سياق

مرسل ـــــــــــــ رسالة ـــــــــــــ مرسل إليه

اتصال

ولا يعني أنّ (المرسل/المبدع) يساوي (الراوي) أو أنّ (المرسل إليه/المتلقّي) يساوي (المروي له) في الوظيفة، بل لكلّ من هذه المصطلحات سياقها الخاص.[3]وعليه يفترض الحكي وجود ثلاثة عناصر السارد (الراوي)،والمسرود له (المروي له)،والمروي ، فالسارد: هو من يحكي القصة، وهو شخصية

[1]- آمنة يوسف ، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق ، ص.27

[2]- محمد عزام، شعرية الخطاب السردي، ص85.

[3]- إبراهيم عبد العزيز زيد، السرد في التراث العربي كتابات أبي حيان التوحيدي نموذجا، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية،.الأردن ،عمان، ط1، 2009، ص19-20.

متخيلة، والمسرود له: من يتلقى الحكاية أو يستمع لها... وفي كل سرد هناك تواصل بين مرسل للسرد (السارد) ومتقبل له (المسرود له).

السارد ← القصة ← المسرود له[1]

فالسرد هو الكيفية أو الطريقة التي تروي بها الرواية عن طريق القنوات نفسها أو عن طريق هذه المكونات السردية التي يمكن توضيح مفهوم كل منها على النحو الأتي:

أ- الراوي (السارد):

هو المرسل، الذي يقوم بنقل الرواية إلى المروي له، أو القارئ، وهو شخصية من ورق...ووسيلة أو أداة تقنية يستخدمها الروائي ليكشف بها عن عالم روايته، والراوي-حسب هذا المفهوم-يختلف عن الروائي، الذي هو شخصية واقعية، ذلك أن الروائي (الكاتب) هو خالق العالم التخيلي، وهو لا يظهر ظهورا مباشرا في بنية الرواية، وإنما يستتر خلف قناع الراوي، معبرا من خلاله عن مواقفه ورؤاه الفنية المختلفة.

والروائي لا يتكلم بصوته، ولكنه يفوض (راويا) تخيليا، يتوجه إلى قارئ تخيلي، وهذا (الراوي) هو (الأنا الثانية) للروائي، وقد يكون شخصية من شخصيات الرواية...**المهم هو التمييز بين (الروائي) و(الراوي)، فالروائي هو: الكاتب، وهو الذي"يختار" (الراوي)**، ولا يظهر ظهورا مباشرا في النص ، وأما (الراوي) فهو: أسلوب صياغة أو أسلوب تقديم المادة القصصية، وقناع من الأقنعة العديدة التي يختفي الروائي خلفها في تقديم عمله السردي ...

وهذا من نقاط التحول الهامة التي طرأت على بنية التوصيل القصصي اختفاء (الروائي) نتيجة موقف ينادي بنفي شخصيته، وقد كان "فولتير" أول من نادى بهذا المبدأ .[2]

وعليه فقد حظي (الراوي) باهتمام النقاد والمبدعين على سواء، وذلك لأهميته في الخطاب الروائي، فبموقعه يتحدد شكل الرواية.[3]

---

[1]- **محمد بوعزة، تحليل النص السردي نقنيات ومفاهيم ،ص.** 72 .

[2]-آمنة يوسف،''**تقنيات السرد في النظرة و التطبيق**''، ص.28

[3]- **محمد عزام، ''شعرية الخطاب السردي''، ص.**85، 86.

وكأن شخصية السارد من هذا المنظور الملتوي العجيب، تقع وسطا بين المؤلف والشخصية الفاعلة في العمل السردي. أو قل إن السارد كما يزعم "بوث": " شخصية منزوعة عنها صفاتها ولا تضطلع إلا بوظيفة الكلام".[1]

وقد حذر نقاد كثيرون من الخلط بين السارد الخيالي والمؤلف الواقعي فهذا "كايزير" ينبه إلى أن "السارد في فن المحكي ليس أبدا المؤلف المعروف أو المجهول، بل دورا يختلقه المؤلف ويتبناه. ويلاحظ "بارث" أن السارد والشخصيات أساسا كائنات من ورق فلا يمكن أبدا الخلط بين المؤلف (المادي)للمحكي، وسارد هذا المحكي.[2]

ب- المروي له:

قد يكون**"المروي له"**اسما معيّنا ضمن البنية السردية، وهو –مع ذلك- كالراوي شخصية من ورق، وقد يكون كائنا مجهولا، أو متخيلا لم يأت بعد، وقد يكون المجتمع بأسره. وقد يكون قضية أو فكرة ما، يخاطبها الروائي على سبيل التخيل الفني...[3]

و(المروي له) لم يحظ باهتمام نقدي حتى اليوم، ذلك لأن اهتمام النقاد والروائيين قد انصب على(الراوي والروائي)، حتى مطلع سبعينات القرن العشرين، حيث بدأ الاهتمام بالمروي له مع(**جيرالد برينس)،** على الرغم من أن تراثنا القصصي قد أوجد هذه الشخصية: "فشهريار" في ألف ليلة وليلة وهو الملك (المروي له)، وشهرزاد هي الراوية التي لا تنتهي حكايتها.[4]

فقد فأشار"جنيت" في كتابه (عودة إلى خطاب الحكاية) إلى أن فقرته عن (المسرود له) كانت شديدة العجلة فسارع "جيرالد برينس "إلى استكمالها استكمالا موفقا جدا، بمقاله (مدخل إلى دراسة المسرود له).[5]

---

[1]–عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، ديسمبر 1998، ص 206.

[2]–جاب لينتفلت،"مقتضيات النص السردي الأدبي"، تر. رشيد بن حدو، طرائق تحليل السرد الأدبي(رولان و آخرون)، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط ط. 1، 1992، ص. 93.

[3]– آمنة يوسف،تقنيات السرد في النظرية و التطبيق،ص.29.

[4]– محمد عزام ، شعرية الخطاب السردي،ص. 86.

[5]–:جيرار جنيت، عودة إلى خطاب الحكاية، تر. محمد معتصم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2000، ص. 171.

إن (المسرود له) يمثل الطرف المقابل للسارد، إذ يتلقى النص فيصغي إليه ويحاوره ويعيد إنتاجه من جديد... قد يقود هذا إلى التباس المسرود له بمفاهيم أخرى على سبيل: القارئ الفعلي أو الضمني أو الافتراضي ومايتاخمها من مستويات نصية، إلاّ أن خطا رفيعا يفصل بين المسرود له وهذه الحدود الاصطلاحية وهو نفسه الفاصل الذي يحول بين السارد والمؤلف، وقد أكد على ذلك جيرار جينيت قائلا: "مثل السّارد يوجد المسرود له كعنصر من عناصر الوضعية السردية ومنزلته هي منزلة السّارد في المستوى الحكائي، بمعنى أنه ليس بقارئ، كما أن السارد أيضا ليس بالضرورة هو المؤلف .ويخلص إلى القول بأن دراسة المسرود له ضرورية لفهم القصة بقدر ما هي ضرورية دراسة السارد.[1]

ولئن كانت مقولة " السارد" قد حظيت باهتمام السرديين فإن قضية " المسرود له لم تنل نصيبها من الاهتمام.

[1]– سلاف بوحلايس: الرؤية السردية بين السارد و المسرود له، مجلة الأثر، عدد خاص بأشغال الملتقى الوطني الأول حول: اللسانيات والرواية ، يومي 22 و23 فيفري 2012. ص. 44، 45.

المبحث الثالث: مقولات (مستويات) الخطاب السردي.

ينبغي أن نشير إلى أن ثمة مصطلحات سردية عديدة تروج في حقل الدراسات النقدية والتحليلية، لكن غناها وتعددها ذو جانب سلبي، يعكس زئبقية المصطلحات، وتفاوت المفاهيم، ويدل على التسيب وعدم التقيد بأي ضابط محدد، وقد لاحظنا مثل هذه الملاحظة، ونحن نقرأ مقترحات المترجمين العرب، ونقاد السرد، فثمة طوفان من المصطلحات المنقولة، وهي مرادفات واجتهادات غير مستقرة. ويبدو أن الغربيين أنفسهم لاحظوا حداثة هذا العلم، وعدم استقرار مصطلحاته ومفاهيمه.[1]

فقد أقام "جنيت " تصوره للموضوع السردي، كما يتصوره ويشتغل به، على التقسيم الثلاثي التالي: **القصة** (*Histoire*)، **الحكي** (*Récit*)، **السرد**(*Narration*)**.** وكل مفهوم من هذه المفاهيم الثلاثة متعدد الدلالات، سواء لديه أو لدى المشتغلين بالسرد عموما. وهو يعرفها على النحو التالي:

1- **القصة (*Histoire*):** تعني المدلول أو المحتوى الحكائي.
2- **الحكي(*Récit*):** يعني الدال أو الملفوظ أو الخطاب أو النص.
3- **السرد (*Narration*):** الفعل السردي المنتج.

من بين هذه العناصر الثلاثة التي يتكون منها العمل السردي، يرى أن الموضوع المراد الاشتغال به هو المعنى الثاني.لكن تحليل السرد يستتبع دراسة علاقتين:

أ. الخطاب والأحداث التي يرويها: أي 2 و1.
ب. الخطاب والسرد: أي 2 و3.

عندما نتأمل جيدا هذه العلاقات نجد أنفسنا أمام تقسيم ثنائي: **"الحكي والقصة"،** ولما كان الحكي هو الخطاب أو الدال أو النص، نؤثر استعمال محل "الحكي" "الخطاب"، ونضعه مقابلا للقصة باعتبارها المدلول.[2]

---

[1]– مرايا نرسيس، الأنماط النوعية والتشكيلات البنائية لقصيدة السرد الحديثة، تر. حاتم الصكر، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط.1، 1999، ص. 59، 60.

[2]– سعيد يقطين، السرديات والتحليل السردي "(الشكل والدلالة)"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، ط. 1، ص. 52.

يميز الباحثون في السرديات البنيوية بين مستويين للحكي:

القصة: وتسمى أيضا الحكاية، وهي سلسلة (مجموعة) من الأحداث لها بداية ونهاية. تنتظم الأحداث في كل قصة في إطار متواليات سردية (وحدات). كل متوالية يشد أفعالها رباط زمني ومنطقي.

الخطاب: الطريقة التي تحكي بها القصة. ما يهم في الخطاب ليست الأحداث، إنما الطريقة التي يروي بها السارد القصة.و بعض الباحثين يستعملون مفهوم السرد ***Narration*** بدل الخطاب ***Discoure***.[1]

فقد ركزت الدراسات الأدبية قديما كل اهتمامها على المادة الحكائية، وهي التي كانت تسميها المضمون رادة كل ما تبقى للشكل الخارجي، لكن توما شفسكي وانطلاقا من تصور الشكلانيين الروس يميز ضمن العمل الحكائي بين ما يمكن تسميته "**المبنى الحكائي** و**المتن الحكائي**".يقول:"إننا نسمي متنا حكائيا مجموع الأحداث المتصلة فيما بينها، والتي يقع إخبارنا بها ...خلال العمل...وفي مقابل المتن الحكائي، يوجد **المبنى الحكائي الذي يتألف من نفس الأحداث بيد أنه يراعي نظام ظهورها في العمل...**".[2] وعليه فإن كل حكي يتم من خلال مستويين هما: القصة والخطاب، أما القصة فهي المادة الحكائية أو المضمون (المحتوى)،وأما الخطاب فهو طريقة الحكي.

وينطلق "تودوروف" من تمييز "توما شفسكي" بين المتن والمبنى، فيؤكد بدءا أن لكل حكي أدبي مظهرين متكاملين. إنه في آن واحد قصة وخطاب **والقصة** تعني الأحداث في ترابطها وتسلسلها وفي علاقاتها بالشخصيات في فعلها وتفاعلها. وهذه القصة يمكن أن تقدم مكتوبة أو شفوية. أما **الخطاب** فيظهر لنا من خلال وجود "الراوي" الذي يقوم بتقديم القصة، وبحيال هذا الراوي هناك القارئ الذي يتلقى هذا الحكي.

وفي إطار العلاقة بينهما –القصة والخطاب- ليست الأحداث المحكية هي التي تهمنا (القصة)، ولكن الذي يهم الباحث في الحكي هو "الطريقة" التي بواسطتها يجعلنا الراوي نتعرف على تلك الأحداث (الخطاب).

---

[1]– محمد بوعزة، تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم، ص. 71.

[2]– سعيد يقطين ، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط. 3، 1997، ص. 29.

" **فالحكي كقصة**" يتم التمييز فيه بين مستويين هما: منطق الأحداث من جهة الشخصيات وعلاقاتها بعضها ببعض من جهة ثانية.أما "**الحكي كخطاب** "فيركز على تحليله من خلال ثلاثة جوانب:**زمن الحكي وجهاته وصيغته.**[1]

فقد تكون المادة الحكائية واحدة، لكن أشكال تقديمها تختلف باختلاف الخطابات، وإذا كانت مقولات القصة هي فعل وفاعل في زمان ومكان معينين، فإن الخطاب يتحدد بدوره من خلال المقولات نفسها، لكنها تختلف باختلاف وسائل تقديمها، كما نوضح ذلك من خلال هذا الشكل:

المقولات / الأشكال	القصة	الخطاب
الفعل	الحدث	السرد
الفاعل	الشخصية	الراوي

إن فعل الشخصية (الحدث) في القصة، يقدم إلينا في الخطاب من خلال فعل آخر (السرد) الذي يضطلع به فاعل آخر هو الراوي، وباختلاف الفعلين وفاعلها يختلف زمان القصة وفضاؤها عن زمان الخطاب وفضائه.[2]

إذا دققنا في هذه العلاقة بين القصة والخطاب، سنجد أنفسنا أمام مقولات الخطاب التالية:

1- **الزمان:** وهو الذي بواسطة يعطي زمان خاص لزمان القصة، يتم من خلال (تقديم القصة من خلال خطاب معين) زمن القصة: عملية بناء زمان الخطاب، وتبرز لنا العلاقة الخاصة بين الزمنين من جهة، وتميز الزمنين أحدهما عن الآخر من جهة أخرى.

2- **الصيغة:** تتصل الصيغة بالأفعال الكلامية التي تتطلع بها الشخصيات والراوي ذلك لأن الشخصيات تفعل (تقوم بالحدث)، وهي كذلك "تتكلم" شأنها في ذلك شأن الراوي، وإذا كنا في القصة نهتم بالشخصيات وهي تفعل، فإننا في الخطاب نعني بشكل خاص بها وهي تتكلم، ونضع فعلها الكلامي هذا (أقول الشخصيات) بإزاء فعل الراوي (السرد)، وهكذا نجد أنفسنا أمام

[1]- ينظر: سعيد يقطين ، تحليل الخطاب الروائي، ص. 30.

[2]- ينظر: سعيد يقطين ، الكلام والخبر (مقدمة للسرد العربي)، ص. 224، 225.

صيغتين أساسيتين هما (العرض) الذي يتم من خلال "أقوال الشخصيات"، و"السرد" الذي يضطلع به الراوي وقد تضطلع به كذلك بعض الشخصيات.

3- **التبئير:** يرتبط التبئير بالموقع الذي يحتله الراوي في العلاقة بالشخصيات وبعالم القصة بوجه عام. وهذا المفهوم الذي جاء ليحل محل "وجهة النظر" أو المنظور في الدراسات ما قبل السردية.[1]

ويتم تفكيك المقولات السابقة، خاصة المقولة الأولى أي مقولة الزمن، لتتناول النظام والمدة والتواتر (***Ordre ,Durée, Fréquence***) وتضاف إليها مقولة الصيغة ومقولة الصوت.[2]

المقولات الكبرى (المستويات):

وتتحقق من خلال الجواب عن الأسئلة التالية:

- كيف تتطور الأحداث في القصة من خلال الخطاب الذي يقدمها؟ وهذا سؤال الزمن على اعتبار السرد عملا زمنيا بامتياز.
- من يتكلم في الخطاب؟ وهو سؤال يتعلق بالصيغة.
- من يرى؟ ويرتبط هذا السؤال بموقع الراوي وهو يقدم القصة في الزمن، أي بالصوت السردي، وكل مقولة من هذه المقولات يمكننا أن نقسمها إلى عناصر.[3] لا يمكن لأي عمل سردي أن يخلو من أي هذه المقولات الكبرى.وإلاّ انتفى انتماؤه إلى السرد. ولذلك اعتبرناها مقولات كبرى، إنها بمثابة المبادئ العامة والثابتة. فالخطاب السردي يجري في **الزمن** من خلال **صيغ** خطابية تضطلع بها ذوات تتفاعل فيما بينها، وكل منها يحتل موقعا محددا في علاقته بالقصة.

1-1 مستوى الزمن وتقنياته:

وتأتي العناية بهذا **العنصر الروائي،** البنيوي **-الزمن-** انطلاقا من ثنائية **المبنى/المتن الحكائي** لدى الشكلانين الروس يقول "توما شفسكي" "إننا نسمي "متنا حكائيا" مجموع الأحداث المتصلة فيما بينها التي يقع إخبارنا بها خلال العمل...وباستقلال عن الطريقة التي نظمت بها تلك الأحداث، في مقابل المتن الحكائي، يوجد المبنى الحكائي" الذي يتألف من أحداث نفسها، بيد أنه يراعي نظام ظهورها في العمل..."

---

[1]- سعيد يقطين ،الكلام والخبر (مقدمة للسرد العربي)، ص. 225.

[2]- عمر عيلان،في مناهج تحليل الخطاب السردي، ص. 128.

[3]- سعيد يقطين ، السرديات والتحليل السردي (الشكل والدلالة)، ص.57،58

وعلى غرار ثنائية الشكلانين الروس يقسم "ستيفان تودوروف" ثنائيته الضدية: (**الخطاب / الحكاية)** أو **(السرد/الحكاية)** على اعتبار أن **الخطاب (الشكل)** يقابل لديهم **المبنى الحكائي.**لدى الشكلانين الروس ،وأن **الحكاية (المضمون)**تقابل لديهم **المتن الحكائي**

ويرى "تودوروف "أن زمن الخطاب زمن خطي، في حين أن زمن الحكاية زمن متعدّد الأبعاد، يسمح بوقوع أكثر من حدث في آن واحد، الأمر الذي ينشأ عنه ظهور مفارقتين أو تقنيتين سرديتين، هما:**تقنية الارتداد–وتقنية الاستباق.**[1]

فإذا افترضنا أحداثا في قصة ما تروى من البداية إلى النهاية وفق الترتيب الطبيعي:

حدث1_حدث2_حدث_3

-فإن زمن السرد قد يأتي على الترتيب التالي:

حدث1_حدث3_حدث2

-أو على الترتيب التالي:

حدث2_حدث3_حدث1

-أو على الترتيب التالي:

حدث3_حدث1-حدث2.

على خلاف زمن القصة الذي يخضع للترتيب الطبيعي المنطقي، و يتيح زمن السرد للروائي إمكانيات واحتمالات متعددة لإعادة كتابة القصة، ذلك أن القصة الواحدة يمكن أن تروى بطرق متعددة ومختلفة، فلو أعطينا قصة واحدة لمجموعة من الروائيين، فإن كل واحد سيمنح لأحداثها ترتيبا زمنيا يتناسب مع اختياراته الفنية وغاياته الفنية، فيقدم ويؤخر في الأحداث بما يحقق غاياته الجمالية.

خاصية زمن السرد أنه لا يطابق الترتيب الطبيعي للأحداث في القصة. وهذا ما يسمى بالمفارقات الزمنية

فالمفارقات الزمنية تحدث عندما يخالف زمن السرد ترتيب أحداث القصة، سواء بتقديم حدث على آخر، أو استرجاع حدث، أو استباق حدث قبل وقوعه

[1]–آمنة يوسف ، تقنيات ت السرد في النظرية والتطبيق، ص. 23، 24.

غير أن "جيرار جينيت "يقيم تصنيفا ثلاثيا **لمستويات الزمان السردي،** بحسب العلاقة بين زمني (الخطاب/والحكاية):

- ✓ **تقنيات الزمن:**

أ. مستوى النظام:

أما مستوى **"النظام"** فيعني أنه عندما لا يتطابق نظام ترتيب الأحداث في الزمنين:**زمن السرد** و**زمن الحكاية،**بسبب تعددية الأبعاد، في زمن الحكاية الذي يسمح بوقوع أكثر من حدث حكائي في وقت واحد. في حين أن زمن السرد يملك بعدا واحدا، وهو بعد الكتابة على أسطر الرواية، الأمر الذي يجبر الروائي (الكاتب) على أن يختار ويحذف وينتقي من الأحداث الكثيرة والشخصيات الواقعة في زمن الحكاية، اختيارا وحذفا وانتقاءا، ينسجم وزمن السرد الروائي، حسب ما تقتضيه الضرورة الفنية، مما ينشأ عنه ظهور ما يسمى بالمفارقة السردية التي تكون تارة ارتدادا إلى الماضي، وتارة أخرى استباقا واستشراقا لأحداث لاحقة. ولكل مفارقة سردية من حيث قياسها –مدى واتساع–، فمدى المفارقة السردية هو المسافة الزمنية التي يرتدّ فيها السرد إلى الماضي البعيد أو القريب، واتساعها هو المساحة التي يشغلها ذلك الارتداد على صفحات الرواية.

- ➢ **تقنية الارتداد أو الفلاش باك (*Flachback*):**

مصطلح روائي حديث، يعني الرجوع بالذاكرة إلى الوراء البعيد أو القريب، وقد سيق هذا المصطلح من معجم المخرجين السينمائيين، حيث بعد إتمام تصوير المشاهد، يقع تركيب المصورات، فيمارس عليها التقديم والتأخير دون أن يكون بعض ذلك نشازا [1].

والارتداد تقنية سردية عمادها الاستذكار، فيترك الراوي الزمن الذي وصلت إليه الأحداث، ليعود إلى الماضي القريب أو البعيد لاستحضار أحداث فائتة وإعطاء معلومات عن ماضي عنصر من عناصر الحكاية، أو سدّ ثغرة حصلت في النصّ القصصي .[2] **وعليه تعد تقنية "الارتداد أو الفلاش باك" والاسترجاع ضربا من المهارة الفنية التي تسهم في ملء الفجوات وطي**

[1] – : محمد بوعزة، تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم، منشورات الإختلاف بالجزائر، دار العربية للعلوم ناشرون بلبنان، ط.1، 2010، ص. 87،88،89 .

[2] – ينظر: كمال الرياحي،حركة السرد الروائي ومناخاته في استراتجيات التشكيل، دار مجد لاوي، عمان، الأردن، ط. 1، 2005، ص. 111.

المسافات وسد الثغرات الناجمة عن عمل الكاتب، وفي الوقت نفسه تسهم إلى حد كبير في دفع السأم والملل عن القارئ، وتكسب العمل السردي حيوية وتجددا...

- **تقنية الاستباق:**

الاستباق، أو الاستشراف، هو الطرف الآخر في تقنية المفارقة السردية **الارتداد/الاستباق،** وهو يعني-من حيث مفهومه الفني-: تقديم الأحداث اللاحقة والمتحققة حتما-في امتداد بنية السرد ، على العكس من التوقّع الذي قد يتحقق، وقد لا يتحقق...[1]

وتتميز الإستباقات والاستشرافات بطابعها المستقبلي والتنبئي، وتتميز بضآلة حضورها في النصوص السردية المعاصرة،باستثناء الكتابات السردية السير-ذاتية، ويشير"جنيت" إلا أن أفضل النصوص السردية التي تمتلك قابلية تمثل الاستشراق هي النصوص المسرودة بضمير المتكلم.[2]

فالشكل الروائي الوحيد الذي يستطيع الراوي فيه أن يشير إلى أحداث لاحقة هو شكل الترجمة الذاتية، أو القصص المكتوب بضمير المتكلم، حيث أن الرّاوي يحكي قصة حياته حينما تقترب من الانتهاء ويعلم ما وقع، قبل وبعد، لحظة بداية القص.[3]

ب - مستوى المدة:

أما مستوى المدة، فيعني قياس السرعة: فقد تتراوح سرعة النص الروائي من مقطع لآخر بعض اللحظات، وقد يغطي استعراضها عددا كبيرا من الصفحات، وبينما عدة أيام قد تذكر في بضعة أسطر، الأمر الذي ينشأ عنه ما يسمّى ب"**حركات السرد**" أو تقنياته الأربعة وهي:

- **أولا " تسريع السرد ":** يحدث تسريع إيقاع السرد، حين يلجأ السارد إلى **تلخيص** وقائع وأحداث، فلا يذكر عنها إلا القليل، أو حين يقوم **بحذف** مراحل زمنية من السرد فلا يذكر ما حدث فيها مطلقا.[4]

[1]- ينظر: آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظريةوالتطبيق، ص. 81.

[2]- ينظر: عمر عيلان، في مناهج تحليل الخطاب السردي، منشورات اتحاد الكتاب العدب، دمشق، د.ط، د.ت، ص. 133.

[3]- ينظر: عبد الله رضوان، البنى السردية "دراسات تطبيقية في القصة القصيرة الأردنية"، منشورات رابطة الكتاب الأردنيين، الأردن، عمان، د.ط، د.ت، ص. 17.

[4]- محمد بوعزة، تحليل النص السردي – تقنيات ومفاهيم، ص. 93.

➢ **تقنية التلخيص:** أو الإيجاز أو الخلاصة أو المجمل، تقوم بدور هام يتجلى في المرور على فترات زمنية، يرى المؤلف أنها غير جديرة باهتمام القارئ، فهي نوع من التسريع الذي يلحق القصة في بعض أجزائها، فالواقائع التي يفترض أنها وقعت في أشهر أو سنوات تختزل في أسطر وصفحات، دون التعرض للتفاصيل، فهو قريب من الحذف، فالراوي يقصّ في بضعة أسطر ما مدته أشهر أو سنوات دون أن يفصّل، بينما يلغي (حذف) سنوات أو أشهر من عمر الأحداث، فيقول "مرت عشر سنوات"، في حين لا تلغي" الخلاصة، ولا تحذف، وإنما تجمل وتوجز، فتجمع في سطر واحد ما مدته عشر سنوات" تزوج البطل، وأنجب، ودخل أبناؤه المدارس.[1]

وهكذا يتم الاحتيال على التراتبية الزمنية من خلال ما يسمى في النقد السردي "بالخلاصة" أو "التلخيص".[2] إذ يعمد إليه الراوي لأداء وظائف متنوعة ويتخذ مواقع مختلفة من النص السردي، فكما يرد في قلب المتن لتقديم الشخصيات الجديدة، أو تجاوز فترات زمنية طويلة يمكنه أن يرد في البداية، ولعل هذا النوع من أخطر أنواع التلخيص لأنه يتطلب مهارة حتى لا تكون وظيفته عكسية فيكتفي القارئ بالملخص ويترك بقية الرواية.[3]

وهي –الخلاصة (التلخيص)، كما قال تودوروف "وحدة من زمن الحكاية، تقابلها وحدة أقل من زمن الكتابة".[4]

➢**تقنية الحذف:** هو التقنية الزمانية الأخرى إلى جانب **التلخيص،** التي تعمل على تسريع حركة السرد.[5]

و يبرز **الحذف** أو **التجاوز** حين يقفز الخطاب السردي عن مرحلة زمنية في الحكاية دون أن يوازيها جزء ولو بسيط من هدا الخطاب.[6]وهو حذف فترة طويلة أو قصيرة من زمن القصة و عدم التطرق لما جرى فيها من وقائع و أحداث، فلا يذكر عنها السرد شيئا، ويحدث الحذف

---

[1]– محمد عزام، شعرية الخطاب السردي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2005، ص. 112.

[2]–محمد سالم محمد الأمين الطلبة:مستويات اللغة في السرد العربي المعاصر (دراست تطبيقية في سيمانطقيا السرد)، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت ، لبنان، ط.1، 2008، ص. 286.

[3]– كمال الرياحي: حركة السرد ومناخاته في استراتجيات التشكيل، ص. 112.

[4]–: أيمن بكر، السرد في مقامات الهمذاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، 1998، ص. 55.

[5]–:آمنة يوسف: تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص. 82. 84.

[6]–: سامي سويدان: في دلالية القصص وشعرية السرد، دار الأداب، بيروت، ط.1، 1991، ص. 273.

عندما يسكت السرد عن جزء من القصة، أو يشير إليه فقط بعبارات زمنية تدل على موضع الحذف من قبيل"و مرت أسابيع" أو"مضت سنتان"...[1]

ويعد الحذف أقصى سرعة للسرد و يتمثل في تخطيه للحظات حكائية بأكملها. دون الإشارة لما حدث فيها...

أقسام الحذف: ينقسم الحذف إلى قسمين، هما:

- **الحذف المحدد (أو المعلن):** هو الحذف الذي يصرّح فيه الراوي بحجم المدة المحذوفة.
- **الحذف غير المحدد (أو الضمني):** وهو الحذف الذي لا يعلن فيه الراوي صراحة عن حجم الفترة الزمنية المحذوفة، بل إننا نفهمها ضمنا ونستنتجه استنتاجا يقوم على التدقيق و التركيز.[2]

وهو لا يظهر في النص ، بالرغم من حدوثه ، ولا تنوب عنه أية إشارة زمنية أو مضمونية وإنما يهتدي القاريء إلى معرفة موضعه باقتفاء أثر الثغرات والانقطاعات الحاصلة في التسلسل الزمني الذي ينتظم القصة ، ولهذا فمن الصعب إعطاء أمثلة ملموسة له . [3]

ولم يكتف بعض النقاد بثنائية الحذف (المحدد الصريح وغير المحدد الضمني)...بل أضافوا نمطا ثالثا سميّ **"بالحذف الافتراضي"**، وهو درجة متأخرة من درجات "الحذف"، وهي تلك البياضات المطبعية التي تعقب انتهاء الفصول، فتوقف السرد مؤقتا.[4]

- **"إبطاء السرد ":(تعطيل السرد).**

هو الطرف الآخر المقابل لتسريع حركة السرد الروائي، وفيه تبرز تقنيتان زمانيتان، هما:تقنية **المشهد** وتقنية **الوصف،** وهما تقنيتان تعملان على تهدئة حركة السرد، إلى الحدّ الذي يوهم القارئ بتوقف حركة السرد عن النمو-تماما- أو بتطابق الزمنين: "زمن السرد وزمن الحكاية".

---

[1]– محمد بوعزة : تحليل النص السردي "تقنيات ومفاهيم"، ص. 94.

[2]–: آمنة يوسف : تقنيات السرد في لنظرية والتطبيق، ص. 84، 85، 86.

[3]– محمد عزام، تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية دراسة في نقد النقد، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2003، ص202.

[4]–: كمال الرياحي: حركة السرد الروائي ومناخاته، ص. 114.

➢ **تقنية المشهد:** من حيث مفهومه الفني هو التقنية التي يقوم الراوي فيها باختيار المواقف المهمة من الأحداث، وعرضها عرضا مسرحيا مركزا تفصيليا ومباشرا أمام عيني القارئ موهما إياه بتوقف حركة السرد عن النمو، على نحو ما يمكن تمثيله بالمعادلة الآتية:

المشهد: زمن الخطاب = زمن السرد

والإبطاء المفرط الذي يقوم به "المشهد"، على حساب حركة السرد الروائي لا يأتي عبثا

أو بهدف إيقاف نمو حركة السرد بل هو "**إبطاء فني**" من شأنه أن يسهم في الكشف عن الأبعاد النفسية والاجتماعية للشخصيات الروائية.[1]

ويقصد بتقنية "المشهد" "المقطع الحواري"، حيث يتوقف السرد ويسند السارد الكلام للشخصيات فتتكلم بلسانها وتتحاور فيما بينها مباشرة دون تدخل السارد. وفي هذه الحالة يسمى السرد "بالسرد المشهدي".[2] ويسميه "تودوروف": "بالأسلوب المباشر"، وهو يتمحور حول الأحداث المهمة المشكلة للعمود الفقري للنص الحكائي، فلا غرابة بعد هذا إذا وجدنا المؤلف يترك الأحداث تتحدث عن نفسها دون تدخل منه، مما يكسب هذه المقاطع طابعا مسرحيا، مقابل الطابع السردي الصرف الذي تتصف به الخلاصة، وهو ما ينعكس على مستوى القراءة في شكل إحساس بالمشاركة فيما يحدث.

وهذا ما يجعل "تودوروف" يسميه بالأسلوب المباشر لأنه عن طريقه يترك المبدع لشخصياته الحرية في عرض وجهات نظرها دون أن ينقل كلامها بضمير الغائب.[3] وعليه فإن المشهد يقوم بوظيفة **"تعطيل السرد"**، ويسعى إلى التركيز الدرامي في المقام الأول.[4]

➢ **تقنية الوصف:** (الوقفة الوصفية)، أما الوقفة الوصفية فتمطط الزمن السردي وتجعله وكأنه يدور حول نفسه ويظل زمن القصة خلال ذلك يراوح مكانه بانتظار فراغ الوصف من مهمته[5] .و يرى البنيويون بأن "الوصف"، لا يمكنه أن يخلق قصة (حكاية) ومع ذلك لا يخلو سرد من وصف

[1]–: آمنة يوسف: "تقنيات السرد في النظرية والتطبيق"، ص. 88، 89.

[2]–محمد بوعزة: "تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم"، ص. 95.

[3]–: محمد سالم محمد الأمين الطلبة : مستويات اللغة في السرد العربي المعاصر، ص. 287.

[4]–: كمال الرياحي:حركة السرد الروائي ومناخاته في استراتيجيات التشكيل، ص. 114.

[5]– محمد عزام، تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية دراسة في نقد النقد، ص 202–203.

فهما متلازمان في العمل السردي...لأن العناصر الأساسية لبناء حكاية أو قصة تحتاج إلى أثاث (ديكور في المسرح) يحدد أبعاده البصرية والمرحلية، وكذلك الشخصية المتعددة الأبعاد تحتاج إلى أوصاف خارجية وحالات باطنية ووظائف وأوضاع اجتماعية وأفكار ووعي خاص.[1]

ويعول "جنيت" كثيرا على **الوصف** ودوره في النص السردي، فهو يقرر بداية أنه لا وجود لفعل منزه كلية عن الصدى الوصفي، لذا نستطيع القول بأن الوصف أكثر لزوما للنص السردي، ذلك لأنه من السهل لنا أن نصف دون أن نحكي، من أن نحكي دون أن نصف.[2] فالوصف تقنية زمانية يصعب أن تخلو منها رواية ما. فإذا كان من الممكن-حسب "جنيت"-الحصول على نصوص خالصة في الوصف، فإنه من العسير أن نجد سردا خالصا.

ويعد **الوصف** التقنية الزمانية الأخرى-إلى جانب **المشهد**-، التي تعمل على الإبطاء المفرط لحركة السرد.[3]

فللوصف علاقة حميمية بالسرد حيث يظاهره على النمو والتطور، كما يبدد من بين يديه، كثيرا من الأسئلة التي قد يلقيها المتلقي على الخطاب السردي لو لم يتدخل الوصف لتوضيحها...ولكن علاقة الوصف بالسرد كثيرا ما تكون مزعجة له، ثانية من مساره معرقلة لنمائه، بل مفسدة أطوارا لبنائه، إذ كلما تدخل الوصف، توقف السرد، وتوارى الحدث إلى الوراء، من أجل ذلك لا ينبغي أن يطغى الوصف على السرد وإلا أساء إلى بنائه،وربما أفقده بعض خصائصه.[4]

ج – مستوى التواتر:

التواتر مقولة تقع ضمن إطار البحث في زمنية القص، على الرغم من وقوع الاختلاف في عد التواتر مقولة زمنية أم أسلوبية. على اعتبار أن التواتر هو علاقات التكرار بين الحكاية والقصة، وهذا التكرار أو التواتر ذو طابع زمني وعددي أيضا، لذا أكد "جنيت" على عده مظهرا من

[1] – محمد معتصم: بنية السرد العربي من مساءلة الواقع إلى سؤال المصير، الدار العربية للعلوم ناشرون لبنان، منشورات الاختلاف الجزائر، دار الأمان بالرباط، ط.1، 2010، ص.30، 31.

[2] – هيثم الحاج علي: الزمن النوعي واشكاليات النوع السردي، ص. 138، 139

[3] – أمنة يوسف: تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص.

[4] – عبد الملك مرتاض، تحليل الخطاب السردي معالجة تفكيكيّة سيميائيّة مركّبة لرواية "زقاق المدق"، ص. 264، 265.

المظاهر الأساسية للزمنية السردية، ولا يمنع ذلك أن يكون مظهرا أسلوبيا ، واستنادا إلى رصد هذه العلاقة يمكن تحديد أربع حالات هي :

- الراوي يقص مرة واحدة على مستوى القول ما وقع ، مثال: أمس نمت باكرا .
- الراوي يقص عدة مرات ما جرى وقوعه عدة مرات . مثال : الاثنين نمت باكرا .الثلاثاء نمت باكرا .
- الراوي يقص عدة مرات ما جرى وقوعه مرة واحدة ، مثال : أمس نمت باكرا ، أمس أويت إلى فراشي باكرا ، أمس استسلمت للنوم باكرا .
- الراوي يقص مرة واحدة ما جرى وقوعه عدة مرات ، مثال :كنت كل مساء أنام باكرا .كنت طوال الأسبوع أنام باكرا [1].

1-2 الرؤية السردية (التبئير):

عرف مصطلح (المنظور) السردي حضورا مكثفا داخل نظرية علم السرد، منذ نهاية القرن التاسع عشر، لأن وظيفته الأساسية هي تشخيص الحدث الروائي وتقديم القصة. لا يتم إلا عبر منظور سردي يعالج علاقات السارد مع الآخرين ومع العالم، ثم يفرض على الراوي وجهة نظر ما، ومن ذلك الحين عرف (المنظور) تطورات عديدة مع الرواية الحديثة.

كيف يروي الراوي ما يرى؟ وكيف يسرد من خلاله وجهة نظره، فلا ينقل نقلا فوتوغرافيا الحدث المحكي؟

ويبرز في الصيغة السردية مصطلحات، مثل المسافة والمنظور، أما المسافة فتعنى بتحديد البعد الفاصل بين الراوي والمشاهد، وهذه المسافة هي التي يستند إليها منظور الراوي في وجهة نظره التي يروي المروي في ضوئها.أما المنظور فيكشف عن مستويات عرض الحكاية من خلال موقع الراوي إزاء الحدث و الشخصيات، والرواة يختلفون أمام الحدث الواحد، إذ كل ينقل كما شاهد هو، لا كما هو في الواقع، أو هو ينقل المقدار الذي استوعبه.

وإذا كان (المنظور) مصطلحا مستمدا من الفنون التشكيلية، فإنه نُقل إلى المجال السردي ليوظف نقديا ويعبر عن (رؤية) النفس المدركة للأشياء، إنه (وجهة النظر) التي تحكم وضع الراوي في القصة، فإذا كان (الراوي) هو الشخص الذي يروي السرد، فإن (الرؤية) هي (الطريقة) التي

[1] – محمد عزام ، تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية "دراسة في نقد النقد"، ص.304

ينظر بها الراوي إلى الأحداث عند تقديمها، أو هي وجهة نظره، ومن هنا تلازم هذين المصطلحين وتداخلهما: فلا راو دون رؤية، ولا رؤية دون راو.[1]...إذ لا يمكن تصور سرد بلا سارد

فالسرد لابد له من سارد يرى الأحداث ويرويها، وكما يقرر "بيرسي لوبوك" فإن "وجهة نظر السارد هي العلاقة التي يقوم عن طريقها السارد بتحمل سرد القصة. وانطلاقا من هذه القاعدة فإن السارد الذي يقوم بعملية السرد لا بد له من موقع يتخذه، يكون ثابتا لمدة معينة، أو يتراوح بين الثبات والحركة لتكون له رؤيته وموقعه من الأحداث.

وتتطلب دراسة النص السردي البحث في الكيفية التي يتم بها التقديم والأخبار عن الأحداث داخل القصة، وهذا يتم بربط العلاقة بين "هو" الحكاية، "وأنا" الخطاب. وبصيغة أخرى بين من يؤدي الأفعال في الحكاية (الشخصية)، وبين من يقدمها (السارد) أو الراوي، وتتحدد تسمية هذا الفعل **"بالرؤية".**[2]،و "الرؤية السردية،و" "زاوية الرؤية"،و "البؤرة"،و "التبئير"،و "وجهة النظر" ،و"المنظور"، "وحصر المجال" ،و"الموقع"...كل هذه مصطلحات نقدية، نجدها في مجال النقد الروائي الحديث...وهي مصطلحات تركز في معظمها- رغم بعض الفروق البسيطة- على الراوي، الذي من خلاله تتحدد "رؤيته" إلى العالم الذي يرويه [بشخصياته وأحداثه، وعلى الكيفية التي من خلالها في علاقته بالمروى له تبلغ أحداث القصة إلى الملتقى أو يراها ...وما الكيفية أو"الطريقة" سوى **السرد،** وما الراوي سوى تقنية من تقنياته الفنية المختلفة، ومكون رئيس من مكوّنات السرد الثلاثة "الراوي-المروي- المروي له ".

ويؤكد "تودوروف "على أهمية الرؤية السّردية بقوله أن للرؤى أهمية ما بعدها أهمية، ففي الأدب لا نكون أبدا بإزاء أحداث ووقائع خام، وإنما بإزاء أحداث تقدّم لنا على نحو معين.[3]

وتعتبر مقولة الرّؤية السّردية من أهم المقولات التي حظيت باهتمام النقاد والدارسين، أهمهم "جون بويون"، "بيرسي لوبوك"، "بورس أوسبنكي" ، "واين بوث"، "جيرار جينيت"...وغيرهم ،

[1]- محمد عزام: شعرية الخطاب السردي، ص. 92، 93، 94.

[2]-عمر عيلان: في مناهج تحليل الخطاب السردي، ص. 92.

[3]- سلاف بوحلايس: الرؤية السّردية بين السارد والمسرود له، ص. 41.

ومع السرديات المعاصرة عمل السّرديون على طرح مفهوم الرؤية السردية من زاوية تختلف بهذه الدرجة أوتلك عن الطروحات السابقة.[1]

فمنذ الستينات تسابق عدد من الدراسيين إلى تقديم بدائل اصطلاحية لوجهة النظر مثل: التحفيز، التبئير ،حصر المجال.

وجاءت معاجمنا العربية لترصد مضمون وجهة النظر في بعديه الفني والفكري...حيث رأى "مجدي وهبة" بأن وجهة النظر يراد به الموقف الفلسفي الذي يتخذه مؤلف أثر أدبي، أو نظرته الفكرية والعاطفية للأمور، ويراد بهذا المصطلح في القصة والرواية بخاصة ذلك الوجدان أو العقل الذي نرشح من خلاله أحداث القصة...وذلك الراوي أو تلك النظرة التي يستتر بها، هي ما نسميه بوجهة نظر الرواية، وهناك ثلاثة مواقف مختلفة يمكن أن نتخذها وجهة النظر: إما أن يحكيها الراوي بضمير المتكلم على أن تكون كل أحداث القصة وشخصياته خارجة عن حيز تجاربه المباشرة.و إما أن يرويها بوصفه شخصية من شخصيات الحدث.وإما أن يقص الرواية بوصفه رقيبا عليما بكل شيء.[2]

فوجهة النظر-في التحديد النقدي المعاصر، هي موقف إيديولوجي أو توجيه خاص للأحداث المسرودة في العمل الروائي، ومهمة هذا المصطلح الأساسية تحديد منظور معين.[3]

أقسام الرؤية السردية:

لرؤية السردية أقسام متعددة، لدى النقاد الروائيين الذين انطلقوا من تقسيم الناقد الفرنسي **"جون بويون"** للرؤية إلى ثلاث أقسام[4]:

- أولها ما يسمى في النقد الانجلوساكسوني بحالة **الراوي العليم بكل شيء** وما يطلق عليه النقاد الفرنسيون **(الرؤية من الخلف)** ويرمز له بعضهم بالشكل التالي:

[1] – عادل ضرغام: في السرد الروائي، الدار العربية للعلوم ناشؤون بلبنان، منشورات الاختلاف بالجزائر،ط. 1، 2010، ص.99.

[2] – محمد نجيب التلاوي: وجهة نظر في روايات الأصوات العربية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2000، ص. 13، 14.

[3] عادل ضرغام: في السرد الروائي، الدارالعربية للعلوم ناشرون بلبنان، منشورات الاختلاف بالجزائر، ط.1، 2010، ص 99.

[4] – آمنة يوسف:تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص.34.

الرؤية السردية	رمزها
الرؤية من الخلف	(السارد<الشخصية)

حيث نرى الراوي (السارد) يعلم أكثر مما تعلم أية شخصية.[1] والعمل السردي التقليدي هو الذي يصطنع هذه الطريقة السردية، إذ السارد فيها يكون بصدد معرفة كل الدقائق والجلائل عن شخصياته، في حين أن الشخصيات تكون قاصرة لا تعرف شيئا عن مصيرها من حيث يعرف السارد عنها كل شيء.[2]

وهو لا ينشغل –السارد– بأن يشرح لنا كيف اكتسب هذه المعرفة.[3]

السارد	الرؤية السردية	مؤشراتها ومظاهرها
–السارد غائب غير مشارك في القصة	–الرؤية من الخلف	المؤشر اللساني: استعمال ضمير الغائب مظاهرها: –المعرفة الخارجية: يعرف ما يقع خارج الشخصية سواء في الفضاء الخارجي أو ما تخطط له شخصيات أخرى. –المعرفة الداخلية: يعرف ما يدور في ذهن الشخصية وما تحس به من مشاعر داخلية ورغبات سرية. –يعرف أكثر من الشخصية.

[1] –صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتاب المصري بالقاهرة، دار الكتاب اللبناني بيروت، ط.1، 2004، ص 366.

[2] – عبد الملك مرتاض :تحليل الخطاب السردي، ص.192.

[3] – سعيد الوكيل:تحليل النص السردي معارج ابن عربي نموذجا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، 1998، ص 65.

- **الرؤية مع:** في هذه الحالة يعرف السارد بقدر ما تعرف الشخصية (**السارد=الشخصية**)، فلا يقدم للمروي أو القارئ معلومات أو تفسيرات إلا بعد أن تكون الشخصية نفسها قد توصلت إليها، أي أن معرفته مساوية لمعرفة الشخصية.و الشكل المهيمن الذي يستخدم في هذه الرؤية هو "ضمير المتكلم"، حيث تقوم الشخصية نفسها بسرد الأحداث مثلما نجد في السيرة الذاتية في هذه الحالة تنعت الشخصية "بالشخصية-السارد"، وقد يستخدم السارد أيضا "ضمير الغائب" بشرط أن تكون معرفة السارد مساوية للشخصية الروائية.

وتنتمي الرؤية مع إلى نمط السرد الذاتي ،كما أن السارد يكون مصاحبا للشخصية أو الشخصيات التي يتبادل معها المعرفة بصيرورة الأحداث، ولذلك يسمى البعض "الرؤية مع "**بالرؤية المصاحبة.** ...وبالتالي فإن القارئ يتلقى الأحداث مباشرة من الشخصية بدون وسيط بينهما، أي يصاحبها في مسار حكيها للوقائع ..ويرمز لها بالشكل الآتي:

الرؤية السردية	رمزها
الرؤية مع	السارد= الشخصية

السارد	الرؤية السردية	مؤشراتها ومضاهرها
سارد حاضر مشارك في القصة	الرؤية مع	المؤشر اللساني = استعمال ضمير المتكلم . مظاهرها : -الشخصية تروي ما تعرف -لأنها شخصية —سارد في نفس الآن. -السارد= الشخصية .

- **الرؤية من الخارج:** وهي الرؤية التي تكون فيها معرفة الراوي أقلّ من معرفة الشخصيات الروائية.[1]

[1] – آمنة يوسف: تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص. 35.

إنه يصف ما يراه ويسمعه لا أكثر، بمعنى أنه يروي ما يحدث في الخارج، ولا يعرف مطلقا ما يدور في ذهن الشخصيات ولا ما تفكر به أو تحسه من مشاعر، إنه يعرف ما هو ظاهر ومرئي من أصوات وحركات وألوان ولا ينفذ إلى أعماق ودواخل ونفسيات الشخصيات، ويرمز لها بالشكل الآتي:

الرؤية السردية	رمزها
الرؤية من الخارج	السارد< الشخصية

السارد	الرؤية السردية	مؤشراتها ومظاهرها
-غائب غير مشارك في القصة	-الرؤية من الخارج	-المؤشر اللساني = استعمال ضمير الغائب. -مظاهرها : -الوصف الخارجي الحسي للفضاء . -عدم معرفة السارد بمشاعر وأفكار الشخصية . -هيمنة عالم الأشياء على عالم الإنسان، السارد<الشخصية

1 – 3 صيغ الحكي:

أ. مفهوم الصيغة:

الصيغة في السرديات البنيوية هي "الكيفية التي يعرض لنا بها السارد القصة ويقدمها لنا"و موضوع الصيغة هو تحديد الطريقة التي ينقل بها السارد كلام الآخرين، وتحديد خطابات المتكلم في الرواية سواء تعلق الأمر بكلام السارد أو كلام الشخصيات.

ب. أنواع الصيغ:

- **الصيغ الكبرى:** في مجال السرديات يتم التمييز عادة بين نوعين رئيسيين من أنواع الصيغة:**العرض** (أو التمثيل)، **والحكي.**[1]

[1] – **محمد بوعزة:" تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم"**، ص.109.

- **الحكي:** سرد خالص، ينقل فيه السارد الأحداث والوقائع، ويخبر عنها.في صيغة الحكي يتكلم السارد ولا تتكلم الشخصية
- **العرض:** القصة في هذه الحالة لا تنقل خبرا (حدثا)، إنما تجري أمام أعيننا،مثلما يحدث في المسرحية .في صيغة العرض تتكلم الشخصيات ولا يتكلم السارد . ليس في صيغة العرض حكي، بل فقط كلام الشخصيات.

الحكي= كلام السارد	العرض = كلام الشخصيات.

انطلاقا من قاعدة التمييز بين صيغة الحكي و العرض،يعيد "جنيت"صياغة تمييز أخرى لصيغ الحكي:

محكي الأحداث: يتضمن كلام السارد، وتكون صيغة السرد هي **الحكي**، وتقوم بوظيفة الإخبار عن أحداث ووقائع[1].

محكي الأقوال: يتضمن خطاب الشخصيات، وتكون صيغة السرد هي العرض، وتقوم بوظيفة نقل كلام الشخصيات

الحكي= محكي الأحداث	العرض = محكي الأقوال

وبتركيب تصور "جنيت" و"تودوروف" يمكن صياغة نمذجة لمظاهر صيغ الحكي الكبرى في الجدول الآتي:

نوع المحكي	صيغته	المتكلم
محكي الأحداث	الحكي	السارد
محكي الأقوال	العرض	الشخصية

السرد المعاصر لم يعد يلتزم بالتمييز والفصل بين الحكي والعرض، بين محكي الأحداث ومحكي الأقوال، بل إن السرد المعاصر أبدع أشكالا روائية تتداخل فيها الصيغ، فلم يعد مجديا الفصل بين خطاب السارد وخطاب الشخصيات، كما هو الحال –مثلا– في الروايات التي يكون

[1] – **محمد بوعزة:" تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم"**، ص. 110،111.

فيها السارد شخصية يتحدث مع باقي الشخصيات، أو حالة الرواية التي تكون فيها الشخصية في نفس الآن (شخصية-سارد) فهل نعتبر الراوي وهو يتحدث مع الشخصيات شخصية، وندخل خطابه مع "حكي الأقوال" أم مع "حكي الأحداث؟

ج. تعدد صيغ الحكي:

إذا كانت القصة على مستوى الصيغ الكبرى تقدم بصيغتين، "الحكي والعرض". فإن كل صيغة منهما، يمكن أن تتفرع إلى صيغ صغرى مشتقة منها، أي من الصيغة الأصل (الحكي أو العرض) بمعنى أن السارد لا يتبنى خطابا واحدا في الحكي، كما أن الشخصية لا تتبنى أسلوبا واحدا في الكلام. فكل صيغة تتحقق بخطابات وأساليب مختلفة في كل رواية يمكن التمييز بين أربعة مستويات:

- حيث يسرد الروائي،
- وحين يصف،
- وحين ينتج خطابا،
- وحين ينطق شخصيات

وهو ما نستخلص منه أن كل رواية تنبني على أربعة ملفوظات:

- ملفوظ سردي (محكي الأحداث)
- ملفوظ وصفي (محكي الوصف)
- ملفوظ خطابي (خطابات السارد)
- ملفوظ شفهي (محكي الأقوال).

- **كلام السارد:**

يعتمد كلام السارد على مستوى الصيغ الكبرى على صيغة الحكي، لكن إلى جانب الحكي يتخذ ملفوظ (خطاب) السارد أشكالا خطابية أخرى:

أ- **الحكي:** حين يسرد أحداثا ويخبر عن وقائع وأفعال، إنه محكي الأحداث.[1]

[1] _ **محمد بوعزة:" تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم"**، ص. 112 ، 113 .

ب- **الخطاب:** حين ينتج خطابا، أي يتلفظ بكلام يخبر عن أفكار، ولا ينقل أحداثا أو يسرد وقائع، بحيث يكون كلامه عبارة عن محكي أقوال.

- **كلام الشخصيات:** يتم عادة التمييز بين ثلاثة طرائق أو أساليب لنقل كلام الشخصيات، والمعيار المعتمد في التمييز بين هذه الأساليب هو مقدار درجة الدقة في نقل الكلام إذ يميز "جنيت" بين ثلاثة أنواع من الخطاب.

أ. **الخطاب المنقول (الأسلوب المباشر):** حين يترك السارد الكلام للشخصية مباشرة وينقله كما تلفظت به، أي بشكل حرفي

ب. **الخطاب المحول (الأسلوب غير المباشر):** وهو أكثر محاكاة من الخطاب المسرود، لأن السارد يحافظ على "مضمون" الكلام الذي يفترض أن الشخصية تلفظت به، ولكن بإدماجه نحويا في قصة السارد، فغالبا ما تكون التغييرات غير نحوية كأن نختصر أو نحذف الانطباعات العاطفية، ويحتفظ بالمؤشرات التي تدل على أن الكلام لا ينتمي إليه، بل هو كلام منقول، مثل أفعال القول (قال لي، شرح لي، روى لي، حدثني) والفرق بين الخطاب المباشر والخطاب غير المباشر، أن الخطاب المباشر يأتي في صيغة حوار غير مندمج ومعزول عن حكي السارد، بينما يأتي الخطاب غير المباشر مندمجا في خطاب السارد.

ج. **الخطاب المسرود (أو المروي):** وهو أبعد الأساليب مسافة وأكثرها اختزالا لأنه يمثل الدرجة القصوى من تغيير كلام الشخصية "إذ يكتفي فيه بتسجيل مضمون عملية الكلام دون أن يحتفظ بأي عنصر منه"...وسمي هذا الخطاب بالخطاب المسرود لأنه يأتي مندمجا في حكي السارد، وكأنه حكي، يمكن اختزاله إلى حدث.

- **صيغة الوصف:**

تتحدد صيغة الوصف في مقابل صيغة الحكي "فكل سرد، إلا ويتضمن في الواقع، بنسب متفاوتة جدا، مع أنه متنوع وشديد التراكب، من جهة أولى عروضا لأفعال وأحداث هي التي تشكل السرد بمعناه الخالص، ويتضمن من جهة ثانية عروضا لأشياء ولشخوص هي نتاج ما ندعوه اليوم وصفا[1]."

[1]- **محمد بوعزة، تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم ،ص** 112 ، 113 ، 117 ، 118 ، 120 ، 121 .

تفيد صيغة الوصف تمثيل الأشياء في حدود كينونتها الفضائية خارج أي حدث وبعد زمني. ما يميز إذن صيغة الوصف بالمقارنة مع صيغة الحكي هو غياب البعد الزمني الذي يتضمنه الحكي.

الفصل الرابع :

دراسة تطبيقية

(تحليل نموذجين من القصص الجزائرية الموجهة للطفل)

" . . . إن الإنتاج الفكري الذي لا يوضع تحت محك الفحص والاختبار والمتابعة النقدية لا يعدو أن يكون عملا قاصرا مهما بلغ أصحابه من الشهرة والعبقرية ذلك لأن انعدام المقيمين يترك المجال مفتوحا للغرور والانخداع ويجر إلى السخافة والضحالة . . . "

المجلة الجزائرية للتربية — مجلة فصلية متخصصة

تمهيد :

يحضرني في هذا السياق رسالة الشيخ البشير الإبراهيمي إلى المربين :

" ... أنتم حراس هذا الجيل الجديد ، والمؤتمنون عليه ، والقوامون على بنائه ، وأنتم بناة عقوله ونفوسه ... فابنوا عقوله على أساس من الحقيقة ، وابنوا نفوسه على صخرة من الفضائل الإنسانية وأشربوه عرفان قيمتها ، فإن من لم يعرف قيمة الثمين أضاعه . ربوهم على ما ينفعهم وينفع الوطن بهم ، فإنهم أمانة الوطن عندكم وودائع الأمة بين أيديكم .

ربوهم على التّحاب في الخير ، والتآخي في الحق ، والتعاون على الإحسان ، والصبر إلا على الضيم ، والإقدام إلا على الشر ، والإيثار إلا بالشرف ، والتسامح إلا في الكرامة .

ربوهم على استخدام المواهب الفطريّة من عقل وفكر وذهن وعلى صدق التصوّر وصحة الإدراك ودقة الملاحظة والوقوف عند حدود الواقع .

بينوا لهم الحقائق واقرنوا لهم الأشباه بالأشباه ، واجمعوا النظائر إلى النظائر ، وبينوا لهم العلل والأسباب حتى تنبت في نفوسهم من الصغر ملكة التعليل ، فإن الغفلة عن الأسباب هي إحدى المهلكات لأمتكم ولا تعمروا أوقاتهم كلها بالقواعد ، إنما القواعد أساس ، وإذا أنفقت الأعمار في القواعد ، فمتى يتم البناء ؟[1]

1. محمد البشير الإبراهيمي ، عيون البصائر (مجموع المقالات التي كتبها لافتتاحيات جريدة البصائر خاصة) ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، د .ط ، د .ت ، ص . 299 ، 300 .

1) قصة حسناء ولغز الحمامة: أنظر ملحق رقم (1)

مستوى الزمن						مستوى الصيغة		مستوى التبئير		
النظام	المدة				التواتر	الحكي (محكي الأحداث) كلام السارد	العرض (محكي الأقوال) كلام الشخصيات	الرؤية من الخلف	الرؤية المصاحبة	الرؤية من الخارج
الارتداد الاسترجاع	الاستباق الاستشراف	التلخيص الخلاصة	الحذف	تقنية المشهد (المقطع الحواري)	تقنية الوصف (الوقفة الوصفية)					
/	/	/	■ مع مرور الوقت. ■ ومرت الأيام.. (ص3)	تنادي: سمير... سمير أجابها بغضب: ما بك يا حمقاء... لما عدت لإزعاجي...؟ قالت له: ما رأيك يا سمير لو أعطيك كل ما أملك من نقود وتعطيني الحمامة (ص 5).	طفلة جميلة طيبة القلب، وحسنة الخلق تحب الخير تعيش وحيدة مع والدتها المريضة ببيت متواضع في قرية بعيدة عن المدينة. طفلة ذكية رجل عجوز محل صغير	لا تفعلوا ما فعل سمير لا تفعلوا ما فعل سمير	حسناء... من تكون يا ترى؟ وأي لغز تحمله الحمامة...؟ لا حيرة بني ولا تساؤل بنيتي، سنعرف معا قصة حسناء ولغز الحمامة ولكن الأهم من معرفة أحداث القصة أن ننتفع بخير ما فيها والله ولي التوفيق لنا جميعا. أحبتي الصغار، حسناء طفلة جميلة طيبة القلب، حسنة الخلق تحب الخير لكل الناس تعيش وحيدة مع والدتها	– تغني: يا طير... يا شجر... يا دروب اشهدي بدمعي... بفرحي ماما بلسم جراحي يا طير... يا شجر... يا دروب اشهدي حنيني... أملي... وأحلامي تنادي ماما... ماما نور فؤادي احميها يا	الراوي عليم بكل شيء		

			سمير: ماذا قلت... ماذا قلت؟ نقود... نقود...؟ حسناء: أجل نقود... نقود... تفضل هاهي أمامك هذا كل ما أملك تعبي وتعب والدتي بين يديك فأرجوك سلمني الحمامة (ص7). —— قالت حسناء: وجدتها وجدتها إنّها رأفة ورددها سمير: أجل رأفة رأفة إنّها	الأواني الفخارية طفل صغير حمامة جريحة ابن القرية المشاكس الشرير. طيبة ورقة قلبها. صخرة كبيرة. دخان كثيف. الورقة المربوطة. الحمامة صاحبة اللغز. العمل الطيب.		المريضة ببيت متواضع في قرية صغيرة بعيدة عن المدينة ورغم صغر سنها إلاّ أنّها تشعر بالمسؤولية. تذهب يوميا إلى المدينة لتبيع ملابس الأطفال الّتي تخيطها والدتها بتعب وعناء وكانت الصغيرة الجميلة تلاحظ مع مرور الوقت أن صحة والدتها تتدهور والملابس التي تخيطها تزيد من آلامها ومعاناتها. فكرت حسناء طويلا وبمشيئة الله اهتدت إلى فكرة كانت هي الصواب. لقد كان والدها يعمل في صناعة الأواني الفخارية ولأنّها كانت طفلة ذكية		رب ...احميها يا رب (ص5). —— - قائلة له: آجلا أم عاجلا سيعذبك الله. —— وقالت لها: حمدا لله لقد أحسنت تربيتك واليوم جنيت ثمار ما زرعت (ص 7). —— يا رب... يا معين يا مفرج الكرب. يا رب... يا معين قلبي كئيب بذكرك		

				رأفة إنها الحقيقة لو كنت رؤوفا ما حدث لي ما حدث إنّ عقاب الله شديد. ———		استطاعت أن تتعلم في حياته الحرفة التقليدية، فقررت أن تكمل مسيرته النبيلة. توكلت حسناء على الله وقصدت محل العمّ صالح وهو رجل عجوز لديه محل صغير لصناعة وبيع الأواني الفخارية كان صديقا وفيا لوالدها قصّت عليه ظروف حياتها القاسية وطلبت منه أن تساعده في عمله ويعطيها ما يكتبه لها الله. وافق العم صالح أن تعمل معه حسناء التي عادت إلى والدتها والفرحة تملأ قلبها الصغير ومرت الأيام وبقيت حسناء تنتقل بين القرية	تطمئن القلوب. يا معين... يا رب... يا مفرج الكرب. ——— حسناء... حسناء الحل بين يديك الورقة المربوطة برجل الحمامة بها لغز بحله ينجو سمير من سموم الأفاعي (ص9). ——— رفض قبوله قائلا: أنت أحق مني بهذه النقود لعلاج والدتك (10).			

								والمدينة تبيع في الصباح الملابس وفي المساء تصنع الأواني الفخارية بمحل العم صالح الّذي فاجأه عملها الرائع حتى أن مبيعات المحل قد زاد الطلب عليها، وزاد بذلك مدخول حسناء فترجت والدتها ترك خياطة الملابس لأنّها تتعبها وكان لها ما تمنت (ص3). في آخر يوم تقصد فيه حسناء المدينة وهي محملة بآخر ما خاطت والدتها من ملابس جميلة عادت مبتهجة للأرباح التي حققتها اشترت هدية لوالدتها ببعض النقود وبينما هي تمشي بقريتهم الصغيرة (...) (ص5).				

								فجأة يقع بصرها على طفل صغير يلعب قرب الوادي وأمامه حمامة جريحة يتفنن في تعذيبها، اقتربت منه إنه سمير ابن القرية المشاكس الشرير توسلت إليه أن يتركها وشأنها فهي جريحة تدمي وفراخها بقفصه جائعة تتألم لم يبال سمير لحديثها وهمَّ بضربها وبرميها بالحجارة بكل قسوة رمى صغار الحمامة بالواد فبدأت المسكينة تبكي (...). ثم ابتعدت قليلا جلست وهي تفكر في طريقة تخلص بها الحمامة من سمير، بينما هي تحرك النقود يمينا وشمالا عادت بسرعة إليه تلهث من				

							شدة التعب (...) (ص5). وكان لحسناء ما طلبت، أرأيتم أحبتي الصغار... طيبة ورقة قلبها... وروحها المتسامحة سيجزيها الله خيرا جزاء صنيعها الطيب، فكونوا من أهل الخير يا أحبتي. بني بنيتي لقد سلمها سمير الحمامة لكن الأمر العجيب أنّ كل ما حدث كان على مرأى ومسمع سيدة عجوز غريبة الشكل كانت تجلس مختبئة وراء صخرة كبيرة لاحظت كيف تصرف سمير مع حسناء بقسوة... وكيف عذب الحمامة. حسناء الطيبة عادت إلى بيتهم تحمل بيدها اليسرى				

							قفص الحمامة، وبيدها اليمنى هدية والدتها التي سعدت كثيرا لهدية ابنتها ثم سألتها عن سر تواجد الحمامة الجريحة معها...؟ لم تخف حسناء شيئا عنها بكل صدق أخبرتها عما صادفها من مشاكل في الطريق وكيف تصرفت مع سمير لإنقاذ الحمامة من التعذيب والموت وكيف ضحت بنقود تعبها وتعب والدتها التي فاجأها تصرف ابنتها الشجاع (...). ساعدت حسناء والدتها في تضميد جراح الحمامة، وما إن شفيت حتى أطلقت سراحها لكنها رفضت				

								الرحيل وبقيت معها ترافقها في كلّ مكان تذهب إليه. أمّا سمير ما حدث معه لم يحدث لأحد... بينما كان يصنع كعادته مصيدته لصيد الطيور لاحظ من بعيد صندوقا شدّه لمعانه وزخرفته الجميلة تدل على قيمته الثمينة فما بداخله إمّا نقود أو ذهب لكن ما كتب عليه هو الأهم :"خطر... ممنوع اللمس" (ص7). عندما قرأ سمير هذه الكلمات في بادئ الأمر شعر بالخوف فقرّر عدم لمس الصندوق أو الاقتراب منه فجأة تراجع عن قراره ودفعه طمعه إلى فتح الصندوق				

				كونوا أحبتي الصغار حذرين لا تفعلوا ما فعل سمير... رجاء لا تفعلوا ما فعل سمير. فما إن اقترب من الصندوق وحاول فتحه حتى حدث انفجار خطير وتحول الصندوق إلى قفص كبير وجد سمير نفسه محاطا بمجموعة من الأفاعي وعلى رأسه تقف حمامة برجلها ورقة مربوطة كأنّها رسالة مبعوثة من أحد وشاءت الأقدار أن تمرّ حسناء وبرفقتها صديقتها الحمامة قص عليها باكيا ما حدث له ثم طلب منها المساعدة لم ترفض فراحت تفتش عن وسيلة تفتح بها ذلك القفص						

				وما إن وضعت يدها عليه حتى ارتمت على الأرض كأن قوة خفية دفعتها وصعد دخان كثيف وحجبت الرؤيا. كلّها دقائق حتى اختفى ذاك الدخان وحلّ محله مجموعة كبيرة من الحمام أحاطت بالقفص كأنها تحرسه وزادت حيرة حسناء التي وضعت يديها على خديها تفكر حزينة ثم رفعتهما إلى السماء (...) كلها لحظات حتى سمعت صوت عجوز يناديها (...) أدارت حسناء رأسها يمينا وشمالا بحثا عن صاحبة الصوت فرأت عجوزا من بعيد تحدثها كانت نفسها						

								تلك التي شهدت قسوة سمير وتعذّيبه للحمامة وقتل صغارها أمام عينيها. عملت حسناء بنصيحة العجوز وحاولت الوصول إلى الورقة بإدخال يدها بالقفص لكنها لم تنجح بوجود الأفاعي أما صديقتها الحمامة أرادت مساعدتها بدخول القفص من الأعلى لتأخذ الورقة لكن (ص9) الحمام المحاط له لم يتركها وهجم عليها فأسال دمها رق سمير وأحسّ بالذنب لما فعله بصغار الحمامة وهو يراها تخاطر بحياتها لإنقاذه... سالت دماء الحمامة مثلما سالت دموع سمير ندما				

								فاختلطت دماء التضحية بدموع الندم فكان الفرج، اختفى القفص والحمام والأفاعي ولم يبق سوى سمير مقيدا بقيد من حديد وفوق رأسه تقف الحمامة صاحبة اللّغز، أخذت حسناء الورقة التي جاء فيها ما يلي: "حسناء بفضل تسامح الحمامة تحرر سمير من سجنه وفك قيده لن يكون إلا بحل لغز الحمامة وهو كلمة لو كانت بقلب سمير يوم قتل فراخ الحمامة ما كان حدث معه ما حدث هذه الكلمة حرفها الأول هو آخر حرف من "سمير" {ر}. وحرفها الثاني هو الحرف			

								الثاني من كلمةٍ رأسه. {أ}. وحرفها الثالث هو الحرف الرابع من كلمة القفص {ف}. وحرفها الأخير هو الحرف الأخير من كلمة "الورقة" {ة}. (...) طارت الحمامة وفك قيد سمير وظهر مكان القفص كيس مليء بالنقود منحته حسناء لسمير رفض قبوله (...) اقتربت منه الحمامة وحطت على كتفه، شكر سمير حسناء والحمامة بعد أن اعتذر لهما وعادوا جميعا لقريتهم الصغيرة سعداء وتعلموا أن الرّأفة بالحيوان كالرّأفة بالإنسان كلاهما				

								يشعر بالألم والحزن. فهـــل عـــرفتم الآن أحبـــتي الصّـــغار أنّ الرّأفـــة بـــالحيوان أجرهـــا عنـــد الله عظـــيم وأنّ العمـــل الطّيـــب جزاؤه أطيـــب وأعظم فكونوا جميعا من أهل الطيبـــة والكـــرم، جـــزاكم الله خيرا (10).			

2) التاج السحري ومغارة الأفاعي: أنظر ملحق رقم (2).

مستوى الزمن					مستوى الصيغة		مستوى التبئير		
النظام		المدة			التواتر	الحكي (محكي الأحداث) كلام السارد	العرض (محكي الأقوال) كلام الشخصيات	الرؤية من الخلف	الرؤية المصاحبة	الرؤية من الخارج
الارتداد الاسترجاع	الاستباق الاستشراف	الخلاصة التلخيص	الحذف	تقنية المشهد (المقطع الحواري)	تقنية الوصف (الوقفة الوصفية)					
/	/	/		قال الثعلب الشرير: اسمي عنكوب أتنقل من غابة إلى أخرى أبيع هدايا للأحباب ردّ عليه عنبر وهو سعيد: يا لحسن حظّي! تبيع هدايا للأحباب سأشتري منك هدية لصديقي ريحان. ماذا قلت صديقك؟ أجل يا عنكوب إنّه أعزّ صديق [5ص].	-أروع وأوفى صديقين. -صداقتهما وحبهما أجمل زهرة. -صديقان رائعان. -كوخا صغيرا. -حديقة جميلة. -أبهى وأجمل الزهور.	لا تحزن... رجاء لا تحزن	أحبتي الصغار أحب دائما أن أعيش معكم رحلات الحب والوفاء، وأجمل رحلة ستجمعنا من جديد ستكون في غابة الزهور مع أروع وأوفى صديقين، وأمنيتي أن تقبلوا صداقتي لنعيش معا بصدق وبمشاعر طيبة قصة الصداقة والوفاء التي جمعت بين الأرنب عنبر والسّنجاب ريحان. أجل أحبتي إنّ عنبر وريحان أروع وأوفى صديقين في غابة الزهور، بل صداقتهما وحبهما أجمل زهرة تزين تلك الغابة، لقد استطاعا بأخلاقهما وباحترامهما لأهالي الغابة أن يكسبا محبة كل الحيوانات، إنّهما صديقان رائعان يملكان كوخا صغيرا	❖ قال عن عنكوب لعنبر: لأنّي أعتز بالصداقة والوفاء سأهديك هذا التاج السحري لكن لا تهديه إلى صديقك بل ستذهب حالا إلى حديقتكما الجميلة، وتجلس وسط تلك الزهور ثم تضع التاج على رأسك، ولكن يجب أن تكون وحيدا	الراوي عليم بكل شيء		

			هسْ... هسْ يا نهر هس تاه الصديق... تاه الرفيق هس يا نهر... وأحس عنبر وحيد بلا أنس حزين أنا بلا رفيق [ص 9]. أحس يا نهر أحس الغالي وحيد بلا أنس هس يا نهر هس قالت السمكة مبتسمة: اسمي بسبوسة وسأساعدك في إيجاد صديقك فرجاء لا تحزن... لا تحزن يا صديقي [ص10]. قال لعنكوب: لا تخف يا عنكوب سننقذك... ردّ عليه عنكوب وهو حزين لا تعرض نفسك للخطر يا ريحان... أستحق هذا	– اليوم السعيد. – ثعلب عجوز. – الثعلب الشرير. – أعماله الشريرة وأخلاقه الخبيثة. – التاج السحري. – أفعى عجيبة بسبعة ألوان. – الأفعى العجيبة . – ليلة غزيرة. – مادة سائلة. – مرضا خطيرا. – حفرة كبيرة مليئة بالأفاعي. – نبتة الأنوار ذات السبعة ألوان.		وحديقة جميلة بها أبهى وأجمل الزهور وبكل الألوان، عاش الصديقان في هذا الكوخ بعد وفاة والديها في حريق شبّ في غابتهما وهما صغيران صغيران، مات في هذا الحادث الكثير من الحيوانات ونجا عنبر وريحان من الموت بمساعدة أهالي الغابة فقرّرا أن يعيشا مع بعضهما للأبد وكانت الصداقة وكان الوفاء. لقد منح الصديقان حديقتهما كل اهتمامهما كان يعملان بإخلاص يبيعان باقات الزهور بكل حب واعتزاز بعملهما الشريف، كان لهما يوم في السنة عزيز على قلبيهما لا يبيعان فيه باقات الزهور الجميلة [ص 4] بل كانا يقدمانها كهدايا لكل سكان الغابة، يطرقان البيوت بيتا...بيتا والسعادة تغمرهما إنّه يوم تعارفهما. في يوم... أحبتي الصغار، وكالعادة حل هذا اليوم فاستيقظ عنبر باكرا وجمع أجمل	وحينها سيمنحك هذا التاج هدية لا وجود لها في هذه الأرض، ستكون هدية مميّزة لصديقك ريحان وستبهر كل من يراها [ص 6]. ❖ ينادي بأعلى صوته: عنبر... عنبر.... [ص11]			

				العذاب لقد أسأت إليك وإلى صديقك ونلت عقابي [ص 11]. ثم قال لريحان: – سامحني صديقي لا أستطيع أن أساعد صديقك ولكن سأدلك على الوسيلة التي تعيد عنبر إلى حالته الأولى. قال ريحان: أرجوك يا عنكوب إليّ بهذا. عليك يا ريحان بالذهاب إلى جبل نيسو أظنك تعرفه؟ أجل... أجل يا عنكوب إنه الجبل الّذي يعيش به ملك الأفاعي "نيسو" وأن كل من يضع قدمه بذاك الجبل لا يعود		الزهور وبكل الألوان، ثم خرج محملا بتلك الباقات ليوزعها على أهالي الغابة كهدايا بمناسبة هذا اليوم السعيد وقلبه ينبض بالحب والسعادة، وفي طريقه التقى بثعلب عجوز لأول مرة يراه في الغابة بكل فرح حيّاه عنبر ثمّ سأله عن اسمه ومن أيّ بلد هو...؟ (...) وراح عنبر بكل براءة يقصّ قصّة صداقتهما وحبهما لبعضهما البعض، أحس عنكوب بالغيرة، فهو شرير يكره الصدق والوفاء ويعمل على تخريب كل ما هو [ص 5] نبيل وجميل في هذه الدنيا، وكلما حل في غابة فرق بين الأحباب بأعماله الشريرة وأخلاقه الخبيثة هذا هو عمله وما بيعه لهدايا الأحباب إلاّ طُعْم لجلبهم إليه ثمّ يُفرقهم بمكره وخداعه. شكر عنبر العجوز وهو فرح سعيد لأنه يدري ما يدبره له عنكوب من شر وإساءة، فعاد سريعا إلى الحديقة ونفذ وصية العجوز			

				سالما إلى أهله. عنكوب: أجل يا ريحان أعرف ذلك ولكن سر تهدئه الثعبان نيسو بيدي، ستذهب يا ريحان إلى جبل نيسو وأول ما يراك نيسو ملك الأفاعي سيفتح فمه دون تفكير ليبتلعك الأرنب سريع يقاطعه: لا لا تذهب يا ريحان سيبتلعك الثعبان نيسو. السلحفاة بسمة: أرجوك يا سريع لا تقلقنا أترك عنكوب يكمل حديثه ويكمل عنكوب قائلا: لقد قلت سيفتح نيسو فمه ليبتلعك في تلك		وما أن وضع التاج على رأسه حتى تحول إلى أفعى عجيبة بسبعة ألوان. دخل صديقه ريحان الحديقة حاول عنبر الاقتراب منه فراح هاربا ينادي أهالي الغابة لإنقاذه من تلك الأفعى، العجيبة، هرولت حيوانات غابة الزهور نحو الحديقة للبحث عن الأفعى وقلتها أحس عنبر بالخطر فاختفى المسكين وهو يراهم عازمين على قتله بدأ يبكي وهو حزين [ص 6]. كيف سيتصرف يا ترى؟ هل سيعرفه صديقه؟ أم سيقتله أهالي الغابة؟ هذا ما سنعرفه لو صبرنا والصبر من الإيمان. لقد صبر عنبر لآلامه وأحزانه بينما ريحان أحس باختفاء صديقه في ليلة عزيزة على قلبيهما. بحث عنه في كل مكان وساعده في رحلة بحثه عن الصديق المفقود كل الأحباب والأصدقاء لكن لا أثر لوجوده، وبدون			

				اللّحظة بالذّات ردّد أنت هاته الكلمات: "... نيسو... نيسو السوسن بلا ماء..." [ص 13]. حينها سيبقى فمه مفتوحا أسرع أنت وأدخل في فمه طبعا عنبر سيكون ملتفا حول عنقك ردّد هاته الكلمات: "... اسق يا نيسو العطشان ولك الجزاء..." فجأة سيخرج للثعبان جناحان ويطير بك إلى مغارة الأفاعي وما إن تراه تلك الأفاعي حتى تنسحب وتختبئ في جحورها مرعوبة، وستجد أنت نفسك سجينا في فم		تفكير قرّر الرّحيل إلى الغابات المجاورة للبحث عنه، رافقته الغزالة سمسة والأرنب سريع الّذي يحبه كثيرا وخرجت وراءهم تتّبع خطاهم الأفعى ذات سبعة ألوان، بينما هم يتنقلون من غابة إلى أخرى يسيرون بين الأشجار اعترض طريقهم قرد كبير الحجم اختبأ كلّ واحد منهم في مكان آمن، بينما ريحان أمسكه القرد حملة بيده ورحل. بدأ أصدقاؤه يرمون القرد بالحجارة لكنهم لم يستطيعوا إنقاذ صديقهم، ورأت الأفعى أن من واجبها أن تتدخل، فظهرت في الوقت المناسب، الكل هرب عند رؤيتها فهاجمت القرد ودار بينها وبينه شجار عنيف، كلها دقائق حتى هرب القرد خوفا من سموم الأفعى بعد أن رمى بريحان على صخرة أصابت رأسه وأفقدته وعيه، إلتف أصدقاؤه من حوله لكنه لم ينطق بكلمة واحدة [ص 7].			

				الثعبان قل:"... شربنا وارتوينا وجزاء الخير... خير يا نيسو" سيتركك الثعبان وينام حينها يسرع عنبر ويأكل من نبتة الأنوار ذات السبعة ألوان المنتشرة هناك كلها دقائق حتى يعود إلى طبيعته، لكن عليكما بالإسراع والهروب قبل أن يستيقظ نيسو. سأكون في انتظاركما بالقرب من النهر أنا والسمكة بسبوسة والغزالة سمسة والأرنب سريع والسلحفاة بسمة أسرع يا ريحان بالعودة وإلاّ سنموت جميعا، كن حذرا		أسرعت تلك الأفعى إلى أعلى شجرة كانت بالقرب من تواجد ريحان وهو في حالة غيبوبة وأدخلت بفمها ورقتين من تلك الشجرة وأغلقت فمها ، ثمّ أسرعت إلى ريحان، هرب أصدقاؤه وهم يرونها تقترب منهم، توجهت نحو ريحان وأخرجت من فمها مادة سائلة بلون تلك الأوراق فسقته منها، فتح عينيه وجد تلك الأفعى أمامه لكن هذه المرّة لم يخف بل بدأ يتأملها نظرت إليه بحزن ثم اختفت. أسرع إليه أصدقاؤه وواصلوا طريقهم بعد أن قصّوا عليه قصة دفاع وتضحية تلك الأفعى العجيبة في سبيل إنقاذ حياته وهم يواصلون رحلة بحثهم بعد أن مشوا ساعات وساعات تعبوا فجلسوا ليرتاحوا قرب واد، اقترب ريحان ليشرب... شرب ثمّ بدأ يفكر في صديقه وكيف سيجده وراح يغني وهو متأثر لفراقه (...) [ص 9].			

				فمهمتك ليست سهلة قد تموت لو نسيت كلمة واحدة ريحان: حسنا يا عنكوب سنرحل الآن إلى اللقاء [ص 14].			لقد صعبت رحلة البحث لكن الله مع الصابرين المخلصين في محبتهم وكان يا أصدقاء الفرح من عند الله. فبعد أن حلّ ما حلّ بعنبر نتيجة التاج السحري، ظنّ عنكوب أنه انتصر لكن عقاب الله شديد ولا نصرة لظالم، لقد مرض عنكوب مرضا خطيرا ولم يجد دواء لدائه، فنصحه الأطباء بالرحيل إلى غابة النسيم بها سلحفاة تدعى بسمة الكل يشهد لها بالخبرة والمهارة. ورحل عنكوب إلى غابة النسيم وقابل السلحفاة بسمة وبدأت في علاجه. بينما ريحان وأصدقاؤه في مركبة بالنهر تتقدمهم السمكة بسبوسة يقتربون من غابة النسيم لمحتهم السلحفاة بسمة دعتهم إلى زيارتها [ص 10]. فلبوا النداء وحلوا ضيوفا عليها وجدوا عنكوب مريضا يتألم، قضوا ليلتهم معها،			

									قصّوا اختفاء عنبر الّذي يرافقهم في رحلتهم دون أن يراه أحد. سمع عنكوب حكاية ريحان أحس بالذنب واعترف له بما فعله بصديقه عنبر الّذي حوّله بسحره إلى أفعى ريحان يبكي... يصرخ ويتأوّه ينتقل من مكان إلى آخر وسط غابة النسيم ينادي بأعلى صوته. أسرعوا جميعا وراءه حتى عنكوب المريض لحق به، وهم يلحقون بريحان وقع ما لم يكن في الحسبان، لقد وقع عنكوب بحفرة مليئة بالأفاعي، إلتفّ الجميع من حوله حتى ريحان. وبسرعة البرق أتى عنبر ودخل الحفرة لإنقاذ عنكوب، وبدأ في صراع مع الأفاعي التي هربت مختبئة في جحورها خوفا من عنبر، وساعد الأصدقاء عنكوب وأخرجوه من الحفرة وما إن خرج عنبر حتّى توجّه إليه				

									ريحان باكيا، وبدأ يقبله أما عنكوب فشكر ريحان وصديقه عنبر واستسمحهما وهو نادم على فعلته الشّنيعة [ص 11]. وهكذا رحل ريحان وصديقه عنبر إلى جبل نيسو منفذا كلّ وصايا عنكوب بدقة، وبإرداة الله وصل ريحان مغارة الأفاعي وأكل عنبر نبتة الأنوار، وعاد كما كان وعادت الابتسامة والسعادة [ص 14] للصديقين وعاد كل الأصدقاء إلى غابة الزّهور سعداء أما عنكوب فلقد شفي من مرضه ورحل إلى أهله. وهكذا يا أبنائي الأعزاء تأكد الجميع أن الصديق يعرف وقت الضيّق، وأنّ الخير أقوى من الشّر وأنّ الصداقة حب ووفاء لا تظهر فقط في التضحية بل حتى في النصح والتوجيه لذلك يجب أن تكون واثقا... بني أن صديقك لا يدفعك إلى فعل المعاصي ولا ينصحك بالاقتراب من الخطر...			

								صديقك من يحبك بصدق ويخاف عليك من كل شرّ، وينصحك دوما بالسير في طريق الخير وينهاك عن فعل الشّر. هذا هو صديقك وستعرفه يوما فاختر أحسن الأصدقاء أخلاقا لأنّ من لا أخلاق له لا خير في صحبته [ص 15] .			

خاتمة

وقصارى القول ؛

- أدب الطّفل ليس أدبا فرعيّا من أدب الكبار أو أدبا هامشيا أو أدبا من الدرجة الثانية بل هو لون إبداعي موجه إلى المتلقي الصغير ويأخذ بالاعتبار خصائص الطفل ومراحل نموه وأحاسيسه وميوله وكذا قدراته العقلية.....
- علينا أن نعي معنى التوجه للكتابة إلى الطفل أي أن نأخذ به إلى القيم السليمة والتربية القويمة والسلوكيات النافعة التي تسنده في الحياة .
- أدب الأطفال ليس عملا تربويا فحسب بل هو عمل فني بالدرجة الأولى .
- هناك أمور في أدب الطّفل تحتاج إلى وقفة وتعليق وتحليل أي ضرورة توخي الحذر مما يقدم للأطفال.
- الخطاب السردي الموجه للطّفل:
  - ☜ يحقق النمو الاجتماعي السليم.
  - ☜ التربية الخلقية.
  - ☜ التربية الوجدانية.
  - ☜ وسيلة لتعويد الطفل على الإنتاج والإتقان وكذا الإبداع .
  - ☜ تحقيق الحاجات النفسية.
  - ☜ وسيلة لشغل وقت الفراغ لدى الأطفال
  - ☜ إثراء وتنمية الرصيد اللغوي
- أن يكون الخطاب السردي ثريا بما ينمي ثقافة الطّفل ويوسع معارفه، ويهذّب ذوقه، ويدفعه للقراءة وأن يتماشى ومستواه العقلي واللّغوي .
- الحرص على استثمار الحوادث التي تتلاءم مع بيئة الطّفل وتفكيره.وأن تكون المواضيع مستقاة من بيئة الطّفل ومن محيطه الاجتماعي (وألا نتناسى أن لكل بيئة مخزونها الثقافي). وأن تستجيب لانشغالاته وتطلعاته وأن تتضمن أهدافا تربوية وقيما اجتماعية ووطنية ودينية حتى لا يجد الطّفل صعوبة في الوصول إليها ومعرفتها.

- تعويد الطفل على ألا يكتفي بما يقرؤه بل علينا تدريبه على أن يكون له موقف مما يقرأ ولا يكتفي بالفهم العام أي يبدي رأيه، يعقب، يعلق، يؤكّد، ينفي، يعارض...(نقد المقروء والتفاعل معه)
- الكتّاب الحقيقيون للطّفل هم أولئك الّذين يتقنون معرفة الأطفال أي **ضرورة وجود النية التربوية والبنائية.**
- ثراء وغنى التجربة القصصية الجزائرية الموجه للطّفل بصورة عامة.
- لا يمكن القول أنّ أدب الطّفل في الجزائر قد حقق شيئا ذا بال في هذا المجال لأنّ الجهود ما زالت مشتتة والمبادرات فردية وغير دائمة والتشجيع المادي والمعنوي قليل(أي غياب جهد جماعي شامل يجند الطاقات الفردية ويوحدها وينظمها والقيام بهذه المهمة أمر عصي على الفرد الواحد)
- الخطاب السردي يجري في الزمن من خلال صيغ خطابية تضطلع بها ذوات تتفاعل فيما بينها وكل منها (الشخصية والراوي) يحتل موقعا محددا في علاقته بالقصة .
- يعد استخدام التقنيات السردية في النتاج القصصي الجزائري سابقة فنية تدل على احتكاك وانفتاح الأدباء الجزائرين على التجارب الأدبية والإفادة منها .
- المبنى الحكائي يتألف من نفس الأحداث التي يتألف منها المتن الحكائي بيد أن الأول يراعي نظام ظهورها في العمل أي الطريقة التي بواسطتها يجعلنا السارد نتعرف على تلك الأحداث .
- لا يستطيع السرد لوحده تنظيم الأحداث وتقريبها إلى ذهنية المتلقي الصغير ولهذا السبب استدعى فنيات أخرى تتفاعل مع الخطاب السردي ويعد الحوار أحد أهم هذه الفنيات أسلوب (المناوبة بين السرد والحوار).
- إن قراءة الأعمال الأدبية ولا سيما **الفنون السردية** يقود الطفل إلى محاولة الكتابة المبكرة ، فقراءة القصص ومختلف الاشكال السردية تجذب الطفل ، بما تتضمنه من عناصر جاذبة وتشويق و تقوده طوعا إلى محاكاتها والبناء على نمطها والرغبة في أن يمارس فن الكتابة والابداع.
- ضرورة اكتشاف جوانب النقص في الخطاب الأدبي الموجه للطفل وتقويمها.
- الخطاب السردي الموجه للطفل مثله مثل أي عمل إبداعي لا يحقق أهدافه إلا إذا كانت الطريقة التي ينقل بها من مؤلفه أو مبدعه إلى قارئه و متلقيه طريقة جيدة وجذابة تقوم على التفاعل بين عنصرين أساسين من عناصر الاتصال .

- الفرق بين المخاطبين (الفئة العمرية التي نتوجه إلى مخاطبتها) هو الذي يحدد طبيعة الكلام ومستواه وطريقة آدائه .

وفي الختام أسأل الله عزّ وجلّ أن أكون قد وفّقت إلى حدّ ما وأن يلقى بحثي حظّه من الدّراسة ليكون زادا نافعا لطلاّب اللّغة خاصة والشغوفين بحب الاطلاع والمعرفة عامة وأن يلقي حسن الرضى والقبول من طرف الأساتذة المشرفين والاساتذة المناقشين –إن شاء الله–

وخير ما أختم به هذا البحث هو قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانْصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ ﴾

(سورة البقرة 286 - 285)

مكتبة البحث

القرآن الكريم برواية حفص.

قائمة المصادر والمراجع:

إبراهيم صحراوي:

1) السرد العربي القديم (الأنواع والوظائف والبنيات)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص 31-32.

2) تحليل الخطاب الأدبي دراسة تطبيقية، دار الأفاق، الجزائر، ط2، 2003، ص14.

3) إبراهيم عباس، تقنيات البنية السردية في الرواية المغاربية، منشورات المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، الجزائر، د.ط.

4) إبراهيم عبد العزيز زيد، السرد في التراث العربي كتابات أبي حيان التوحيدي نموذجا، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية،.الأردن ،عمان، ط1، 2009.

5) إبراهيم محمد عطاء، عوامل التّشويق،في القصّة القصيرة للطّفل المدرسة الابتدائيّة، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ط1، 1994.

6) إبراهيم ياسين الخطيب وآخر، صورة الطّفولة في التّربية الإسلاميّة، دار العلميّة للنّشر والتّوزيع ودار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2000.

7) أبو الحسن سلام، مسرح الطّفل (النّظريّة، مصادر الثّقافة، فنون النصّ، فنون العرض)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 2004.

8) أبو اليزيد الهابط، أدب الطّفل...لماذا؟ العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، د.ط، 2007/2006، دسوق ، مصر.

9) أحمد أبو السعد، أغاني ترقيص الأطفال عند العرب (منذ الجاهليّة حتّى نهاية العصر الأموي)، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1982.

10) أحمد العدواني، بداية النص الروائي مقاربة لآليات تشكل الدلالة، النادي الأدبي بالرياض، والمركز الثقافي العربي بالدار البيضاء، ط1، 2011.

☜ **أحمد زلط:**

11) أدب الطّفل العربي (دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 1999.

12) أدب الطّفولة –أصوله ومفاهيمه "رؤى تراثيّة"، المشركة العربيّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط4، 1997.

13) أدب الطّفولة بين أحمد شوقي وعثمان جلال، مكتبة الوفاء، مصر، ط1، 1934.

14) أدب الطّفولة بين كامل كيلاني ومحمد الهراوي، دار المعارف، مصر، د.ط، د.ت.

15) القضايا المعاصرة في أدب الطّفل العربي، هبة النيل العربيّة للنشر والتوزيع، مصر، د.ط، 2010/2009.

16) أحمد طالب، الأدب الجزائري الحديث (المقال القصصي،والقصة القصيرة،دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، د. ط، 2007.

☜ **أحمد علي كنعان:**

17) أدب الأطفال والقيم التّربويّة، دار الفكر، دمشق، ط2، 1999.

18) الطّفولة في الشّعر العربي والعالمي، مع نماذج شعرية لأطفال شعراء، دار الفكر، دمشق، ط1، 1995.

19) أحمد فضل شبلول، أدب الأطفال في الوطن العربي (قضايا وآراء)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 2000.

☜ **أحمد نجيب:**

20) أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1994

21) المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، د.ت.

22) دراسات في أدب الأطفال – فنّ الكتابة للأطفال- دار اقرأ، بيروت، لبنان، ط2، 1983.

23) إسماعيل الملحم، كيف نعتني بالطّفل وأدبه؟...، دار علاء الدّين، دمشق، ط1، 1994.

☜ **إسماعيل عبد الفتاح الكافي:**

24) أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليليّة)، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت.

25) أدب الأطفال المنظوم، (شعر الأطفال/ اتجاهاته ونقده)، مركز الإسكندريّة للكتاب، الإسكندريّة، د.ط، 2008-2009.

26) الابتكار وتنميته لدى الأطفال، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط1، 2003.

27) آلاء عبد الحميد، الإذاعة المدرسيّة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، المطبعة العربيّة، 2007.

28) آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1، 1997.

29) أنس الرفاعي وآخر، تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 1997.

30) أنس داود، أدب الأطفال "في البدءكانت الأنشودة"، دار المعارف، مصر، القاهرة، د.ط، 1993، ص90.

31) انشراح إبراهيم المشرفي، أدب الأطفال – مدخل للتّربية الإبداعيّة، مؤسّسة حورس الدّوليّة، الإسكندريّة، ط1، 2005.

32) أنيس منصور، اقرأ أي شيء، شركة نهضة مصر، للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، د.ط، 2003.

33) أيمن بكر، السرد في مقامات الهمذاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، 1998.

34) بشير بويجرة محمد، بنية الزمن في الخطاب الروائي الجزائري (1970-1986) جماليات وإشكاليات الإبداع، ج2، منشورات دار الأديب، وهران، د.ط، 2008.

☜ الجاحظ

35) البخلاء، دار بيروت للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط، 1980.

36) رسائل الجاحظ ،ج . 3 ، تح . عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي ، مصر، ط . 1، 1979 .

37) جمال الدّين بوقلي حسن، قضايا فلسفية، المؤسّسة الوطنّية للكتاب، الجزائر، د.ط، 1984.

38) جمال الملا، القراءة التصويرية، شركة الإبداع الفكري، الكويت، ط1، 2009.

39) جمال محمد النواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطّفل، دار الحامد للنّشر والتوزيع، عمان، الأدرن، د.ط، 2009.

40) جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص (دراسة لسانية نصية)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009.

41) حسن جمال البلوشي، خطى نحو مجتمع قارئ، شبكة الفكر، الكويت، ط1، 2001.

42) حسن شحاته، أدب الطّفل العربي، دراسات وبحوث، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، طبعة مزيدة ومنقّحة، د.ت.

43) حسن مرعي، المسرح التّعليمي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

44) حسن ملاّ عثمان، الطّفولة في الإسلام مكانتها وأسس تربية الطّفل، دار المريخ، الرياض، ط1982.

45) حسين عبروس، أدب الطفل وفن الكتابة، دار مدني، الجزائر،د ط،2002.

46) حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007.

47) حسين علي محمد، دراسات نقديّة في أدبنا المعاصر، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 2000.

48) حميد لحميداني، بنية النّص السّردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 2006.

☜ **حنان عبد الحميد العناني:**

49) الدراما والمسرح في تربية الطّفل، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية ،عمان ، ط.1، 2007.

50) الفن والدراما والموسيقى في تعليم الطّفل، دار الفكر، عمان، ط1، 2002.

51) حوريّة محمد حمو، حركة النّقد المسرحي في سورية (1967-1988)، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، د.ط، 1998.

52) خديجة السالك، سبعون قصة تحكيها لطفلك من (04 إلى 13 سنة)، دار المجدد للنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، د.ط، 2010.

53) راشد محمد الشنطي وآخر، طرق دراسة الطفولة، الأهلية للنّشر والتوزيع، الإسكندرية، د.ط، 1989.

54) الربعي بن السلامة: من أدب الأطفال في الجزائر و العالم العربي، دار مداد يونيفارسيتي براس، قسنطينة، الجزائر، ط.1، 2009.

55) رشيد بن مالك، السيميائيات السردية، دار مجدلاوي، عمان، ط1، 2006.

56) ساجد العبدلي، اقرأ (كيف تجعل القراءة جزءا من حياتك)، دار مدارك للنّشر، بيروت، ط1، 2011.

57) سامي سويدان، في دلالية القصص وشعرية السرد، دار الآداب، بيروت، ط.1، 1991.

58) سعد أبو الرضا، النصّ الأدبي للأطفال – أهدافه ومصادره للأطفال-، دار البشير للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 1997.

59) سعيد الوكيل، تحليل النص السردي معارج ابن عربي نموذجا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، 1998.

☜ **سعيد يقطين:**

60) تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط. 3، 1997.

61) السرد العربي "مفاهيم وتجليات"، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الآمان، الرباط، ط1، 2012.

62) السرديات والتحليل السردي "(الشكل والدلالة)"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، ط. 1.

63) الكلام والخبر (مقدمة في السرد العربي)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1997.

64) انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001.

65) من النص إلى النص المترابط – مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2005.

66) سلمان خلف الله، الحوار وبناء شخصيّة الطّفل، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1998.

67) سليم أحمد حسن، المسرح المدرسي – نصوص مسرحيّة-، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2006.

68) سليمة عكروش ، صورة الطفولة في الشعر العربي المعاصر ، دار هومة ، الجزائر ، د.ط ، 2002 .

69) سليمة لوكام، تلقي السرديات في النقد المغاربي، دار سحر للنشر، تونس، د.ط، 2009.

70) سمر روحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم – قراءة نقديّة–، منشورات اتحاد الكُتّاب العرب، دمشق، د.ط، د.ت

71) سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الطّفل – قراءات نظريّة ونماذج تطبيقيّة–، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009.

72) سمير قشوة، مسرح الطّفل الحديث، دار الفرقد، سوريّة، دمشق، ط1، 2006.

73) سهير أحمد محفوظ، تبسيط أدب الكبار للأطفال (دراسة نظريّة مع نماذج تحليلية)، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، د.ط، 1991.

74) سهيل كامل أحمد وآخر، تنشئة الطّفل وحاجاته بين النّظريّة والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، د ط، 2002.

75) شاكر عبد الحميد، الفكاهة والضّحك، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، د.ت.

76) شوقي ضيف، في النّقد الأدبي، دار المعارف، مصر، ط8، د.ت.

77) صالح إبراهيم، الفضاء ولغة السرد في روايات عبد الرحمن منيف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003.

78) صالح بن عبد العزيز النصّار، تعليم الأطفال القراءة دور الأسرة والمدرسة، كتاب منشورات بواسطة المؤلّف، الرّياض، ط1، 1424.

79) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتاب المصري بالقاهرة، دار الكتاب اللبناني بيروت، ط.1، 2004.

80) صلاح يوسف عبد القادر، في العروض والإيقاع الشعري (دراسة تحليلية تطبيقية)، شركة الأيام، الجزائر، ط1، 1996 -1997

81) طارق جمال الدّين عطيّة وآخر، مدخل إلى مسرح الطّفل، مؤسسة حورس الدّوليّة للنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، د.ط، 2004.

82) طه عمر، الصّحافة المدرسيّة (الشّكل والمضمون)، مؤسّسة حورس الدّوليّة، الإسكندريّة، د.ط، 2006.

83) عادل ضرغام: في السرد الروائي، الدار العربية للعلوم ناشؤون بلبنان، منشورات الاختلاف بالجزائر،ط. 1، 2010.

84) عائدة بومنجل، شعر الأطفال في الجزائر، وزارة الثقافة، الجزائر، د.ط، 2007.

85) عباس محمود العقاد ، أنا ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط . 1 ، 1982.

86) عبد التوّاب يوسف، طفل ما قبل المدرسة أدبه الشّفاهي والمكتوب،الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 1998.

87) عبد الحميد روحة، المقاربة الحديثة لتعليم القراءة، دار تلانتيقيت، بجاية د.ط، د.ت.

88) عبد الرحيم محمد عبد الرحيم الكردي، السرد ومناهج النقد الأدبي، مكتبة الأدلب، د.ط، 2004.

89) عبد الرزّاق جعفر، الطّفل والشّعر (دراسة في أدب الأطفال)، دار الجيل، بيروت، د.ط، د.ت.

☜ **عبد الرزاق حسين:**

90) "فن النثر المتجدد"، مؤسسة المختار بالقاهرة، دار المعالم الثقافية المملكة العربية السعودية، ظ.1، 1998.

91) حكايات ونوادر الأطفال في التراث، دار النفائس، الأردن، د.ط، د.ت.

92) عبد العاطي شلبي: "فنون الأدب "(دراسة تطبيقية للشعر في عصوره المختلفة والمقال والقصة القصيرة)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط.1، 2005.

93) عبد العزيز الخضراء، من يربي أبناءنا في هذا الزمن، دار القدس للعلوم، دمشق، سوريا، د.ط، 2012.

94) عبد العزيز شرف: "كيف تكتب القصة القصيرة–الرواية– المقال القصصي"، مؤسسة المختار، القاهرة، ط.1، 2001.

95) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، مصر، ط8 د.ت.

96) عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، عمان، ط1، 2000.

97) عبد القادر بن سالم، مكونات السرد في النص القصصي الجزائري الجديد (بحث في التجريب وعنف الخطاب عند جيل الثمانينات)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2001.

98) عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2006.

99) عبد القادر فضيل، دليل المعلم في تعليم القراءة والتعبير والكتابة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، د.ط، 1992-1993.

☜ **عبد الكريم بكّار:**

100) القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، دار القلم، دمشق، ط6، 2008.

101) طفل يقرأ "أفكار عملية لتشجيع الأطفال على القراءة"، دار السّلام، د.ط، 1413هـ.

102) عبد الله رضوان، البنى السردية "دراسات تطبيقية في القصة القصيرة الأردنية"، منشورات رابطة الكتاب الأردنيين، الأردن، عمان، د.ط، د.ت.

103) عبد الله شريط، من واقع الثقافة الجزائرية، الشركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 1981.

104) عبد المعطي شعراوي، أساطير إغريقيّة، ج1، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، د.ط، 1982.

☜ **عبد الملك مرتاض:**

105) القصة الجزائرية المعاصرة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط4، 2007.

106) تحليل الخطاب السردي، معالجة تفكيكية سيميائية مركبة لرواية" زقاق المدق"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط4، 1995.

107) في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، ديسمبر 1998.

108) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

109) عبد الواحد علواني وآخرون، ثقافة الطّفل واقع وآفاق، دار الفكر، دمشق، د.ط، 1995.

110) عدنان حسن صالح باحارث، مسؤولية الأب المسلم في تربية الولد في مرحلة الطّفولة، دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدّة، الرّياض، د.ط، د.ت.

111) علاء الدّين كفافي، رعاية نمو الطّفل، دار قباء، القاهرة، د.ط، 1998.

112) علي الحديدي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط3، 1982.

113) علي إمبابي، الإعلام التّربوي المسموع في المؤسّسة التّعليّمية، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، دسوق، د.ط، 2007.

114) علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في الرياضيات، دار التلميذ، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، دط، دت.

115) علي بن محمّد العمران، المشوّق إلى القراءة وطلب العلم، دار عالم الفوائد، د.ط، د.ت.

116) عمر الأسعد، أدب الأطفال، مؤسّسة الوراق، عمان، الأردن، د.ط، 2000.

117) عمر سليمان عبد الله الأشقر، صحيح القصص النّبوي، دار البرهان، القاهرة، ط3، 2005.

118) عمر عيلان، في مناهج تحليل الخطاب السردي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، د.ت.

☜ **عميش عبد القادر:**

119) شعرية الخطاب السردي "سردية الخبر"، منشورات دار الأديب، وهران، الجزائر، د.ط، 2007.

120) قصة الطفل في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، د.ط، د.ت.

☜ **العيد جلولي:**

121) النص الأدبي للأطفال في الجزائر(دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته)، بمساهمة ولاية ورقلة تحت إشراف مديرية الثقاف، د.ط، د.ت.

122) عيسى عمراني، المسرح المدرسي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، د.ت.

123) فاضل الكعبي ،كيف نقرأ أدب الأطفال (دراسة ونصوص شعرية وقصصية ومسرحية)، الوراق للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2012.

124) فهمي توفيق محمد مقبل، النّشاط المدرسي (مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج)، دار كنوز المعرفة، عمان، طبعة جديدة منقحة ومزيدة، 2012.

125) فهيم مصطفى، ثقافة الطّفل العربي في ضوء الإسلام، دار التوزيع والنّشر الإسلامية، د.ط، د.ت.

126) فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشّعر- مسرح الطّفل – القصّة)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر الإسكندريّة، ط1، 2007.

127) فوزية محمود النجاحي، تنمية التفكير والإبداع (كيف يفكر طفلك؟)، دار الكتاب الحديث، لبنان ، د.ط، 2005.

128) فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، منشورات الاختلاف، الجزائر، د.ط، د.ت.

129) فيصل عباس، علم النّفس الطّفل – النّمو النّفسي والانفعالي للطّفل، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

130) قدريه محمد البشري وأخرى، أدب الأطفال وثقافتهم، دار الخليج، عمان، ط1، 2011.

131) كلير فهيم، أولادنا... والمدرسة، جهاد للنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، ط1، 1998.

132) كمال الرياحي،حركة السرد الروائي ومناخاته في استراتجيات التشكيل، دار مجد لاوي، عمان، الأردن، ط. 1، 2005.

133) الكندري لطيفة حسن، تشجيع القراءة، المركز الإقليمي للطّفولة، الكويت، ط1، 2004.

134) محمد إبراهيم حوّر، الطّفل والتراث (مدخل لدراسة أدب الأطفال في الأدب العربي القديم)، مركز الثقافة والإعلام، الشارقة، ط1، 1993.

135) محمد الأخضر عبد القادر السائحي، تاريخ ادب الأطفال في الجزائر (أفكار، تراجم، نصوص)، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، مطبعة دار هومة، الجزائر.ط.1، 2002.

136) محمد الداهي، سميائية السرد – بحث في الوجود السميائي المتجانس، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

137) محمد الدّريج، مدخل إلى علم التّدريس وتحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب، البليدة، ط2، 1991.

138) محمد السيّد حلاوة، تثقيف الطّفل بين المكتبة والمتحف، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، د.ط، 2001-2002.

139) محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2005.

140) محمد بسّام ملص، في أدب الأطفال (رؤية الحاضر... بصيرة المستقبل)، مطابع الرّاية، قطر، د.ط، 1426 هـ.

141) محمد البشير الإبراهيمي ، عيون البصائر (مجموع المقالات التي كتبها لافتتاحيات جريدة البصائر خاصة) ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، د .ط ، د .ت

142) محمد بوعزة، تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم، منشورات الإختلاف بالجزائر، دار العربية للعلوم ناشرون بلبنان، ط.1، 2010.

143) محمد حسن عبد الله، قصص الأطفال... ومسرحهم، دار قباء، القاهرة، د.ط، 2001.

144) محمد حسين بريغش، أدب الأطفال -أهدافه وسماته-، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط3، 1997.

145) حمد راتب الحلاق، النص والممانعة (مقاربات نقدية في الأدب والإبداع)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 1999.

146) محمد سالم محمد الأمين الطلبة، مستويات اللغة في السرد العربي المعاصر (دراسة تطبيقية في سيمانطقيا السرد)، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت ، لبنان، ط.1، 2008

147) محمد عبد الغني حسن هلال، مهارات القراءة السّريعة، مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر، ط1، 2004-2005

148) محمد عبد المعطي، مسرح الأطفال المعاصر التربوية والجمالية، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط.1، 2009

149) محمد عدنان عليوات، مدخل إلى صحافة الأطفال، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة العربيّة، 2007

☜ **محمد عزام**

150) تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية دراسة في نقد النقد، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2003

151) شعرية الخطاب السردي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2005.

152) محمد عماد الدّين إسماعيل، الطّفل من الحمل إلى الرّشد، ج1، دار القلم، الكويت، ط2 مزيدة ومنقّحة، 1995.

☜ **محمد مرتاض :**

153) الموضوعاتية في شعر الطفولة الجزائرية (عند الغماري –ناصر- حرز الله–مسعودي)، ديوان المطبوعات الجامعية ،الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، د.ط،د.ت.

154) من قضايا أدب الطّفل (دراسة تاريخية فنيّة)، ديوان المطبوعات الجامعيّة، السّاحة المركزيّة،بن عكنون، الجزائر، ط2، 1994.

☜ **محمد معتصم :**

155) النص السردي العربي الصيغ والمقومات، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2004.

156) بنية السرد العربي من مساءلة الواقع إلى سؤال المصير، الدار العربية للعلوم ناشرون لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان بالرباط، ط.1، 2010.

157) محمد نجيب التلاوي، وجهة نظر في روايات الأصوات العربية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2000.

158) محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي، دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، عالم الكتب الحديث، إربد، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2012.

159) مرفت محمد كامل الطرابشي ، مدخل إلى صحافة الأطفال ، دار الفكر العربي ، القاهرة،ط. 1، 2003 .

160) مريم سليم، أدب الطّفل وثقافته، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

161) مشري عمر، علموا أبناءكم الصلاة، المكتبة الخضراء للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، د.ت.

162) مصطفى الطحان، معالم تربوية "التربية بالقصّة"، ج1، دار الوفاء، الإسكندريّة، ط1، 2006.

163) مفتاح محمد دياب، مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، الدّار الدّولية للنّشر والتّوزيع، مصر، كندا، د.ط، د.ت.

164) مقداد بالجن، توجيه المتعلم في ضوء التّفكير التّربوي والإسلامي، دار المرّيخ، الرّياض، للمملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1982.

165) مولاي علي بوخاتم، الدرس السميائي المغاربي دراسة وصفية نقدية إحصائية في نموذجي عبد المالك مرتاض ومحمد مفتاح، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د.ط، د.ت.

166) ميجان الرويلي وآخر، دليل الناقد الأدبي، إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط5، 2007.

167) ناهضة ستار، بنية السرد في القصص الصوفي (المكونات، الوظائف، والتقنيات)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، 2003.

168) نجيب العوفي، مقاربة الواقع في القصة القصيرة المغربية من التأسيس إلى التجنيس، المركز الثقافي العربي، بيروت–لبنان، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 1987.

169) نجيب كيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، مؤسّسة الإسراء، قسنطينة، الجزائر، ط1، 1986.

170) نور الدين طوالبي الثعالبي وآخر، تحوير البيداغوجيا في الجزائر"تحديات ورهانات مجتمع في طور التحول"، الديوان الوطني للمطبوعاتالمدرسية، د.ط، 2006.

☜ **هادي نعمان الهيتي :**

171) أدب الأطفال (فلسفته، فنونه، وسائطه)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت.

172) ثقافة الأطفال، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 1988.

173) الهاشمي زين العابدين، في التّدريس الأصيل، الشّركة التّونسيّة للتّوزيع، تونس، د.ط، 1978.

174) هبه محمد عبد الحميد، أدب الأطفال في المرحلة الابتدائيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006.

175) هيثم الحاج علي، الزمن النوعي وإشكاليات النوع السردي، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

176) هيثم يحي الخواجة، القيم التّربويّة والأخلاقيّة في مسرح الطّفل (التّجربة السّوريّة 1975-2007) دائرة الثّقافة والإعلام، حكومة الشارقة، دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، ط1، 2009.

177) ياسر نصر، كيف تصنع طفلا متميّزا، (متفوّقا، مبدع، منظّم، عبقري، قائدا، إيجابي، يحبّ القراءة)، مؤسسة بداية، مصر، ط 1، 2011.

178) يوسف الجراح، فعاليات المسرح المدرسي وتقنيات (تدريب الممارسين للنّشاط المسرحي على مهارات الإضاءة المسرحيّة)، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

179) يوسف حسن نوفل، القصّة وثقافة الطّفل، الهيئة العامّة للكتب، القاهرة، د.ط، 1999.

180) يوسف قطامي، نمو الطّفل المعرفي واللّغوي، الأهلية الإسكندريّة، د.ط، د.ت.

181) يوسف مارون، أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق، المؤسسّة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011.

182) يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.

183) اليونسف، أدب الأطفال في سورية (1970-2002)، منشورات وزارة الثّقافة، سوريّة، دمشق، د.ط، 2003.

الكتب المترجمة:

1) أرنولد جزل، الطّفل من الخامسة إلى العاشرة، تر: عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط، 1995.

2) بيتر سليد، مقدّمة في دراما الطّفل، تر: كمال زاخر لطيف، منشأة المعارف، الإسكندريّة، د.ط، د.ت.

3) جاب لينتفلت،"مقتضيات النص السردي الأدبي"، تر. رشيد بن حدو، طرائق تحليل رولان وآخرون، السرد الأدبي، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط ط. 1، 1992.

4) جان جاك روسو ، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، تر . نظمى لوقا ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، د . ط ، د . ت .

5) جيرار جنيت، عودة إلى خطاب الحكاية، تر. محمد معتصم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2000.

6) جين كارل، كتب الأطفال ومبدعوها، تر: صفاء روماني، منشورات وزارة الثّقافة، سوريّة، دمشق، د.ط، 1994.

7) ماري ليونهاردت، حبّ القراءة (99 طريقة لجعل الأطفال يحبّون القراءة)، تر: إبراهيم الغمري، بيت للأفكار الدّولية، الرّياض، د.ط، د.ت.

8) ماري وين، الأطفال والإدمان التلفزيوني، تر: عبد الفتاح الصبحي، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1999.

9) مجموعة مؤلّفين، أدب الأطفال والفتيان في العالم، تر: نادر ذكرى، دار الحوار، اللاذقيّة، سوريّة، ط1، 1982

10) مرايا نرسيس، الأنماط النوعية والتشكيلات البنائية لقصيدة السرد الحديثة، تر. حاتم الصكر، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط.1، 1999.

11) موريتمر آدلر وتشارلزغان دورن، كيف تقرأ كتابا، تر: طلال الحمصي، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 1995.

12) نيكولاس تاكر، الطّفل والكتاب (دراسة أدبيّة نفسيّة)، تر: مها حسن بحبوح، منشورات وزارة الثّقافة، دمشق، د.ط، .

المجلات والدوريات:

1) بشير خلف:الأدب الجزائري في الكتاب المدرسي، مجلة المعلم (مجلة شهرية تربوية مستقلة)، ع2، جوان- جويلية.2000، تصدر عن دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

2) بن حسين، حول أدب الأطفال، همزة الوصل – مجلة للتكوين والتربية-، مديرية التكوين، الجزائر، ع3، (1973-1974).

3) الربعي بن سلامة، أدب الأطفال في الجزائر بين الإبداع و النقد، مجلة العلوم الإنسانية، ع31، جامعة منتوري، كلية الآداب واللغات، قسنطينة الجزائر، جوان 2009.

4) سلاف بوحلايس، الرؤية السردية بين السارد و المسرود له، مجلة الأثر، عدد خاص أشغال الملتقى الوطني الأول حول : اللسانيات والرواية يومي 22 و23 فيفري 2012 .

5) مجلة ألوان (مجلة منوعة ومصورة) كانت تصدر شهريا عن وزارة الاعلام والثقافة ،ع.3

☜ **العيد جلولي:**

6) اللّغة في الخطاب السردي الموجه للأطفال في الجزائر، الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة ورقلة، الجزائر، ع3، ماي 2004.

7) حضور التّراث في أدب الطّفل الجزائري، الأثر، مجلّة الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع9، ماي 2010

8) محمد شنوفي، انفتاح النص الموجه للطفل على القرآن الكريم والتراث السردي العربي،مجلة الأثر، ع.13،الجزائر،مارس2012.

9) محمد عبد الهادي، تاريخ أدب الأطفال في الجزائر، مجلة الخبر –أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، ع.3، قسم اللغة، جامعة محمد خيضر،بسكرة، 2006.

الكتب ومجلات التربية والمقررات المدرسية

1) بن يحي أم كلثوم و بن دحان الطيب أدب الطفل في المقرر المدرسي الجزائري.

2) بوبكر خيشان وآخرون، دليل المعلّم للسّنة الأولى لمواد: اللّغة العربية، والتربية الإسلاميّة، والتربية المدنيّة) الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، د.ط، جوان 2012.

3) بوسكين ربيعة، كتابي في دراسة النّصوص للسّنة 5 أساسي، دار هومة، الجزائر، ط3، د.ت.

4) التّربية – مجلّة تربويّة ثقافيّة، وزارة التّربية والتّعليم الأساسي، ع1، يناير – فبراير 1982.

5) تورين خيرة وآخرون، دليل المعلّم في اكتشاف صعوبات التعلّم ومعالجتها، (مديرية التّعليم الأساسي، المديريّة الفرعيّة للتّعليم)، الجزائر، جويلية، 2004.

☜ **توفيق حداد وآخر:**

6) التربية العامّة، ديوان المطبوعات المدرسيّة، ط1، 1977.

7) علم النفس الطّفل – للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية–، مديرية التربية والتكوين، ط1، 1973.

8) الحمزة بشير، المرشد المعيّن للسّادة المعلّمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبيرا، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط2006.

9) الرّبيع بوشامة، تدريس القراءة في السّنة الأولى من التعليم الابتدائي، دار الطّليعة، مكتبة البصائر، قسنطينة، د.ط، د.ت.

10) ساعود فتّاح فاطمة وأخريات، تعلماتي الأولى "دليل دفاتر الأنشطة اللّغويّة والعلميّة للتّربية التّحضيريّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، د.ط، 2009-2010.

11) سعيد بوشينة وآخر، دليل المعلم للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، د.ط، 2004-2005.

12) محمد السرغيني وآخرون، علم النّفس وآداب المهنة لطلبة المعلمين والمعلمات وطلاّب الكفاءة، نشر وتوزيع مكتبة الرشاد، مطبعة النجاح، الدار البيضاء د.ط، د.ت.

13) مديرية التّكوين والتربيّة خارج المدرسة، دروس في التربية وعلم النّفس، 1973-1974.

14) مديرية التّكوين، دروس تطبيقيّة عامّة، 1973 – 1974، الجزائر، د.ط، د.ت.

☜ همزة وصل:

15) مجلة التكوين والتربية، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة: ، الجزائر، ع.السابع(7)،1975،1974.

16) مجلة التكوين والتربية"مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة: الجزائر، ع 8، 1975،1974.

17) التّكوين والتّربية، ع 13، 1976- 1977، مديريّة التّكوين والتّربية خارج المدرسة، الجزائر، ص 204.

18) مجلّة التّكوين والتّربية، ع 15، 1979، 1980، مديريّة التّكوين، الجزائر.

19) مجلّة التّكوين والتّربيّة، مديريّة التّكوين، ع 16، 1980-1981.

الملتقيات:

1) عائشة رماش، أدب الأطفال في غياب النقد و المعايير النقدية، من أعمال الملتقى الوطني الأول في التفكير النقدي الأدبي العربي بين الاصالة و المعاصرة، 8،9ماي 2005 سيدي عاشور،

جامعة باجي مختار، عنابة، كلية الادب و العلوم الإنسانية الاجتماعية قسم اللغة العربية، مطبعة المعارف،ط . 1، أفريل 2008.

2) العيد جلولي، جماليات المكان في الخطاب السّردي الموجّه للأطفال، االملتقى الدّولي الأوّل في تحليل الخطاب يومي 11 إلى 13 مارس 2003، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

المعاجم:

1) ابن منظور، لسان العرب (من حرف القاف إلى حرف اللام)، مج 4، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2008

الدواوين:

1) أحمد شوقي, الشوقيات، تح: إميل .أ. كبا، ج4، دار الجيل، د.ط، د.ت، بيروت، لبنان.

المواقع الإلكترونية:

1) بن عطوش زواوية ،مجلة رسالتنا (مجلة إلكترونية) ، ع.3.
magzine.algeria-educ.com

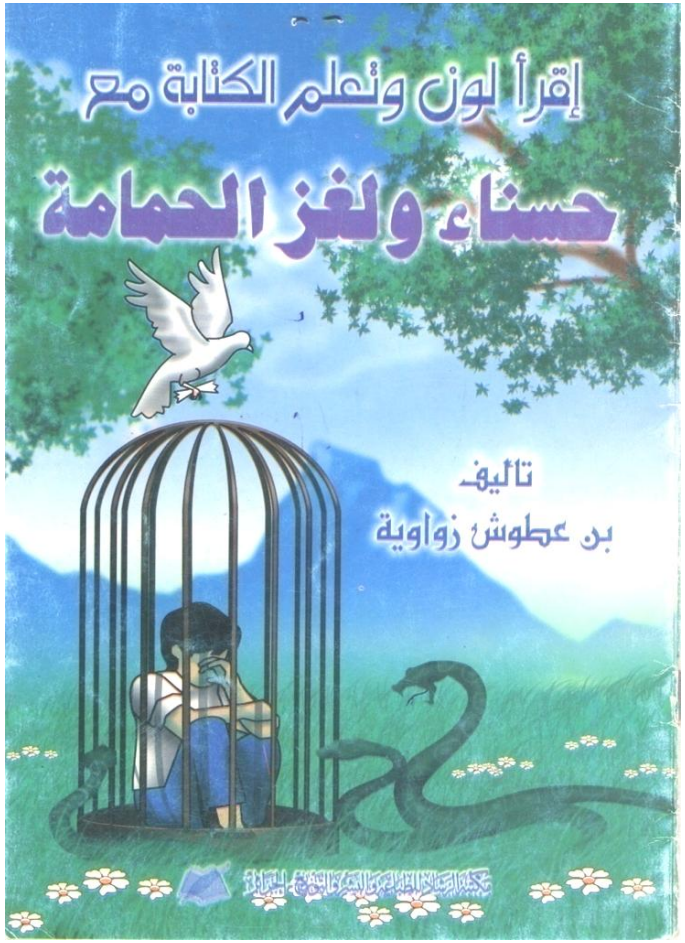
2) جميل حمداوي: أدب الاطفال بالجزائر منحصر في المقررات المدرسية و المناهج:
www.elhayat alarabiya .com/home/indexphp

3) رابح خدوسي: أدب الأطفال هو العمود الفقري لثقافة الطفل:
www.elhayat alarabiya.com/home/indexphp

4) الشارف لطروش، أدب الأطفال في الجزائر واقع واقتراحات:
www.lannales .univ_mosta.dz/index php /archive /278

ملاحق

ملحق رقم 1



حَسْنَاءُ وَ لُغْزُ الحَمَامَةِ

حَسْنَاءُ.... مَنْ تَكُونُ يَا تُرَى....؟ وَ أَيَّ لُغْزٍ تَحْمِلُهُ الحَمَامَةُ....؟

لاَ حِيرَةَ بُنَيَّ وَ لاَ تَسَاؤُلَ بُنَيَّتِي ، سَنَعْرِفُ مَعًا قِصَّةَ حَسْنَاءَ وَلُغْزَ الحَمَامَةِ وَ لَكِنَّ الأَهَمَّ مِنْ مَعْرِفَةِ أَحْدَاثِ القِصَّةِ أَنْ نَنْتَفِعَ بِخَيْرِ مَا فِيهَا وَاللَّهُ وَلِيُّ التَّوْفِيقِ لَنَا جَمِيعًا.

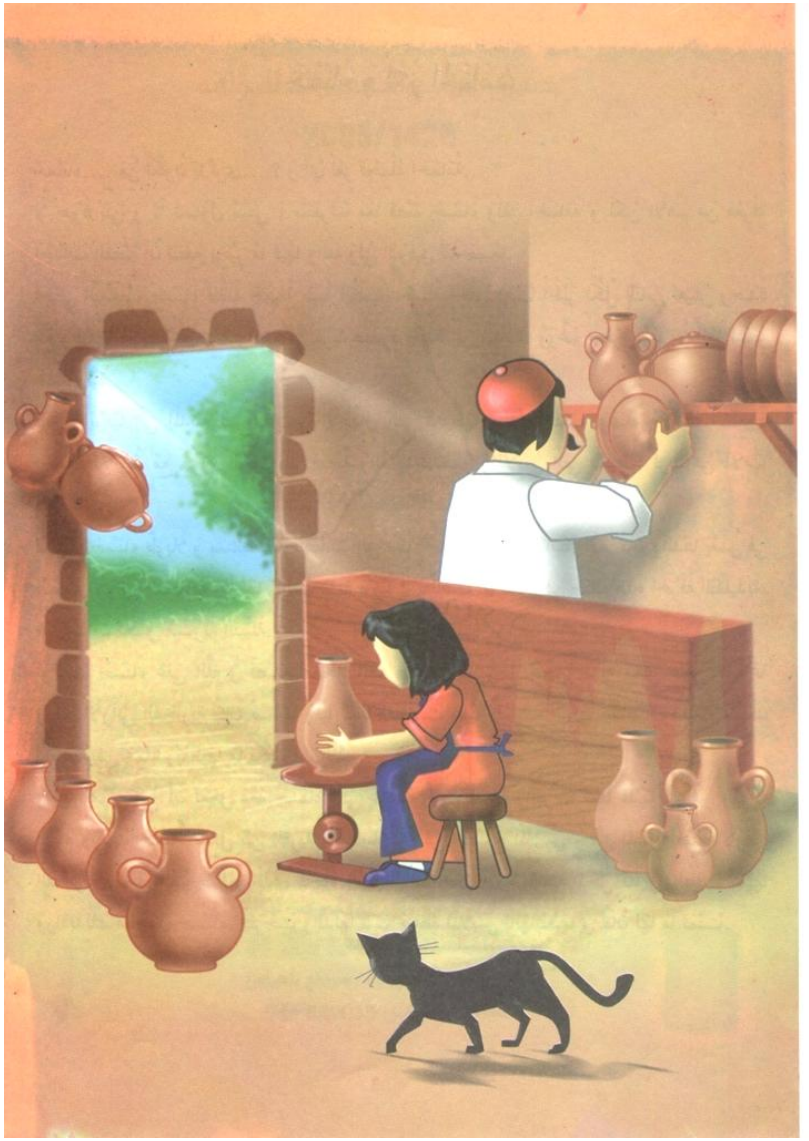
أَحِبَّتِي الصِّغَارُ، حَسْنَاءُ طِفْلَةٌ جَمِيلَةٌ طَيِّبَةُ القَلْبِ، حَسَنَةُ الخُلُقِ تُحِبُّ الخَيْرَ لِكُلِّ النَّاسِ تَعِيشُ وَحِيدَةً مَعَ وَالِدَتِهَا المَرِيضَةِ بِبَيْتٍ مُتَوَاضِعٍ فِي قَرْيَةٍ صَغِيرَةٍ بَعِيدَةٍ عَنِ المَدِينَةِ، وَرَغْمَ صِغَرِ سِنِّهَا إِلاَّ أَنَّهَا تَشْعُرُ بِالمَسْؤُولِيَةِ.

تَذْهَبُ يَوْمِيًا إِلَى المَدِينَةِ لِتَبِيعَ مَلاَبِسَ الأَطْفَالِ الَّتِي تَخِيطُهَا وَالِدَتُهَا بِتَعَبٍ وَعَنَاءٍ وَكَانَتِ الصَّغِيرَةُ الجَمِيلَةُ تُلاَحِظُ مَعَ مُرُورِ الوَقْتِ أَنَّ صِحَّةَ وَالِدَتِهَا تَتَدَهْوَرُ وَالمَلاَبِسُ الَّتِي تَخِيطُهَا تَزِيدُ مِنْ آلاَمِهَا وَ مُعَانَاتِهَا.

فَكَّرَتْ حَسْنَاءُ طَوِيلاً وَ بِمَشِيئَةِ اللَّهِ اهْتَدَتْ إِلَى فِكْرَةٍ كَانَتْ هِيَ الصَّوَابُ. لَقَدْ كَانَ وَالِدُهَا يَعْمَلُ فِي صِنَاعَةِ الأَوَانِي الفَخَارِيَةِ وَلأَنَّهَا كَانَتْ طِفْلَةً ذَكِيَّةً اسْتَطَاعَتْ أَنْ تَتَعَلَّمَ فِي حَيَاتِهِ هَذِهِ الحِرْفَةَ التَّقْلِيدِيَةَ، فَقَرَّرَتْ أَنْ تُكْمِلَ مَسِيرَتَهُ النَّبِيلَةَ.

تَوَكَّلَتْ حَسْنَاءُ عَلَى اللَّهِ وَ قَصَدَتْ مَحَلَّ العَمِّ صَالِحَ وَهُوَ رَجُلٌ عَجُوزٌ لَدَيْهِ مَحَلٌّ صَغِيرٌ لِصِنَاعَةِ وَ بَيْعِ الأَوَانِي الفَخَارِيَةِ كَانَ صَدِيقًا وَفِيًّا لِوَالِدِهَا قَصَّتْ عَلَيْهِ ظُرُوفَ حَيَاتِهَا القَاسِيَةَ وَطَلَبَتْ مِنْهُ أَنْ تُسَاعِدَهُ فِي عَمَلِهِ وَيُعْطِيَهَا مَا يَكْتُبُهُ لَهَا اللَّهُ.

وَافَقَ العَمُّ صَالِحُ أَنْ تَعْمَلَ مَعَهُ حَسْنَاءُ الَّتِي عَادَتْ إِلَى وَالِدَتِهَا وَالفَرْحَةُ تَمْلَأُ قَلْبَهَا الصَّغِيرَ وَمَرَّتِ الأَيَّامُ وَبَقِيَتْ حَسْنَاءُ تَنْتَقِلُ بَيْنَ القَرْيَةِ وَ المَدِينَةِ تَبِيعُ فِي الصَّبَاحِ المَلاَبِسَ وَ فِي المَسَاءِ تَصْنَعُ الأَوَانِيَ الفَخَّارِيَةَ بِمَحَلِّ العَمِّ صَالِحَ الَّذِي فَاجَأَهُ عَمَلُهَاالرَّائِعُ حَتَّى أَنَّ مَبِيعَاتِ المَحَلِّ قَدْ زَادَالطَّلَبَ عَلَيْهَا وَزَادَبِذَلِكَ مَدْخُولُ حَسْنَاءَ. فَتَرَجَّتْ وَالِدَتَهَا تَرْكَ خِيَاطَةِ المَلاَبِسِ لأَنَّهَاتُتْعِبُهَا وَ كَانَ لَهَا مَا تَمَنَّتْ.



في آخرِ يَوْمٍ تَقْصِدُ فِيهِ حَسْنَاءُ المَدِينَةَ وَ هِيَ مُحَمَّلَةٌ بِأَخرِمَاخَاطَتْ وَالِدَتُهَا مِنْ مَلاَبِسَ جَمِيلَةٍ.
عَادَتْ مُبْتَهِجَةً لِلْأَرْبَاحِ الَّتِي حَقَّقَتْهَا اشْتَرَتْ هَدِيَّةً لِوَالِدَتِهَا بِبَعْضِ النُّقُودِ بَيْنَمَا هِيَ تَمْشِي بِقَرْيَتِهِمْ الصَغِيرَةِ تُغَنِّي:

مَامَا...مَامَا نُورُ فُؤَادِي

يَا طَيْرَ...يَا شَجَرَ...يَا دُرُوبَ اشْهَدِي

بِدَمْعِي...بِفَرْحِي مَامَا بَلْسَمَ جِرَاحِي

يَا طَيْرَ... يَا شَجَرَ...يَادُرُوبَ اشْهَدِي

حَنِينِي...آمَالِي...وَأَحْلاَمِي تُنَادِي

مَامَا...مَامَا نُورُ فُؤَادِي

إِحْمِيهَا يَارَّبُ... إِحْمِيهَايَاهَادِي

فَجْأَةً يَقَعُ بَصَرُهَا عَلَى طِفْلٍ صَغِيرٍ يَلْعَبُ قُرْبَ الوَادِ وَأَمَامَهُ حَمَامَةٌ جَرِيحَةٌ يَتَفَنَّنُ فِي تَعْذِيبِهَا، اقْتَرَبَتْ مِنْهُ إِنَّهُ سَمِيرُ ابْنُ القَرْيَةِ المُشَاكِسِ الشِّرِّيرِ تَوَسَّلَتْ إِلَيْهِ أَنْ يَتْرُكَهَا وَ شَأْنَهَا فَهِيَ جَرِيحَةٌ تَدْمِي وَ فِرَاخُهَا بِقَفَصِهِ جَائِعَةً تَتَأَلَّمُ.

لَمْ يُبَالِ سَمِيرُ لِحَدِيثِ حَسْنَاءَ وَهَجَمَ عَلَيْهَا يَضْرِبُهَا وَيَرْمِيهَا بِالحِجَارَةِ وَبِكُلِّ قَسْوَةٍ رَمَى صِغَارَالحَمَامَةِ بِالوَادِ. فَبَدَأَتْ المَسْكِينَةُ تَبْكِي قَائِلَةً لَهُ:

– أَجِلاً أَمْ عَاجِلاً سَيُعَذِّبُكَ اللَّهُ ثُمَّ ابْتَعَدَتْ قَلِيلاً جَلَسَتْ وَهِيَ تُفَكِّرُ فِي طَرِيقَةٍ تُخَلِّصُ بِهَا الحَمَامَةَ مِنْ يَدِ سَمِيرٍ ، بَيْنَمَا هِيَ تُحَرِّكُ النُّقُودَ يَمِينًا وَشِمَالاً عَادَتْ بِسُرْعَةٍ إِلَيْهِ تَلْهَثُ مِنْ شِدَّةِ التَعَبِ تُنَادِي:

– سَمِيرُ ... سَمِيرُ ... أَجَابَهَا بِغَضَبٍ :

– مَابِكِ يَاحَمْقَاءَ ... لِمَا عُدْتِ لِإِزْعَاجِي ... ؟

حَسْنَاء وَهِيَ تُجَفِّفُ دَمْعَهَا قَالَتْ لَهُ:

– مَا رَأْيُكَ يَا سَمِيرُ لَوْ أُعْطِيكَ كُلَّ مَا أَمْلِكُ مِنْ نُقُودٍ وَتُعْطِينِي الحَمَامَةَ.

ملحق :

سمير:

– مَاذَا قُلْتِ ... مَاذَا قُلْتِ ... ؟ نُقُودًا ... نُقُودًا ... ؟

حَسْنَاء :

– أَجَلْ نُقُودًا ... نُقُودًا ... تَفَضَّلْ هَاهِيَ أَمَامَكَ هَذَا كُلُّ مَا أَمْلِكُ تَعَبِي وَتَعَبَ وَالِدَتِي بَيْنَ يَدَيْكَ ، فَأَرْجُوكَ سَلِّمْنِي الحَمَامَةَ.

! وَكَانَ لِحَسْنَاءَ مَا طَلَبَتْ، أَرَأَيْتُمْ أَحِبَّتِي الصِّغَارِ... طِيبَةَ وَرِقَّةَ قَلْبِهَا ...

وَ رُوحَهَا المُتَسَامِحَةَ ... ؟

سَيُجَازِيهَا اللَّهُ خَيْرًا جَزَاءَ صَنِيعِهَا الطَّيِّب . فَكُونُوا مِنْ أَهْلِ الخَيْرِ يَا أَحِبَّتِي .

بُنَيَّ ... بُنَيَّتِي لَقَدْ سَلَّمَهَا سَمِيرُ الحَمَامَةَ لَكِنَّ الأَمْرَ العَجِيبَ أَنَّ كُلَّ مَا حَدَثَ كَانَ عَلَى مَرْأَى وَمَسْمَعِ سَيِّدَةٍ عَجُوزٍ غَرِيبَةِ الشَكْلِ كَانَتْ تَجْلِسُ مُخْتَبِئَةً وَرَاءَ صَخْرَةٍ كَبِيرَةٍ لاَحَظَتْ كَيْفَ تَصَرَّفَ سَمِيرَ مَعَ حَسْنَاءَ بِقَسْوَةٍ ... وَكَيْفَ عَذَّبَ الحَمَامَةَ .

حَسْنَاءُ الطَّيِّبَةُ عَادَتْ إِلَى بَيْتِهِمْ تَحْمِلُ بِيَدِهَا اليُسْرَى قَفَصَ الحَمَامَةِ ، وَبِيَدِهَا اليُمْنَى هَدِيَّةَ وَالِدَتِهَا الَّتِي سَعِدَتْ كَثِيرًا لِهَدِيَّةِ ابْنَتِهَا ثُمَّ سَأَلَتْهَا عَنْ سِرِّ تَوَاجُدِ الحَمَامَةِ الجَرِيحَةِ مَعَهَا ... ؟

لَمْ تُخْفِ حَسْنَاءُ شَيْئًا عَنْهَا بِكُلِّ صِدْقٍ أَخْبَرَتْهَا عَمَّا صَادَفَهَا مِنْ مَشَاكِلَ فِي الطَرِيقِ وَ كَيْفَ تَصَرَّفَتْ مَعَ سَمِيرَ لِإِنْقَاذِ الحَمَامَةِ مِنَ التَعْذِيبِ وَ المَوْتِ وَكَيْفَ ضَحَّتْ بِنُقُودِ تَعَبِهَا وَ تَعَبِ وَالِدَتِهَا الَّتِي فَاجَأَهَا تَصَرُّفُ ابْنَتِهَا الشُّجَاعُ وَ قَالَتْ لَهَا:

– حَمْدًا لِلَّهِ لَقَدْ أَحْسَنْتُ تَرْبِيَتَكِ وَ اليَوْمَ جَنَيْتُ ثِمَارَ مَا زَرَعْتُ .

سَاعَدَتْ حَسْنَاءُ وَالِدَتَهَا فِي تَضْمِيدِ جِرَاحِ الحَمَامَةِ وَمَا أَنْ شُفِيَتْ حَتَى أَطْلَقَتْ سَرَاحَهَا لَكِنَّهَا رَفَضَتْ الرَّحِيلَ وَ بَقِيَتْ مَعَهَا تُرَافِقُهَا فِي كُلِّ مَكَانٍ تَذْهَبُ إِلَيْهِ .

أَمَّا سَمِيرُ مَا حَدَثَ مَعَهُ لَمْ يَحْدُثْ لِأَحَدٍ ... بَيْنَمَا كَانَ يَضَعُ كَعَادَتِهِ مَصْيَدَتِهِ لِصَيْدِ الطُّيُورِ لاَحَظَ مِنْ بَعِيدٍ صُنْدُوقًا شِدَّةُ لَمَعَانِهِ وَ زَخْرَفَتِهِ الجَمِيلَةُ تَدُلُّ عَلَى قِيمَتِهِ الثَّمِينَةِ فَمَا بِدَاخِلِهِ إِمَّا نُقُودٌ أَو ذَهَبٌ لَكِنَّ مَاكُتِبَ عَلَيْهِ هُوَ الأَهَمُّ : « خَطَرُ ... مَمْنُوعِ اللَّمْسِ...»

عِنْدَمَا قَرَأَ سَمِيرُ هَذِهِ الكَلِمَاتِ فِي بَادِئِ الأَمْرِ شَعَرَ بِالخَوْفِ فَقَرَّرَ عَدَمَ لَمْسِ الصُّنْدُوقِ أَوْالإِقْتِرَابِ مِنْهُ .

فَجْأَةً تَرَاجَعَ عَنْ قَرَارِهِ وَ دَفَعَهُ طَمَعُهُ إِلَى فَتْحِ الصُّنْدُوقِ .

– كُونُوا أَحِبَّتِي الصِّغَارَ حَذِرِينَ لاَتَفْعَلُوا مَا فَعَلَ سَمِيرُ ... رَجَاءً لاَتَفْعَلُوا مَا فَعَلَ سَمِيرُ .–

فَمَا أَنْ اقْتَرَبَ مِنْ الصُّنْدُوقِ وَحَاوَلَ فَتْحَهُ حَتَى حَدَثَ انْفِجَارٌ خَطِيرٌ وَ تَحَوَّلَ الصُّنْدُوقُ إِلَى قَفَصٍ كَبِيرٍ وَجَدَ سَمِيرُ نَفْسَهُ بِدَاخِلِهِ مُحَاطًا بِمَجْمُوعَةٍ مِنْ الأَفَاعِي وَعَلَى رَأْسِهِ تَقِفُ حَمَامَةٌ بِرِجْلِهَا وَرَقَةٌ مَرْبُوطَةٌ كَأَنَّهَا رِسَالَةٌ مَبْعُوثَةٌ مِنْ أَحَدٍ مَا وَشَاءَتِ الأَقْدَارُ أَنْ تَمُرَّ حَسْنَاءُ وَبِرِفْقَتِهَا صَدِيقَتُهَا الحَمَامَةُ بِذَاكَ المَكَانِ لِتُفَاجَأَ بِمَا تَرَى عَيْنَاهَا فَتَقْتَرِبَ مِنْ سَمِيرَ تَسْأَلُهُ كَيْفَ حَدَثَ مَعَهُ هَذَا ...؟

قَصَّ عَلَيْهَا بَاكِيًا مَا حَدَثَ لَهُ ثُمَّ طَلَبَ مِنْهَا المُسَاعَدَةَ لَمْ تَرْفُضْ فَرَاحَتْ تُفَتِّشُ عَنْ وَ سِيلَةٍ تَفْتَحُ بِهَا ذَاكَ القَفَصَ وَمَا أَنْ وَضَعَتْ يَدَهَا عَلَيْهِ حَتَى ارْتَمَتْ عَلَى الأَرْضِ كَأَنَّ قُوَّةً خَفِيَّةً دَفَعَتْهَا وَصَعَدَ دُخَانٌ كَثِيفٌ وَ صَعُبَتْ الرُّؤْيَا .

كُلُّهَا دَقَائِقٌ حَتَى اخْتَفَى ذَاكَ الدُّخَانُ وَحَلَّ مَحَلَّهُ مَجْمُوعَةٌ كَبِيرَةٌ مِنَ الحَمَامِ أَحَاطَتْ بِالقَفَصِ كَأَنَّهَا تَحْرُسُهُ ، وَزَادَتْ حِيرَةُ حَسْنَاءَ الَّتِي وَضَعَتْ يَدَيْهَا عَلَى خَدَّيْهَا تُفَكِّرُ حَزِينَةً ثُمَّ رَفَعَتْهُمَا إِلَى السَّمَاءِ :

يَا رَبِّ ... يَا مُعِينٌ يَا مُفَرِّجُ الكَرَبَ

يَا رَبِّ ... يَا مُعِينٌ قَلْبِي كَئِيبٌ

يَا رَبِّ بِذِكْرِكَ تَطْمَئِنُ القُلُوبُ

يَا مُعِينٌ ... يَا رَبِّ ... يَا مُفَرِّجُ الكَرَبَ

كُلُّهَا لَحَظَاتٌ حَتَى سَمِعَتْ صَوْتَ عَجُوزٍ يُنَادِيهَا :

حَسْنَاءُ ... حَسْنَاءُ الحَلُّ بَيْنَ يَدَيْكِ الوَرَقَةُ المَرْبُوطَةُ بِرِجْلِ الحَمَامَةِ بِهَا لُغْزٌ بِحَلِّهِ يَنْجُو سَمِيرُ مِنْ سُمُومِ الأَفَاعِي، أَدَارَتْ حَسْنَاءُ رَأْسَهَا يَمِينًا وَ شِمَالاً بَحْثًا عَنْ صَاحِبَةِ الصَّوْتِ فَرَأَتْ عَجُوزًا مِنْ بَعِيدٍ تُحَدِّثُهَا كَانَتْ نَفْسَهَا تِلْكَ الَّتِي شَهِدَتْ قَسْوَةَ سَمِيرَ وَ تَعْذِيبِهِ لِلْحَمَامَةِ وَ قَتْلِ صِغَارِهَا أَمَامَ عَيْنَيْهَا .

عَمِلَتْ حَسْنَاءُ بِنَصِيحَةِ العَجُوزِ وَحَاوَلَتِ الوُصُولَ إِلَى الوَرَقَةِ بِإِدْخَالِ يَدِهَا بِالقَفَصِ لَكِنَّهَا لَمْ تَنْجَحْ بِوُجُودِ الأَفَاعِي أَمَّا صَدِيقَتُهَا الحَمَامَةُ أَرَادَتْ مُسَاعَدَتَهَا بِدُخُولِ القَفَصِ مِنَ الأَعْلَى لِتَأْخُذَ الوَرَقَةَ لَكِنَّ

الحَمَامَ المُحَاطَ بِهِ لَمْ يَتْرُكْهَا وَ هَجَمَ عَلَيْهَا فَأَسَالَ دَمَهَا رَقَّ قَلْبَ سَمِيرَ وَأَحَسَّ بِالذَّنْبِ لِمَا فَعَلَهُ بِصِغَارِ الحَمَامَةِ وَهُوَ يَرَاهَا تُخَاطِرُ بِحَيَاتِهَا لِإِنْقَاذِهِ ...

سَالَت دِمَاءُ الحَمَامَةِ مِثْلَمَا سَالَت دُمُوعُ سَمِيرَ نَدَمًا فَاخْتَلَطَت دِمَاءُ التَضْحِيَةِ بِدُمُوعِ النَدَمِ فَكَانَ الفَرَجُ .اخْتَفَى القَفَصُ وَالحَمَامُ وَ الأَفَاعِي لَمْ يَبْقَ سِوَى سَمِيرَ مُقَيَّدًا بِقَيْدٍ مِنْ حَدِيدٍ وَفَوْقَ رَأْسِهِ تَقِفُ الحَمَامَةُ صَاحِبَةُ اللُّغْزِ ، أَخَذَتْ حَسْنَاءُ الوَرَقَةَ الَّتِي جَاءَ فِيهَا مَايَلِي :

حَسْنَاءُ بِفَضْلِ تَسَامُحِ الحَمَامَةِ تَحَرَّرَ سَمِيرُ مِنْ سِجْنِهِ وَفَكَّ قَيْدَهُ لَنْ يَكُونَ إِلاَّ بِحَلِ لُغْزِ الحَمَامَةِ وَهُوَ كَلِمَةٌ لَوْ كَانَتْ بِقَلْبِ سَمِيرَ يَوْمَ قَتَلَ فِرَاخِ الحَمَامَةِ مَاكَانَ حَدَثَ مَعَهُ مَا حَدَثَ .

هَذِهِ الكَلِمَةُ حَرْفُهَا الأَوَّلُ هُوَ آخِرُ حَرْفٍ مِنْ «سَمِيرَ» [رَ]

وَحَرْفُهَا الثَانِي هُوَ الحَرْفُ الثَانِي مِنْ كَلِمَةِ « رَأْسِهِ» [أْ]

وَحَرْفُهَا الثَالِثُ هُوَ الحَرْفُ الرَابِعُ مِنْ كَلِمَةِ « القَفَصِ» [فَ]

وَحَرْفُهَا الأَخِيرُ هُوَ الحَرْفُ الأَخِيرُ مِنْ كَلِمَةِ «الوَرَقَةِ » [ةُ]

قَالَت حَسْنَاءُ ... وَجَدْتُهَا... وَجَدْتُهَا إِنَّهَا رَأْفَةُ وَ رَدَدَهَا سَمِيرُ أَجَلْ ... رَأْفَةٌ ... إِنَّهَا رَأْفَةٌ ... إِنَّهَا الحَقِيقَةُ لَوْ كُنْتُ رَؤُوفًا مَا حَدَثَ لِي مَا حَدَثَ إِنَّ عِقَابَ اللَّهِ شَدِيدٌ . طَارَت الحَمَامَةُ وَ فُكَّ قَيْدُ سَمِيرَ وَظَهَرَمَكَانَ القَفَصِ كَيْسٌ مَلِيءٌ بِالنُّقُودِ مَنَحَتْهُ حَسْنَاءُ لِسَمِيرِ رَفَضَ قُبُولَهُ قَائِلاً :

– أَنْتِ أَحَقُ مِنِي بِهَذِهِ النُقُودِ لِعِلاَجِ وَالِدَتِك .

اقْتَرَبَتْ مِنْهُ الحَمَامَةُ وَ حَطَّتْ عَلَى كَتِفِهِ ، شَكَرَ سَمِيرُ حَسْنَاءَ و الحَمَامَةَ بَعْدَ أَنْ اعْتَذَرَ لَهُمَا وَ عَادُوا جَمِيعًا لِقَرْيَتِهِمْ الصَغِيرَةِ سُعَدَاءَ وَتَعَلَمُوا أَنَّ الرَّأْفَةَ بِالحَيَوَانِ كَالرَّأْفَةِ بِالإِنْسَانِ كِلاَهُمَا يَشْعُرُ بِالأَلَمِ وَالحُزْنِ .

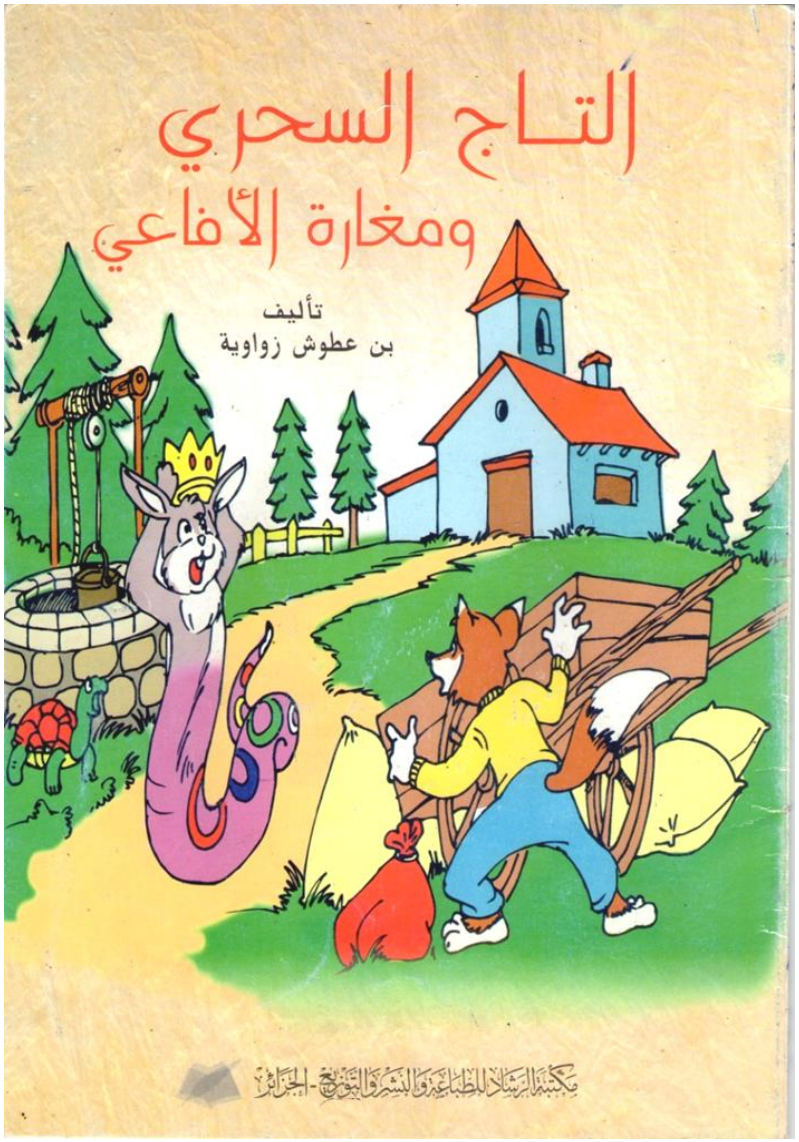
فَهَلْ عَرَفْتُمْ الآنَ أَحِبَّتِي الصِّغَارُ أَنَّ الرَّأْفَةَ بِالحَيَوَانِ أَجْرُهَا عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ وَ أَنَّ العَمَلَ الطَيِّبَ جَزَاءُهُ أَطْيَبُ وَ أَعْظَمُ فَكُونُوا جَمِيعًا مِنْ أَهْلِ الطِّيبَةِ وَ الكَرَمِ جَزَاكُمْ اللَّهُ خَيْرًا .

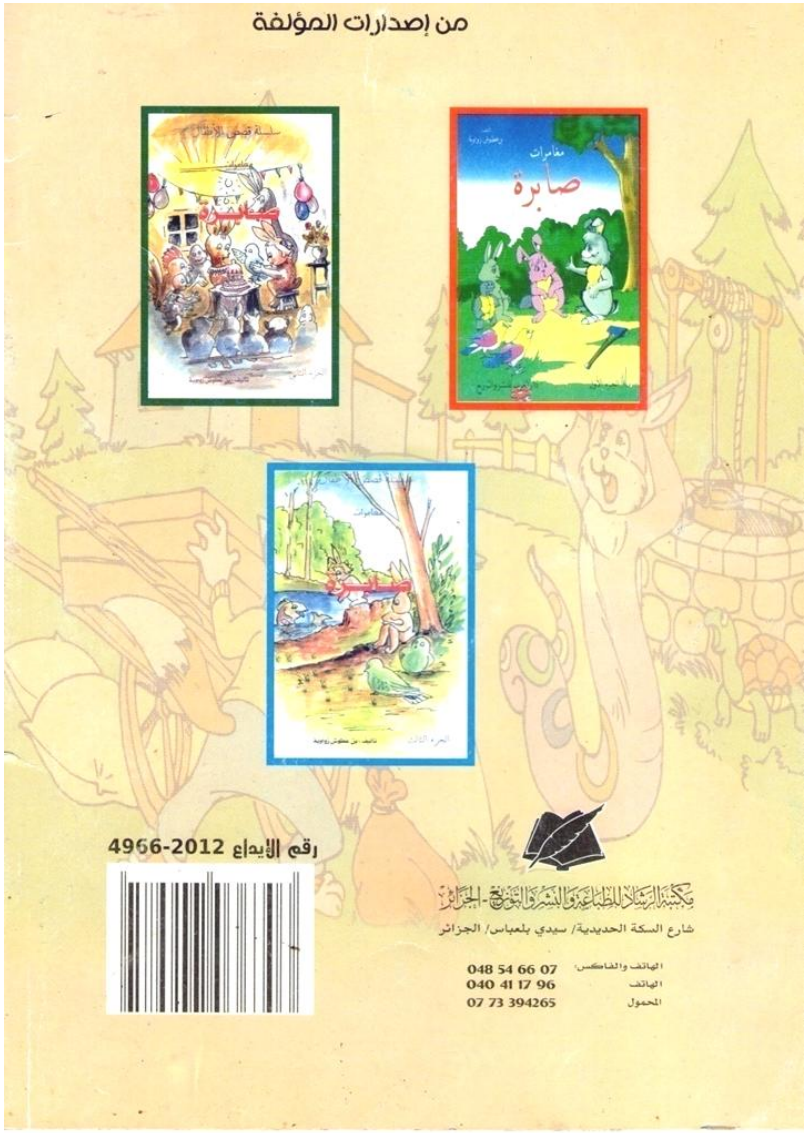
تأليف: بن عطوش زواوية

رسم: د راوي مختار

ملحق رقم 2

ملحق :


التاج السحري
ومغارة الأفاعي
تأليف
بن عطوش زواوية
مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع - الجزائر


من إصدارات المؤلفة
مغامرات
صابرة
رقم الإيداع 2012-4966
مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع - الجزائر
شارع السكة الحديدية/ سيدي بلعباس/ الجزائر
الهاتف والفاكس: 048 54 66 07
الهاتف: 040 41 17 96
المحمول: 07 73 394265

التَاجُ السِّحْرِيُّ وَمَغَارَةُ الأَفَاعِي

أَحبَتِي الصِّغَارُ أُحبُّ دَائماً أَنْ أَعيشَ مَعَكُمْ رَحَلاَت الحُـــب وَالوَفَاء ،وَأَجْمَلُ رِحْلَة سَتَجْمَعُنَا مِـــنْ جَديد سَتَكُونُ فِي غَابَة الزُهُور مَعَ أَرْوَعِ وَأَوْفَى صَديقَيْن، وَأُمْنِيَتِي أَنْ تَقْبَلُوا صَدَاقَتِي لِتَعيشَ مَعَـــاً بِـــصدْق وَبِمَشَاعِرَ طَيِّبَة قِصَةَ الصَدَاقَة وَالوَفَاء التِي جَمَعَتْ بَـــيْنَ الأَرْنَـــب عَنْبَـــرَ وَالسِنْجَاب رَيْحَانَ.

أَجَلْ أَحبَتِي إِنَّ عَنْـــبَرَ وَرَيْحَانَ أَرْوَعُ وَ أَوْفَى صَديقَيْنِ فِـــي غَابَـــة الزُهُور، بَلْ صَدَاقَتهُمَا وَحُبُّهُمَا أَجْمَلُ زَهْرَة تُزَيِّنُ تِلْكَ الغَابَة، لَقَدْ اسْـــتَطَاعَا بِأَخْلاَقِهِمَا وَبِاحْتِرَامِهِـــمَا لأَهَالِي الغَابَة أَنْ يَكْـــسِبَا مَحَبَةَ كُل الحَيَوَانَـــات، إِنَّهُمَا صَديقَان رَائِعَان يَمْلِكَانِ كُـــوخًا صَغِيرًا وَحَدِيـــقَةً جَمِيلَـــةً بِهَـــا أَبْـــهَى وَأَجْمَل الزُهُور وَبِكُل الأَلْوَان، عَاشَ الصَديقَان فِي هَـــذَا الكُـــوخ بَعْدَ وَفَاة وَالدَيْهِمَا فِي حَرِيق شَـــبَّ فِي غَابَتِهِمَا وَهُـــمَا صَغِيرَان، مَـــاتَ فِي هَذَا الحَادِث الكَثِيرُ مِنَ الحَيَوَانَات وَنَجَا عَنْبَرُ وَرَيْـــحَانُ مِـــنَ المَـــوْت بِمُسَاعَدَة أَهَالِي الغَابَة فَقَـــرَّرَا أَنْ يَعِيشَا مَعَ بَعْضِهِمَا لِلأَبَد وَكَانَت الصَدَاقَةُ وَكَانَ الوَفَاءُ.

لَقَدْ مَنَحَ الصَديقَان حَدِيقَتَهُمَا كُلَّ اهْتِمَامِهِمَا كَانَ يَعْمَلاَن بِـــإِخْلاَص يَبِيعَان بَاقَات الزُهُور بِكُـــل حُب وَ اعْتِزَاز بِعَمَلِهِمَا الشَرِيف، كَانَ لَهُمَـــا يوم فِي السَنَة عَزِيز عَلَى قَلْبَيْهِمَا لا يَبِيعَان فِـــيه بَاقَات الزُهُور الجَمِـــيلَة

بَـــلْ كَانَا يُقَدِمَانِهَا كَهَدَايَا لِكُل سُكَـــان الغَـــابَة, يَطْرُقَان البُيُوتَ بَيْتًا ... بَـــيْتًا وَالسَـــعَادَةُ تَغْمُرُهُمَا إنه يوم تعارفهما.

فِي يَوْم.. أَحبَتِي الصِغَارُ ، وَكَالعَادَة حَـــل هذا اليـــوم فاسْـــتَيْقَظَ عَنْبَرُ بَاكِرًا اوَجَمَعَ أَجْمَلَ الزُهُور وَ بِكُـــل الأَلْوَان، ثُمَ خَـــرَجَ مُحَمَـــلاً بِتِلْكَ البَاقَات لِيُوزِعَهَا عَلَى أَهَـــالِي الغَابَة كَهَدَايَا بِمُـــنَاسَبَة هذا الـــيوم السعيد وَقَلْبُهُ يَنْبُضُ بِالحُب وَالسَعَادَة ،وَفِي طَرِيقِه الْتَقَى بِثَعْلَـــب عَجُـــوز لأَوَّل مَرَة يَرَاهُ فِي الغَابَة بِكُـــلِّ فَرَحٍ حَيَّاهُ عَنْبَرُ ثُمَ سَأَلَـــهُ عَنْ اسْمِه وَمِـــنْ أَيِّ بَلَـــدٍ هُوَ ... ؟

قَالَ الثَعْلَبُ الشِرِيرُ: اسْمِي عَنْكُوبُ أَتَنَقَلُ مِنْ غَابَة إِلَى أُخْرَى أَبِيـــعُ هَدَايَا لِلأَحْبَاب.

رَدَّ عَلَيْهِ عَنْبَرُ وَهُوَ سَعِيدٌ:

يَالحُسْنِ حَظِي...! تَبِيعُ هَدَايَا لِلأَحْبَاب سَأَشْـــتَرِي مِنْـــكَ هَدِيَـــةً لِصَدِيقِي رَيْحَانَ .

_ مَاذَا قُلْتَ صَدِيقَكَ...؟.

– أَجَلْ يَا عَنْكُوبُ إِنَهُ أَعَزُ صَدِيق ،وَرَاحَ عَنْـــبَرُ بِكُـــل بَـــرَاءَة يَقُصُ قِـــصَةَ صَدَاقَـــهِمَا وَحُبِهِمَا لِبَعْضِهِمَا البَعْض، أَحَـــسَّ عَنْكُـــوبُ بِالغِيرَة، فَهُوَ شِرِيرٌ يَكْرَهُ الصِدْقَ وَالوَفَاءَ وَيَعْمَلُ عَـــلَى تَخْرِيب كُلِ مَـــاهُوَ

نَبيلٌ وَجَميلٌ فِي هَذِهِ الدُنْيَا، وَكُلَمَا حَلَّ فِي غَابَةٍ فَرَّقَ بين الأحباب بِأَعْمَالِهِ الشريرَة وَأَخْلاَقِه الخَبِيثَة هَذَا هُوَ عَمَلُهُ وَمَا يَبْعُهُ لِهَدَايَا الأَحْبَابِ إِلاَّ طُعْمٌ لِجلْبِهِمْ إِلَيْهِ ثُمَّ يُفَرِقُهُمْ بِمَكرِهِ وَخِدَاعِه .

قَالَ عَنْكُوبُ لِعَنْبَرَ لأَنني أَعْتَزُّ بالصَدَاقَة وَالوَفَاءِ سأُهْدِيكَ هَذَا التَاجَ السحْرِي لَكِنْ لا تُهْدِيه إِلَى صَدِيقِكَ بَلْ سَتَذْهَبُ حَالاً إِلَى حَدِيقَتِكُمَا الجَمِيلَة، وَتَجْلِسُ وَسَطَ تِلْكَ الزُهُورِ ثُمَ تَضَعُ التَاجَ عَلَى رَأْسِكَ، وَلَكِنْ يَجِبُ أَنْ تَكُونَ وَحِيدًا حِينَهَا سَيَمْنَحُكَ هَذَا التَاجُ هَدِيَةً لاَ وُجُودَ لَهَا فِي هَذِهِ الأَرْضِ ، ستَكُونُ هَدِيةَ مُمَيَزَّةً لِصَدِيقِكَ رَيْحَانَ وَسَتُبْهِرُ كُلُ مَنْ يَرَاهَا .

شَكَرَ عَنْبَرُ العَجُوزَ وَهُوَ فَرِحٌ سَعِيدٌ لأَنَّهُ لاَ يَدْرِي مَا يُدَبِرُهُ لَهُ عَنْكُوبُ مِنْ شَرٍ وَإِسَاءَة ، فَعَادَ سَرِيعًا إِلَى الحَدِيقَة وَنَفَّذَ وَصِيَةَ العَجُوزِ وَمَا أَنْ وَضَعَ التَاجَ عَلَى رَأْسِه حَتَى تَحَوَّلَ إِلَى أَفْعَى عَجِيبة بِسَبْعَة أَلْوَان .

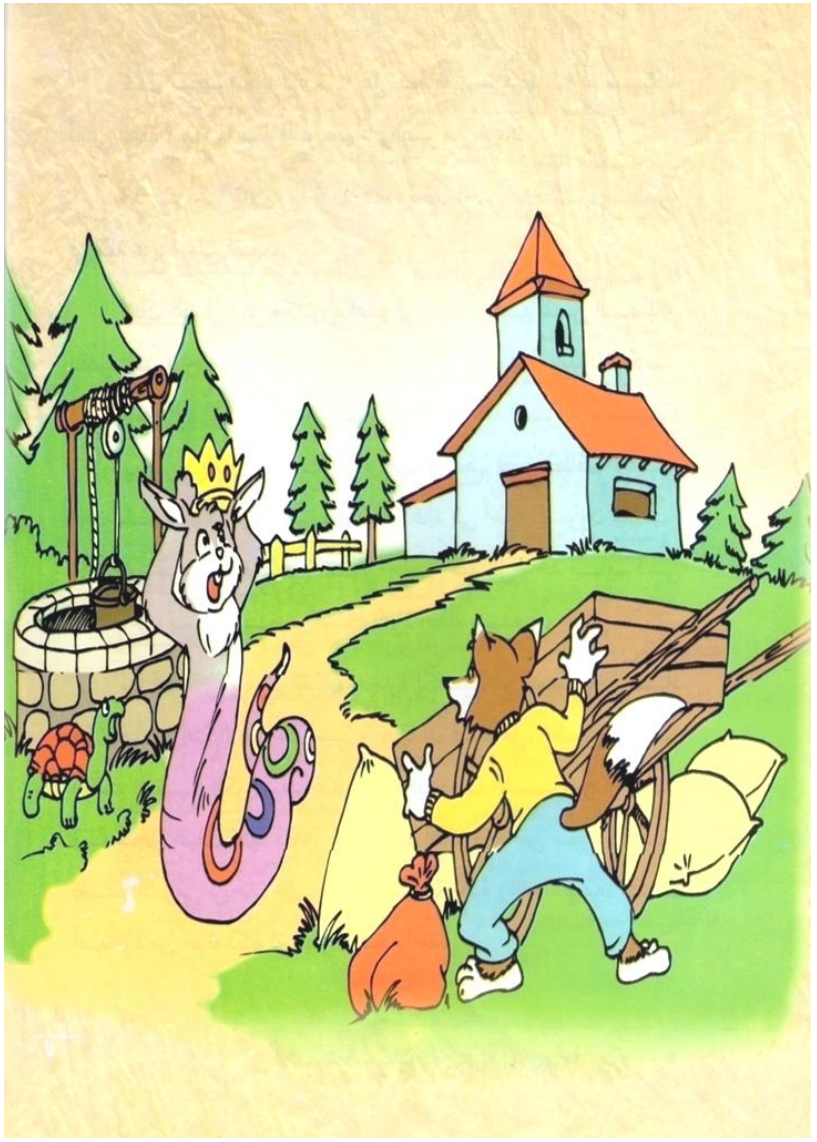
دَخَلَ صَدِيقُهُ رَيْحَانُ الحَدِيقَةَ حَاوَلَ عَنْبَرُ الاقْتِرَابَ مِنْهُ فَرَاحَ هَارِباً يُنَادِي أَهَالِي الغَابَة لإِنْقَاذِه مِنْ تِلْكَ الأَفْعَى العَجِيبَة ، هَرْوَلَتْ حَيَوَانَاتُ غَابَة الزُهُورِ نَحوَ الحديقَة لِلْبَحْثِ عَنْ الأَفْعَى وَقَتْلِهَا أَحَسَ عَنْبَرُ بِالخَطَرِ فَاخْتَفَى المَسْكِينُ وَهُوَ يَرَاهُمْ عَازِمِينَ عَلَى قَتلِه بَدَأَ يَبْكِي وَ هُوَ حَزِينٌ.

كَيْفَ سَيَتَصَرَفُ يَا تُرَى...؟ هَلْ سَيَعْرِفُهُ صَدِيقُهُ...؟ أَمْ سَيَقْتُلُهُ أَهَالِي الغَابَة ؟ هَذَا مَا سَنَعْرِفُهُ لَوْ صَبَرْنَا وَالصَبْرُ مِنَ الإِيمَان .

لَقَدْ صَبَرَ عَنبَرُ لآلاَمِه وَأَحْزَانِه بَيْنَمَا رَيْحَانُ أَحَسَّ بِاخْتِفَاءِ صَدِيقِه فِي لَيْلَة عزيزة على قلبيهما.

بحث عَنْهُ فِي كُلِ مَكَانٍ وَسَاعَدَهُ فِي رِحْلَة بَحْثِه عَنِ الصَدِيقِ المَفْقُود كُلُ الأَحْبَاب وَالأَصْدِقَاءِ لَكِنْ لاَ أَثَرَ لِوُجُودِه ، وَبِدُون تَفْكِير قَرَرَ الرَّحِيلَ إِلَى الغَابَاتِ المُجَاوِرَة لِلْبَحْثِ عَنْهُ ، رَافَقَتْهُ الغَزَالَةُ سِمْسِمَةُ وَالأَرْنَبُ سَرِيعُ الذي يُحِبُّهُ كَثِيرًا وَخَرَجَتْ وَرَاءَهُمْ تَتَتَبَّعُ خُطَاهُمْ الأَفْعَى ذَاتِ سَبْعَة أَلْوَان، بَيْنَما هُمْ يَتَنَقَلُونَ مِنْ غَابَة إِلَى أُخْرَى يَسِيرُونَ بَيْنَ الأَشْجَارِ اعْتَرَضَ طَرِيقَهُمْ قِرْدٌ كَبِيرُ الحَجْمِ اخْتَبَأَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمْ فِي مَكَانٍ آمِنٍ، بَيْنَمَا رَيْحَانُ أَمْسَكَهُ القِرْدُ حَمَلَهُ بِيَدِه وَ رَحَلَ.

بَدَأَ أَصْدِقَاؤُهُ يَرْمُونَ القِرْدَ بِالحِجَارَة لَكِنَّهُمْ لَمْ يَسْتَطِيعُوا إِنْقَاذَ صَدِيقِهِمْ، وَرَأَتْ الأَفْعَى أَنَّ مِنْ وَاجِبِهَا أَنْ تَتَدَخَلَ، فَظَهَرَتْ فِي الوَقْتِ المُنَاسِب، الكُلُّ هَرَبَ عِنْدَ رُؤْيَتِهَا فَهَاجَمَتِ القِرْدَ وَدَارَ بَيْنَهَا وَبَيْنَهُ شِجَارٌ عَنِيفٌ،كُلُّهَا دَقَائِقٌ حَتَى هَرَبَ القِرْدُ خَوْفاً مِنْ سُمُومِ الأَفْعَى بَعْدَ أَنْ رَمَى بِرَيْحَانَ عَلَى صَخْرَة أَصَابَتْ رَأْسَهُ وَأَفْقَدَتْهُ وَعْيَهُ، التف أَصْدِقَاؤُهُ مِنْ حَوْلِه لَكِنَهُ لَمْ يَنْطِقْ بِكَلِمَة وَاحِدَة.



أَسْرَعَتْ تِلْكَ الأُفْعَى إِلَى أَعْلَى شَجَرَةٍ كَانَتْ بِالقُرْبِ مِنْ تَوَاجُدِ رَيْحَانَ وَهُوَ فِي حَالَةٍ غَيْبُوبَةٍ وَأَدْخَلَتْ بِفَمِهَا وَرَقَتَيْنِ مِنْ تِلْكَ الشَجَرَةِ وَأَغْلَقَتْ فَمَهَا، ثُمَّ أَسْرَعَتْ إِلَى رَيْحَانَ، هَرَبَ أَصْدِقَاؤُهُ وَهُمْ يَرَوْنَهَا تَقْتَرِبُ مِنْهُمْ، تَوَجَهَتْ نَحْوَ رَيْحَانَ وَأَخْرَجَتْ مِنْ فَمِّهَا مَادَةً سَائِلَةً بِلَوْنِ تِلْكَ الأَوْرَاقِ فَسَقَتْهُ مِنْهَا، فَتَحَ عَيْنَيْهِ وَجَدَ تِلْكَ الأُفْعَى أَمَامَهُ لَكِنْ هَذِهِ المَرَّةَ لَمْ يَخَفْ بَلْ بَدَأَ يَتَأَمَّلُهَا نَظَرَتْ إِلَيْهِ بِحُزْنٍ ثُمَّ اخْتَفَتْ.

أَسْرَعَ إِلَيْهِ أَصْدِقَاؤُهُ وَوَاصَلُوا طَرِيقَهُمْ بَعْدَ أَنْ قَصُّوا عَلَيْهِ قِصَّةَ دِفَاعِ وَتَضْحِيَةِ تِلْكَ الأُفْعَى العَجِيبَةِ فِي سَبِيلِ إِنْقَاذِ حَيَاتِهِ. وَهُمْ يُوَاصِلُونَ رِحْلَةَ بَحْثِهِمْ بَعْدَ أَنْ مَشُوا سَاعَاتٍ وَسَاعَاتٍ تَعِبُوا فَجَلَسُوا لِيَرْتَاحُوا قُرْبَ وَادٍ ، اقْتَرَبَ رَيْحَانُ لِيَشْرَبَ...شَرِبَ ثُمَّ بَدَأَ يُفَكِرُ فِي صَدِيقِهِ وَكَيْفَ سَيَجِدُهُ وَرَاحَ يُغَنِي وَهُوَ مُتَأَثِرٌ لِفُرَاقِهِ:

هُسْ ...هُسْ يَا نَهْرُ هُسْ

تَاهَ الصَدِيقُ ... تَاهَ الرَفِيقُ

هُسْ يَا نَهْرُ ... وَأَحِسْ

عَنْبَرُ وَحِيدٌ بِلاَ أَنَسٍ

حَزِينٌ أَنَا بِلاَ رَفِيقٍ

أَحِسْ يَا نَهْرُ أَحِسْ

الغَالِي وَحِيدٌ بِلاَ أَنَسٍ

هُسْ يَا نَهْرُ هُسْ.

وَ فَاجَأَتْهُ سَمَكَةٌ وَهِيَ تُلْقِي التَحِيَةَ ، ثُمَ سَأَلَتْهُ عَـــنْ سَـبَب حُزْنِه ، أَخْبَرَهَا بِمَا حَلَّ بِصَدِيقِهِ وَهُـوَ يَبْحَثُ عَنْهُ قَالَتْ السَمَكَةُ مُبْتَسِمَةً:

اسْمِي بَسْبُوسَةُ وَسَأُسَاعِـدُكَ فِي إِيجَـادِ صَدِيقِكَ فَرَجَـاءٌ لاَ تَحـْزَنْ... لاَ تَحْـزَنْ يَا صَدِيقِـي .

لَـقَدْ صَعُبَتْ رِحْلَةُ البَحْث لَكِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَابِرِينَ المُخْلِـصِينَ فِي مَحَبَّتِهِمْ وَكَانَ يَا أَصْدِقَـاءُ الفَرَجُ مِنْ عِنْدَ اللَّهِ .

فَبَعْدَ أَنْ حَـلَّ مَـا حَـلَّ بِعَـنْبَرَ نَتِيـجَةَ الـتَاجِ السَحْرِيّ، ظَنَّ عَنْكُوبُ أَنَّهُ انْتَصَرَ لَكِنَّ عِقَـابَ اللَّهِ شَـدِيدٌ وَلاَ نُصْرَةَ لِظَالِمٍ، لَقَدْ مَرِضَ عَنْـكُوبُ مَرَضاً خَطِيراً وَلَمْ يَجِـدْ دَوَاءَ لِدَائِهِ، فَـنَصَحَهُ الأَطِبَـاءُ بِالرَّحِيـلِ إِلَى غَابَةِ الـنَّسِيمِ بِهَا سُـلَحْفَاةٌ تُـدْعَى بَسْمَةٌ الكُـلُّ يَشْـهَدُ لَهَا بِالخِبْرَةِ وَالمَهَـارَةِ.

رَحَلَ عَنْكُوبُ إِلَى غَابَةِ النَسِيمِ وَقَابَلَ السُلَحْفَـاةَ بَسْمَةَ وَبَدَأَتْ فِي عِلاَجِهِ.

بَيْنَمَا رَيْحَانُ وَأَصْدِقَاؤُهُ فِي مَرْكَبَةٍ بِالنَهْرِ تَتَقَدَمُهُمْ السَمَكَةُ بَـسْبُوسَةُ يَقْتَرِبُونَ مِنْ غَابَةِ النَسِيمِ لَمَحَتْهُمْ السُلَحْفَاةُ بَـسْمَةُ دَعَتْهُمْ إِلَى زِيَارَتِهَا

فَلَبُّوا النِّدَاءَ وَحَلُّوا ضُيُوفاً عَلَيْهَا وَجَدُوا عَنْكُـوبَ مَرِيضاً يَتَأَلَّمُ، قَضُوا لَيْلَتَهُمْ مَعَـهَا، قَصُـوا عَلَيْهَا قِصَـةَ اخْتِفَاءِ عَنْبَرَ الذِي يُرَافِقُهُمْ فِـي رِحْلَتِهِمْ دُونَ أَنْ يَرَاهُ أَحَدٌ .

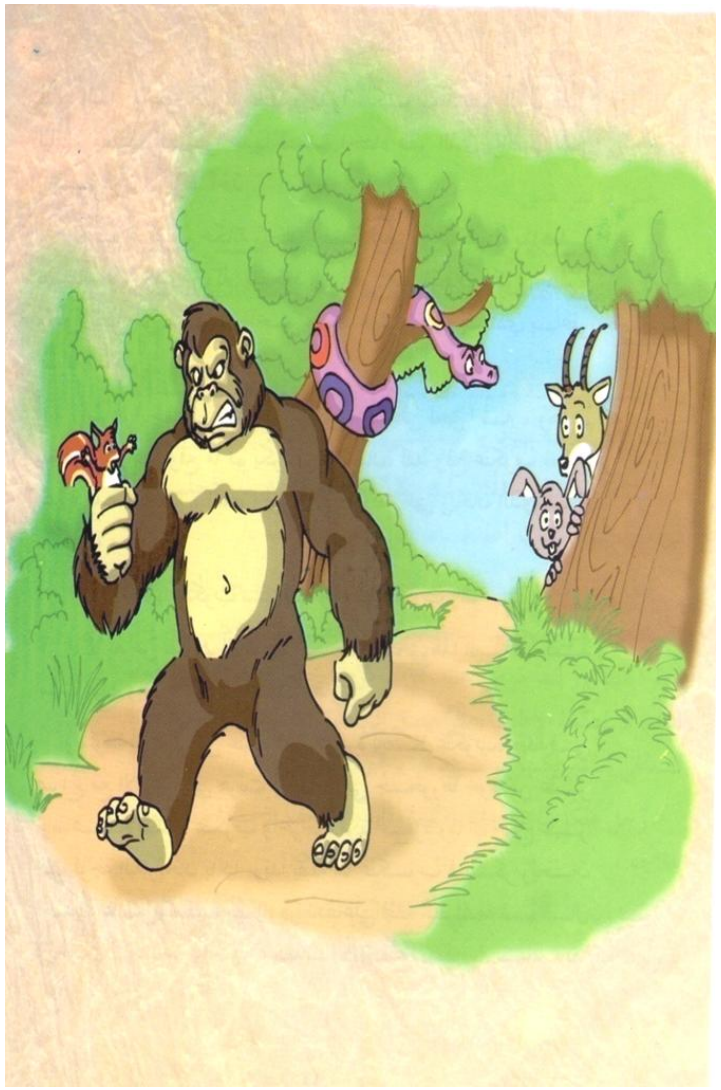
سَمِعَ عَنْكُوبُ حِكَايَةَ رَيْحَانَ أَحَسَّ بِالذَّنْبِ وَاعْتَرَفَ لَهُ بِمَا فَعَلَـهُ بِصَدِيقِهِ عَنْبَرَ الذِي حَوَّلَهُ بِسِحْرِهِ إِلَى أَفْعَى. بَدَأَ رَيْحَانُ يَبْكِي...يَصْرُخُ وَيَتَأَوَهُ يَنْتَقِلُ مِنْ مَكَانٍ إِلَى آخَـرَ وَسَطَ غَابَةِ النَسِيمِ يُنَـادِي بِـأَعْلَى صَوْتِهِ... عَنْبَرَ... عَنْبَرَ .

أَسْرَعُوا جَمِيعاً وَرَاءَهُ حَتَى عَنْكُوبَ المَرِيضَ لَحِقَ بِـهِ ، وَهُـمْ يَلْحَقُونَ بِرَيْحَانَ وَقَعَ مَا لَمْ يَكُنْ فِي الحُسْبَانِ، لَقَدْ وَقَعَ عَنْكُوبُ بِحُفْرَةٍ كَبِيرَةٍ مَلِيئَةٍ بِالأَفَاعِي، الْتَفَ الجَمِيعُ مِنْ حَوْلِهِ حتى رَيْحَانُ الَّذِي قَـالَ لِعَنْكُوبَ :

لاَ تَخَفْ يَا عَنْكُوبُ سَنُنْقِذُكَ.. رَدَّ عَلَيْهِ عَنْكُوبُ وَهُوَ حَزِينٌ:

لاَ تُعَرِّضْ نَفْسَكَ لِلْخَطَرِ يَا رَيْحَانَ ...أَسْتَحِقُ هَذَا العَـذَابَ لَقَـدْ أَسَأْتُ إِلَيْكَ وَإِلَى صَدِيقِكَ وَنَـلْتُ عِقَابِي.

وَبِسُرْعَةِ البَـرْقِ أَتَى عَنْبَرُ وَدَخَلَ الحُفْرَةَ لِإِنْقَـاذِ عَنْكُوبَ، وَبَدَأَ فِـي صِرَاعٍ مَعَ الأَفَاعِي الَّتِي هَرَبَتْ مُخْتَـبِئَةً فِي جُـحُورِهَا خَوْفاً مِنْ عَنْبَـرَ ،وَسَاعَـدَ الأَصْدِقَاءُ عَنْكُوبَ وَأَخْرَجُوهُ مِنَ الحُـفْرَةِ وَمَا أَنْ خَرَجَ عَنْبَـرُ حَتَى تَوَجَهَ إِلَيْهِ رَيْحَانُ بَاكِياً ،وَبَدَأَ يُقَبِّلُهُ أَمَا عَنْكُـوبُ فَـشَكَرَ رَيْحَـانَ وَصَدِيقُهُ عَنْـبَرَ وَاسْتَسْمَحَهُمَا وَهُوَ نَادِمٌ عَلَى فِعْلَتِهِ الـشَنِيعَةِ ثُـمَّ قَـالَ لِرَيْحَانَ :



سَامحْني يَا صَديقي لاَ أَسْتَطيعُ أَنْ أَسَاعدَ صَديقَكَ وَلَكنْ سَـــأَدُلّكَ عَلَى الوَسيلَة الَّتي تُعيدُ عَـــنْبَرَ إِلَى حَالَته الأُولَى.

قَالَ رَيْحَانُ : أَرْجُوكَ يَا عَنْكُوبُ إِلَيَّ بِهَا :

– عَلَيْكَ يَا رَيْحَانُ بالذَهَاب إِلَى جَبَلِ نيسُو أَظُنُّكَ تَعْرِفُهُ...؟

أَجَلْ...أَجَلْ يَا عَنْكُوبُ إِنَّهُ الجَبَلُ الَّذي يَعيـــشُ به مَلكُ الأَفـــاعي نيسُو وَأَنَّ كُلَ مَنْ يَضَعُ قَدَمهُ بذَاكَ الجَبَلِ لاَ يَعُودُ سَالماً إِلَى أَهْله .

عَنْكُوبُ: أَجَلْ يَا رَيْحَانُ أَعْرِفُ ذَلكَ وَلَكنْ سرُّ تَهْدئَـــة الثُعْبَـــان نيسُو بيَدي، سَتَذْهَبُ يَا رَيْحَانُ إِلَى جَبَلِ نيسُو وَأَوَّلُ مَا يَرَاكَ نيسُو مَلـــكُ الأَفَاعي سَيَفْتَحُ فَمَهُ دُونَ تَفْكير لِيَبْتَلعَكَ.

الأَرْنَبُ سَريعُ يُقَاطعُهُ:

لاَ...لاَ تَذْهَبْ يَا رَيْحَانُ سَيَبْتَلعُكَ الثُعْبَانُ نيسُو.

السُلَحْفَاةُ بَسْمَةُ :

أَرْجُوكَ يَا سَريعُ لاَ تُقْلقُنَا أُتْرُكْ عَنْكُوبَ يُكْمـــلُ حَديثَـــهُ وَيُكْمـــلُ عَنْكُوبُ قَائلاً :

لَقَدْ قُلْتُ سَيَفْتَحُ نيسُو فَمَهُ لِيَبْتَلعَكَ في تلْكَ اللَّحْظَة بالذَات رَدِّدْ أَنْتَ هَاته الكَلمَات :

« ... نيسُو... نيسُو السَوْسَنُ بلاَ مَاء ... »

حينَهَا سَيَبْقَى فَمُهُ مَفْتُوحًا أَسْرِعْ أَنْتَ وَأُدْخُلْ فِي فَمِـــهِ طَبْعــاً عَنْبَــرُ سَيَكُونُ مُلْتَفاً حَوْلَ عُنُقِكَ رَدِّدْ هَاتِه الكَلِمَات :

«...اسْقِ يَا نِيسُو العَطْشَانَ وَلَكَ الجَزَاءُ ...»

– فَجْأَةً سَيَخْرُجُ لِلثُّعْبَانِ جَنَاحَانِ وَ يَطِيرُ بِــكَ إِلَى مَغَارَةِ الأَفَــاعِي وَمَا أَنْ تَرَاهُ تِلْكَ الأَفَــاعِي حَتَى تَنْسَحِبَ وَ تَخْتَبِــئَ فِــي جُحُــورِهَا مَرْعُوبَةً ،وَسَتَجِدُ أَنْتَ نَفْسَكَ سَجِينًا فِي فَمِ الثُــعْبَانِ قُــلْ : «...شَــرِبْنَا وَ ارْتَوَيْنَا وَجَزَاءُ الخَيْرِ... خيرٌ يَا نيسُو...»

سَيَتْرُكُكَ الثُعْبَانُ وَيَنَامُ حِينَهَا يُسْرِعُ عَنْبَرُ وَيَأْكُلُ مِنْ نَبْتَةِ الأَنْــوَارِ ذَاتَ السَبْعَةِ أَلْوَانٍ المُنْتَشِــرَةِ هُنَاكَ فِي كُلِّ مَكَانٍ ،كُلُهَا دَقَائِقٌ حَتَى يَعُودَ إِلَــى طَبِيعَتِه ، لَكِنْ عَلَيْكُمَا بِالإِسْرَاعِ وَ الهُرُوبِ قَبْلَ أَنْ يَسْتَيْقِظَ نيسُو.

سَأَكُــونُ فِي انْتِظَارِكُــمَا بِالْقُــرْبِ مِنَ النَهرِ أَنَا وَ السَمَكَةُ بَسْبُوسَةُ وَ الغَزَالَةُ سمْسمَةُ وَالأَرْنَــبُ سَرِيعُ وَالسُلَحْفَاةُ بَسْمَةُ أَسْرِعْ يَــا رَيْحَــانُ بِالعَوْدَةِ وَإِلاَّ سَنَمُوتُ جَمِيعاً، وَكُنْ حَذِرًا فَمهِمَتُكَ لَــيْسَتْ سَــهْلَةً قَــدْ تَمُوتُ لَوْ نَسِيْتَ كَلِمَةً وَاحِدَةً.

رَيْحَانُ : حَسَناً يَاعَنْكُوبُ سَنَرْحَلُ الآنَ إِلَى اللِّقَاءِ .

وَهَكَذَا رَحَلَ رَيْحَانُ وَصَدِيقُهُ عَنْبَرُ إِلَى جَبَلِ نِيسُو مُنَفذًا كُــلَّ وَصَايَا عَنْكُوبَ بِدِقَةٍ ، وَبِــإِرَادَةِ اللَّهِ وَصَلَ رَيْحَانُ مَغَارَةَ الأَفَاعِي وَأَكَلَ عَنْبَرُ نَبْتَةَ الأَنْوَارِ، وَعَادَ كَمَا كَانَ وَعَادَتْ الابْتِسَامَــةُ وَالسَعَادَةُ

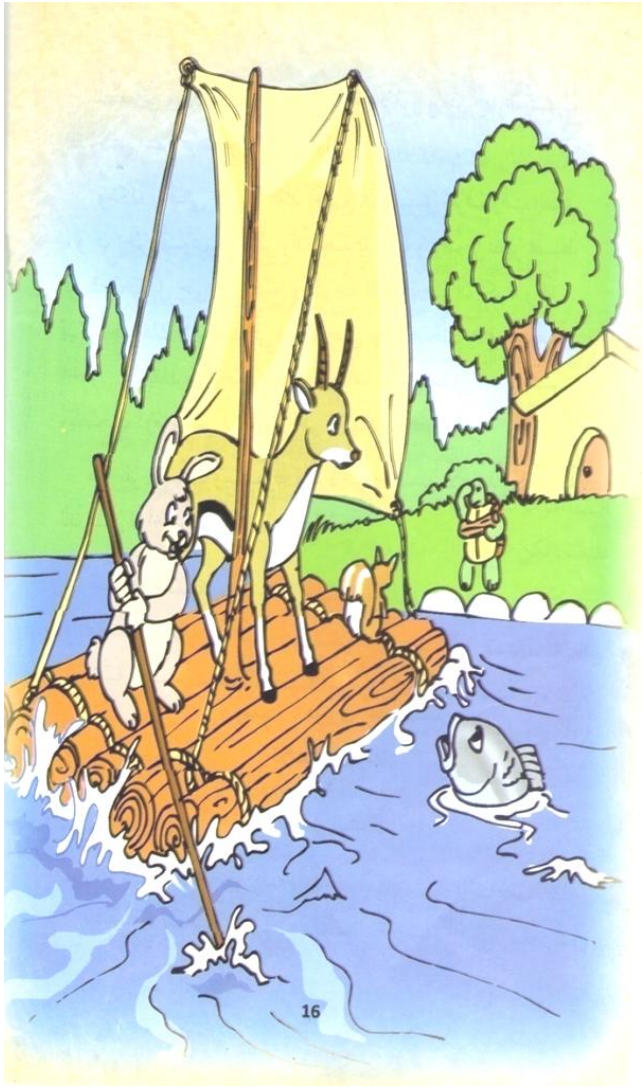
لِلْصَدِّيقَيْنِ وَعَادَ كُلُ الأَصْدِقَاءِ إِلَى غَابَةِ الزُهُورِ سُعَدَاءَ أَمَا عَنْكُــوبُ فَلَقَدْ شُفِيَ مِــنْ مَرَضِه وَ رَحَلَ إِلَى أَهْلِه.

وَهَكَذَا يَا أَبْنَائِي الأَعِزَاءُ تَأَكَدَ الجَمِيعُ أَنَّ الصَدِيقَ يُعْرَفُ وَقْتَ الضِّيقِ ، وَ أَنَّ الخَيْرَ أَقْــوَى مِنَ الشَّرِ وَأَنَّ الصَدَاقَةَ حُبٌ وَ وَفَاءٌ لاَ تَظْهَرْ فَقَــطْ فِي التَضْحِيَةِ بَلْ حَتَى فِي النُصْحِ وَ التَوْجِيهِ لِذَلِكَ يَجِبُ أَنْ تَكُونَ وَاثِقًا... بُنَيَّ أَنَّ صَدِيقَكَ لاَ يَدْفَعُكَ إِلَى فِعْلِ المَعَاصِي وَلاَ يَنْصَحُكَ بِالاقْتِرَابِ مِــنَ الخَطَرِ...صَدِيقُكَ مَنْ يُحِبُّكَ بِصِدْقٍ وَيَخَافُ عَلَيْكَ مِــنْ كُــلِ شَــرٍ ، وَيَنْصَحُكَ دَوْمًا بِالسَيْرِ فِي طَرِيقِ الخَيْرِ وَ يَنْهَاكَ عَنْ فِعْلِ الشَرِ .

هَذَا هُوَ صَدِيقُكَ وَسَتَــعْرِفُهُ يَوْمًا فَاخْتَرْ أَحْــسَنَ الأَصْدِقَاءِ أَخْــلاَقًا لِأَنَ مَــنْ لاَ أَخْــلاَقَ لَهُ لاَخَيْرَ فِي صُحْبَتِه.

تأليف : بن عطوش زواويــة
رسم: دراوي مختـــــار
للاتصال بالمؤلفة:
ben_zouaouia@yahoo.com
أو بدار النشر :

ملحق :



ملحق رقم 3

ben_zouazouia90@yahoo.com

اللقب : بن عطوش

الاسم : زواوية

المؤهلات العلمية:

- ✓ شهادة الليسانس في الأدب العربي
- ✓ ماستر الرواية المغاربية والنقد الجديد

المسيرة الإبداعية:

بدأت نشاطها الأدبي في سن مبكرة نشرت أول أعمالها عبر القنوات الإذاعية والصحف الوطنية، وأول أعمالها نشرت بجريدة الجمهورية بخاطرة كانت بعنوان:

- "بين الوهم والحقيقة " بتاريخ : 25ماي1991.
- "رحلة إلى المجهول" بجريدة الشعب بتاريخ : أفريل 1998.
- " لحظة جارحة " بجريدة الرأي بتاريخ :23 ماي 1999.
- لهيب قلب : جريدة صوت الغرب بتاريخ :29 ماي 2004.
- اعتراف مجنون " قصة قصيرة جريدة الفجر بتاريخ : 30سبتمبر 2002.
- الغربة "جريدة الفجر : 01 سبتمبر 2004.
- همس جنون" صوت الغرب : بتاريخ 16 جانفي 2005.
- مركبة السراب " جريدة الرأي بتاريخ :جويلية 1999.
- الورقة الأخيرة " قصة قصيرة جريدة الرأي بتاريخ :24 أفريل 1999.
- جدار الصمت" جريدة حواء بتاريخ:19 جوان 2009.
- النزيف " بجريدة الفجر بتاريخ: 31 مارس 2003.

- زهرة العذاب "جريدة الفجر بتاريخ: 15أوت 2002.
- زنزانة التعذيب " 15 مارس 2004 .
- اغتيال البراءة مارس 2004.
- من رحم المعاناة 12 ماي 2003 .
- وقفات في كلمات " الفجر 26 اوت 2002.

وقائمة النشر بصفحات الجرائد الوطنية جد طويلة ....

أعددت صفحات أدبية بمجلات إلكترونية منها صفحة "وقفة صدق " بمجلة رسالتنا، أجرت عدة حوارات نذكر منها حوار مع جريدة الرأي سنة1999 وجريدة الجميلة بتاريخ : 01 مارس 2002، وحوار آخر مع مجلة رسالتنا.

واخترقت أصعب مجال في رحلتها الأدبية، مجال عالم الطفل بكتابتها التي صنعت الحدث الثقافي التربوي.

من بين أعمالها: أول قصة بعنوان " مغامرات صابرة " من ثلاثة أجزاء وكان ذلك سنة 2003 نشر دار الغرب للنشر والتوزيع وهران ودعم وزارة الثقافة الجزائرية.

- "سر الشجرة العجيبة" سنة 2003/2002 مكتبة الرشاد للنشر والتوزيع.
- غابة الحنان سنة 2003/2002.
- "حسناء ولغز الحمامة" سنة 2005.
- " التاج السحري ومغارة الأفاعي " سنة 2012.
- وحيد والجوهرة السحرية دعم وزارة الثقافة 2015.

✓ مجموعة قصصية قصيرة وهي قصص اجتماعية هادفة بعنوان "الصرخة"

✓ عضو منتسب للاتحاد الكتاب الجزائريين

✓ أذيعت لها عدة أعمال أدبية بقنوات وطنية ودولية نذكر على سبيل المثال الحصة الإذاعية "كاتب وكتاب" إعداد وتقديم الدكتور بوخاتم مولاي علي 01 جوان 2007 بمناسبة اليوم العالمي للطفولة

✓ حصة تلفزيونية قناة أنفينيتي بدبي تقديم الدكتور " خالد عبد الغفار"

شاركت في عدة مسابقات وتظاهرات ثقافية ونالت عدة شهادات وتكريمات نوجز أهمها في مايلي:

✓ المرتبة الأولى في مسابقة كتابة السيناريو سنة 1998

- ✓ المرتبة الأولى بشهادة اعتراف وتقدير في الملتقى أدب الشباب17-19- 20ماي 2004
- ✓ المرتبة الثالثة ملتقى وطني أدبي للقصة بوهران سنة 2004
- ✓ شهادة تكريم نظير مشاركتها في إحياء يوم العلم 16 أفريل 2012 بحاسي زهانة سيدي بلعباس
- ✓ شهادة تكريم وعرفان نظير مشاركتها في إنجاح فعاليات مسابقة ولائية لقصة الأطفال بمناسبة اليوم العالمي للطفولة بتلمسان
- ✓ شهادة استحقاق وتقدير لمساهمتها في إنجاح الاحتفال بعيد الاستقلال 05 جويلية 2012
- ✓ ومؤخرا شاركت بعرض قصص الأطفال والبيع بالإهداء طيلة المهرجان الثقافي المحلي لولاية سيدي بلعباس " قراءة في احتفال من 10 إلى 23 سبتمبر 2014 .

فهرس

إهداء.....

شكر وعرفان.....

مقدمة..... أ

مدخل:

1. مفهوم الطفولة ومراحلها: 6

2. مراحل تعليم القراءة: 18

2.1 مرحلة ما قبل القراءة: 18

2.2 مرحلة اكتساب آليات القراءة: 23

2.3 مرحلة اكتساب العادات الأساسيّة في القراءة: 24

2.4 مرحلة توسيع الخبرات وإبراز القدرات: 25

الفصل الأول: أدب الطّفل نشأته مفهومه وأهم أشكاله

المبحث الأول: أدب الطفل (المفهوم والنشأة). 38

1) مفهوم أدب الطفل: 38

2) نشأة أدب الطفل: 51

المبحث الثاني: أهداف وأهمية أدب الطفل ومصادره. 56

1) **أهدافه وأهميته:** 56

أ- الأهداف: 56

ب-أهميّته: 57

2) **مصادر أدب الطّفل:** 58

المبحث الثالث: أهم أشكال ووسائط أدب الطفل. 61

1.**أشكـــاله:** 61

1.1 **القصّة** : 61

أ- أنواع القصّة: 71

ب-تنظيم الجلسة أثناء السّرد:..... 80
1.2 المسرحيّة في أدب الطفل:..... 81
أ- أهمّية مسرح الطّفل: 86
ب-أهداف مسرح الطّفل: 87
ج- موضوعات المسرحيّة الممكن تقديمها للطفل: 89
د- العمل المسرحي والقدرات العقليّة للطّفل: 90
هـ- بين القصّة والمسرحيّة: 92
و- نشأة مسرح الطّفل: 94
1.3 شعر الطّفولة:..... 97
أ- التّعريف بأدب الأطفال المنظوم: 99
ب-نشأة شعر الطّفولة: 102
ج- أشكال الشّعر عند الطفل:.....105
2.وسائطه:.....106
أ- صحافة الأطفال: 107
ب-الإذاعة: 109
ج- التلفاز: 111

الفصل الثاني: أدب الطفل في الجزائر النشأة والتطور

المبحث الأول: أدب الطفل في الجزائر 115

المبحث الثاني: أجناس و أعلام أدب الطفل في الجزائر 127

1. **نشأة قصة الطفل في الجزائر:**.....127
أ- مرحلة الاعتماد على الإنتاج الأجنبي: 127
ب-مرحلة ظهور أولى القصص الجزائرية المكتوبة للطفل: 128
2. **نشأة شعر الطفل في الجزائر:**.....135
3. **نشأة مسرح الطفل في الجزائر:**.....138

4. مجلة الطفل في الجزائر: 141
5. الكتاب المدرسي:..... 142

المبحث الثالث: واقع الخطاب السردي الموجه للطفل في الجزائر. 149

1. أسلوب المناوبة بين السرد والحوار:..... 150
2. طرق سرد القصة: 156

الفصل الثالث: الخطاب السردي (عناصره ومكوناته ومستوياته)

المبحث الأول: مفهوم الخطاب والسرد. 161

1. مفهوم الخطاب:..... 161
2. مفهوم السرد: 169

المبحث الثاني: عناصر ومكونات الخطاب السردي. 176

1. عناصر الخطاب السردي: 176
أ. الزمان: 176
ب. المكان: 177
ج. الشخصيات:..... 179
د. اللغة:..... 181
هـ. الحدث 182
2. مكونات الخطاب السردي:..... 182
أ- الراوي (السارد):..... 183
ب-المروي له: 184

المبحث الثالث: مقولات (مستويات) الخطاب السردي وأهم تقنياته.....186

المقولات الكبرى (المستويات):..... 189
1.1 مستوى الزمن وتقنياته: 189
1.2 الرؤية السردية (التبئير):..... 197

1.3 صيغ الحكي: 202

الفصل الرابع: دراسة تطبيقية

تمهيد 209

تحليل نموذجين من القصص الموجهة للطفل الجزائري .....

قصة حسناء ولغز الحمامة 210

وقصة التاج السحري ومغارة الأفاعي 224

خاتمة 234

مكتبة البحث.....238

ملاحق 257

فهرس.....278

تمت بحمد الله

سلطان

سلطان

سلطان

سلطان

سلطان

سلطان

سلطان

سلطان

سلطان

ملخص البحث

يستحيل على أمة ما أن تلج بوابات المستقبل ما لم تعن بطفولتها ، وهذا ما دأبت عليه الأمم منذ وجودها من تربية وتعليم أبنائها... وغيرها . فهؤلاء الأطفال سيكونون في المستقبل رجالا .

وعليه فقد بات من الضروري التخطيط الجيد والمحكم من أجل بناء إنسان الغد. فاستثمار الطفل يعد مؤشرا حضاريا يعكس تفوق الأمم. وينبغي أن نعي أن الطفل لا ينمو من تلقاء نفسه بل ينمو بمقدار ما توفره له البيئة الاجتماعية من عوامل تربوية وغيرها .ومن هذه العوامل نجد أدب الطفل ويعتبر هذا الأخير فنا حديثا في الأدب العالمي بالقياس إلى فنون أدبية أخرى وهو بالنسبة للساحة الأدبية الجزائرية أكثر حداثة.

فقد أثار مصطلح أدب الطفل الكثير من التساؤلات – وهذا أمر بديهي- فهو ذو دلالة مستحدثة على حد تعبير العديد من الأدباء و النقاد وهو لا يختلف في مفهومه عن أدب الكبار إلا في كونه موجها إلى فئة خاصة تتميز بمستوى عقلي معين وقدرات نفسية مختلفة أي أننا إزاء نوع مميز من المتلقين ألا وهو " المتلقي أو القارئ الصغير " وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه الشريحة من المتلقين في حد ذاتها متباينة وغير متجانسة تبعا لاختلاف مراحلها :

سلطان مرحلة الطفولة المبكرة : (3 – 5 سنوات) وتعرف أيضا بمرحلة الواقعية والخيال المحدود بالبيئة

سلطانمرحلة الطفولة المتوسطة : (6 – 8 سنوات) وتعرف بمرحلة الخيال الواقعي الذي يهدف إلى معرفة الواقع .

سلطانمرحلة الطفولة المتأخرة : (9 – 12 سنة) ويصبح الطفل في هذه المرحلة يقرأ ليفهم ، ويميل إلى اللغة الاجتماعية ، فبعد أن كان حديثه يدور حول ذاته أصبح قادرا على فهم غيره وتوصيل أفكاره وآرائه ، ويستطيع في هذه المرحلة السيطرة على الكتابة ... ولكل مرحلة من المراحل السابقة النصوص الأدبية المناسبة لها .

وقد أشارت الدراسات التربوية والنفسية الحديثة أنه لا يمكن الفصل بين النمو العقلي والنمو اللغوي للطفل . فالنمو اللغوي هو مظهر من مظاهر النمو العقلي وتعتبر **القراءة** مهارة من المهارات اللغوية .

ويبدأ الاتصال الحقيقي للطفل بأدب الطفل عندما تنضج لديه هذه المهارة " أي حين يصبح الطفل قادرا على القراءة "...فزيادة الثروة اللغوية تساعد على فهم النصوص المقروءة وممارسة القراءة تزيد الثروة اللغوية .

وقد تطرقت في بحثي هذا إلى الحديث عن أدب الطفل عامة وأدب الطفل في الجزائر خاصة وتحدثت عن الخطاب السردي الموجهة للطفل الجزائري أما الجانب التطبيقي فكان في جزء من هذا الخطاب السردي (القصة) إذ تعتبر أقرب الأجناس الأدبية لتمثل التقنية السردية وكذا باعتبارها عنصرا مهيمنا وسائدا في خطاب الطفل فهي من أفضل وسائل مخاطبته لما لها من أثر بالغ في تكوينه وإعداده وكذلك في سد احتياجاته المعرفية وإشباع فضوله ونهمه المعرفي وإمداده بزاد لغوي فهي شحنة تربوية وفنية لا يمكن الاستغناء عنها لما تتيحه من جلائل الإفادات .ولا تختلف قصة الطفل عن قصة الكبير في حاجتها إلى السرد مع مراعاة عدة أمور من بينها : قاموس الطفل اللغوي ومدى مناسبة القصة للمرحلة العمرية الموجهة إليها .

فالخطاب السردي الموجه للطفل مثله مثل أي عمل إبداعي لا يحقق أهدافه إلا إذا كانت الطريقة التي ينقل بها من مؤلفه أو مبدعه إلى قارئه و متلقيه طريقة جيدة وجذابة تقوم على التفاعل بين عنصرين أساسين من عناصر الاتصال

Résumé :

Il est impossible à une nation l'accès au future si elle ne prend pas soins à son enfance ça ce que les autres nations terrifieraient depuis leur existence (éducation ,enseignement…..et d'autres car ces enfants seront des hommes à l'avenir.

C'est pour ça ,il est nécessaire d'avoir une bonne et juste planification à la construction de l'homme de demain. Une bonne investissement de l'enfant est une indice civilisée qui reflète la supériorité des nations donc il faut faire prendre conscience que l'enfant ne grandit en soi mais surtout que son environnement social lui fournit des facteurs éducatifs et d'autres ,parmi ces facteurs on cite la littérature d' enfance ,cette dernière devient un art moderne dans la littérature mondiale para port d'autres arts littéraires ,il est plus récent pour la littérature algérienne.

Plusieurs questions se posent autour de la littérature d'enfance –c'est logique parce que ce terme a une indication modernisée selon les termes des écrivains et les critiques .Il n y'a pas une différence para port la littérature qu'il est destiné à une catégorie spéciale qui se caractérise d'un certain niveau mental et de différentes capacités physiques donc nous sommes devant deux genres d'interlocuteur (le destinataire et le petit lecteur)en plus ce genre d'interlocuteur en soi est déjà différent et hétérogène selon leurs étapes :

***La petite enfance (3 à 5 ans)** :Elle est connue par la période de réalisme et l'imagination limitée de son environnement.

***La moyenne enfance(6 à 8 ans)** :Elle est connue par la période de l imagination pragmatique qui vise la connaissance de la réalité .

***L'enfance ……(9 à 12 ans)** :L'enfant à cette période peut lire pour comprendre ,il tend à la langue sociale après avoir un discours en soi ,il devient capable de comprendre les autres même à passer ses idées et ses opinions ,il peut donc dominer son écriture .Il ya un texte littéraire convenable pour chaque étape des étapes précédentes .

Des études éducatives et psychologiques ont noté qu'il il impossible de séparer entre la langue et l'ensemble de fonctions mentales concernant l'accroissement de l'enfant ,la première accomplit la deuxième alors la lecture est une compétence linguistique .

La vrai communication de l'enfant avec la littérature d'enfance quand il possède cette compétence c'est-à-dire il devient capable de lire parce que la lecture enrichit la richesse linguistique et aide à la lecture.

J'ai traité dans cet exposé la littérature d'enfance et surtout celle de l'Algérie. Comme j'ai parlé de discours narratif (le conte) :Elle est considérée comme le plus proche genre de littérature pour illustrer la technique narrative de plus, c'est un élément souverain et dominant dans le discours d'enfant ainsi ,elle est parmi les meilleurs outils de sa conversation grâce à son profond impact dans sa formation et sa préparation aussi, pour assurer ses besoins cognitifs et lui offrir un bagage linguistique parce qu'elle est un chargement éducatif et artistique qu'on ne peut pas faire cession grâce à son grand intérêt .Il n'y a pas une différence entre l'histoire pour l'enfant et le majeur dans sa pénurie de la narration sans oublier des choses comme le dictionnaire linguistique de l'enfant et la convenance de cette histoire à l'âge dans laquelle elle est destinée parce que le discours Narratif destiné à l'enfant c'est pareil qu'un autre travail inventif qui ne réalise pas ses objectifs sauf si la méthode suivie par son auteur transmit à son lecteur est bonne et attirante ,elle base sur l'interaction entre deux éléments de communication .