البناء الدلاليّ في قصص الأطفال
بين الطّفل وحاجاته والراشد وتوقعّاته

الاشكالية: البناء الدلاليّ في قصص الأطفال بين الطفل وحاجاته والراشد وتوقعّاته، حكاية تواصل تختلف نسبته من بيئة إلى أخرى، ومن نص إلى آخر، ومن وسيط إلى آخر، باختلاف ثقافة المؤلف والقارئ، وباختلاف وجهات النظر والمصادر والغايات. فكيف تبدت ملامح هذه العلاقة؟ وإلى أيّ مدى تسهم في نشر ثقافة القراءة وبناء سلوكياتها من جهة، ومدّ جسر التواصل بين الراشد- المؤلّف -المربي والطفل التائق إلى طرق عتبة الرشد، من جهة أخرى؟

بداية، ما المقصود بأدب الأطفال؟

يعرّف أدب الأطفال بأنّه كل ما كُتب وصُوِّر وقُرئ ليقرأه ويراه ويسمعه الطفل بأقلام أطفال أو راشدين، وهو الأدب الوحيد الذي يلتصق اسم نوعه باسم متلقيه، ويعدّ أدبًا شائكًا لتعدّد وسائطه وأجناسه، ولارتباطه بشكل وثيق بمراحل نمو الطفل، ولارتباطه في كل مرحلة عمرية بنمط من أنماط السلوك والتجارب. ولهذا، يؤدي هذا الأدب المتعدّد الأجناس مجموعة من الوظائف السلوكية والعلاجية والتذوقية والاجتماعيّة والتعليميّة، وتتحقّق عبره مجموعة من الأهداف الفنية والتربوية والعلميّة، ما يجعله يتسّم بمزايا خاصّة جدًا، يفرضها واقع أننا نتعامل مع شخص يصدّق ما يروى له وما يراه أو يسمعه، ويتعلق بالقصّة وشخصياتها ويحاول تقليدها[1].

وبهذا، تبدو الكتابة للأطفال أمرًا صعبًا، على عكس ما يعتقد، لمجموعة من الأسباب تأتلف كلّها لتجيب عن سؤال واحد: أيّ طفل نريد أن نصنع، أو على أيّ شاب نريد أن نحصل؟ وهذا ما يسقط أدب الأطفال في مجموعة من الإشكاليات:

أولها، إشكالية الموضوعات التي يجب معالجتها في هذا النوع من الأدب ومصدرها، وأهدافها، ولغتها. بالنسبة إلى المصدر، يتوجّه النظر باتجاه التراث، والخرافات والأساطير، وواقع الطفل وحاجاته. ولكل من هذه الاتجاهات مسوّغات وأدلة على صحة خيارها، وأهدافها.

ويشكّل تحديد هذه الأهداف أيضًا مجالاً للاختلاف، **ويفتح بابًا لإشكالية ثانية:** هل يجب أن يرتبط أدب الطفل بكامله بمحاور تعليميّة وتربويّة، أو أن يكون مطالعة حرّة ترفيهيّة، في زمن سيطرة الشاشة والألعاب الإلكترونيّة، وتقلّص المساحات المخصّصة للقراءة والمطالعة من جهة، وفوضى الكتب المترجمة، من

جهة أخرى؟ ويأتي الجواب عن هذه الأسئلة السابقة مشعبًّا ومحمّلا بمخاطر جمّة، إذا لم يتمّ التعامل معه بحذر، لأنّه مرتبط باللغة العربية والهوّة الكبيرة بين العاميّة والفصحى من جهة، والثقافة والتبعيّة الثقافيّة والتركيبة الذهنيّة للأطفال المراد خلقها من جهة أخرى[2].

وعليه، يمثّل أدب الأطفال موضوعًا من الموضوعات الشائكة لأنه ليس مجرد عملية نقل لمعلومات أو ترجمة لها، وإنّما هو أدب هادف إلى بناء واسع لذهنية مستقبل نطمح إليه، وفي الوقت نفسه تتمسك بالجذور. وتخضع هذه الرغبة في البناء دائمًا لرغبات الأديب الراشد والخلفية العقائديّة والثقافيّة التي يكتب من خلالها، أضف إلى الخبرات الاجتماعيّة والنفسيّة التي خبرها، فينعكس هذا كلّه في كتاباته، ويسرّبها لقرائه. **وهذا ما يدخلنا في إشكالية أخرى**: هل ما يعتقده الراشد صحيحًا يوافق الطفل واحتياجاته؟ هل يستخدم الراشد منطقه أو منطق الطفل في النظر إلى الأمور وحلّ المشكلات التي تواجهه؟ وبعبارة أخرى، كيف تبرز علاقة الراشد بالطفل في قصصنا؟ أهي علاقة آحادية قائمة على الضغط والتلقي تهدف إلى مماثلة الطفل بأقصى سرعة ممكنة مع الراشد، أم تبادليّة قائمة على الإرادة الحرّة والاكتشاف والتعلّم تستميل الطفل للاقتراب من الراشد؟[3]

وفي قراءة نقدية لعدد من قصص الأطفال الصادرة في لبنان[4]، نحاول تحديد أطر علاقة الطفل بالراشد، من منظور المؤلّف والطّفل على حدّ سواء، سواء أكان شخصيّة في عالم الحكي أم كان متلقيًّا لها، في محاولة لتسليط الضوء على بعض ممارسات الراشد التي تجعل المسافة كبيرة بين ما يريده الراشد من الطفل من جهة، وما يريده الطفل، أو يكون الطفل قادرًا على إعطائه، من جهة أخرى، على النحو التالي:

- المبادرة الفرديّة وتخطّي الراشد(سلسة حكايات ملونة–الياس زغيب):

في البحر الصغير، نجد برنامجين سرديين مستقلين يقوم بهما الأولاد الذين يجسدون معًا عامل ذات جماعيّ يعمل على تحقيق هدفين مشتركين على التوالي: الأوّل، اللعب في البركة–البحر الصغير، بإيعاز من العامل المرسل "طبيعة الطفولة" ونزعة التعرّف والاكتشاف الكامنة فيها، ويتحدّد المرسل إليه بالأولاد أنفسهم، المستفيد من تحقيق العامل الموضوع، يساعدهم على ذلك خيالهم الواسع، ويعاكسهم المزارع. وينجح المعاكس في إفقادهم القدرة على متابعة اللعب بسبب إفراغ المزارع البركة من المياه ليسقي مزروعاته، ويتمّ الانتقال إلى البرنامج الثّاني مع عنصر الإرباك هذا، وتاليًا يتحوّل العامل الموضوع من اللعب إلى تبنّي قضية إنقاذ السمكات والسلحفاة والضفادع، في جوّ من التعاون والسعادة، وهكذا، وبتحفيز من العامل المرسل نفسه "طبيعة الطفولة"، يسعى الأولاد إلى إنقاذ الحيوانات المائية، يساعدهم (الحوار الوهمي مع الحورية)، وفكرة جرّ المياه من الساقية القريبة، ومثابرة الأولاد وتعاونهم، وتحلّقهم حول الهدف الواحد.

مع انتقال العامل الموضوع من " اللعب" إلى "إنقاذ الحيوانات المائية"، يتمّ الانتقال من اللعب إلى إتمام مهمّة إنقاذية، ويتمّ تحضير الأولاد من أجل دخولهم معترك الحياة، ومواجهة صعابها غير المنتظرة، من خلال العمل الجماعي الكفيل في حلّ هذه الصعوبات وتجاوزها.

ويتم البرنامجان بنجاح تامٍ، بفعل العمل الفريقيّ المنظّم الذي يقوم به الأولاد، ويعتمدونه في لعبهم وفي قضاياهم الجادّة، ويتسق البرنامجان في كونهما يقومان على التعاون والعمل المشترك. وبهذا، يمكن القول بأنّ البنية العمقيّة في مجموعة الياس زغيب هي بنية تأسيسيّة للعقليّة القياديّة التي تحاول من خلال تقنية الأسئلة المعتمدة إيجاد أجوبة وحلول تسهم في بث الفكر التعاوني وقبول الرأي الآخر.

ويتابع ضمن المنحى التربويّ البنائيّ نفسه في "فأرة في الصفّ" التي تنقسم إلى حلقتين سرديتين على المستوى السرديّ، ويتشكّل فيها برنامجان سرديّان متعارضان: الأول، برنامج المعلّمة(التخلّص من وجود الفأرة المزعج في الصف بواسطة الهر). والثاني، برنامج التلميذة رندا المضاد(إنقاذ الفأرة وإرجاعها إلى الطبيعة). أظهر هذا الموقف المتضارب عمقًا في التفكير، مع إشراك كلّ واحد من تلاميذ الصّف في التعبير بحريّة عن رأيه، مع غياب أي أثر لتوتر الراشد. فجسّد كلّ واحد منهم فئة اجتماعيّة معيّنة تمتلك وجهة نظر خاصّة تجاه موضوع بسيط في ظاهره تحوّل إلى موقف إنسانيّ حوّل الفأرة والذنب الذي اقترفته، وحقّها في الحياة، ولا يخفى التحدّي المبطّن في موقف رندا التي تحدّت المعلّمة وما ترمز إليه من سلطة وإدارة وهيبة، وفعلت ما رأته مناسبًا، محطّمة سلطة الراشد أمام القرار الشخصيّ والإرادة الفرديّة. وتاليًا، ينفّذ الطفل ما يريده في هذه القصّة من دون العودة إلى الراشد. وبهذا، لم تعد شخصية الراشد هي الشخصية العارفة بكل شيء، والمالكة للمعرفة المطلقة، ولم تعد هي محطّ أنظار الطفل ومركز اهتمامه بل صارت له مواقف خاصّة، وقدرات مميّزة بعيدًا عنها.

وفي قصّة "لاشيء"، يتحدّد الإرسال العامّ بشخصيّة الأم وتشجيعها ابنها وتعريفه بالعالم المحيط به بهدف إبعاد الخوف والقلق عنه، فيكون الموضوع الذي ترغّبه في الحصول عليه هو عبارة عن مجموعة من القيم المعرفيّة والنفسيّة التي تريد نقلها له، فيتلقاها الطفل بتلقائيّة. وهنا، نلاحظ أنّ الإرسال والتعاقد يخضعان لمنطق الراشد من جهة، وسمة اللعب التمثيليّ التي يتميّز بها الطفل في هذه المرحلة من جهة أخرى، فيُبرم المرسِل الممثّل بالأمّ العقد مع المرسَل إليه الممثّل بالطّفل نفسه، ويتحوّل الطّفل من ذات حالة إلى ذات منجِزة، متسلّحًا برغبته في تقليد الراشد[5].

وبذلك، ينتهي برنامج الطّفل بنجاح بفضل نقل الأم الموجّهات اللازمة والضروريّة له من رغبة بالفعل وإرادة الفعل والقدرة عليه، وكذلك بفضل الارسال الذاتي الممثل برغبة الطفل في هذه السن في محاكاة الكبار، فتمكّن بذلك من النجاح في تأدية الدور الذي سرّبته إليه بطريقة غير مباشرة، من خلال تمثيله دور الأم بإتقان، وممارسته على الحيوانات الأليفة الموجودة في محيطه والقريبة منه.

بناء عليه، تقوم مجموعة الياس زغيب على طرح مشكلة من واقع الطفل الذي يشكّل الشخصية الرئيسة في قصصه في علاقة بالراشد الممثل بالأمّ والمعلّمة. وكذلك تطرح هذه المجموعة علاقة الطفل برفاقه وتركّز عليها لأنّ السلطة فيها تكون متبادلة وانعكاسية، فيكتسب الطفل في أثنائها المهارات الاجتماعية التي لا يستطيع أن يتعلّمها إلا من خلالها[6].

انطلاقًا مما تقدّم، ترفض نهايات هذه المجموعة الأمر الواقع، وتظهر وجود قضية ما وتقدّم لها حلاً مريحًا. وبهذا، تتخطّى معالجة الموضوع النمط التربويّ التقليديّ القائم على التلقين، وتُبعد عن أهدافها تعريف الأولاد بتراثهم وعاداتهم وتقاليدهم، وتحاكي رغبتهم في الاكتشاف والتجريب.

قضية التجريب والاكتشاف هذه تعالجها سلسلة "حكايات ولد من بيروت" التي يبني الطفل فيها برنامجه ضد برنامج الراشد، فما هي النتائج التي حصل عليها، هذا ما سنتابعه في ما يلي:

- بين الاستقلالية والرضوخ لسلطة الأهل(سلسلة ولد من بيروت–سهيل ادريس)[7]:

في قصّة "أم جديدة" يمكن أن نضع قيمتي الانصياع والرفض على طرفي محور الدلالة، فنقرأ أن الدلالة انطلقت من موقع اللا انصياع لقرار الأم الذي يطابقه على المستوى السرديّ قول الولد:"... أنا لا أفهم كل هذا. إذا كنت ماما تحبينني فستعملين كل ما أريده!"، ومن ثم تصل الدلالة إلى موقع الرفض مع محاولاته البحث عن أم جديدة، وأخيرًا، تستقر في موقع الانصياع مع قراره العودة إلى البيت. وبهذا، تؤكد البنية العمقيّة للقصة أهميّة العائلة والالتزام بقرارات الأمّ لما فيها من مصلحة للولد، وفي الوقت نفسه، لا تمنعه من التجريب وحصد النتائج المناسبة، وتاليًا، تترك الحدّ قائمًا بين استقلاليّة الطفل المطلقة وضرورة خضوعه لإرادة الأهل الحازمة.

نتابع هذا المنحى التربويّ في قصة "الموزة" التي يصرّ فيها الطفل على تجاوز الراشد وسلطته، ويصرّ الأهل في المقابل على رأيهم الحازم، ونتبع الخطّ نفسه: الولد يرفض سلطة الراشد، والراشد يصرّ على موقفه، وبين الرفض والإصرار، لا يبقى أمام الولد إلا الانصياع والرضوخ. ولتحقيق هذه الغاية يعتمد الراشد الممثل

بالأهل عدّة أساليب ترغيبية وإقناعية لحثّ الولد على تناول موزة واحدة يوميًّا، إلا أنّها تبوء بالفشل، ولا تحقّق الرغبة المرجوّة بشكل نهائيّ، ما يجعله يستغل السلطة الأبويّة المعطاة له من أجل تحقيقها رغمًا عن إرادة الولد. هذا بأسلوب تربويّ بعيد عن التهديد والعقاب. وتاليًا، تتجسّد المشكلة في هذه القصّة في صراع الإرادات: إرادة الراشد المدّعمة برأي الطبيبة (فوائد الموز الصحيّة)، وإرادة الطفل المرتكزة على الذوق والاستنسابية والرغبة في تأكيد الذات.

ونتابع هذه الحركة الساعية إلى الانفلات من سلطة الراشد، في ظلّ سوء تواصل مستمر بينهما في قصّة "البنت الشقراء"، حيث نشأت المشكلة انطلاقًا من عدم فهم الولد للقاموس اللّغوي المستخدم بين الراشدين، الممثل بعبارة" تأخذ بنتا". وبهذا، تبدأ هذه القصة في موقع الإرباك مع الولد الذي يحلم أن يأخذ "بنتًا شقراء" بمعنى يشتري، و يدفعه هذا إلى التمرّد على إرادة أمه والإصرار على تنفيذ رغبته، إلا أنّ ردّة فعل الفتاة الرافضة للذهاب معه في محل الألعاب ونهر أمه له أوضحا له المعنى الحقيقيّ للكلمة، فانتقل إلى موقع اللا إرباك، واقتنع أن يخرج من المحل برفقة الوالدة التي شرحت له عندئذٍ القصد من كلامها على الجمال والزواج ومقاييسهما[8].

وبهذا، تُبرز بنية هذه القصّة العلاقة الحميمة الناشئة بين الأم وابنها القائمة على حوار يستدرك خطأً متوارثًا يربك الرجل والفتاة معًا ويحصرهما في أطر محدّدة سلفًا، وبذلك تجّسد بنية هذه القصّة ردًّا على الموروث؛ فالأم بأمنيتها هذه تكرّر ما ورثته عن أهلها بأنّ جمال المرأة مرتبط بلون الشعر والعينين، ثم وبعد موقف الولد اضطرت إلى أن تصحّح هذا المفهوم. وهنا، يعترف الراشد بخطأ في التعبير وبضرورة التدقيق في بعض الموروثات الاجتماعية التي قد تثير لغطًا في عقول الأولاد، وألاّ يكون كلامه مجرد ترداد ببغائي لكلام راشدين سبقوه.

تختصر مجموعة ادريس في تقديمها الأحداث، وتتجنّب كلّ ما هو تفصيليّ من جهة، وتكتفي بتقديم ما يتناسب مع وجهة نظر الطفل وقدرته على التفكير من جهة أخرى، دون الدخول في عالم الراشد ورغباته وحساباته...، وهذا ما يجعله بعيدًا عن عالم الراشد وما يفكر فيه، ويجعل سلوك الأخير غير واضح في كثير من الأحيان بالنسبة إلى الطفل، ما يفسّر المواقف الاحتدامية المتواترة بينهما. ومن أجل التخفيف من نسبة هذه المواقف أو الحدّ من توترها لا بدّ من عرض وجهات نظر كلّ منهما للتّخفيف من المساحة الانفصالية الموجودة بينهما.

ويبقى تصرف الطفل أسامة ممثل العامل الذات في نطاق الرفض وليس التمرّد، لأنّ الرفض مظهر من مظاهر تحقيق الذات، والتمرّد هو دليل على تعلّق غير آمن بالأهل[9]، ويبقى دور الأم دورًا تربويًّا يعالج مسألة الطاعة والتمرّد بشكل متفهّم لنضاله من أجل تحقيق استقلاله الذاتيّ، غير أنّ هذا التفهّم لا يعني

التخلّي عن الحزم الذي يوفر الأمان للطفل، وإنّما إبقاء دور المراقبة فاعلاً، لما لها من أهمية في تكوين بنية الطفل الأخلاقية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الراشد في معظم الأحيان يتفاعل مع السلوك الصادر عن الولد بناء على المشاعر التي يثيرها فيه ويبادره بالردّ، وبهذا، تكون استجابته له نابعة من هذه المشاعر التي أثارها فيه عن قصد أو من دون قصد، وهكذا، يحكم عليه من خلال خلفيته وحاجاته ورؤيته وليس من خلال سلوك الطفل بحد ذاته. وفي الإطار نفسه، يبقى فارق العمر حاجزًا بين الطفل والراشد، يمنع الأخير من أن يفتح له قلبه مهما كان الراشد قريبًا منه أو مساعدًا له، ويبقى الراشد بعيدًا عن حياة الطفل وتصوراته وانطباعاته لأنه ترك مرحلة الطفولة منذ زمن ونسي تفاصيلها، باستثناء ما كان مؤثرًا فعلاً في تكوين شخصيته[10].

كيف تتبدى علاقة الطفل بالراشد في مجموعة رانيا الزغير، أهي علاقة تواصل أم انقطاع؟ وما الجديد الذي تقدّمه على هذا الصعيد؟

- السياسة والتجريد محور أدب الطفل (سلسلة الخياط الصغير– رانيا الزغير):

في قراءة نقدية للقصص الثلاث: "حديد صابون بونبون"، "لما بلّطت البحر"، "من لحس قرن البوظة؟" للكاتبة رانيا الزغير[11] نلاحظ الآتي:

في "**حديد صابون بونبون**"نرى الطفولة الباحثة عن أبيها الإحساس، وتاليًا نقرأ فيها قصّة البحث عن الجذور. وهنا، تتجّه المؤلفة نحو التجريد، لتخبر قصة "الآنسة فرحة" التي ولدت من السيّدة حبّ وأخذت تبحث عن أبيها في كل مكان، ولقيته في مصنع البونبون الذي تملكه أمها السيّدة حبّ. عرفته وانتظرته في منطاد الماء علّه يأخذها معه إلى مدينة أخرى غير مدينة الحديد التي ولدت فيها. قصة حافلة بالرموز وتحتاج إلى تفسير للمعاني بهدف إيصالها بأسلوب أكثر بساطة للطفل.

وفي "من لحس قرن البوظة" تستحضر المؤلفة فيها الغول والتنين والغِرفين والحورية والعملاق بخمسة رؤوس ليتمّ تعليم الفتاة كيفية أخذ قرار في حياتها، جوابًا عن سؤال سألته في مستهل القصّة: "كيف آكل هذه البوظة؟ هل ألحسها أو أكدشها؟" ويأتي الجواب بعد ستة آراء أدلتها هذه الحيوانات الأسطورية والشخصيات الخيالية، تليها بلحس قرن البوظة الخاص بالفتاة من دون إذنها، مكتوبًا في الصفحة الأخيرة على شكل قرار ذاتيّ اتّخذته الفتاة الصغيرة: "في المرّة المقبلة سألحس البوظة كما أريد.... ولن أردّ على أحد"[12].

وعليه، تبحث الطفلة عن آلية "أكل البوظة"، أي تنفيذ عمل سهل جدًا بالنسبة إلى الراشد، ولكنه يقلق الفتاة الصغيرة ويربكها ويجعلها حائرة لأنها لا تمتلك الخبرة اللازمة، ولا المهارة المطلوبة لتنفيذ العمل بأفضل وجه. فارتأت أن تسأل الراشد مدفوعة بحبّها للاكتشاف وثقتها بآرائه.

يتدخّل الراشد الأسطوري بكل سرور لا ليعلّمها بل ليلحس قرن البوظة، وتاليًا، يتدخل لمصلحته لا لمصلحة الفتاة، وبدلاً من أن يعلّمها ما تطلبه وتحتاج إليه، يعطي نفسه الحقّ ليأخذ منها ما هو لها أصلاً، بحكم السن والسلطة المنوطة به. جرّبت الفتاة عدّة مرات، وسألت عدة جهات، فلم تلق سوى تدخلات وتليها تدخلات أخرى لمصلحة المتدخلين، إلى أن انتبهت فجأة إلى ما يحدث، واتخذت قرارها بأنّها لن تسأل أحدًا بعد الآن، وتتخلّى عن الاتكالية المطلقة وأن تتدبر أمورها بنفسها.

في إطار علاقات انقطاع التواصل بين الطفل والرشد، تبنى قصّة "لما بلّطت البحر" من خلال اعتماد الأمثال الشعبيّة (أربعة عشر مثلاً) وسيلة للدلالة على تكرارية الأحداث وحتميتها، تقدّمها في قالب حواري يدور بين الأم وطفلها، تتكرّر فيه ثلاث مرات جملة:" لا أفهم ما تقوله ماما"، ما يظهر بوضوح هاجس الراشد اللبناني السياسي، المختصر بكلمات صعبة الإدراك بالنسبة إلى الأطفال من مثيلات التوطين والتطبيع ومشكلة الشرق الأوسط، تاركة للطفل "مفاتيح" تدفعه إلى السؤال عن إجابات لأسئلة متوقعه يطرحها على الأم أو المدرّسة أو أيّ شخص آخر... ومن المعروف أنّ تدخل الراشد في شرح القصة للولد يخفف من جماليتها وينأى بها عن وظائفها العلاجية من خلال تقديم حلول لمآزمه الداخلية أو الصعوبات التي تواجهه. والسلوكية –النفسية التي تظهر من خلال قدرة الأدب على ضبط انفعالاته ومشاعره وتوجيهها.هنا نسأل: ماذا تقول لهذا المولود في وطنه بغير إرادة منه؟

نقول له أنت مسيّر، وحتما ستصبح على الحال التي وصلت إليها أمّك، أو ما ترمز إليه الأم – الوطن، وعليك تقبل هذا الوضع لأنك لن تفهم ما يجري في لبنان أبدًا، تمامًا كما هو حالك الآن مع أمك، أم نعمل على إيجاد حلول أخرى له؟ وهذا ما يجعلنا نطرح سؤالين جديدين: هل الكتابة للأطفال هي مجرد وصف لحالهم أو لواقعهم أم إنها بناء لشخصية طفل قادر على البناء والتطوير؟ وإذا كان الهدف الأساس للكتابة للأطفال هو الالتفات إلى المستقبل وليس فقط إلى الماضي، فأيّ مستقبل ينتظر هؤلاء الأولاد على المستويين التخييلي والواقعي؟ وإذا أردنا فصل القصّة عن المنحى التعليميّ، ماذا يبقى لنا في هذه المجموعة؟ التسلية والترفيه؟! وكيف تتوفّر من خلال رسومات مخيفة وقصص غامضة؟!

وفي عودة إلى سلسلة قصصية تراثية تظهر بحلّة جديدة عام 1994 بعنوان "شهرزاد تروي"، نلحظ تغييرات كثيرة في مضمونها القصصيّ مع الحفاظ على أسماء الشخصيّات كما وردت في التراث العربيّ مع إجراء تعديلات في سياق الأحداث ولاسيّما حذف المواقف العنيفة، فما الجديد الذي أضافه هذا التكييف؟ وكيف أبرزت بناها ملامح علاقة الطفل بالراشد؟

- بين التكييف والطفولة الغائبة (سلسلة شهرزاد تروي– لا مؤلف)[13]:

تستند هذه المجموعة القصصيّة على التراث العربي، وتحديدًا على قصص ألف ليلة وليلة، وهي قصص موجّهة أساسًا للراشد، وتعجّ بالقصص عن الإنسان والحيوان والعمالقة والغيلان لتثير الدهشة في عقول المستمعين، وتاليًا تغيب عنها الطفولة وقضاياها بشكل تامّ، ومع ذلك اختيرت من مادتها قصصًا وأخضعت للتعديل وعرضت للأطفال، فإلى أي مدى نجحت هذه القصص المعدّلة في مخاطبة الطفولة ومحاكاتها؟ وما هي القيم الاجتماعيّة التي تنوي إيصالها أو تعريف المتلقّي–الطفل بها؟

في قراءة لهذه المجموعة على المستوى السردي نلاحظ غياب الصراع والتردّد، وغياب العوائق التي تقف في وجه الشخصيات الذكورية، فهي قادرة على السيطرة على كل شيء: الواقعي والعجائبي. أما النسائية فلا تتعدّى كونها موضوع– شيء أو امرأة شريرة.

وفي قراءة لقصّة وادي الجواهر نلحظ أنّ تسلسل الأحداث يخضع لقانون الصدفة ولعوامل خارجية لا تنبع من داخل المرء. والتحولات في القصّة هي تحولات خارجيّة على المستوى المادّيّ: في بداية القصّة كان سندباد فقيرًا، وفي نهايتها صار غنيًا، والوسيلة؟ العثور على كنز متروك في الوادي، أخذ منه نصيبه وترك الباقي. وهنا تطرح مجموعة أسئلة نفسها: ماذا نعلّم أولادنا؟ ماذا نقول لهم في هذه القصّة؟ نعلّمهم انتظار الفرصة المناسبة وضرورة اقتناصها؟ أو الاكتفاء من أخذ ما ليس لهم؟! أي نوع من الراشدين نعرض لطفل القرن الحادي والعشرين؟ أنشجعه على أن يقتدي بشخصيات هذه القصّة، أو ننفرّه منها، أو نقول له اسمع ولا تقلّد؟ أم نخبره قبل البدء برواية القصّة نبذة عن الفروقات الحضاريّة والمفهوميّة بينه وبين من سبقوه ممن كانوا يجدون في هذه القصص قمّة المغامرة والمتعة، بهدف تقريب المسافات بين ما يُعرض عليه وعالمه المحيط به من جهة، وأحلامه وخيالاته ونماذج الشخصيّات التي ترد إليه من كلّ حدب وصوب عبر الفضائيات والانترنيت، من جهة أخرى.

وفي الدائرة نفسها، نقرأ قصة علي بابا مع حذف "الأربعين حرامي" من القصّة لدواعي تربويّة وتوجيهيّة. كيف تبدّت صورة الراشد في هذه القصّة الموجّهة للأطفال؟ وما هو نوع العلاقة التي يبنيها العالم القصصي فيها بالطفل المتلقي؟

تتألّف هذه القصّة من حلقة واحدة وبرنامج سرديّ وحيد، تتحكّم الصدفة فيه من خلال اكتشاف علي بابا مغارة اللصوص، واتّخاذه قرار تبليغ السلطان بالحادثة. وهكذا، يجني من جراء موقفه هذا مكافأة كبيرة جعلته يحيا بسعادة. وهنا، يتحوّل علي بابا من سارق في القصة كما وردت في كتاب ألف ليلة وليلة إلى فاعل خير يخبر عن اللصوص وينال مكافأته.وبذلك، بنت الذات المنجِزة في هذه القصّة علاقة تعاقد وحقّقت مشروعها وحصلت على المكافأة ببساطة تامّة، من دون عوائق تُذكر.

تقنيًا، يصاغ المرويّ في هذه المجموعة من دون كشف دواخل الشّخصيّات، فالراوي يقدّمها من دون تفسير لأفعالها، أو تحليل لمشاعرها، أو استرجاع لماضيها، أو استباق لأفعالها، ويكتفي بتقديمها من الخارج، متبعًا أسلوب العرض – التبئير خارجيّ[14] وهذا عائد إلى تكييف النص القصصيّ الذي خدم القصّة على مستوى المضمون من جهة حذف المشاهد العنيفة التي تعج بها النسخ الأصلية[15]، وحذف جميع الأحداث التي يمكن أن تولد عند الطفل مشاعر مربكة، وبثّ بدلاً منها أفكار جديدة[16]، وخدمها التكييف أيضًا من جهة الطول واعتماد لغة مبسّطة إلاّ أنّ تحقيق معيار القصر والسهولة أدى إلى حذف المشاهد الوصفية بكاملها، فأتت مبتورة، ينقص أحداثها التشويق اللازم لدعوة الطفل إلى المشاركة في بناء القصة وروايتها. كما أنه لم يلغ المشكلة المتمثّلة في كون الموضوع بكامله لا يتناسب مع الأطفال ومستوى تفكيرهم ونضجهم النفسيّ والاجتماعيّ، لأنّها موجّهة أساسًا للراشد ليس للطفل الذي لا تزال شخصيته قيد التشكّل. فلا ننسى أن القصّة لا تمثّل بالنسبة إليه مجرّد وصف لحالة معيّنة أو توصيف لمشكلة وإنّما هي عنصر مساهم في توقيع شخصيّته وتحويلها نحو الأفضل، وهذا ما جعلها بعيدة عن تحقيق الدور التربويّ المفترض أن تؤدّيه القصّة بعامّة، وهو جعل الطفل أكثر تصالحًا مع العالم المحيط به، وأكثر تقبّلا لمعطياته وانسجامًا معها.

وإذا لم تكن الغاية تعليميّة تربويّة من قصص مماثلة فأين التّسلية أو محاور الاهتمام التي تجعل الأطفال يقبلون على قراءة باتت بعيدة عن تفاصيل حياتهم؟ أو بتعبير آخر في أي اتجّاه تقود هذه القصص تفكيرهم، وما هو السلوك الذي ترسّخه فيهم؟

وفي ما يلي نطرح مجموعة أخرى من الأسئلة:

كيف تسهم هذه القصص في تنمية تقدير الذات والثقة بالنفس والنجاح عند أبنائنا؟ كيف تسهم في تعميق احترام مشاعر الطفل وحقوقه، وجعله قادرًا على الاندماج في المجتمع، وفي الوقت نفسه تنمّي حاجته لكي يكون مستقلاً؟ أو بتعبير آخر، كيف نحضّره للمستقبل؟ وكيف نكسبه مهارات التفاعل والانفتاح؟ وقبل الإجابة علينا أن نحدّد تمامًا ما نريده لأطفالنا، فإذا أردنا أن ننتج مجتمعا قارئًا، فلنقدّم له مواد يحبّها ويألفها، ويرغب في المعرفة عنها وحولها. فأن تجعل طفلاً يقرأ كتابًا من أجل المتعة والتسلية فقط لأمر رائع بحدّ ذاته، لأنّ القراءة تجسّد مساحة من الحريّة يسبح فيها المرء تجاه الأنا الخاصّة جدًا، والقراءة انفتاح يجسّد الخطوة الأولى في طريق بناء شخصية متزنة وقادرة على الاستقبال والتلقي، وعلى إنشاء الحوار مع نفسها ومع الآخرين في كلّ لحظة.

بناء على ما تقدّم، تنقسم البنى السرديّة الدلاليّة في القصص الموجّهة للأطفال موضوع هذه القراءة إلى ثلاثة أنواع:

الأولى، بنية تأسيسيّة بنائيّة منبثقة من عالم الطفل وينطلق مجرى الدلالة فيها من المحاور السلبيّة الملل، والقلق، والرفض، والإرباك، والفوضى المناهضة للقواعد الصفيّة وتنتهي في مواقع ايجابية: التسلية، والاطمئنان واللا انصياع، والوضوح.

الثانية، بنية مبنية بناء مغايرًا لقواعد النحو السرديّ، فلا تجد فيه برامج سردية ولا عناصر قصّة معيارية، ولا تصادف عقودًا تبرم بين المرسِل والمرسَل إليه ولا مراحل تمرّ فيها الذات، بل لا تصل في هذه القصص إلى مفهوم الذات المنجزة بل تبقى عند حدود الذات الحالة، وتاليًا لا مراحل فعليّة تمرّ بها الذات في طريقها إلى إنجاز موضوعها الذي يبقى بمثابة قيمة على المستوى المعرفيّ لا تتخطّاه إلى مستوى الفعل، كما في سلسلة الخياط الصغير.

الثالثة، فهي البنية المقتبسة من بنية الحكايات الشعبية، وهي من منظور تقديمها للأطفال نرى بأنّها تعريفيّة إسقاطية على عالم الطفل، وتسوّغ من بعض النقاد بأنّها نافذة من نوافذ الطفل على عالم الراشد.

وبناء على هذا التنوع في البنى وتاليًا في ثقافة الطفل المراد بناؤها، والاختلاف القائم بينها، ازداد إحساسنا بالمسؤولية تجاه ما نكتبه للأطفال. لذا، على المؤلف أن ينشئ علاقة حميمة بينه وبين الطفل، ويشجع الفضول لديه وحبّه للاستكشاف، ويحاوره معتمدًا استراتيجيات حلّ المشكلات بدلاً من المواجهة، في إطار السماح له بالتعبير عن مشاعره بلغة مقبولة، بهدف إضفاء جوّ من الفرح والثقة.

...ما زلنا في انتظار قصص ذات بنى مرتكزة على التواصل بين الطفل والراشد، أو على همّ مشترك يعملان معًا عل حلّه، أو متعة مشتركة يستمتعان بها، فينتشر جوّ الهدوء بينهما، تُفرح الطفل وتزيد ثقته بنفسه وأهله من جهة، وتُفرح الراشد وتُخفّف من الضغوطات الحياتيّة التي تثقل كاهله، كما تسدّ جزءًا يسيرًا من المسافة الموجودة بينهما؛ مسافة في التفكير والاهتمامات والأولويات... إلى هذا النوع من القصص نوجّه النظر والانتباه من أجل بناء ثقافة القراءة التي عزف الأطفال عنها بشكل كبير وباتت محصورة في هامش التدريس والإطار المدرسي وواجباته، في زمن باتت المطالعة الحرّة فيه من الكماليات...

---

[1] شوكت آشتي: القيم الاجتماعية في أدب الأطفال. دار النضال. ط1، 1999، ص64

[2] نسيم الخوري: الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية. مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة أطروحات الدكتوراه، بيروت، ط1، 2005، ص 368-371

[3] في محاولة للإجابة عن الأسئلة السابقة، عملت على كشف البنى الدلالية لمجموعة من القصص الموجّهة إلى الأطفال في إطار المطالعة الحرّة غير الموجّهة بقصد استثمارٍ لغويّ أو دلاليّ، واخترت نماذج متنوعة من القصص تطال شريحة غير قليلة

من المؤلّفين اللبنانيين، واخترت لكل مؤلّف عددًا من القصص في سلسلة واحدة، ما يمكّن من تكوين نظرة شاملة عن المنحى الذي يتخّذه المؤلّف أولاً ودار النشر ثانيًا، وذلك من خلال استخدام أدوات السيميائية وقراءة النماذج المنتقاة على المستويين السرديّ والموضوعاتيّ بمثابة خطوة أولى، يتم الانطلاق منها للخروج من النص الأدبي ودراسة المضامين النفسيّة والاجتماعيّة لهذه البنى، وعلاقتها بمراحل نمو الطفل، على اعتبار أنّ القصّة هي مؤسسة مهمّة من مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة.

[4]في قراءة لبعض ما صدر حديثًا من قصص الأطفال بأقلام لبنانية ما بين 2005 و2008، اخترت مجموعات من القصص، من أربع دور نشر مختلفة، وهي على النحو التالي:" أمّ جديدة"، و"الموزة" و"البنت الشقراء" لسماح ادريس من سلسلة "حكايات ولد من بيروت"، "البحر الصغير" و"فأرة في الصفّ" و"لا شيء" للياس زغيب من سلسلة حكايات ملونة، و"حديد صابون بونبون" و" لما بلّطت البحر" و"من لحس قرن البوظة" لرانيا زغير من سلسلة الخيّاط الصغير، و"علي بابا"، "سندباد"، "وادي الجواهر"، من سلسلة شهرزاد تروي، بهدف تحديد أطر العلاقة بين الطفل والراشد ، وإظهار نقاط التقارب الاختلاف بين نظرتيهما إلى العالم.

[5] الياس زغيب: البحر الصغير. ص 22؛ فأرة في الصف. ص 15-21؛ لا شيء. ص 22-24

[6] مريم سليم: كيف ننمي تقدير الذات والثقة بالنفس والنجاح عند أبنائنا. دار النهضة العربية. ط1، 2003، ص 107

[7] سماح ادريس: أم جديدة. دار الآداب للصغار. ص 6، 4: الموزة. ص 6، 9

[8] سماح ادريس: البنت الشقراء. ص 9

[9]مريم سليم : علم النفس التربوي. ص 86-87 ، 109

[10]جاين نلسن وآخرون: السلوك الإيجابي عند الطفل السنوات الثلاث الأولى. ص135

[11]يبلغ عدد كلمات كلّ منها على التوالي: 240، 230، 257، وتتوجه إلى فئات عمرية غير محدّدة على الغلاف، باستثناء قصة "لما بلطت البحر"، المذكور عليها من 7 إلى 107 سنوات. رانيا الزغير: حديد صابون بونبون. الخياط الصغير، رسوم لانا خياط، ط1، 2008؛ لما بلّطت البحر. الخياط الصغير. رسوم جويس عكاوي، ط1، 2008، ص 1، 9، 21

[12] تختتم المؤلفة قصتها بهذه الجملة، والجدير بالذكر أن القصة خالية من أي ترقيم. رانيا زغير: من لحس قرن البوظة. رسوم راسيل اسحاق، 2009.

[13] لا مؤلف:وادي الجواهر. سلسلة شهرزاد تروي، شركة المشرق العالمية ش.م.م، الجزء 19،ط2، 1993 ؛ لا مؤلف: علي بابا. سلسلة شهرزاد تروي، شركة المشرق العالمية ش.م.م، الجزء 30، ط2، 1993

[14] نبيل أيوب: النقد النصّي. دار المكتبة الأهلية. ص 207

[15] ألف ليلة وليلة. جزءان، ط10، 2004 دار الفكر العربي، ص 329-335

[16]تؤسّس هذه النسخة المعدّلة علاقات التضامن في (وادي الجواهر)، والتضحية في علاء الدين(ضحى من أجل إيجاد الأميرة) والخضوع للسلطة في علي بابا (من خلال إبلاغ علي بابا السلطان عن موقع المغارة).