جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

أدب الأطفال في موريتانيا
حفريات في بنية النّص

د/ ولد متّالي لمرابط أحمد محمدو

أدب الأطفال في موريتانيا
حفريات في بنية النّص

د/ ولد متَّالي لمرابط أحمد محمدو

فاز هذا العمل في مجال البحوث التربوية
الدورة الرابعة عشرة لجائزة خليفة التربوية
2020 – 2021

مطبوعات جائزة خليفة التربوية
الكتاب رقم (40)

موافقة المجلس الوطني للإعلام رقم: MC-03-01-7457092
رقم التصنيف الدولي: 978-9948-8630-2-1

جميع الحقوق محفوظة، ولا يجوز إعادة إنتاج أي جزء من هذا الكتاب بأي شكل كان، بما في ذلك نسخ الصور أو الوسائل الإلكترونية، دون موافقة كتابية من أصحاب حقوق الطبع والنشر، وكل من يتصرف بما يخالف ذلك، سيكون عرضة للمساءلة القانونية، والمطالبة بالأضرار الناجمة عن ذلك.

جميع الحقوق محفوظة للأمانة العامة لجائزة خليفة التربوية.

مدينة أبوظبي - دولة الإمارات العربية المتحدة
هاتف: 0097124459442
فاكس: 0097124454995
ص ب: 33088
الموقع الإلكتروني : www.khaward.ae

كـلـمـة

تواصل جائزة خليفة التربوية رسالتها في إثراء الميدان التربوي بالمعرفة من خلال تنفيذ توجيهات سمو رئيس مجلس أمناء الجائزة بطباعة الأعمال الفائزة في كل دورة بحيث تكون متاحة لمختلف المستويات التنفيذية في العملية التعليمية من: قيادات مدرسية، ومعلمين، وإداريين، وغيرهم من ذوي العلاقة، بما يعزز الخبرات العلمية والتطبيقية، وينهض بالأداء، ويرفع معدلات الجودة لمخرجات العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد يسعدنا أن يكون هذا الكتاب أحد الأعمال التي تم طباعتها وطرحها في الميدان التربوي، آملين أن تتحقق منه الفائدة المنشودة .
والله الموفق.

أمين عام جائزة خليفة التربوية
أمل عبد القادر العفيفي

إهداء

إلى كلّ من يُضيء شمعةً
لمستقبل الطِّفل العربي؛
لينيرَ له دُروبَ الإبداعِ والتَّميُّز...

قبسٌ من التراث

وإنّـمَـا أَوْلاَدُنَـا بـيْـنَـنَـا أَكْـبَـادُنَا تَمْشِي على الأرضِ
لو هَبَّت الرِّيحُ على بَعْضِهِم لامْـتَـنَعتْ عيْنِي عنِ الغمْضِ

حِطَّان بن المعلَّى

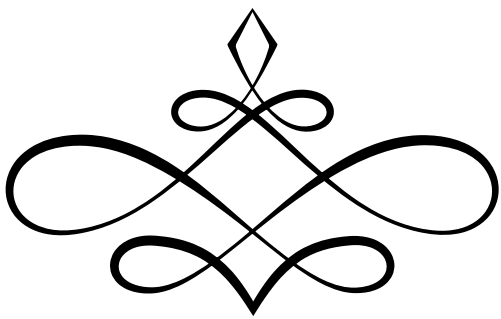
الفهرس

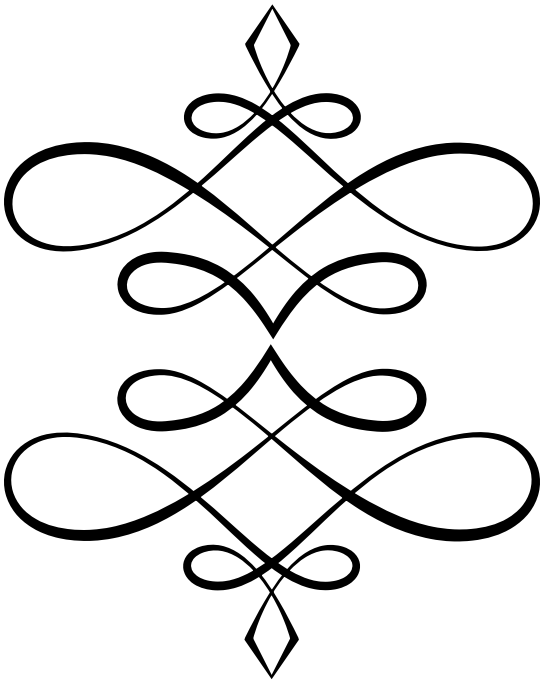
الموضوع	الصفحة
مقدمة	12
مدخل نظري: دراسات أدب الطفل العربي: قراءةٌ فاحصةٌ	21
1. إضاءة	22
2. النشأة والمسار	22
2. 1. إرهاصات البداية	22
2. 2. فضاء النشر وأنماطه	23
2. 3. إحالات العنونة	25
2. 4. الخلفيات المعرفية والثقافية	26
2. 5. من الكيف إلى الكم	27
3. المفهوم وتحولاته	28
3. 1. أدب الأطفال	29
3. 1. 1. جدل التعريف	29
3. 1. 2. إشكال التصنيف	34
3. 2. مفاهيم موازية	34
3. 2. 1. ثقافة الأطفال	34
3. 2. 2. كِتَاب الطفل	35
3. 2. 3. أدب الأطفال الإسلامي	36
4. قضايا وإشكالات	37
4. 1. النشأة والتاريخ	37
4. 2. الإنتاج والتلقي	40
4. 2. 1. سؤال الكتابة	40
2. 2. 1. 1. رؤية الكاتب	40
4. 2. 1. 2. الطفلُ كاتِبًا	42
4. 2. 2. النص وتحولاته الفنية	44
4. 2. 2. 1. معايير الكتابة	44
4. 2. 2. 2. أدبية نص الطفل	46
4. 2. 2. 3. لغة الكتابة	47

الموضوع	الصفحة
4. 2. 2. 4. الخيالُ عنصرًا فنيًّا	48
4. 2. 3. حدود التلقي	48
4. 3. هواجس وإشكالات	49
4. 3. 1. من الأدب إلى التربية	49
4. 3. 2. أدب الأطفال وأدب الكبار	50
5. تركيب	53
الباب الأول: شِعْر الأَطْفال: البِنْيَةُ والسِّمات	57
1. إضاءة	58
2. شعر الأطفال: المفهوم والرؤية	59
3. بنية الإيقاع	61
3. 1. الإيقاع الخارجي	62
3. 1. 1. البحور وتجلياتها الإيقاعية	62
3. 1. 2. التقفية	64
3. 1. 3. مسارات الروي	66
3. 2. الإيقاع الداخلي	67
3. 2. 1. التَّكْرَار	67
3. 2. 2. التَّرصيع	73
3. 2. 3. التصريع	74
3. 2. 4. الجناس	74
3. 2. 5. الإرصاد أو التَّسهيم	75
4. التيمات والمضامين	76
4. 1. حقوق الوالدين	77
4. 2. النظافة	77
4. 3. المدرسة	78
4. 4. قيمة العمل	80
4. 5. حماية البيئة	82
4. 6. الوطن والسيادة	83
4. 7. ذاكرة الوطن	84
4. 8. الحرية والاستقلال	86
4. 9. الوحدة العربية	87

الموضوع	الصفحة
4. 10. الهوية الدينية	88
5. بنية اللغة وتجلياتها	88
5. 1. اللغة المباشرة	89
5. 2. شعرية المجاز	90
6. التشكيل البصري	92
7. تركيب	95
الباب الثاني: قصَص الأَطْفال: البِنْيةُ والسِّمات	97
1. إضاءة	98
2. قصص الأطفال: المفهوم والسمات	100
2. 1. حدود المفهوم	100
2. 2. الأهداف وتجلياتها	102
2. 2. 1. إثراء المعرفة	103
2. 2. 2. التوجيه التربوي	104
2. 2. 3. المتعة والترفيه	106
3. العناصر والمرتكزات	108
3. 1. الفكرة	108
3. 2. الشخوص	109
3. 3. الحوار	114
3. 4. بنية الحكي	116
3. 5. الحدث	117
3. 6. الزمان	118
3. 7. المكان	119
3. 8. التيمات والمضامين	121
4. جماليات النص	122
4. 1. الخيال	122
4. 2. اللغة والأسلوب	123
4. 3. إحالات التناص	125
4. 4. الحكاية الشعبية	128

الموضوع	الصفحة
4. 5. العجائبي	131
5. مدارات فنية 5. 1. عتبات النص 5. 2. العنونة 5. 3. التشكيل البصري	133 133 134 138
6. تركيب	142
الخاتمة	143
كشَّاف المصادر والمراجع	152





مقدمة

1. محددات المفاهيم

تفصح هذه الدراسة عن مشروعها العام عبر حدود مفهومية وإجرائيَّة قارة؛ يُرَادُ لها أن تعصمَها من الخَطَل المنهجيِّ، وتؤسِّس معمارَها العلميِّ على أساسٍ صلبٍ، وتتمثَّل تلك الحدود -كما رسمَها العنوانُ المقترح- في: **«أدب الأطفال»**؛ معطى أدبيًّا للمقاربة والتَّحليل، و**«موريتانيا»**؛ فضاءً مكانيًّا، و**«دراسة في بِنْية النَّص»**؛ مدخلاً إجرائيًّا منهجيًّا وزاويةً محددة للتناول.

2. الإشكال ومداراته

من المتداول في أدبيَّاتِ البحث العلمي الحديث أن الطريق الأمثلَ «لمقاربة موضوع ما وتحليلِه هو استشكالُه (تحويله إلى إشكالية أو سؤال إشكالي)؛ لأنَّ الاستشكال -أو الأشْكَلَة- وحده يشدُّ الوعي إلى الأبعاد والعوامل المختلفة للموضوع المدروس، ما ظَهر منها وما بَطن، ووحده يبدِّد وهْمَ الوضوح الظاهري للمسألة الذي توحي به، فيسمح للتفكير بأن يتخطَّى لحظة الاستبداد، بما هي لحظةُ كسلٍ معرفي، إلى التيقُّظ تجاه تعقُّد الموضوع المدروس»[1]. من هذا المنطلق؛ تحاول هذه الدراسة أن تجيب عن إشكالٍ محوريٍّ؛ تمكن صياغته في الأسئلة التالية: **هل هناك ما يمكن أن نطلق عليه (أدبَ الأطفال) في موريتانيا؟ وما هي أبرز تجلِّيات ذلك الأدب -نصيًّا- إذا افترضنا وجوده؟ ولماذا خفوت صوت من يوصفون بكتَّاب أدب الطفل في موريتانيا محليًّا وعربيًّا؟ وما هي أبرز السِّمات والمظاهر الفنية التي تفصح عنها نصوص هذا الأدب؟** في ضوء تلك الأسئلة سيعبُر هذا العمل دروبًا ومساراتٍ متشعبة في نطاق سعيه لدراسة النص الأدبي الموجه للطفل في موريتانيا؛ في محاولةٍ لاستكشاف بنياتِه الفنية والإبداعية.

3. الأهمية والدَّوافع

جاءت هذه الدراسة وليدة مشاغل بحثية صاحبتنا منذ سنوات؛ وكانت حصيلتها بعض البحوث العلمية المنشورة التي أفرزت هواجس ورؤى نظرية حول النَّص الأدبي الموريتاني، وهي تتغيَّا مقاربة موضوع ذي أهمية خاصة؛ بحكم غيابه عن بؤرة البحث والاهتمام محليًّا وعربيًّا، من هذا المنطلق هناك محفِّزاتٌ ودوافعُ عدَّة لتناول هذا المشغل البحثي، من أبرزها:

---

1 - عبدالإله بلقزيز/ أزمة الدولة الوطنية، مقال منشور على صفحة الكاتب بموقع (إكسير) على شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: http://ixiir.com/articles/%D.html

• السَّعي إلى إنجاز مقاربةٍ نظريةٍ ومنهجيةٍ لنصوص أدب الأطفال في موريتانيا؛ وهو ما سيفتح أفقًا جديدًا لمزيدٍ من القراءات الموجهة لهذا النمط الأدبي المغيَّب عن مسيرة الدَّرس النقدي والثقافي والتربوي في موريتانيا.
• محاولة تقديم تصوُّر علميٍّ للقارئ العربيِّ عن مسار أدب الأطفال في موريتانيا، ونماذج من نصوصه، وذلك في ضوء ما تسمح به هذه الدِّراسة وسياقها النظري والمنهجي، ومما لا شك فيه أن القارئ العربي يجهل تمامًا نصوص هذا الأدب، وأبرز كتابه، وهو جهلٌ رسَّخته عوامل وسياقات ستتم الإشارة إليها في قادم هذا العمل.
• السّعي إلى تفكيكِ البنياتِ والمرتكزاتِ الفنية للنَّص الأدبيِّ الموجَّه للطفل في موريتانيا، وهو تفكيكٌ يُرادُ له أن يفيدَ كتَّاب أدبِ الطِّفل في موريتانيا، ويثير لديهم شهية التأمل في هذا النَّص من زاوية القارئ النَّاقد؛ مما سينعكسُ على مستقبل كتابتهم الإبداعية الموجَّهة للطفل، كما نأمل أن يسهم في تحفيز مزيدٍ من الكتاب للتوجُّه للكتابة للطفل الموريتاني.

4. الدراسات السابقة

يجب أن نقر، بدءًا، أن جميع الدراسات العربية المنجزة حول أدب الأطفال العربي تقدم -من خلال عناوينها المقترحة- مصادراتٍ منهجيةً في غاية الخطورة، وذلك حينما يعلن أصحابها عن تناول أدب الأطفال العربي بشكل عام كما يحيل إلى ذلك العنوان، بينما نجد في داخلها مقاربة محدَّدة تستهدف في الغالب البلاد العربية في المشرق، ومع إقرارنا المسبق بأن نهضة أدب الأطفال العربي نشأت وما تزال تشهد دفعًا قويًّا في أقطار المشرق العربي، إلا أنه ليس من الحصافة ولا الأمانة العلمية إهمال مسيرة أدب الأطفال في بلاد المغرب العربي، ولو بإشاراتٍ جزئيةٍ في نطاق ما هو متاح، خصوصًا أنَّ حركة النشر لنصوصٍ من فضاء المغرب العربي تجاوزت حدودها الجغرافية. وتزداد المصادرة عمقًا وتمكنًا حينما يتعلق الأمر بموريتانيا، ومن الإنصاف أن نشير إلى أن العامل الأبرز لذلك هو غياب أدب الأطفال الموريتاني عن الحضور -ولو جزئيًّا- في مسيرة الأدب العربي الحديث، بحكم مجموعة من الإكراهات المحلية، في مقدمتها؛ ندرةُ المنتوج من هذا الأدب، وضعف حركة النشر المساندة له، والتي يقتصر ما وجد منها غالبًا على الفضاء المحلي.

وتظهر هذه المصادرة من خلال عدم الإشارة –مجرد الإشارة- إلى موريتانيا، ولو بشكلٍ عابرٍ، ضمن الدِّراسات المنجزة عن أدب الأطفال العربي، فعلى سبيل المثال نجد الباحثة كافية رمضان تكتب عن جانب من تباطؤ وتيرة الاهتمام بأدب الطفل عربيًّا؛ إذ تشير إلى غالبية دول الوطن العربي دون ذكر موريتانيا، فتقول: «نجد مثل هذا الاهتمام يظهر بوضوح في جمهورية مصر العربية، وفي لبنان، وفي العراق خاصة في ما قبل الحرب، نجده يقل في تونس والمغرب وليبيا والجزائر، ويكاد يختفي إلى عهد قريب جدًّا في أقطار الخليج العربي، فلم يظهر إلا في وقت قريب في الكويت على يد علي الشرقاوي [...] ثم بدأ ظهور أدب الأطفال في البحرين علي يد عبد القادر عقيل [...] ثم بدأت تظهر كتب متناثرة في قطر والسَّعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة، وهي كتب قليلة العدد»[1]. فرغم حرص الباحثة على تعداد الأقطار العربية، وذكرها لأربعة من أقطار المغرب العربي (تونس، المغرب، ليبيا، الجزائر)؛ فإنها لم تشر إلى موريتانيا، ولم تنبِّه إلى غيابها عن مسيرة أدب الطفل المعاصر، وهو ما يحيل إلى الغياب المطبق الذي يعانيه حقل أدب الأطفال الموريتاني عربيًّا، أو على الأصح غياب موريتانيا عن ذاكرة كثير من المثقفين العرب. وتظهر تلك المصادرة بشكل أخف عند الباحث **بيان الصفدي**؛ حين يتمنى نهضة أدب الطفل العربي بشكل عام دون أن يُغفلَ الفضاء المغاربي[2] الذي تنتمي إليه موريتانيا، فيقول: «وبنظرة سريعة يرى القارئ أن تجربة شعر الأطفال قد تركزت في مصر وبلاد الشام والعراق منذ القرن التاسع عشر تبعًا للنهوض العام – والتعليمي منه- في تلك الأقطار العربية، ومع بدايات القرن العشرين تقدمت التجارب وغزر العطاء، وظهرت شرارة هنا أو هناك في مغرب الوطن العربي أو مشرقه، ولكن شعر الأطفال ما زال متركزًا في هذه البقاع، وأملنا أن تعمَّ التجارب الناضجة كل بلدٍ عربي»[3]. ورغم التعميم الواضح لعنوان دراسة الباحث فإنه لم يشر إلى أدب الأطفال في موريتانيا بأي ملاحظة، وهو ما يعزز من تيمة الغياب الموريتاني التي أشرنا إليها سابقًا.

---

1 -كافية رمضان/ كتب الأطفال في الكويت: دراسة ميدانية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة 9، العدد 27، 1988، ص 30.

2- لاحظ كثير من الباحثين في الفضاء المغاربي جهلهم بمسيرة أدب الطفل في بلدان المغرب العربي، وجهل المشارقة الأكثر حدة لهذا الأدب، يقول الباحث الجزائري حفناوي بعلي: «الجدير بالذكر أننا نحن المغاربة خصوصًا –وللأسف الشديد- نعرف الكثير والكثير عن مسرح الطفل في المشرق العربي، ولا نعرف إلا القليل القليل عن مسرح دولة من الدول المغاربية [...] وكذا –وللأسف الشديد أيضًا- أن الإخوة المشارقة وأهل بلاد الشام (الأردن وفلسطين وسوريا ولبنان) في الغالب لا يعرفون إلا القليل، أو لا يعرفون شيئًا عن مسرح الطفل في المغرب العربي». انظر: حفناوي بعلي/ مسرح الطفل في المغرب العربي: الحاضر في المشهد الثقافي العربي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016، ص 8.

3 - بيان الصفدي/ شعر الأطفال في الوطن العربي: دراسة تاريخية نقدية، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، ط 1، 2008، ص 7-8.

ونقرُّ هنا أنه لا توجد دراساتٌ بالمعنى العلمي الأكاديمي حول أدب الأطفال في موريتانيا، فهذا الحقل الأدبي شبه غائب عن اهتمامات النقاد والباحثين في موريتانيا، ورغم ذلك نشير إلى ملاحظات عابرة وسريعة كتبها بعض الباحثين، وهي:

أ- تجربة كتابة أدب الطفل في الأدب الموريتاني المعاصر 1975-2000 تنظيرًا وتطبيقًا،[1] للباحث أحمد ولد حبيب الله، وهي مقاربة عامة وسريعة سعى الباحث من خلالها إلى الإجابة عن «تساؤلات تجربة كتابة "أدب الطفل" في الأدب الموريتاني المعاصر، أي من عام 1975 حتى عام 2000، ومن تلك التساؤلات: ما قيمة هذه التجربة؟ وهل أدب الطفل ضرورة أم ترف؟ وما الموضوعات التي تناولتها هذه التجربة، وهل كانت موفقة في اختيار موضوعاتها؟»[2]. وقد استشهد الباحث بمجموعة موجزة من النصوص الشعرية، أغلبها للشاعر محمد عبد الله بن عمر.

ب- وضعية أدب الأطفال في الوطن العربي عمومًا وفي موريتانيا بوجه أخص،[3] للباحث **محمد الأمين** ولد الكَتَّاب وهي ورقة بحثية موجزة دعا من خلالها إلى ضرورة إنجاز نص أدبي محلّي موجه للطفل في موريتانيا، وحاول أن يقدم نماذج من القصص الموجهة للطفل، وعلى الصعيد النظري حاول الباحث رصد واقع حركة أدب الطفل في موريتانيا وما تعانيه من خفوت بلغ حد الغياب التام أحيانًا: «استرعى هذا الغياب انتباهي منذ وقت طويل، بل وأثار استغرابي وامتعاضي انعدام الوعي لدى الفاعلين التربويين والمهتمين بالشأن الثقافي في البلاد بما يكتسيه أدب الأطفال من أهمية بالغة في بناء عقول الأجيال الصاعدة التي تشكل بحق رأس المال البشري، الذي لا مجال لنهوض الأمة ولا لازدهارها بدون إعداده إعدادًا جيدًا ومسؤولاً»[4]. وبالمجمل تُعَدُّ الورقة صيحة من كاتب لأدب الأطفال[5] يحزُّ في نفسه ضمور مسيرة هذا الأدب في موريتانيا، وانعدام الدراسات المنجزة حوله، لذا فهو يدعو إلى تحفيز الكاتب الموريتاني للتوجُّه إلى حقل الأدب الطفلي، داعيًا إلى ضرورة الإسراع في ذلك، لما يرتبط به من رؤًى تربويةٍ ومعرفيةٍ وجماليةٍ.

---

1 - نشر بمجلة الأديب الصادرة عن اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، السنة الأولى، العدد 1، فبراير 2006، ص 14-25.

2 - أحمد ولد حبيب الله/ تجربة كتابة أدب الطفل في الأدب الموريتاني المعاصر 1975-2000 تنظيرًا وتطبيقًا، مجلة الأديب، اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، السنة 1، العدد 1، فبراير 2006، ص 14.

3 - محاضرة ألقيت في إطار الموسم الثقافي لمؤسسة بلاد شنقيط للثقافة والتنمية بنواكشوط في 7 مايو 2016، ونشرها الباحث على موقعه الشخصي على شبكة الأنترنيت، من خلال الرابط التالي: http://kettab.net/archives/2333

4 - محمد الأمين ولد الكَتّاب/ وضعية أدب الأطفال في الوطن العربي عمومًا وفي موريتانيا بوجه أخص، مقال منشور على موقعه الشخصي على شبكة الأنترنيت، من خلال الرابط التالي: http://kettab.net/archives/2333

5 - يعد ولد الكَتّاب أحد أبرز كُتّاب أدب الأطفال في موريتانيا، وسنتناول مجموعته القصصية (من قصص الحيوان) في الباب الثاني من هذه الدراسة، وهو يكتب هنا من واقع الخبير الواعي بما يعانيه هذا الأدب من قلة الكُتّاب وندرة المنشور.

ج- أدب الطفل ومنزلته من الأجناس الأدبية الموريتانية: من الحكايات الشعبية القديمة إلى الشعر العربي المعاصر،[1] للباحث أحمدو ولد آكاه: وهو بحث موجز ومبسَّط، حاول الباحث أن يشير من خلاله إلى أهمية أدب الطفل في موريتانيا، مقدمًا مجموعة قليلة من النصوص أغلبها لا نرى أنه ينتمي إلى هذا الأدب.

ولا بد أن نشير هنا إلى الملاحظات الآتية تجاه ما وصفناه بالدراسات السابقة:

• تحمل هذه الأبحاث عناوين تتَّسم بالسعة والشمول؛ وهو ما لا ينعكس عند الولوج إلى مضمونها الذي يمتاز بالإيجاز ومحدودية النماذج المنتقاة، وتغليب الحديث النظري بدل الولوج إلى العمق النصي.[2]

• أنها مجرد أوراق ومقالات موجزة، دافعها الأساس الإشارة إلى أهمية الانتباه لحقل أدب الأطفال في موريتانيا، وتحفيز الأدباء للعناية بالطفل والكتابة له، وتنبيه الدارسين إلى ضرورة دراسته وتحليله.

• لا تقدم القراءات السابقة تحليلات قرائية أو تفكيكًا لبنية النص الأدبي الطفلي في موريتانيا، بل إنها تقدم أفكارًا نظرية عامة، يغلب عليها طابع الإيجاز.

وخلاصة القول؛ إنها أبحاث تؤشر على أهمية الاهتمام بدراسة أدب الأطفال في موريتانيا، ثم إن عملنا يختلف عنها؛ من حيث هندسة البناء النظري والمنهجي للمشروع البحثي، وتنوع المادة الأدبية المتناولة، وبنية المصادر والمراجع، وأنماط القراءة والتحليل والاستنتاج.

إن الأعمال المشار إليها تقدم صورة أولية عن مسار أدب الأطفال في موريتانيا، وتخلص إلى نتيجة جوهرية هي محدودية ما نشر من هذا الأدب، ودعوة الأدباء الموريتانيين إلى مزيد من العطاء والإنتاج في ميدان أدب الطفل، إضافة إلى العناية والاهتمام به من لدن الباحثين والدارسين التربويين، وهو معطى تروم هذه الدراسة الدفع به إلى الأمام، كما تسعى إلى أن تحفيز الأدباء الموريتانيين للكتابة بشكل أكثر عمقًا وكثافة للطفل الموريتاني، فضلاً عن السعي إلى فتح المجال من أجل إنتاج مقاربات علمية فاعلة لقراءة أدب الأطفال في موريتانيا.

---

1 - نشر بمجلة مقاربات، مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية واستراتيجيات التواصل، فاس، المغرب، العدد 31، 2018، ص 65-78.

2 - لكيلا يكون كلامنا نظريا عامًا نشير إلى ما يلي: بحث ولد حبيب الله (12 صفحة) ركّز على الجانب التاريخي لنشأة أدب الأطفال في موريتانيا، وتضمن ثلاثة نصوص شعرية فقط تم إيرادها بوصفها نماذج للكتابة، ولم يقم بتحليلها، وباقي البحث كان حديثًا نظريًا عامًا، وإن قدم الباحث مجموعة من التوصيات المهمة للنهوض بمسيرة أدب الأطفال في موريتانيا. أما بحث ولد الكَتّاب (في حدود 14 صفحة) فقد خصّصه للحديث عن أهمية أدب الأطفال العربي بشكل عام، وختمه بالإشارة إلى غياب أدب الأطفال في موريتانيا، وضرورة العناية بهذا الفن وتشجيعه، كما تحدث عن تجربته في الكتابة للأطفال، ورؤيته في هذا السياق. أما بحث ولد آكاه (14 صفحة)، فقد أغرقه الباحث بتمهيد نظري مطوّل عن نظريات التربية الحديثة للطفل، واكتفى بإيراد نماذج من الحكايات الشعبية والنصوص الشعرية (6 حكايات و4 نصوص شعرية)؛ ولم يعلق على أيٍّ منها!!.

5. منهج الدراسة

يحيل المنهج في معناه العلمي العام إلى «مجموعة من الطرق العملية القصد منها بلوغ نتيجة مستهدفة في أي مجال من مجالات الفعل، والتفكير، والتأمل، والبحث عن الحقيقة»[1]. ويتداول الدارسون اليوم بعمق «مسألة تحديد مناهج القراءة وآلياتها [...]، فالقراءة غدت اصطلاحًا إشكاليًّا متعدِّد الدلالات في ذاته، يتجلى عبر مناهج تحليل وأدوات فهم وتأويل، صار من أهم نتائجها تنوع مقاربات النصوص وتعدُّد مداخل دراستها، ومن ثم اكتشاف متواليات معانيها وتملِّي دلالات رموزها، وإنشاء آفاق أوسع لإدراك شعرية لغتها وفنية مبانيها وأساليبها».[2]

من هذا المنطلق؛ يتوسَّل هذا العمل بآليات ومداخل المنهج البنيوي؛ الذي يوفِّر قاعدةً نظريةً مهمةً للقراءة المعمَّقة لبنية النَّص الأدبيِّ، إذ «يسعى إلى دراسة النَّص من حيث هو مجموعةٌ من العناصر المتآلفة فيما بينها دراسةً شكليةً تهدف إلى تفسير بنيتِه وتوضيحِ المظاهر الفنيَّة والجماليَّة التي يشتَملُ عليها»[3]. إضافةً إلى فاعليَّتِه في رصدِ وتحليلِ الأسس والمقوِّمات الفنية التي يستند إليها النص الأدبي الموجَّه للأطفال. تلك الفاعلية التي عبَّرت عنها بوضوحٍ مجموعةٌ من الدِّراسات النقدية العربية المهمَّة التي بدأت تظهرُ في مسار حركة النَّقد العربي منذ تسعينيات القرن الميلادي المنصرِم.

إن هذه الدراسة تتبنى التوجه النصي التحليلي، إذ تتجه إلى عمق النص –من خلال متنٍ محدَّد- لاكتشاف ما يختزنه من جمالياتٍ ورؤًى وإحالاتٍ فنيةٍ. كما استندت الدراسة إلى معطيات **المنهج الوصفي التحليلي**، وهو ما يمكن من تقديم مقاربة متعددة الجوانب لمسار دراسات أدب الطفل العربي، إضافة إلى تقديم توصيف نقدي للنص الأدبي الموريتاني الحديث الموجه للطفل، ومسارات تشكل ذلك النص، وأهم سماته الفنية والجمالية، وأبعاده وسياقاته التربوية والمعرفية.

1- محمد سويرتي/ المنهج النقدي: مفهومه وأبعاده وقضاياه، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2015، ص 7.

2 - محمد الكحلاوي/ النظرية والمنهج في النقد والقراءة وتحليل الخطاب: مداخل وإبدالات، نادي أبها الأدبي، المملكة العربية السعودية، ومؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط 1، 2016، ص 207.

3 - زهيرة بنيني/ بنية الخطاب الروائي عند غادة السمان: مقاربة بنيوية، رسالة دكتوراه، إشراف الأستاذ الدكتور: الطيب بودربالة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، السنة الجامعية: 2007-2008، ص 18.

6. متن الاشتغال

لا شك أن اختيار متن الاشتغال في مجال الدراسات النقدية؛ «ليس هو، على الدوام، المهمة السعيدة للباحث»[1] -كما يقول محمد بنيس- وذلك بحكم إكراهات القراءة النقدية والصعوبات التي تصاحب عادة عملية انتقاء المتن النصيِّ الذي يلبِّي طموحَ الناقد وآليات اشتغاله. وبالرغم من صعوبة المتن الذي اخترناه ومحدوديته، وعدم الاهتمام به سابقًا من لدن الباحثين، فإن الدَّافع الأبرز لهذا الاختيار كان تسليط الضوء على أدب الأطفال في موريتانيا، وهو ميدانٌ ما زال يلفُّه الضباب ويوغلُ في مجرَّات الغياب. ويتكوَّن المتن الذي اخترناه من قسمين:

- **النصوص الشعرية:** وقد اعتمدنا الاشتغال على بعض النصوص المعتمدة في كتب التعليم الأساسي (الابتدائي) الموريتاني، وهي نصوص محدودة العدد، ولكنها تحيل إلى أنماط وبنى النص الشعري الموريتاني الموجه للطفل. كما اخترنا نصوصًا أخرى من بعض دواوين الشعراء المنشورة، وجاء مجموع المتن الشعري المختار: **سبعة عشر قصيدة ومقطوعة**. وينبغي أن نشير إلى أننا لم نقف على ديوان مستقل لشعر الأطفال في موريتانيا، وفي الغالب تحضر النّصوص الشّعرية الموجهة للطفل مبثوثة في ثنايا دواوين الشعراء العامة، وأحيانًا يفرِدُها بعضُهم ضمن زاوية خاصة في الديوان مثل ما فعل الشاعر **عبد الله العتيق بن الدين** الذي جمعها تحت فرع: (**أناشيد الطفل العربي**) ضمن ديوانه: (**شؤون وشجون**).[2]

- **النص القصصي**: وقد اعتمدنا متنًا مكونًا من مجموعتين قصصيتين، هما: (من قصص الحيوان) لمحمد الأمين ولد الكَتَّاب؛ وتتضمن عشرين قصة، و(حِكَايات الجدَّة) لمباركة بنت البراء؛ وتتضمن ثمانيَ قصص، وكلها قصص تدخل في باب "حكايات الحيوان"، وتتمتع بالمواصفات الفنية لقصص الأطفال.

يشكل هذا المتن نموذجًا حيًّا **لنصوص أدب الأطفال في موريتانيا**، وهو يوفِّر مداراتٍ خصبةً للقراءة والتحليل، إذ يختزن مقومات فنية وجمالية تلبِّي طموح الناقد وتغريه بشحذ أدواته القرائية تمهيدًا للمقاربة والمقارنة والتفكيك وكشف المستور الجمالي. وقد قمنا بمقاربة المتن المقترح من زاوية قرائية تتغيَّا كشف أسسِه ومداراتِه الفنية، كما تقتنص الرُّؤى والمضامين والإحالات المعرفية والتربوية التي يقدمها للطفل.

1- محمد بنيس/ الشعر العربي الحديث: بنياته وإبدالاتها، ج1: التقليدية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001، ص 63.

2- صدر عن دار عبد المنعم ناشرون، حلب، سوريا، ط 1، 2008.

7. تصميم الدراسة

صُمِّمت هذه الدراسة وفقَ معمار منهجي جاء على النحو التالي:

- مقدمة: نؤسس فيها التصورات النظرية والمنهجية التي تستند إليها هذه الدراسة.

- مِهاد نظري: دراسات أدب الطفل العربي: قراءة فاحصة، نقدم فيه أبرز الرُّؤى والإشكالات والمفاهيم المؤسِّسة لدراسة أدب الأطفال العربي، وأبرز ما أنجزته الدراسات العربية في هذا السياق، وهي مقاربة فاحصة تتغيَّا الوقوف على أبرز أنماط القراءة التي واجه بها الدارسون العرب نصوص أدب الأطفال العربي، وأبرز القضايا والإشكالات التي ارتبطت بهذا المعطى الأدبي عربيًّا.

- الباب الأول: شِعْر الأَطْفال: البِنْيَةُ والسِّمات، نحاول فيه أن نقارب المتن الشعري الموجَّه للأطفال في موريتانيا، من زاويا مختلفة، راصدين ب**نيتَه الإيقاعية، وأبرز التيمات والمضامين التي يختزنها،ومداراته اللُّغوية والفنية والجمالية**.

- الباب الثاني: قِصص الأَطْفال: البِنْيَةُ والسِّمات، نرصد من خلاله بنية القصة الموجهة للأطفال في موريتانيا، محاولين تقديم حفريات معمَّقة في هذا النمط الأدبي من زاويا مختلفة مثل: **البناء الفني، والتيمات والمضامين،** إضافة إلى الوقوف على جانبٍ من الأسس الفنية المهمة في القصة: (**عتبات النص، العنونة، التشكيل البصري، التناص...**).

- خاتمة: تتضمن قراءة تركيبية لمفاصل الدراسة، وأبرز ما توصلت إليه من نتائج وخلاصات.

8. الصعوبات

لا بد أن نشير مقدمًا إلى أننا نخوض في هذه الدراسة عُبابَ المجهول؛ حيث نتقدم لقراءة مادة أدبيةٍ موشومة بالهلامية والتَّأَرْجُح، ونُقَارِب مشغلاً بحثيًّا له إكراهاته المستمرة؛ حيث ندرة المادة الأدبية الموجهة للطفل في موريتانيا، وعدم انتظامها في مسار أدبي أو ثقافي واضح؛ مما يحيل إلى صعوبة دراستها وتصنيفها. من هذا المنطلق؛ تحاول هذه الدراسة أن تؤسِّس منجزًا نقديًّا لتصنيف وتحليل المادة الأدبية المقدمة للطفل في موريتانيا، كما تحاول أن تدفع إلى رسم حدود تعالق حركة الكتابة للطفل الموريتاني مع مسار الإبداع العربي الموجَّه للطفل مشرقًا ومغربًا. ومما لا شك فيه أن إكراهات التأسيس وعدم وجود دراساتٍ سابقةٍ ستترك بصماتٍ واضحةً على هذا العمل، ولكننا نسعى بما أوتينا من عتادٍ نظري ومنهجي إلى إنجاز مقاربة علمية معمَّقة لهذا المشغل البحثي الموشوم بالجِدَّة والطرافة. ودون أن نوغل في الشَّكوى أو نلعن حظَّ الباحث؛ نشير إلى أننا في سياق إنجاز هذا العمل واجهتنا مجموعةٌ من الصعوبات الجذرية في مقدمتها:

- ندرة المادة الأدبية المحلية المكتوبة للطفل، وتفرقها في مظان متعددة يحتاج جمعُها جهدًا عسيرًا ووقتًا زمنيًّا فسيحًا.

- قلة المنشورات الموجَّهة للطفل في موريتانيا، وانعدام المجلات والإصدارات المهتمة بثقافته، وهو ما يجعل من الصعوبة العثور على النصوص المحدودة التي كتبت بأقلام موريتانية، بسبب قلَّة المطبوع منها وصعوبة الحصول عليه بحكم إكراهات نشر الكتاب وتوزيعه في موريتانيا.[1]

- ندرة الباحثين المشتغلين بدراسة حقل أدب الطفل في موريتانيا، بما يوفِّر مرجعيةً نظريةً وتحليليةً لنصوص هذا النمط الكتابي وتاريخ تشكُّله وتطوُّره في موريتانيا، وأبرز المفاهيم والأسس النظرية التي تم من خلالها تلقِّيه، وهو ما يفرض على الباحث أن ينحتَ في الصخر من أجل أن يؤسِّس مدخلاً نظريًّا ومنهجيًّا لدراسة هذا الأدب .

9. أهمية الدراسة

ليس من المجازفة، أو من العِزَّة بالبحث، القول إن هذه الدراسة تسعى إلى أن تكون مؤسِّسة في بابها، وهي تتقدم لمقاربة فضاء أدبي موشوم بالحيويةِ والعنادِ؛ مما يحتِّم عليها أن تتَّسم بكثيرٍ من الأناقة في التحليل والتألق في المعالجة. إنه متنٌ يعطينا فسحةً للمغايرة والاختلاف؛ حيث نسلِّط من خلاله الضوء على بؤرةٍ جديدةٍ في جغرافية أدب الأطفال العربي ما زالت بحاجةٍ إلى المقاربةِ والتَّقصِّي والبحث النَّقديِّ الجادِّ؛ ونحن بهذا نفتحُ للقارئ العربي نافذةً جديدةً للإنصاتِ إلى صوتٍ مغاربيٍّ قادمٍ من أعماق الصَّحراء؛ مما يُسهم في الحدِّ من فاعلية أطروحة **"المركز والأطراف"** التي سادتْ لفتراتٍ طويلةٍ في مقاربة الأدب العربي.[2] وقد جاءت هذه الدراسةُ النقديةُ التحليلية لتعبر بنا إلى تخوم الأدب الطفلي الموريتاني، ساعين إلى رصد تحولاته الفنية وحركيته الجمالية، آملين أن ترقى هذه القراءة النقدية إلى مستوى وعي الكتابَة وأدَبِ الكَاتب؛ ذلك أنَّ قراءة النص الأدبي تقتضي أدبيَّة القراءة، وتلقِّي الجمال يفترض جمالية التَّلقي كما يقول أدونيس.

---

1 - يعدّ مشكل نشر الكتاب من أبرز العوائق الجذرية التي وقفت حاجزًا أمام تطور الحركة الأدبية الموريتانية الحديثة واطلاع القارئ العربي على مراحلها وتياراتها المختلفة. كما كان هذا المشكل وراء خفوت النهضة الشعرية التي بدأت تشهدها البلاد بعد الاستقلال (1960) وخلال عقد السبعينيات. إذ بدأت معاناة الشعراء والكتاب الموريتانيين في سبيل نشر أعمالهم، فاضطر كثير منهم إلى البحث عن فضاءاتٍ خارجية لنشر إنتاجه، وغامر البعض الآخر وأصدر أعماله في طبعات داخلية محدودة الانتشار؛ فضلاً عن تواضع مستواها التقني، فيما استسلم البعض الآخر لإكراهات الواقع وترك أعماله رهينة مكتبته الخاصة، ومخزون ذاكرته وأصدقائه، مما كان له الأثر البالغ في ضياع كثير من الإنتاج الشعري الموريتاني الحديث، وبخصوص نشر الكتاب الموجه للطفل فقد كان الأمر أكثر صعوبة، حيث الغياب التام لدور النشر المعنية بإصدار كتاب الطفل، ويبقى المتنفس الوحيد للطفل هو إصدارات وزارة التربية والتعليم التي غالبًا ما تلجأ إلى دور نشر عربية متخصصة في هذا المجال.

1 - بموجب هذه الأطروحة ظلت غالبية الدراسات المؤثرة في الحركة النقدية العربية تُعنى بنصوص الأدب المشرقي، وتتجاهل في الغالب نصوص الأدب المغاربي وأدب الجزيرة العربية، وقد وجّهت هذه الأطروحة تاريخ الأدب العربي على مدى عقود من الزمن، وانحسر تأثيرُها منذ ثمانينيات القرن الميلادي المنصرم بالنسبة لبعض الدول؛ وإن ظلت تداعياتها مستمرة. يقول محمد بنيس: «انحصرت الدراسات العامة عن الشعر العربي الحديث في المركز الشعري (مصر، العراق، سوريا، لبنان) مشرقًا ومغربًا، مما أكسب المركز الشّعري سلطة تعيين الحقيقة وتوزيع الوظائف، ويظل المحيطُ الشّعري [...] لا مُفَكّرًا فيه». انظر: محمد بنيس/ الشعر العربي الحديث: بنياته وإبدالاتها، ج1 التقليدية، م. س، ص 8.

مدخل نظريّ
دراسات أدب الطفل
العربي :
قراءةٌ فاحصةٌ

أهداف المدخل:
[تقديم مراجعة نظرية لمسار
دراسات
أدب الطفل العربي ورصد أهم
منطلقاتها المنهجية والتربوية]

1. إضاءة

نـروم فـي هـذا المِهاد النظري العـام تقديم تصوُّر أوَّلي عن مسـيرة دراسـات أدب الطفل العربـي، وأوعية النشـر التـي احتضنتها، والخلفيـات النظرية والمنهجية التـي انطلق منها الباحثـون العـرب فـي مقاربتهم لنصـوص أدب الطفل، وأبرز الـرّؤى والأنمـاط القرائية التي تجلَّـت مـن خلالها تلك الدراسـات. كما نسـعى إلى مقاربـة الحدود التي رسـموها لمفهوم **"أدب الأطفـال"**، وأبرز **"القضايا والإشـكالات"** التي أثاروها فـي مقارباتهم لنصوص متنوعة مـن ذلـك الأدب. وهـو مِهَادٌ نرى أنه ضـروري للقارئ قبـل العبور إلى فضـاء تحليل نصوص أدب الأطفـال فـي موريتانيـا، إذ يقدم للقارئ تصـوراتٍ أولى محفِّزة للقراءة والاسـتقبال.

2 . النشأة والمسار

2. 1. إرهاصات البداية

يعد هاجـس الريـادة مـن النقـاط الشائكة فـي الـدرس النقـدي الحديـث، حيـث ظـل السـؤال **(أول مـن...)** حاضـرًا بقـوة فـي تاريـخ الأدب العربـي قديمـه وحديثـه. وبالعـودة إلـى تاريـخ حركـة الطباعـة والنشـر للدراسـات والبحـوث المنجـزة حـول نصـوص أدب الطفـل العربـي فـإن الباحـث لا يـكاد يعثـر علـى عمـل بحثـي متكامـل فـي هـذا السـياق قبـل عقـد الستينيات مـن القـرن الميـلادي المنصـرم، بـل إننـا فـي هـذا السـياق نصـادف شـهاداتٍ مـن بعـض الباحثيـن تؤكـد هـذا المعطـى التاريخـي بوضـوح، يقـول أحمـد نجيـب ناسبًا لنفسـه ريـادة هـذا المنحـى:

«يضـم هـذا الكتـاب -فـي مـا يضـم- خلاصـة مـا جـاء فـي كتـاب (فـن الكتابـة للأطفـال) الـذي صـدرت طبعتـه الأولـى فـي 1968 كأول كتـاب عربـي فـي هـذا الميـدان، وطبعتـه الأخيـرة فـي 1986. وقـد أضيفـت إلـى هـذا الكتـاب عبـر السـنين إضافـات جوهريـة عديـدة تقتـرب مـن حجـم الكتـاب الأصلـي أو تزيـد، ولهـذا رؤي أن يتخـذ بصورتـه الجديـدة عنوانًـا جديـدًا هـو:

(أدب الأطفـال: علـم وفـن) تمييـزًا لـه عـن الكتـاب الأول.. مـع الاحتفـاظ بالمقدمـات الأولـى التـي كتبـت فـي 1968 بغـرض التسـجيل التاريخـي».[1]

1 - أحمد نجيب/ أدب الأطفال: علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة، سلسلة: دراسات في أدب الأطفال (5)، 1991، ص 3.

2. 2. فضاء النشر وأنماطه

سرعان ما بدأت في عقد السّتينيات من القرن العشرين الدراساتُ النقديةُ التي تتناول نصوص أدب الطفل العربي، وشهد عقد السبعينات ظهور عددٍ مهم من تلك الدراسات موازاة مع انفتاح الجامعات العربية على احتضان هذا الصنف الأدبي وتأسيس الدَّرس الأكاديمي حوله. وبإمكاننا أن نقسّم –إجرائيًّا- المنجز القرائي لنصوص أدب الطفل العربي إلى ما يلي:

■ **الدراسات العامة:** وقد بدأت منذ عقد الستينيات من القرن الميلادي المنصرم، وينبغي أن نشير إلى أن هذه العمومية لا تتجاوز في الغالب عتبة العنوان، فحين نلج إلى الداخل نجدها في الغالب تختص بأدب الأطفال في مصر أو منطقة بلاد الشام؛ بحكم ريادة هذه البلدان لمسيرة أدب الطفل العربي الحديث، ولكن الرؤى والمفاهيم النقدية التي أسست لها تلك الدراسات شكلت حافزًا محوريًّا لانطلاق مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تتناول أدب الطفل العربي في عدد من الدول العربية الأخرى.

■ **الدراسات القُطْرية:** مع تطور البحث وتزايد الاهتمام بأدب الطفل العربي، ظهرت مجموعة من الدراسات المتنوعة التي تحاول التركيز على أدب الأطفال في قُطْرٍ محدَّد، ولهذا المسعى دورٌ مهم؛ باعتبار أنه يسلط الضوء على نماذج من نصوص هذا الأدب التي لم تكن في بؤرة الضوء بما يكفي، ويمكن أن نشير هنا، على سبيل المثال، إلى الدراسات المنجزة عن أدب الأطفال في منطقة الخليج، والمغرب العربي... وهو ما يسهم في خروج أدب الطفل العربي من ربقة أطروحة المركز والأطراف التي حكمت تاريخ الأدب العربي الحديث لعقود من الزمن.

لقد برزت إشكالية الأدب القومي والأدب القُطْري في الدراسات النقدية المنجزة حول نصوص أدب الطفل العربي، وممن تقدم بأطروحة عامة حول **قومية أدب الطفل العربي** الباحث **سمر روحي الفيصل** الذي قدم تلك الفكرة بوضوحٍ في عددٍ من بحوثه وأعماله المنشورة في هذا السياق، وخاصة في كتابه: **(أدب الأطفال وثقافتهم)**، حيث يقول: «النتيجة التي أخلص إليها هي أن أدب الأطفال العربي ليس أدبًا موحدًا، لأنه يطرح قيمًا لا تقود -على تفاوتها في التركيز والإهمال- إلى بناء شخصية قوميةٍ واحدة للأطفال العرب، وهذا يعني أننا نحتاج إلى حلٍّ مقبولٍ لمشكلة القيم في أدب الأطفال، إذا أردنا لهذا الأدب أن يكون موحدًا لهؤلاء الأطفال، مهما يختلف الأدباء وتتباين الأنظمة وتتعدد الظروف».[1] وممن حرص في أعماله على أن يقف على أدب الأطفال في كثير من البلاد العربية والعالمية بشكل منفرد الباحث **محمود حسن إسماعيل** تحديدًا في كتابه **(المرجع في أدب الأطفال)**.[2]

---

1 - سمر روحي الفيصل/ أدب الأطفال وثقافتهم: قراءة نقدية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 1998، ص 13-14.

2 - صدر عن دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2004. ولكنه بطبيعة الحال لم يذكر أيّ شيء عن أدب الأطفال في موريتانيا.

في مقابل ذلك نجد سلسلة من الدِّراسات التي عُنيت بأدب الطفل العربي في قُطْرٍ محدَّد (الأردن، الجزائر، سوريا، مصر...)؛ وربما جاء اختيار قُطْرٍ محدد هنا بدوافع منهجية وإجرائية بالدرجة الأولى، ولكن في الاختيار، أيضًا، إيمانٌ بخصوصية هذا الأدب في كل بلد عربي، واعتماد كل قُطْرٍ في الغالب على عدد من النصوص الأدبية التي تختزن جزءًا من الثقافة المحلية إلى جانبِ الثَّقافة العربية العامة.

وقد توزعَ المنجزُ العلميُّ الصادر حول أدب الطفل العربي؛ بين ثلاثة أوعية محورية وفرت فضاءً خصبًا لتداوله، برغم اختلاف تلك الأوعية من حيث رصانةُ العمل المقدم، وإمكانيةُ تداوله بما يكفي بين القراء، ومن أبرز تلك الأوعية:

■ **الكتب العامة:** اتجه عددٌ كبير من دور النشر إلى نشر الأعمال والدراسات النقدية المنجزة حول أدب الطفل العربي؛ موازاة مع نشرهم لعدد من نصوص ذلك الأدب، بيد أن الملاحظة التي لا تخطئها العين أن كثيرًا من تلك الدُّور جاء نشره لتلك الدراسات والأعمال بغرض تجاري بحت؛ ولا أدلّ على ذلك من ضحالة كثير من الأعمال المنشورة وعدم تقديمها لأفكار أو أطروحات جديدة، بل إن بعضها يفتقد أساسيات البحث العلمي، ومُعَبَّأ بالأخطاء الإملائية والمطبعية واللغوية والأسلوبية لدرجة تنفِّر القارئ المتخصص من متابعة قراءته. بيد أن هناك عددًا من دور النشر، قدم دراسات علمية أصيلة، حاولت بعمق قراءة نماذج من نصوص أدب الطفل العربي، وتقديم سياق نظري عام لمقاربة تلك النصوص، فضلاً عن إثارة مجموعة من الإشكالات والملاحظات المرتبطة بها.

■ **الدراسات الأكاديمية:** بدأت النهضة الفعلية لمسار دراسات أدب الطفل من لدن الأكاديميين والجامعيين المتخصصين، وكان تبني بعض الجامعات تدريس مواد تتعلق بأدب الطفل وثقافته هو المنطلق الأولي الذي حفز الباحثين الأكاديميين لتبني مشروعٍ بحثي خاص يدور حول نصوص أدب الطفل في محاولة لترسيخ المفاهيم والرؤى النقدية المناسبة لقراءته.

■ **المجلات العلمية:** مع انتقال دراسات أدب الطفل من حدود الهم الثقافي العام إلى الهم الأكاديمي الموجَّه، ظهرت عشرات البحوث المنشورة في مجلاَّت علمية وأكاديمية محكَّمة، ولعل الميزة الأبرز لهذه البحوث هي الإيجازُ والاكتنازُ، والتركيز في الغالب على إشكالية محدَّدة لمناقشتها؛ مما يعطي الباحث إمكانية محاصرة الموضوع والخروج بمجموعة من النتائج والخلاصات الجوهرية. بالرغم من ذلك يمكن القول إن البحوث المنشورة في المجلات العلمية ما زالت محدودة من حيث العدد. إضافة إلى ذلك؛ أسهم عددٌ من المجلات الثقافية العربية بمقالات علمية جادة حول أدب الطفل العربي وإشكالياته المحورية، وهو ما غذَّى مسيرة البحث في نصوص أدب الطفل، وجعلها في دائرة الاهتمام باستمرار.

2. 3. إحالات العنونة

بالوقوف على عناوين الدراسات العربية المنجزة حول أدب الطفل وثقافته، نصادف تباينًا في الصياغة وتنوعًا في البنية اللغوية للعنوان بين الإيجاز والاكتناز، والاتساع والتمدد، كما نصادف أحيانًا محاولة جادَّة لصياغة عنوان متماسك من حيث البناء اللغوي والمنهجي، فيما لا تعدو بعض العناوين الأخرى أن تكون رصًّا للعبارات بشكل رتيب. وتتوزع أغلب عناوين تلك الدراسات والبحوث عبر زوايا متنوعة يمكن رصدها في ما يلي:

1.استخدام المفهوم بشكل منفرد: وهو أمرٌ لجأ إليه عدد من الدارسين، ربما إدراكًا منهم أن العنوان الجزئي لا يضيف شيئًا ذا بال في هذا الحقل، وأن المفهوم المركزي يطغى على كل ما عداه من زوايا للقراءة والمقاربة المنهجية.[1]

2.استخدام المفهوم وتحديد زاوية التناول بعنوان فرعي: بيد أن القارئ يلاحظ أن تلك العناوين الفرعية استخدمت في الغالب لكسر الرتابة المتداولة في المفهوم العام، وهي لا تفصح بالضرورة عن زاوية محددة للتناول يحاول الباحث تقديم حفريات معمَّقة فيها، وآية ذلك أن أصحاب هذه الدراسات لم يخرجوا في الغالب عن ما تداوله من استخدموا المفهوم مجردًا من أي تحديد. ونحن نصادف التَّحديد الجزئي للعنوان في عددٍ كبير من الكتب والدراسات، ولكننا نصادفه أكثر في البحوث المنشورة في المجلاَّت العلمية المتخصصة، وكذلك المقاربات الموجزة المنشورة في المجلات الثقافية.[2]

3.التجافي عن المفهوم واستخدام بنية جزئية من بناه الفنية: ويعني هذا أن يركِّز البحث على مجال فني محدَّد من مجالات أدب الأطفال، **كالقصة، أو المسرح، أو الشعر...،**[3] أو على ظاهرة فنية محددة في أدب الأطفال مثل: **(البطل، الشخصية، الخيال، التشويق...)**[4]. وهذا المنحى اتجه إليه عددٌ من الباحثين، ولعل الهدف المحوري منه هو تركيز الجهد على معطى فني واحد بغية رصد مختلف أبعاده وأنماطه وبنياته المحورية.

1- من عناوين الكتب التي استخدمت المفهوم بشكل منفرد، يمكن أن نشير إلى: أدب الأطفال، للباحث: عمر الأسعد، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2010. و أدب الأطفال، للباحث: أحمد الخاني، الرياض، ط 1، 2010. و أدب الأطفال، للباحث: ربحي مصطفى عليان، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2014. أما في البحوث العلمية المركزة فمن النادر أن نصادف المفهوم دون تحديد جزئي.

2- من عناوين الكتب التي استخدمت المفهوم عبر تقنية التحديد الفرعي للعنوان، يمكن أن نشير إلى: أدب الأطفال: علم وفن، للباحث: أحمد نجيب، دار الفكر العربي، القاهرة، 1991. وفي أدب الطفل المعاصر: قضاياه واتجاهاته ونقده، للباحث: أحمد زلط، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2005. وهناك من اتجه إلى التحديد الجغرافي: مثل: أدب الأطفال في الأردن: فنونه وأساليبه، للباحثة: عبير جراد إبراهيم النوايسة، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ الدكتور سمير الدّروبي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، الأردن، 2011.

3- من نماذج ذلك: قصص الأطفال لدى يعقوب إسحاق: عرض وتقويم، للباحثة: نورة بنت أحمد بن معيض الغامدي، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ الدكتور عبدالله بن إبراهيم الزهراني، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2011.

4- من نماذج ذلك: البطل في قصص الأطفال، للباحث: حسام عبد علي الجمل، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد 1، آب، 2009.

وكذلك: التشويق في أدب الأطفال: مسرح الطفل في الجزائر نموذجًا، للباحث: محمد بيتر، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ الدكتور سليمان عشراتي والدكتورة جازية فرقاني، قسم الفنون الدرامية، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة السانيا، وهران، الجزائر، 2005-2006. وقد يكون التركيز على جانب معين من مضامين أدب الأطفال، مثل: فتح الأندلس في أدب الأطفال: دراسة نقدية، للباحث: محمد بسام ملص، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، سلسلة: بحوث في ثقافة الطفل المسلم (8)، 1994.

4.استخدام المفهوم إلى جانب مفاهيم أخرى: وأبرز المفاهيم التي تحضر إلى جانب مفهوم **"أدب الطفل"** أو مقابله، أو بديلاً عنه، هي مفهوم **"ثقافة الطفل"**، وقد استعمله عدد من الباحثين والمهتمين بهذا الحقل.[1]

5.استخدامُ المفهوم مخصّصًا لعنوان أعم؛ وهنا تبدو بؤرة العنوان مركّزة على موضوع **"الطفولة"** بشكلٍ أعم، ويأتي التركيز على **"الأدب"** كزاوية محددة للتناول.[2]

2. 4. الخلفيات المعرفية والثقافية

انطلقت دراساتُ أدب الطفل العربي من خلفيتين محوريتين، شكلتا المسار العام الذي يحكم رؤية أغلب الباحثين ويوجه خياراتهم القرائية:

■ **الخلفية النقدية التحليلية:** وهدفها الأول اكتشافُ البنيات الجمالية في نصوص أدب الطفل، وتحليل تلك البنيات، وتأسيس تصور عام عن هذا الأدب وأنماطه وبناه الكبرى، ويتم التركيز هنا في الغالب على نشأة هذا الأدب، وأبرز رواده، وتمثلاته الأجناسية **(الشعر، القصة، المسرح...)**، والموضوعات والتيمات التي تختزنها تلك النصوص. وتبدو أنماط القراءة هنا موجهة للقارئ المتخصص الذي يروم القبض على النسق الجمالي لهذا النمط الأدبي ومقارنته بأشباهه ونظائره من النصوص الأدبية التي يتوقع -غالبًا- أن يتلقَّاها الكبار.

■ **الخلفيات التربوية الموجّهة:** وفي هذا النمط من الدراسات يتمُّ التركيز على الأهداف الكبرى لأدب الأطفال، ودوره الفاعل في توجيه الطفل، وترسيخ مجموعة من القيم والمثل والأهداف في وعيه ووجدانه. وأصحاب هذه الرؤية معنيون بالدرجة الأولى بمضامين النصوص، والطريقة الأَمْثَل لتلقِّيها بالنسبة للطفل. كما يتم في هذا الصدد توقع أن تُكْسِبَ تلك النصوص الطفلَ مجموعةً من المهارات الفكرية والعقلية؛ إذ تحفز وعيَه الجمالي، وتنمي قدراته في الخلق والإبداع.

---

1 - من نماذج الجمع بين المفهومين: أدب الطفل وثقافته، للباحثة: هدى محمد قناوي، ضمن كتاب أعمال المؤتمر الإقليمي الأول: الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة، مركز البحوث والدراسات المتكاملة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، يناير 2004، وكذلك: أدب الأطفال وثقافة الطفل، للباحث: عبد الفتاح شحدة أبو معال، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، 2008. وأحيانا يتم استخدام تسمية عامة يتم ربطها بمفهوم "أدب الأطفال" عبر تقنية العطف النحوي، وممن استخدم هذا المنحى في العنونة الباحثة عايدة إبراهيم نصير في كتابها: أدب الأطفال وبناء الإنسان، دار العلوم للنشر والتوزيع، مصر، 2010.

2 - من نماذج ذلك: طفل ما قبل المدرسة: أدبه الشفاهي والمكتوب، للباحث: عبد التواب يوسف، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 1، 1998.

2. 5. من الكيف إلى الكم

مع مطلع عقد التسعينيات من القرن الميلادي المنصرم، بدأنا نشهد زيادةً في عدد الدراسات النقدية المنجزة حول أدب الطفل العربي، وبدأت وتيرة نشر تلك الدراسات تتسارع، وهو ما وضع نص الطفل العربي في دائرة الاهتمام، ولكن الملاحظة الأبرز التي يمكن تدوينها في هذا السياق أن تلك الوفرة العددية في المنجز والمنشور لم توازِها وفرة على مستوى نوعية ذلك المنجز وجودته، حيث غابت في كثير من تلك الأعمال النظراتُ والرؤى التحليلية المتألقة، واتسم بعضُها بكثيرٍ من التكرار والرتابة، بل إن بعضها لا تتجاوز أهميته عتبة العنوان؛ بحكم ما يفتقر إليه من إحكام للبناء المنهجي، وما ينقصه من جدية في التحليل، فكثيرٌ منها نقلٌ عن دراسات سابقةٍ، وبعضُها تربكه الأخطاءُ اللغويةُ والطباعيةُ، ويخذله أحيانًا التصميمُ الفنيُّ المحكم للكتاب.[1] وبالرغم من ذلك هناك استثناءاتٌ؛ حاول أصحابها تقديم حفرياتٍ نظرية وتحليلية معمَّقة في نماذج متنوعة من نصوص أدب الطفل العربي، وقدموا إلماعاتٍ نقدية جادَّة تؤسِّس لخطابٍ نقديٍّ عربي واعدٍ حول نصوص أدب الطفل العربي.

وفي المجمل؛ تبدو الدراساتُ المنجزة حول أدب الطفل العربي متنوعة البنى والأنماط والخلفيات النظرية والمنهجية، فهي تقدِّم قراءات نقدية متنوعة المشارب والرُّؤى والأهداف، يسبحُ بعضُها في عوالم النقد الأدبي بغية اقتناص الميكانيزمات الفنية والجمالية للنص، فيما يروم البعض الآخر مقاربة نصوص أدب الطفل في ضوء ما تحقِّقه من أهدافٍ تربويةٍ، وما ترسمه من معالم لتكوين شخصية الطفل، وإذكاء روح الإبداع والخلق في ذاكرته ووجدانه؛ سبيلاً إلى تميّزه في المستقبل. إضافة إلى كلّ ذلك؛ تختلف تلك الدراسات والبحوث؛ من حيث العمق النظري والمنهجي، وامتلاك الآليات القرائية الكافية لمقاربة النصوص، ومدى قدرة منجزيها على تقديم رؤية نظرية صلبة لقراءة النص الأدبي الموجه للطفل العربي.

---

1 - تلك الأخطاء بادية للعيان في عدد وافر من الدراسات، مما ينبئ عن استسهال عملية التأليف والكتابة، أو استعجال وإغراء الناشرين وعدم أمانة بعضهم في مجال النشر، وقد أقر بعض مؤلفي تلك الدراسات بما تعانيه من أخطاء وعيوب حين قال: «صدرت الطبعة الأولى لهذا الكتاب عام 1412 هـ الموافق 1992م، وأعلمني الناشر أن الكتاب نفد في سنته الأولى تقريبًا [...] وحين عدت إلى هذه الطبعة رأيت كثيرًا من الأخطاء المطبعية التي وقعت في الكتاب، ويتصدر هذه الأخطاء آية قرآنية في الفصل الأول؛ لم تضبط بشكل صحيح أثناء الطباعة. بل لقد كانت هناك أخطاء فنية كثيرة، حيث دمجت بعض العناوين مع أخرى». انظر: محمد حسن بريغش/ أدب الأطفال: أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 2، 1996، ص 5. ونشير إلى أن هذه الملاحظة يوجد ما هو أكثر منها بكثير وأشد ضراوة في بعض الكتب والدراسات الحديثة، برغم تطور الطباعة وسهولة النشر.

3. المفهوم وتحولاته

لا شك أن «**المفاهيم معالم**» كما يقول محمد مفتاح، وذلك ما يفسر الاهتمام البالغ الذي حَظِيت به «في الأبحاث العلمية والاجتماعية والإنسانية لما لها من دورٍ في ضبط التعامل في الحياة اليومية والعملية، وفي بناء النظريات والمناهج في الحياة العلمية»[1]. من هذا المنطلق كان من الضروري تحديد الأسس النظرية والمعرفية التي يستند إليها المفهوم، ويزدادُ الأمر إلحاحًا في حقل الدراسات الإنسانية والاجتماعية بشكل خاص، ومحاولة تحديد حمولته وإحالاته المعرفية والثقافية. على هذا الأساس، عُنِي عددٌ وافرٌ من الدارسين بإعطاء تعريف لمفهوم **"أدب الأطفال"**، واتجه كثيرٌ منهم لمحاصرته في محاولةٍ لرسم حدود ثابتة له، فيما اتجه البعض الآخر إلى توسيع حدود المصطلح ليسِمَه بالشمولية والانفتاح.

لقد استند أغلبُ الباحثين العرب في التعريفات التي قدموها لمفهوم **أدب الأطفال** إلى عدد من الأطروحات الغربية، وهذا ما جعل الباحث **محمد أنقار** ينبِّه مبكرًا إلى أن «كل مقاربةٍ عربية للمصطلح، تكون مرغمةً -في الوقت الراهن- على استحضار النموذج الغربي، واستلهام مفاهيمه النظرية من قريب أو بعيد، ما دامت الريادة تعقد في هذا المجال للمبادرة الغربية»[2]. ولا بد من الإشارة إلى أن المفهوم في الدراسات الغربية يعرف قلقًا ملحوظًا؛ بحكم تنوع زوايا الرُّؤية التي نُظِر إليه منها، مما أدى إلى تباينٍ واضحٍ في الدراسات الغربية التي تناولت نصوص هذا الأدب على مدى أكثر من قرنٍ من الزَّمن.

ومن المهم أن نشير إلى أن المفهوم خارج السِّياق الأكاديمي البحثي «يتمتع [...] بمعنى شائعٍ وبسيط إلى حدٍّ كبيرٍ؛ فمن الصُّحف ووسائل الإعلام الأخرى إلى المدارس والوثائق الحكومية، من [الواضح] أن المصطلح يشير إلى المواد التي تكتب لكي يقرأها الأطفال والشباب، وينشرها ناشرو كتب الأطفال، وتعرض وتخزن في الأقسام الخاصة بكتب الأطفال»[3]. ولكن في مقابل هذا الوضوح العام للمفهوم في الاستخدام العادي لدى التربويين والمنشغلين بالثقافة، فإننا عند محاولة الولوج إلى عمقه النظري وإحالاته النقدية والثقافية، نجده يتأبَّى على التَّحديد ويوغل في المراوغة والتمنُّع، وذلك ما تفصح عنه بوضوح الدراساتُ النقدية التي تصدت لمقاربة نصوص أدب الطفل العربي.

---

1 - محمد مفتاح/ المفاهيم معالم: نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 2، 2010، ص 5.
2 - محمد أنقار/ مصطلح أدب الأطفال، مجلة كلية الآداب بتطوان، جامعة عبد المالك السعدي، المملكة المغربية، العدد 1، 1986، ص 148.
3 - كيمبرلي رينولدز/ أدب الأطفال: مقدمة قصيرة جدًا، ترجمة: ياسر حسن، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، ط 1، 2014، ص 11.

3. 1. أدب الأطفال

3. 1. 1. جدل التعريف

أدرك كثيرٌ من الباحثين صعوبة إعطاء تعريفٍ محدَّد لأدب الأطفال، يقول علي الحديدي: «إذا أردنا أن نعرِّف أدب الأطفال لا نجد له تعريفًا مستقلاً، بل نجده مندرجًا في إطار الأدب العام، ومن ثم يجب أن نتناوله من البعدين الذين يرتبط بهما -شأن أدب الكبار تمامًا- وهما الكتاب والقارئ»[1]. وقد تجافى عددٌ وافر من الدارسين عن تقديم تعريفٍ محدَّدٍ لأدب الطفل رغم ضخامة أعمالهم ودراساتهم، وربما في ذلك إقرارٌ بصعوبة تعريف المفهوم، أو وضوحه الزائد الذي يجعله في غنًى عن التحديد،[2] يضاف إلى ذلك أن بعضهم اكتفى بما سطَّره سابقوه من تعريفات.[3]

إجمالاً؛ يمكن القول إن أغلب الباحثين الذين تصدَّوا للكتابة عن أدب الطفل العربي حاولوا تقديم تعريف محدَّد للمفهوم، وقد جاءت تعريفاتهم متداخلة ومتشابهة وتستند إلى خلفيات رؤيوية موحدة. وقد انتقينا هنا مجموعة من التعريفات المتنوعة التي قدَّمها عددٌ من الباحثين على مدى فتراتٍ زمنيةٍ مختلفة من تطور الدراسات النقدية العربية حول أدب الطفل، وسنعرض تلك التعريفات بإيجاز؛ بوصفها عينة تكفي لإعطاء صورة بانورامية عن التصور النقدي العربي لمفهوم **"أدب الأطفال"**، كما سنقدم حولها مجموعة من الملاحظات والتساؤلات المحددة:

هادي نعمان الهيتي:

«أدب الأطفال هو مجموعة الإنتاجيات الأدبية المقدمة للأطفال، التي تراعي خصائصهم وحاجاتهم ومستويات نموِّهم، أي أنه في معناه العام يشمل كلَّ ما يقدم للأطفال في طفولتهم من مواد تجسِّد المعاني والأفكار والمشاعر، لذا يمكن أن يتجاوز -في حدود هذا المعنى- ما يقدم إليهم مما يسمى بالقراءات الحرَّة. ويدخل ضمن هذه الحدود الأدب الذي تقدمه الروضة والمدرسة، وما يقدم إليهم شفاهًا في نطاق الأسرة والحضانة ما دامت مقومات الأدب بادية فيه».[4] **وهو يعيد صياغة هذا التعريف في مكانٍ آخر؛ بشكل أكثر تكثيفًا، فيصف أدب الأطفال بأنه: «الآثار الفنية التي تصور أفكاراً وإحساساتٍ وأخيلةً؛ تتَّفق ومدارك الأطفال، وتتخذ أشكال: القصة، والشعر، والمسرحية، والمقالة، والأغنية»[5].**

---

1 - علي الحديدي/ في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط 4، 1988، ص 66.

2 - يمكن أن نشير هنا إلى نماذج من الدراسات والبحوث التي تجاهلت تقديم تعريف محدَّد لأدب الأطفال، مثل: أدب الأطفال، للباحث: عمر الأسعد، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2010.

3- سبق أن أشار إلى هذه الفكرة: ناصر يوسف جابر شبانه/ أدب الأطفال: دراسة في المفهوم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، المملكة العربية السعودية، العدد 6، يونيو 2011، ص 15-16.

4- هادي نعمان الهيتي/ ثقافة الأطفال، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة: عالم المعرفة: (123)، مارس 1988، ص 148.

5- هادي نعمان الهيتي/ أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ودار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، سلسلة: الألف كتاب: (30)، د. ت، ص 72.

أحـمــد زلـــط

أدب الأطفال **«نوع أدبي متجدّد في أدب أي لغة، وفي أدب لغتنا هو ذلك النوع الأدبي المستحدث من جنس أدب الكبار (شعره ونثره، وإرثه الشفاهي والكتابي)، فهو نوع أخص من جنس أعم يتوجه لمرحلة الطفولة، بحيث يراعي المبدع المستويات اللغوية والإدراكية عندما يقوم بالتأليف، أو المعالجة للطفل في سائر ألوان التعبير الأدبي له، ومن ثم يرقى بلغتهم وخيالاتهم ومعارفهم واندماجهم مع الحياة، بهدف التعلُّق بالأدب وفنونه لتحقيق الوظائف التربوية، والأخلاقية، والفنية، والجمالية».**[1]

محمد حسن بريغش

أدب الأطفال: **«هو النتاج الأدبي الذي يتلاءم مع الأطفال حسب مستوياتهم وأعمارهم، وقدرتهم على الفهم والتذوق، وفق طبيعة العصر، وبما يتلاءم مع المجتمع الذي يعيشون فيه...».**[2]

إسماعيل عبد الفتاح

«مصطلح أدب الأطفال يشير إلى ذلك الجنس الأدبي المتجدد، الذي نشأ ليخاطب عقلية الصغار، ولإدراك شريحة عمرية لها حجمها العددي الهائل في صفوف أي مجتمع.. فهو أدب مرحلة متدرجة من حياة الكائن البشري، لها خصوصيتها، وعقليتها، وإدراكها، وأساليب تثقيفها في ضوء مفهوم التربية المتكاملة التي تستعين بمجالي: الشعر والنثر، بما يحقق المتعة والفائدة لهذا اللون الأدبي الموجه للأطفال».[3] ورغم أن الباحث استند هنا إلى مجموعة من التحديدات العلمية شبه الثابتة، فإنه سرعان ما يفتح التعريف عبر محددات هلامية وغير منضبطة، فيقول: **«مصطلح أدب الأطفال يشير إلى ذلك الأدب الموروث، وأدب الحاضر، وأدب المستقبل، لأنه أدبٌ موجَّه إلى مرحلة عمريةٍ طويلةٍ من عمر الإنسان».**[4]

---

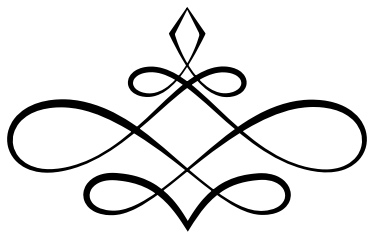
1 - أحمد زلط/ أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، دار النشر للجامعات المصرية، مصر، ط 1، 1994، ص 16.
2 - محمد حسن بريغش/ أدب الأطفال: أهدافه وسماته، م. س، ص 46.
3 - إسماعيل عبد الفتاح/ أدب الأطفال في العالم المعاصر: رؤية نقدية تحليلية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 1، 2000، ص 22-23.
4- سماعيل عبد الفتاح/ أدب الأطفال في العالم المعاصر: رؤية نقدية تحليلية، م. س، ص 23.

هدى محمد قناوي

«أدب الطفل فنٌّ رفيعٌ يمتع الطفلَ ويخاطبُ وجدانَه ليصل إلى عقله، وهو فنٌّ يصوِّر مواقف البشر، ويرسم صور الحياة على اختلافها؛ مستخدمًا في ذلك اللغة، وعلى هذا فإن الأدب يحمل في طياته مقومات الثقافة باعتبارها أسلوبًا للحياة».[1] وهي تقدم تعريفًا خاصًّا للمفهوم على النحو التالي: **«كل خبرة لغوية لها شكلٌ فنيٌّ ممتعةٌ وسارةٌ، يمر بها الطفل، ويتفاعل معها، فتساعد على إرهاف حسِّه الفني، والسُّمو بذوقه الأدبي، ونموه المتكامل؛ فتسهم بذلك في بناء شخصيته وتحديد هويته، وتعلُّمه فن الحياة».**[2]

محمد فوزي مصطفى

«هو كل ما قيل للطفل أو عن الطفل أو ما يصلح أن يقدم للطفل؛ ليكمل دائرة الأدب العام، وكل ما قيل للطفل أو عن الطفل أو ما يصلح للطفل؛ لا يخرج عن دائرتي الشعر والنثر. والشعر الموجه للطفل أو عن الطفل يضم في رحابه: أغاني المهد/ الترقيص، والمقطوعات الشعرية بكل مضمونها. أما عن النثر، فيحوي القصص والمسرحيات، ومن ذلك القصة على لسان الحيوان، والحكايات والأدب التعليمي، والأدب القرآني، والأدب النبوي، ومهما يكن من شيء، فإن أدب الأطفال -في المقام الأول- تشكيلٌ فني سهلٌ وممتعٌ، يقصد به أدب مرحلة عمرية من حياة الإنسان، يعمل على تنمية الفكر وتغذية الوجدان، وطلاقة اللسان، وتعميق الإحساس بجمال فنون الأدب المختلفة؛ لينعكس أثرُ ذلك كله على الطفل المتلقي، وعلى المجتمع من حوله».[3]



1- هدى محمد قناوي/ أدب الطفل وثقافته، ضمن كتاب أعمال المؤتمر الإقليمي الأول: الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة، مركز البحوث والدراسات المتكاملة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، يناير 2004، ص 57.

2 - هدى محمد قناوي/ أدب الطفل وثقافته، م. س، ص 57.

3- محمد فوزي مصطفى/ أدب الأطفال: الرحلة والتطور، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2014، ص 14-15.

إن التأمل في مجموعة التعريفات السابقة يكتشف أنها تؤسس لمقاربة المفهوم عبر اقتناص أبرز محدداته التي يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

■ **أدبية النص:** تؤكد التعريفاتُ وصفَ النص الموجه للطفل بـ **«الأدبية»**؛ بمعنى أننا أمام نص يفترض أن يتسم بمقوماتٍ وأسس فنية تميزه عن الكتابة العادية وتنقله إلى مصافِّ الكتابة الأدبية بطقوسها ومداخلها الفنية المختلفة. ويصر بعض تلك التعريفات على إثبات الأنواع الأدبية المحورية التي تُعَدُّ قوالب ثابتة لأدب الطفل: **(القصة، الشعر، المسرحية، الأغنية...)**؛ وهو ما يحيل إلى التمايز الداخلي بين نصوص أدب الأطفال، وفقًا لطبيعة التمايز العام بين الأجناس الأدبية المعروفة.

■ **وعي المتلقي:** وهو المنطلق الذي تؤكده أغلب التعريفات؛ إذ من الضروري أن يتصف النص الأدبي الموجه للطفل بخصائص وسمات تتناغم مع رؤية الطفل ومكوناته العقلية والفكرية، وهذا ما ينعكس بطبيعة الحال على بنية الكتابة؛ حيث يفترض استخدام لغة محددة تتجافى عن العمق والغموض، وتتَّسم بالجمالية في جلباب البساطة والوضوح.

■ **قَصْدِية الكتابة:** بمعنى أن أدب الأطفال موجه لخدمة هدف تربوي محدَّد، يتم من خلاله تشكيل وبناء وعي الطفل وثقافته وفق مبادئ وأنساق كبرى توصف بأنها ثوابت أو مبادئ سامية للأمة والمجتمع؛ من هذا المنطلق، حدَّد الباحث **إسماعيل عبد الفتاح** هدف أدب الطفل بزاويتين تربويتين هما: **"المتعة والفائدة"**. ولعل ذلك أيضًا ما أفصحت عنه الباحثة **هدى محمد قناوي** بشكل أكثر تفصيلاً، حين وصفت هذا الأدب بأنه: **"كل خبرة لغوية لها شكل فني ممتعة وسارة، يمرُّ بها الطفل، ويتفاعل معها، فتساعد على إرهاف حسه الفني، والسمو بذوقه الأدبي، ونموه المتكامل؛ فتسهم بذلك في بناء شخصيته وتحديد هويته، وتعلمه فن الحياة".**

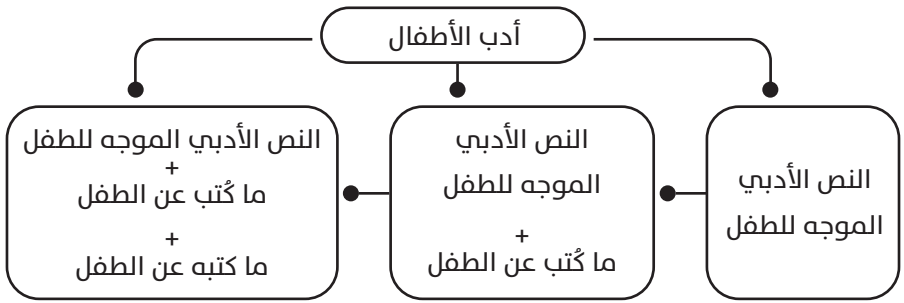
■ **جدلية أدب الكبار وأدب الصغار:** حيث يصف الباحث **أحمد زلط** أدب الأطفال بأنه **"النوع الأدبي المستحدث من جنس أدب الكبار (شعره ونثره، وإرثه الشفاهي والكتابي)، فهو نوع أخص من جنس أعم يتوجه لمرحلة الطفولة"**، وهذا التأكيد على مثل هذا الترابط يفصح عن إشكالية محورية في وعي الباحثين في أدب الأطفال، إذ ما زال الحديثُ قائمًا عن طبيعة الحدود بين الأدبين، وجدلية الفَصْل والوَصْل بينهما، ولم يتم حسم الموضوع في الدراسات النقدية المعنية بمقاربة نصوص أدب الطفل العربي.

وبالتأمل في التعريفات السابقة، نجد بعض الباحثين يبالغ في توسيع دائرة المفهوم، مثل **محمد فوزي مصطفى** الذي يرى أن أدب الطفل **"كل ما قيل للطفل أو عن الطفل أو ما يصلح أن يقدم للطفل؛ ليكمل دائرة الأدب العام"**، وهو تعميم واضح؛ حيث يُدخل الباحثُ ضمن هذا الأدب "ما قيل عن الطفل" وهو ما سنرى أن أغلب أطروحات الباحثين في هذا السياق تخرجه منه. ونصادف هذا التعميم أحيانًا في ما يتعلق ببنية النص **الموجه للطفل، الذي يرى الباحث هادي نعمان الهيتي أنه يمكن أن يضم "ما يسمى بالقراءات الحرَّة. ويدخل ضمن هذه الحدود الأدب الذي تقدمه الرَّوضة والمدرسة، وما يقدم إليهم شفاهًا في نطاق الأسرة والحضانة ما دامت مقومات الأدب بادية فيه".** ومن التعميم أيضا ما نصادفه عند الباحث **إسماعيل عبد الفتاح** حين يصف هذا المفهوم بأنه **"يشير إلى ذلك الأدب الموروث، وأدب الحاضر، وأدب المستقبل، لأنه أدب موجه إلى مرحلة عمرية طويلة من عمر الإنسان"**. وبالرغم من ذلك؛ تحاول التعريفات أن ترسم الحد العام لمفهوم أدب الأطفال، من خلال تحديد أبرز سماته وجوهره المحوري؛ وإن كان المفهوم ما زال يتأبَّى عن التحديد، ويتأرجح بين دائرة الاتساع والانقباض، بين الخفاء والتجلّي، بين الوضوح الإجرائي والغموض المصطلحي.

إن الفضاء المحوري لأدب الأطفال حسب التعريفات السابقة يتسع ويضيق بين ثلاث زوايا محورية يمكن تحديدها كالآتي:

- **الزاوية الأولى:** يرى أصحابها أنه: **[النص الأدبي الموجه للطفل].**
- **الزاوية الثانية:** يرى أصحابها أنه: **[النص الأدبي الموجه للطفل، والنص الأدبي الذي موضوعه الطفل].**
- **الزاوية الثالثة:** يرى أصحابها أنه: **[النص الأدبي الموجه للطفل، والنص الأدبي الذي موضوعه الطفل، والنص الأدبي الذي يكتبه الطفل].**

ويمكن إيضاح ذلك من خلال الشكل التالي:



ويبقى المعطى العام المتداول في تعريفات أغلب الباحثين هو أن أدب الأطفال يطلق بشكل محدَّد على **النص الأدبي الموجه للطفل** لأغراض جمالية وتربوية، وهو نص يمتلك مقومات وخصائص فنية تميزه عن نمط الأدب المتداول لدى الكبار، كما أن كتَّابه في الغالب هم من فئة الكبار.

3. 1. 2. إشكال التصنيف

انطلاقًا من صعوبة وضع تعريف محدَّد لأدب الأطفال، أثار عددٌ من الباحثين إشكالية ترتبط بتصنيف وتجنيس هذا الأدب، إذ يقول: «حين يبدأ المتلقي بقراءة النصوص الموصوفة بأنها للأطفال يتساءل عن معنى كونها للأطفال، وعن مدى انطباقها على هذا المعنى إن وجد؟ ثم إمكانية انفراد هذا المعنى بنصوصٍ خاصة به. إن قارئ النصوص الموجهة للأطفال، والدراسات المهتمة بهذا الجانب، يواجه بأسئلة مقطعية عن حقيقة هذا الأدب، وحقيقة حقله المعرفي: أهو أدب مستقل عن الأدب العام له قواعده وجمالياته الخاصة؟ أم هو جنسٌ أدبيٌّ مختلفٌ داخل إطار الأدب العام؟ أم هو غرضٌ وموضوعٌ داخل الأدب، وليس جنسًا ولا نوعًا قائمًا بذاته، مثله مثل أدب الحروب، أو أدب الكرم؟ أم هو مستوى من مستويات الكتابة الأدبية، وليس جنسًا ولا موضوعًا؟ أم أنه بما يشتمل عليه من مقاصد وسمات واقع خارج عن إطار الأدب، ومرتبط بحقول معرفية تنتمي إلى مقاصده، والصيغ التي يتوخى التمظهر فيها لتحقيق تلك المقاصد؟».[1]

إن هذه التساؤلات تفتح وعي الناقد على فضاءاتٍ رحبةٍ في سياق تعامله مع هذا الحقل، وتجعل المقاربات النقدية التي تتغيَّا تفكيك نصوص هذا الأدب بحاجةٍ إلى مزيدٍ من التأسيس لخلفية المفهوم ومحدِّداته الكبرى ومنطلقاته الجوهرية، ومدى تعالقه مع باقي البنى والأنماط الأدبية المحيطة به.

3. 2. مفاهيم موازية

نصادف في كثير من الدراسات والبحوث مفاهيم موازية للمفهوم المحوري، وقد جاء استخدام تلك المفاهيم بناءً على وعي نظري وفكري انطلق منه عددٌ من الباحثين، إذ حاولوا تقديمها بديلاً للمفهوم المحوري، أو توسيعًا له، أو حصرًا له في زاويةٍ محدَّدة.

3. 2. 1. ثقافة الأطفال

من الملاحظ أن عددًا من الباحثين استخدم مفهوم "ثقافة الأطفال" بديلاً إجرائيًّا لمفهوم "أدب الأطفال"، وربما كان الدَّاعي الأبرز لهذا الاستخدام محاولةَ فتح المفهوم على مصراعيه، والتجافي عما قد يفرضه استخدام كلمة "أدب" من قيود، تتجه في وعي الناقد والمتلقي إلى نصوصٍ محدَّدة تتمتع بمستوى فني وجمالي مشهود. وإن كان بعض الباحثين رأى عكس هذا الطرح، فافترض أن «الفارق بين المصطلحين ليس عائدًا إلى سعة المدلول وضيقه كما في النظرة الأولى، ولكنه يعود إلى نوع المدلول

1 - إبراهيم بن محمد الشتوي/ أدب الطفل: رؤية تحليلية لتحديد المفهوم، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 24، العدد 93، خريف 2005، ص 90.

والمحتوى الذي يتجه إليه كل منهما، فأدب الطفل يتجه إلى منتجٍ لغوي ذي صفات محدَّدة، على حين يتناول ثقافة الطفل سلوكيات الطفل ومعارفه التي ينتجها أو يتلقاها». [1]

بيد أن الملاحظة الأبرز أن ما تقدِّمه الدراساتُ العربية المنجزة حول ثقافة الطفل لا يعدو -في الغالب- أن يكون فرضياتٍ وتحليلات حول نصوص أدب الأطفال بوصفه البوابة المحورية لثقافة الطفل، ذلك أن هذا الأدب «يقود إلى إكساب الأطفال القيم، والاتجاهات، واللغة، وعناصر الثقافة الأخرى، إضافةً إلى ما له من دور معرفي من خلال قدرته على تنمية عمليات الطِّفل المعرفية، المتمثلة بالتفكير والتخيُّل والتَّذكر. وبوجهٍ عام فإن أدب الأطفال -باعتباره تجسيدًا لثقافة الأطفال- يسهم في انتقال جزءٍ من الثقافة إلى الأطفال بصورة فنية، ويسهم في إقناع الأطفال بالآمال الجديدة... لذا فهو أداة في بناء ثقافة الأطفال». [2] ومن هنا يتضح جليًّا أن أدب الأطفال كما تناوله الباحثون يعتبر البوابة المحورية لثقافة الطفل وهو مرتكزها الأساس، لذا فإن أغلب الذين اتخذوا لبحوثهم عنوان (ثقافة الأطفال)، لم يزيدوا -في الغالب- على تقديم فرضياتٍ وتحليلاتٍ محدَّدة لنصوص أدب الأطفال.

3. 2. 2. كِتَاب الطفل

لجأ كثيرٌ من الباحثين إلى الكتابة عن أدب الطفل تحت عنوان "كِتَاب الطفل"؛ وهم بذلك يخرجون من ربقة الإحالات الضيقة التي تحيل إليها كلمة "أدب"، ولكن عند العودة إلى ما سطروه نجد أنه لا يخرج عن الأطروحات والرُّؤى المتداولة حول مفهوم أدب الطفل العربي. [3] وبالرغم من ذلك؛ يجد المفهوم مسوغاته الكافية في سعي بعض الدارسين إلى تقديم قراءة عامة في بنية الكتاب الأدبي الموجه للطفل العربي؛ حيث يتميز هذا الكتاب بمجموعة من المواصفات الموضوعية والفنية تجعله ميدانًا خصبًا للقراءة النقدية الفاحصة؛ سعيًا إلى تطويره وتحديث آليات إنتاجه وتوزيعه وأنماط استقباله، وتجليات تأثيره الفعلي في الوعي والممارسة لدى الفئات المستهدفة.

---

1 - إبراهيم بن محمد الشتوي/ أدب الطفل: رؤية تحليلية لتحديد المفهوم، م. س، ص 93.

2 - هادي نعمان الهيتي/ ثقافة الأطفال، م. س، ص 148.

3 - نشير هنا إلى نموذجين من البحوث التي لجأ أصحابها إلى هذا المفهوم البديل، مثل بحث: محمد حسن الحربي/ كتاب الطفل ودوره التربوي، مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين، الإمارات العربية المتحدة، المجلد 3، العدد 11، نوفمبر 1986، ص 92-100. وبحث: خديجة الشامسي/ كتاب الطفل، مجلة اقرأ، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، إدارة المكتبات، العدد 1، 1998، ص 103-129.

3. 2. 3. أدب الأطفال الإسلامي

وهو مفهومٌ حاول بعضُ الباحثين جاهدًا ترسيخه في مسيرة الدرس النقدي العربي الحديث، ومن أبرزهم **نجيب الكيلاني**، الذي يقدم التعريف التالي لذلك المفهوم، فيقول: **«أدب الأطفال الإسلامي** هو التعبير الأدبي الجميل، المؤثِّر الصادق في إيحاءاته ودلالاته، والذي يستلهم قيم الإسلام ومبادئه وعقيدته، ويجعل منها أساسًا لبناء كيان الطفل عقليًّا ونفسيًّا ووجدانيًّا وسلوكيًّا وبدنيًّا، ويسهم في تنمية مداركه، وإطلاق مواهبه الفطرية، وقدراته المختلفة؛ وفق الأصول التربوية الإسلامية، وبذلك ينمو ويتدرج الطفل بصورة صحيحة تؤهله لأداء الرسالة المنوطة به في الأرض، فيسعد في حياته ويسعد به ومعه مجتمعه، على أن يُراعِي ذلك الأدبُ وضوحَ الرؤية، وقوة الإقناع والمنطق. ذلك هو المفهوم العام لأدب الأطفال حسبما نعتقد، وهو المفهوم الذي يشمل الاحتياجات الأساسية للطفل حسبما أسفرت عنها دراساتُ العلماء المخلصين في الدين والتربية وعلم النفس والمجتمع والطب وعلم الجمال أيضًا».[1] لقد حاول الباحثُ جاهدًا أن يجترح تحديدًا خاصًّا لمفهوم الأدب الإسلامي؛ وهو في ذلك يستخدم محددات المفهوم بشكل عام ليصبغها برؤية إسلاميةٍ في الجوهر والمحتوى، وقد حاول أن يقنع القارئ الناقد بضرورة الانطلاق من البعد الفكري الذي يختزنه هذا المفهوم، وإن لم يخل التعريف الذي قدَّمه من تعميمٍ وتأرجحٍ بين البعد العلمي العام، والبعد الأيديولوجي العاطفي الخاص.

ويمكن القول إن مفهوم **"أدب الأطفال"** اتسم بوضوح نسبيٍّ يجعل القارئ يحدد من خلاله الفضاء العام الذي تتم فيه المقاربة والدرس لنصوص محدَّدة كتبت لقارئ خاص هو **"الطفل"**، ولكن هذا الوضوح الظاهري توازيه صعوبة في رسم المعالم المحدِّدة للمفهوم وخلفياته النظرية والنقدية. وقد عُني عددٌ كبير من الدارسين بمحاولة اجتراح تعريف ثابت للمفهوم، فجاءت التعريفات نسخًا متقاربة ومتقاطعة، وهي وإن أسهمت في إضاءة جوانب مهمة، إلا أنها تترك عددًا من الأسئلة والهواجس المعلقة لدى القارئ؛ وتفتح وعي الدارس المتخصص على مزيدٍ من الأبواب المشرعة بحثًا عن تعريف "جامع مانع" على حدّ توصيف المناطقة العرب القدماء.

1 - نجيب الكيلاني/ أدب الأطفال في ضوء الإسلام، بحوث ندوة الأدب الإسلامي، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1992، ج 2، ص 603.

4. قضايا وإشكالات

بالعودة إلى عدد وافرٍ من الدراسات والبحوث التي أنجزت حول نصوص أدب الطفل العربي؛ نلاحظ أن هناك اهتمامًا بمجموعة من القضايا والإشكالات المحورية التي تدور حول هذا المعطى الأدبي، وقد تباينت رؤى الدارسين أحيانًا، واتفقت وتطابقت أحيانًا أخرى، وسنحاول أن نقف هنا على جانبٍ من تصوراتهم حول أبرز القضايا والإشكالات التي كانت محل عنايةٍ واهتمامٍ في دراساتهم النقدية.

4. 1. النشأة والتاريخ

هذا المبحث أحد الإشكاليات المركزية التي عُنِي بها كثير من الدارسين، وقد تباينت الرؤى المقدمة في هذا السياق، بين من يعيد هذا الأدب إلى تراث الأمم في غابر العصور، ومن يرى أنه حديثٌ جدًّا؛ ما زالت معالمه قيد التطوُّر والنضج. ومن الملاحظ أن الباحثين الأوائل الذين تصدَّوا للكتابة عن أدب الطفل العربي لم يستهوهم البحث في التراث العربي عن نماذجَ لأدب الطفل، فعبد العزيز المقالح، يرى أن الأدب العربي القديم كان **أدب الرجل** بامتياز، ولم تحضر المرأة والطفل فيه إلا بوصفهما موضوعين عابرين في تضاعيف النصوص.[1] وعلى العكس من ذلك أوغل كثيرٌ من الباحثين المتأخرين في التنقيب عن نصوص تراثية يدرجونها في خانة أدب الأطفال، وهو ما جعلهم يركِّزون على أنماط شعرية محدَّدة بوصفها المادة التراثية المنجزة في هذا الأدب.[2]

---

1 - عبد العزيز المقالح/ الطفل في الأدب العربي، مجلة الموقف الأدبي، سوريا، المجلد 5، العدد 1-2، حزيران 1975، ص 159.

2 - حاول بعض الباحثين من جيل الرُّواد لدراسة أدب الطفل العربي تقصِّي حضور الطفل في الأدب العربي القديم، بيد أن أغلب أولئك الباحثين قدم مادته على أساس أنها ما كان متاحًا في التراث العربي في موضوع الطفل، وليس بوصفها أدبًا للطفل يقترب مما يحيل إليه المفهوم اليوم، ومن نماذج ذلك، بحث: محمد العروسي المطوي/ الطفل في الأدب العربي، مجلة الموقف الأدبي، سوريا، المجلد 5، العددان 1، 2، حزيران 1975، ص 174-183. ومن أبرز الأعمال التي حاولت تقديم حفريات معمقة للبحث عن حضور الطفل في أدب التراث والنصوص المقدمة له، كتاب الباحث أحمد أبو سعد/ أغاني ترقيص الأطفال عند العرب: منذ الجاهلية حتى نهاية العصر الأموي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 2، 1982. وكذلك كتاب الباحث محمد إبراهيم حور/ الطفل والتراث: مدخل لدراسة أدب الأطفال في الأدب العربي القديم، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ط 1، 1993. ومع تطور البحث والدراسات في أدب الطفل، وجدت بعض الكتب التراثية البالغة الأهمية التي صنفها بعض الدارسين باعتبارها نماذج للتنظير التراثي في أدب الطفل وتربيته، ومن تلك النماذج كتاب: تحرير المقال في آداب وأحكام وقوانين يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، للشيخ أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي السعدي الأنصاري (ت 1560م)، وقد أوضح مؤلفه «القواعد التربوية الصحيحة التي يجب أن ينهجها المربون والمعلمون وأولياء الأمور في تربية النشء المسلم [...] كما تحدث عن علم التربية وأصوله، واستعرض آراء علماء التربية والاجتماع، مثل: ابن خلدون، وابن سينا وغيرهم». انظر: محمد عبد الشافي القوصي/ العثور على أول مخطوط في أدب الطفل، مجلة الرافد، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، يناير 2015، ص 10. وقد صدر كتاب الهيتمي المشار إليه بتحقيق: محمد سهيل الدبس، دار ابن كثير، دمشق – بيروت، ط 2، 1987.

وهناك عددٌ من الباحثين الذين دافعوا عن مقولة أقدمية أدب الأطفال؛ فأكدوا وجود نماذج متنوعة منه؛ وإن بشكل فني يختلف عن ما نراه اليوم، ولكنها تظل جذورًا ثابتة، يقول الباحث **محمد محمود العطار:** «إن الحضارة الإنسانية قد سجَّلت للمصريين القدماء أنهم أول شعوب العالم القديم تناولاً لأدب الأطفال، حيث حفظوه على ورق البردي، ومرسومًا على المعابد والقصور والمقابر. وسجَّل التاريخ الإنساني أن الشعوب المجاورة للمصريين خصوصًا سكان وادي الرافدين، قد أخذت عنهم وتعلمت منهم، ومنها العرب القدماء الذين خلفوا تراثًا أدبيًّا رائعًا تميز بصدق العاطفة، وحسن الأداء، وجمال الصورة. ولقد أدرك العربُ القدماء بفطرتهم النقية الأصول التربوية التي تدخل الفرحة على قلوب أطفالهم، بما قدَّموا لهم من أدبٍ يوفر لهم صفاء النفس، وهدوء الخاطر، وراحة الجسم، فأكثروا من الشعر وأقلوا من النثر».[1]

كما يرى الباحث **محمد فوزي مصطفى** أن هذا النمط الأدبي راسخٌ في الذاكرة العربية، فيقول: «يمتد أدب الأطفال في أعماق التاريخ -وإن غاب المصطلح- فليس وليد هذا العصر، ومما يقوي مقولتنا هذه، أن ما ورد إلينا من مقطوعات شعرية، ومن أغاني المهد، والحداء، والوصايا، والأمثال، والقصص والحكايات؛ ليبرهن بالدليل القاطع على أن جميع هذه الأشكال الأدبية المختلفة، قد أخذت مكانها في وجدان وعقل الطفل العربي منذ نعومة أظافره. وكانت في الوقت ذاته تتغذى من مصادر رئيسية أهمها: التراث العربي».[2] فيما ذهبت الباحثة **هبة محمد عبدالحميد** إلى القول بالتأثير المباشر لأدب الأطفال العربي الإسلامي في نشأة أدب الأطفال الغربي في العصر الحديث، حيث تقول: «في العصر الحديث اتسعت آفاق الدراسات الإنسانية، فبدأ أدب الأطفال يظهر بصورة جديدة في أوروبا متتلمذًا على التراث العربي الإسلامي، وأصبحت له سمات خاصة به كأدبٍ للأطفال».[3]

---

1 - محمد محمود العطار/ نحو رؤية مستقبلية لأدب الطفل العربي، مجلة الأدب الإسلامي، المملكة العربية السعودية، المجلد 22، العدد 87، 2015، ص 69. ويجد هذا الطرح أصله في ما ذهب إليه بعض الباحثين الغربيين بخصوص أقدمية أدب الأطفال قِدَم الأدب الإنساني، وهو رأيٌ أفصح عنه بوضوح سيث ليرر حيث يقول: «وجد أدب الأطفال منذ أن وُجِد الطفل. وقبل أن يُنْشأ جون نيوبري John New-bery مطبعته الأولى المكرسة لكتب الأطفال كانت هناك حكايات تروى للصغار، وكانت هناك كتب وضعت في الأصل للكبار، ثم أعيدت كتابتها أو عدّلت بما يناسب جمهور الصغار [...] إن تاريخ أدب الأطفال لا يمكن فصله عن تاريخ الطفولة، لأن الطفل (أو الطفلة) يتكون من خلال النصوص والحكايات التي يدرسها، أو يسمعها، ومن ثم يعيدها». انظر: سيث ليرر/ أدب الأطفال من إيسوب إلى هاري بوتر، ترجمة: ملكة أبيض، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2010، ص 5.

2 - محمد فوزي مصطفى/ أدب الأطفال: الرحلة والتطور، م. س، ص 19.

3 - هبة محمد عبدالحميد/ أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية، مكتبة المجتمع العربي، ودار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2006، ص 253.

وقد حاول بعض الدارسين تقديم موقفٍ وسطٍ؛ قائمٍ على التفصيل، وذلك ما ذهب إليه **هادي نعمان الهيتي** حيث يقول: «إذا أريد بأدب الأطفال، كل ما يقال إليهم بقصد توجيههم، فإنه قديم قدم التاريخ البشري؛ حيث وجدت الطفولة. أما إذا كان المقصود به ذلك اللون الفني الجديد الذي يلتزم بضوابط فنية ونفسية واجتماعية وتربوية، ويستعين بوسائل الثقافة الحديثة في الوصول إلى الأطفال، فإنه في هذه الحالة، ما يزال من أحدث الفنون الأدبية».[1] ويبدو هذا الرأي أكثر وسطيةً وانسجامًا؛ بحكم ما يتأسس عليه من معطيات وفرضيات علمية متماسكة.

وقد تتبع كثير من الباحثين مسار نشأة أدب الأطفال العربي في العصر الحديث، متوقفًا عند أبرز محطات تلك النشأة وأهم الأعلام الذين قامت على أيديهم، ويشير الباحث **أحمد زلط** إلى أن مسيرة ميلاد هذا النمط الأدبي مرّت بعدة مراحل هي: «الترجمة والاقتباس، ثم الدعوة النظرية، فالتجريب الفني، ثم التأصيل والتنوع عند الشعراء والكتاب المحدثين والمعاصرين».[2] ومن المهم أن نشير إلى: «صعوبة كتابة تأريخ منصف لأدب الطفل [...] بسبب تباين المنطلقات، وغموض مقاييس تحديد ماهية أدب الأطفال، وتنوع أشكال التخييل، واختلاف البيئات والتقاليد، فضلاً عن تباين صيغ التلقي وأغراض الاستعمال».[3]

1 - هادي نعمان الهيتي/ أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، م. س، ص 71.
2 - أحمد زلط/ أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، م. س، ص 13.
3 - بوزيد الغلي/ التراث وأدب الطفل المغربي المعاصر، مجلة الطفولة والتنمية، مصر، المجلد 7، العدد 27، 2016، ص 19 (وقد نسب هذا الرأي إلى الباحث أحمد فرشوخ كما ذكرنا أعلاه، دون أن ينقل عنه بشكل حرفي).

4. 2. الإنتاج والتلقي

4. 2. 1. سؤال الكتابة

2. 2. 1. 1. رؤية الكاتب

ينبه كثيرٌ من الباحثين إلى أن الكتابة الإبداعية الموجهة للطفل «عملية شاقَّة؛ لأنها صادرة من مؤلف راشد ناضج إلى من هم أدنى منه سنًّا، بل بينه وبينهم عقود من العمر، ومع ذلك فإن براعة الأديب ومهارته في التأليف تغطي هذا الفارق العمري والفكري، فربما نجد كاتب الأطفال في خريف العمر، ويبرع في الكتابة لمن هم في السنوات الخمس أو الست الأولى في حياتهم. وبالطبع القضية لا تتعلق بالكتابة وحدها، وإنما بكل منتج فني / إبداعي موجه للطفل، مكتوبًا كان أو مرئيًّا أو مسموعًا».[1]

كما لا يخفي بعض الباحثين انزعاجه من استسهال الكتابة الإبداعية للطفل والتصدي لها من غير القادرين عليها، يقول الباحث **سعد أبو الرضا:** «كثرت النصوص التي تنتسب إلى أدب الأطفال بالحق أو الباطل، وقليل منها هو الذي يحقق الغايات المرجوَّة، لأن النص الأدبي للأطفال ليس عملاً تربويًّا فحسب، وإنما هو عملٌ فني بالدرجة الأولى، وهيهات أن تتحقق هذه الفنية بسهولة أمام ما يعترض طريق الأدب من صعوبات جمة. لعل في مقدمة هذه العقبات أن الكبار هم الذين يكتبون لهؤلاء الأطفال، وهم قد تجاوزا هذه المرحلة، مما يتطلب منهم -ليس فقط- استرجاع طفولتهم بملابساتها والعوامل الفاعلة فيها، ولكن عليهم أن يعايشوا طفولة اليوم، وما أكثر متغيراتها».[2]

ويطرح الباحث **عبد الرحمن الدرعان** إشكالية الكتابة للطفل من زاوية جديدة، مقدمًا رؤيةً خاصةً تصفُ كثيرًا مما يقدم للطفل بأنه لا يناسب وعيه الإدراكي والنفسي، فيقول: «على الرغم من محاولات بعض الكتاب الذين كانت لهم اجتهادات أقل ما يمكن أن توصف به بأنها اجتهادات فردية، فإن جُلَّ ما يكتب للطفل من نصوص لم يكن واعيًا لحاجاته السيكولوجية والإدراكية أو مراعيًا لقاموسه اللغوي أو إشباع مخيلته، بقدر ما كانت عبارة عن دروس ومواعظ وإرشادات تربوية تعبِّر عن رغبة الكبار في تشكيل الطفل على صورة ما يريدونه، وبالتالي فهي امتداد للكتاب المدرسي المنفِّر للطفل، وهو ما انعكس على علاقة الطفل بالكتاب خارج المدرسة».[3]

---

1 - مصطفى عطية جمعة جودة / جماليات الإبداع والتخييل في أدب الطفل: عبد التواب يوسف نموذجًا، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، مركز جيل للبحث العلمي، الجزائر، العدد 19، مايو 2016، ص 74.

2 - سعد أبو الرضا / النص الأدبي للأطفال: أهدافه ومصادره وسماته (رؤية إسلامية)، رابطة الأدب الإسلامي العالمية ودار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1993، ص 6.

3 - عبد الرحمن الدرعان / الطفل: الكائن الذي لم يولد بعد، مجلة الآطام، النادي الأدبي بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، المجلد 12، العدد 36، ديسمبر 2009، ص 6.

ويعيدُ بعض الباحثين ذلك إلى صعوبة فهم ميكانيزمات نفسية الطفل، إذ «مهما حاول المختصون والدارسون في الحقول العلمية المختلفة أن يدَّعوا بأنهم يفهمون الطفل، فإن هذا الفهم لن يصل إلى حدِّ معرفة هذا المخلوق وعالمه الصغير معرفةً صحيحةً ودقيقةً، وليس هناك شكٌّ في أن معرفتنا لعالم الطفل تفتح أعيننا على كثير من الأمور التي تساعدنا في معرفة كيفية التعامل معه». [1]

إن المرتكز الجوهري الذي دعا إليه الباحثون في هذا السياق؛ هو ضرورة أن يمتلك الكاتب لأدب الطفل موهبةً أدبيةً صافيةً، ولكن ينبغي أيضا أن يكون على وعي بالأسس الكبرى للتربية وعلم النفس؛ مما يخوله فهم نفسية الطفل والدخول إلى عوالمه من زاوية تربوية وجمالية يمكن تقبلها والتفاعل معها بأريحية وانسياب.

وذلك ما أشار إليه الباحث سمر روحي الفيصل، حين قال: «لا يشكُّ أحدٌ في أن خطط التنمية العربية موضوعة من أجل الإنسان العربي، وحين نتحدث عن هذا الإنسان، فإننا نبدأ بالطفل لأسباب كثيرة، منها رغبتنا في أن يعيش طفولته، ويبني شخصيته بناءً سليمًا، ومنها أيضا حرصنا على أن نُعِدَّه الإعداد السليم؛ ليسهم في المستقبل القريب في بناء مجتمعه إسهامًا فعالاً. والمعروف أن إعداد الطفل جسديًّا وعقليًّا وروحيًّا يحتاج إلى علم النفس خصوصًا، وعلم التربية عمومًا، بغية فهم طبيعة الطفل وإدراك حاجاته النمائية، وهناك اتفاقٌ على أن الأدب بقدراته التخييلية الجمالية، قادرٌ على تلبية حاجات هذا البناء النمائية، وهذا يعني أن الأديب الذي يكتب للطفل لا يستطيع الاكتفاء بموهبته الأدبية، لأن الموهبة وحدها لا تصنع أدبًا للأطفال، فهو يحتاج، مع الموهبة، إلى معارف نفسية وتربوية تمكّنه من أن يجعل نصَّه ملائمًا للطفل، عاملاً على جذبه إليه». [2]
كما يتم استحضار التحولات الكُبرى التي شهدتها الحياة المعاصرة، وانعكاس ذلك على واقع الكتابة للطفل العربي، يقول الأديب الأردني محمود الرجبي: «العمل الأدبي، وبخاصة الموجه للأطفال، يحتاج إلى متابعة حثيثة، والزمن الذي نعيش فيه، الذي تخطى مرحلة (القرية الصغيرة) إلى مرحلة (الشاشة الصغيرة)، يفرض علينا أن نتعرف أكثر على التغيرات التي تحصل حولنا، أراهن على أن الطفل يتغير بأسرع مما نتصور؛ ففي الزمن البعيد كانت الدنيا تتغير في آلاف السنين، ثم اختصرت المسافة إلى مئات، وبعدها إلى عشرات السنين، واليوم نتحدث عن لحظات، فماذا يا ترانا سنقدم للطفل؟

1 - نايفة قطامي ومحمد برهوم / طرق دراسة الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2011، ص 8.
2 - سمر روحي الفيصل/ أدب الطفل ولغته، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، المجلد 8، العدد 31، فبراير 2007، ص 93.

وكيف سنقدم له أدبًا رفيعًا في ظل تنافس غير عادل بين وسائل الاتصال الحديثة، بينما الكتابُ الموجه للطفل لا يقدِّم للقارئ سوى كلمات وصور، مع أن وسائل الإعلام الأخرى أصبحت أكثر تفاعلية، وأكثر إثارة، وتنفق عليها مبالغ هائلة».[1] وهو معطى يفرض على كتاب أدب الطفل العربي تطوير آليات الكتابة للطفل في ضوء المتغيرات الهائلة للإعلام ووسائل التواصل الحديثة.

4. 2. 1. 2. الطفلُ كاتِبًا

استغرب أحد الباحثين تغييب ما كتبه الأطفال عن دائرة التلقي والتصنيف ضمن مجال أدب الأطفال، والتعامل معه بوصفه منتجًا غير ناضج، فيقول: «اللافت للنظر بالفعل أن ما يكتبه الأطفال أنفسهم يخرج من باب التصنيف، ويوصف فحسب ما ينجزه الكبار بالأدب، في حين يوصف ما ينتجونه هم بالمحاولات الأولى، كونهم غير قادرين على الإنتاج وبناء العمل الإبداعي، سواءٌ جاء في صيغة شفويةٍ أو صيغة كتابيةٍ، حتى إن الباحثين في الفلكلور حين يصنفون الجماعة الشعبية المنشئة للنص الشفوي الشعبي إلى أقسام وفئات، لا يدرجون الأطفال ضمن منشئي فنون الأدب واللعب الشعبية كافة».[1]

وهو؛ من هذا المنطلق، يدعو إلى «الانتقال من معنى إنتاج الراشدين للأدب الموجه للأطفال، إلى أدب ينتجه الأطفال أنفسهم».[2] كما يرى أن «الغاية من وراء بناء هذا المفهوم الجديد في صياغته، ليست إحلال مركزية الأطفال محلَّ الراشدين، بل جعلهم متمتعين بالحقين معًا، حق التلقي الخلاَّق، والإبداع الموجه إلى الجمهور العام، فلهم الحق في الاستهلاك والتمتع والالتذاذ بجمالية نص موجه إليهم، خال من أبوية مفرطة، وتربوية فائضة».[3]

وقد دفع باحث آخر بهذه الرؤية بعيدًا، داعيًا «إلى قصر هذه التسمية على الأدب الذي ينتجه الأطفال أنفسهم، وهو على قلته، وربما على ضعفه أيضًا، سيكون مفيدًا في فهم طريقة الأطفال في التفكير، والمشاعر التي تعتمل في نفوسهم، وهو ما قد ينعكس إيجابًا في التعامل مع الأطفال، والقدرة على النفاذ إلى دواخلهم، وحل مشكلاتهم».[4]

---

1 - محمود أحمد عبدالله / أدب الطفل العربي: المفهوم وتاريخه وسمات النوع، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، المجلد 39، العدد 458، أبريل 2017، ص 104.

2 - محمود أحمد عبدالله / أدب الطفل العربي: المفهوم وتاريخه وسمات النوع، م. س، ص 103.

3 - محمود أحمد عبدالله / أدب الطفل العربي: المفهوم وتاريخه وسمات النوع، م. س، ص 103.

4 - إبراهيم بن محمد الشتوي / أدب الطفل: رؤية تحليلية لتحديد المفهوم، م. س، ص 95-89.

بيد أن هذا التصور يثير إشكالاتٍ عِدَّة؛ في مقدمتها صعوبة تحقق "الأدبية" في ما يكتبه الأطفال، ذلك أن «الأطفال وهم في طور النضج والنمو لا ينبغي النظر إلى ما ينتجون على أنه أدب كامل، وإلا كان ذلك ظلمًا لهم، فهم ما زالوا في طور التدريب والمران، وينبغي ألا تصرفنا النظرة المتعاطفة مع الطفل عن تقويم ما يكتب تقويمًا موضوعيًّا. والحقيقة أن أدب الأطفال يتجه من الكبار إلى الصغار، فالكبار هم الأقدر على إنتاج هذا الأدب؛ بما أتيح لهم من الخبرات والمهارات».[1]

والحق أن الدعوة إلى التعامل مع ما يكتبه الطفل بوصفه أدبًا متكاملاً؛ هي دعوة لا تخلو من إجحاف، بحكم أن مسيرة النضج العقلي والفني بالنسبة للإنسان تأخذ وقتًا ليس بالقصير، كما أن الخبرات والتجارب والدربة والمران كلها أمور تلعب دورها الفاعل في الكتابة، وتسهم في جودتها أو تواضع مستواها الفني.

1 - ناصر يوسف جابر شبانه / أدب الأطفال: دراسة في المفهوم، م. س، ص 16-17.

4. 2. 2. النص وتحولاته الفنية

4. 2. 2. 1. معايير الكتابة

يؤكد معظمُ الدارسين العرب صعوبةَ الكتابة الموجهة للطفل؛ بحكم ما تتطلبه من مهارات، وما تقتضيه من ضرورة الفهم المتكامل لشخصية الطفل ومحاولة العبور إلى عالمه الداخلي، يقول الباحث أحمد نجيب: «الكتابة للأطفال أمر ليس باليسير، ولا يكفي الكاتب أن يكون لامعًا في مجال الكتابة للكبار حتى يكون كاتب أطفال ناجح، لأن الكتابة للأطفال تحتاج، بالإضافة إلى الموهبة الصادقة، إلى تخصص وممارسة ومعاناة، وإلى دراسات متعمِّقة في اللغة من زوايا معينة، وإلى دراسات أخرى في أصول التربية وعلم النفس ومراحل نمو الأطفال وخصائصها المميزة، وإلى معرفة بالقواعد السليمة للكتابة الأدبية الفنية في القصة والدراما والشعر، مع خبراتٍ عمليةٍ في دنيا الأطفال، وإحساسٍ فني تربوي مرهف بما يمكن أن تتركه الكتابة في نفوسهم من انطباعات دقيقة ربما كانت، رغم ما قد يبدو من ضآلتها، ذات أثرٍ باقٍ فعَّال في تكوين شخصياتهم، والتأثير عليها».[1]

على هذا الأساس؛ تجتهد دراساتُ أدب الطفل العربي في تقديم مجموعةٍ من المعايير والأسس التي يرى عددٌ من الباحثين أنها ينبغي أن تحكم الكتابة الإبداعية الموجهة للطفل، وهي كما حدَّدها الباحث **أحمد زلط:**[2]

- التأكيد على الثوابت الدينية الصحيحة وتبسيط المستجدات المعرفية، مع إعلاء القيم العليا كالوطنية والانتماء، في أساليب فنية مُحْكَمة، والابتعاد عن التلقين المباشر.
- الابتعاد عن التعقيد اللغوي أو الاستعمال القاموسي للغة.
- الابتعاد عن التعقيد الفني والبلاغي في بناء الجمل أو رسم الصور الشعرية، أو التعقيد الدرامي المتعدد.
- الابتعاد عن إغراق الطفل بالأساطير والخرافات غير الهادفة وغير المنظمة.
- الابتعاد عن الاستطراد أو استعمال البحور الطويلة والإيقاعات الرتيبة غير المنغومة.
- الابتعاد عن بث العنصرية الدينية والعرقية والمذهبية في محتوى النصوص الأدبية.
- مراعاة التعبير الفني المناسب؛ وفقًا لخصائص كل مرحلة عمرية، وكذلك مراعاة حجم ومقاس الحروف أو درجة الألوان الطباعية في كافة المواد المطبوعة للطفل.

---

1 - أحمد نجيب / أدب الأطفال: علم وفن، م. س، ص 12.

2 - أحمد زلط / في أدب الطفل المعاصر: قضاياه واتجاهاته ونقده، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2005، ص 21.

ويرى أصحاب مفهوم أدب الأطفال الإسلامي -إضافةً إلى المعايير الفنية والتربوية- ضرورة توفُّر الحسّ الديني بشكل واضحٍ وسليمٍ في النص الأدبي الموجه للطفل، وانطلاق الكتَّاب من خلفية دينية بارزة تغذِّي إبداعهم، «وبناء النصوص التي تحقق غايات أدب الأطفال ووظائفه، خاصة من حيث الامتزاج بين القيمة الإسلامية والظاهرة الفنية امتزاجًا يتسلَّل إلى عقل الطفل ووجدانه». [1]

إن المنطلق الجوهري الذي يؤكِّده أغلب الدارسين هو ضرورة تطوير آليات الكتابة للطفل المعاصر؛ للتناغم مع رؤيته التي يشكلها المحيط المتغير بوتيرة متسارعة، يقول الباحث أحمد قرني: «إن لم نؤمن الآن أننا أمام طفل لا نعرفه فإننا لن نحقق شيئًا، الطفل الذى كنا نكتب له قديمًا ونشبع رغباته بخيال بسيط عن "علي بابا وحدُّوته قبل النوم، البساط السحري، مصباح علي بابا".

إن أشياء كتلك لن تلفت انتباه الطفل المعاصر ولن تشبع رغباته ولا تحفزه على مواصلة القراءة.

إن كتابة خاملة تعتمد الخيال القديم وتبحث في التراث عن حكايات الجن والعفاريت أو سندريلا [...] لن تجدي وستؤدي حتمًا إلى انصراف الطفل عن متابعة ما نكتبه لأنها ببساطة لا تلبي احتياجاته، وتفصله حتمًا عن واقعه المشاهد، إن طفلاً يتعامل مع الكمبيوتر بمهارة تفوق الكبار، بل ويستطيع التواصل مع قرنائه عبر هاتفه المحمول وعبر شبكات التواصل الاجتماعي لن يعتمد خيالاً مريضًا ساذجًا، بل حتمًا هو يريد خيالاً محفِّزًا، خيالاً طليقًا من القيود، خيالاً يدفع للمعرفة والسؤال لا الاستكانة والتسليم بفرضيات ساذجة لن يعتمدها الطفل المعاصر وسرعان ما سيكتشف سطحيتها وينصرف عنها». [2]

1 - سعد أبو الرضا / النص الأدبي للأطفال: أهدافه ومصادره وسماته (رؤية إسلامية)، م. س، ص 6.
2 - أحمد قرني / كتابة جديدة لطفل المستقبل، بحث منشور على موقع مجلة الرافد الإلكترونية، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، من خلال الرابط: http://arrafid.ae/Article-Preview?l=RjGrnZcMHrM%3d&m=5U3QQE9 3d%3T%2f0

4. 2. 2. 2. أدبية نص الطفل

يرتبط سؤال **"الأدبية"** ببنية الوعي الجمالي عند الطفل، وهي إحدى الإشكاليات المحورية التي طرحها الدارسون، منطلقين من سؤال: **«هل يُدرك الطفلُ الجمال؟** [...] حيث إن الجمال يحتاج إلى رصيد من التجربة، وليس أدل على ذلك من أن الإنسان الأول لم يستطع أن يميز بين الجميل والقبيح، وإنما كان جلُّ اهتمامه هو الكشف عن النافع والمفيد».[1] وتجيب الباحثة **وفاء إبراهيم** عن هذا الإشكال بالقول: «إن الطفل منذ لحظة ميلاده الأول واتصاله بالعالم يرتكز على أسس جمالية، ذلك أن حاسة إبصاره حاسة مستكشفة لكيفيات ما حوله: اللون، الضوء، الليونة، الصلابة، ولقد دلت الملاحظات والدراسات والتجارب على أن حاستي السمع والبصر من أوائل الحواس العليا التي يستخدمها الطفل في اتصاله بالعالم (قبل أن يحبو أو يمشي)، فعيناه تتحركان في متابعة نقطة ضوء، أو لون، أو شكلٍ خاص، ويلتفت إلى مصدر صوت إيقاعي، أو ينام على أصوات أغاني التهنين المعروفة في التراث الشعبي».[2]

ويشير الباحث **عبد التواب يوسف** إلى أن «طفل ما قبل المدرسة محبٌّ للأدب، يحبه شفاهًا، ومرسومًا، ومرويًّا عليه، أو مقروءًا له، وهو يستمتع به، ويتلقاه في فرحة وبهجة، ليثريَ وجدانَه، ويوسع خيالَه، ويثري لغتَه، ويزيد معارفَه بالناس والدنيا من حوله».[3]

ومن المهم الانتباه للجانب الفني في نصوص أدب الأطفال، من هذا المنطلق؛ نبه الدارسون إلى ضرورة توفُّر المعايير الفنية والجمالية في النصوص الموجهة للصغار تمامًا مثل ما توجد في أدب الكبار؛ وإن اختلفت المضامين وآليات الإنتاج، «فإذا كنا نرصد في أدب الكبار قدرة الأديب وبراعته في جماليات النص، فإن الأمر ينسحب بدوره على أدب الطفل، فما دام يحمل مسمى **"أدب"**، فإن علينا أن نطرح على النص الأسئلة النقدية التي تجعل النص أدبِيًّا، وتميزه عن غيره من النصوص الحكائية».[4] وكما يقول **محمد أنقار:** فإن «البحث في مظاهر "أدبية" أدب الأطفال، يمكن أن يكون غاية أساسية وقاسمًا مشتركًا بين سائر الاتجاهات النقدية، مهما اختلفت لديها تسميات تلك الأدبيّة».[5] وهو تصور يعضد ضرورة التركيز على المعطى الجمالي الذي تقدِّمه نصوص أدب الطفل، وهو ما يفترض أن يكون الناقدُ على درجةٍ عالية من التذوق الفني والجاهزية لاكتشاف البنيات الأدبية والجمالية لهذا الأدب.

---

1 - وفاء إبراهيم / الوعي الجمالي عند الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، مهرجان القراءة للجميع (97)، د. ت، ص 13.
2 - وفاء إبراهيم / الوعي الجمالي عند الطفل، م. س، ص 13.
3 - عبد التواب يوسف / طفل ما قبل المدرسة: أدبه الشفاهي والمكتوب، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص 7.
4 - مصطفى عطية جمعة جودة / جماليات الإبداع والتخييل في أدب الطفل: عبد التواب يوسف نموذجًا، م. س، ص 73.
5 - - محمد أنقار/ مصطلح أدب الأطفال، م. س، ص 147.

4. 2. 2. 3. لغة الكتابة

مما لا شك فيه أن «علاقة الطفل مع الأشخاص ومع الأشياء تتم عن طريق اللغة، ومن ثم فإن اللغة تقدم العالم للطفل بصورة منظمة ومنسقة، وفي الوقت نفسه تكون بمثابة أداة لبلورة ذكائه واندماجه الاجتماعي».[1] لذا كان من القضايا المحورية التي ناقشها الدارسون، علاقة نصوص أدب الأطفال بتشكيل لغة الطفل، وإثراء مخزونه اللغوي. وقد رأى الباحث وليد أحمد العناتي، ضرورة أن تتوفر في المادة الأدبية المقدمة للطفل الشروط الآتية من حيث البنية اللغوية: [2]

- **تفضيل المفردات العربية والمعربة على المفردات الدخيلة.**
- **الابتعاد عن الألفاظ العنيفة والشاذة والسوقية.**
- **التنوع المعجمي.**
- **استخدام الفصحى الميسَّرة.**

وفي هذا السياق؛ يتم التأكيد على تخفيف النصوص الموجهة للطفل من لغة المجاز بتكثيفها وإحالاتها الرمزية إلى لغة مفعمة بالوضوح والتلقائية والمباشرة، ذلك أن طراوة ذهنية الطفل وبساطة تفكيره تتطلبان التعامل معه عبر لغة بسيطة وناعمة. يقول محمد أنقار: «من المعهود في لغة قصص الأطفال تخلصها من الحمولة المجازية بدرجة تكاد تكون تامة، وعزوفها عن الاعتماد على التشابيه والاستعارات والكنايات في صورها اللغوية، الشيء الذي يبوئ "الموضوع الملموس" مرتبة رفيعة في الإبداع الطفولي، يغري الكتَّاب للاندفاع وراءه قصد الاستحواذ على الصِّغار باستعراض تفاصيل الحدث، وتقديمه لهم في حُلَلٍ فنيةٍ قلَّما تحظى بالعناية التي يحظى بها الموضوع نفسه. من هنا بالذات تبدأ لغة قصص الأطفال في اتخاذ صور تعبيرية موضوعية، ما دام المبدع لا يملك الوقت الكافي ليوشي الجمل بالحُلى البلاغية ويضفي الزَّونق الجمالي عليها، بحيث يصبح الحديث عن تشكيل الصور لا يتجاوز، في الغالب الأعم، ذلك المستوى اللغوي البسيط الذي يعتقد أنه يوازي بساطة عقل وطبيعة تكوُّن الطفل».[3] ولا شك أنه كلما كانت لغة النصوص الأدبية المقدَّمة للطفل متقنةً وسهلةً ورصينةً أسهم ذلك في تنمية رصيده اللغوي ومدِّه بمعجم لغوي متنوع ومتعدد؛ يمكنه من خلاله أن يطوِّر موهبته في التلقي والكتابة والإبداع.

---

1 - رافد سالم سرحان شهاب / أدب الأطفال في العالم العربي: نشأته، أنواعه، وتطوره: دراسة تحليلية، مجلة التقني، هيئة التعليم التقني، العراق، المجلد 26، العدد 6، 2013، ص 21.

2 - وليد أحمد العناتي/ مجلات الأطفال وأثرها في تنمية لغة الطفل، ضمن كتاب: لغة الطفل العربي: أدب الأطفال وأثره في تنمية لغة الطفل، مجموعة مؤلفين، تحرير: محمود بن إسماعيل عمار، مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، سلسلة: مباحث لغوية (9)، ط 1، 2015، ص 180-181.

3 - محمد أنقار/ تشكيل الصورة في لغة قصص الأطفال بمنطقة الغرب، أعمال الندوة العلمية: (منطقة الغرب: الإنسان والمجال)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المملكة المغربية، اكتوبر 2003، ص 133.

4. 2. 2. 4. الخيالُ عنصرًا فنيًّا

عنصر الخيال أحد الأسس الجوهرية التي يؤكّد الدارسون العرب توفُّرها في نصوص أدب الطفل، من أجل توفير محفزات فنية وتربوية لوجدان الطفل وعقله وتفكيره؛ بحثًا عن الإبداع والتميز. من هذا المنطلق، يؤكد الباحث سمر روحي الفيصل «أن هناك اتفاقًا علميًّا على أن الأطفال الأسوياء كلهم، دون أي استثناء، يولدون وهم يملكون القدرة على الخيال، أو إمكانية الخيال. وأن هذه الإمكانية تنمو لديهم جميعًا دون أي استثناء أيضًا. بيد أنه ليس من المحتَّم أن يبلغ النمو مرحلة النضج لدى الأطفال كلهم، وبتعبير آخر أقول: إذا كان من الثابت علميًّا نمو إمكانية الخيال عند الطفل، فمن الثابت علميًّا أيضًا ألا يتساوى الأطفال أيضًا في هذا النمو، وأن تبدو الفروق الفردية واضحةً بينهم في مقدار نمو الخيال ونضجه. وهذا يعني، عندي، شيئًا ذا بال، هو أن الأدب والتربية والمدارس الخلقية لا تخلق الخيال عند الطفل، بل تعمل على تنميته وقيادته إلى النضج. ولو كان الخيال ينضج وحده دون عون من البيئة المحيطة بالطفل لما كانت هناك حاجة للأدب والتربية».[1]

إن الحرص على أن تتضمن الأعمال الأدبية الموجهة للطفل مستوى مهمًّا من الخيال يعود إلى الدَّور البارز الذي تؤديه أُخْيَلةُ النص الأدبي في تحفيز وعي الطفل وذاكرته لمزيدٍ من الإبداع، وتوجيهه للسعي نحو اكتشاف الفضاءات المجهولة، إضافة إلى تنمية تصوراته الذهنية والعقلية والفنية.

4. 2. 3. حدود التلقي

من الجلي الذي لا يبدو حوله الخلاف أن المتلقي الأبرز لأدب الطفل هو الطفل نفسه في مختلف مراحله العمرية، هذا المعطى نجده بوضوح في الدراسات والبحوث المعنية بمقاربة أدب الطفل العربي، لذا يؤدي الكاتبُ دورًا بارزًا في تهيئة الطفل ليكون قارئًا نموذجيًّا، من هنا فإن كاتب أدب الطفل عليه أن يضع في الاعتبار «أنه بصدد إعداد قارئ معين، سيصبح أحد أنواع القرَّاء (قارئ ناقد، قارئ مؤلف، قارئ عادي) لذلك يحاول الكاتب قدر الإمكان خلق قارئ حواري، وذلك بأن يحمِّل إبداعه للطفل بأوليات Mécanismes تصنع هذه الحوارية». [2]

---

1 - سمر روحي الفيصل / الخيال والتخييل في أدب الأطفال، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، العدد 2، فبراير 2000، ص 45.

2 - مسعودة لعريط / القارئ الطفل واستراتيجيات النص الموجه له، أعمال المؤتمر الدولي: (مسالك الكتابة وآفاق التلقي في اللغة والأدب والحضارة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب، 2016، ص 488.

بيد أن ما تنبغي الإشارة إليه هنا أن الكبار أيضًا هم متلقون محوريون لهذا الأدب، ولعل ذلك ما أشار إليه ناصر شبانه حين قال: «أعظم آداب الأطفال هي تلك التي تبهر الكبار بمقدار ما تبهر الأطفال، ذلك لأن كل كبير ما يزال فيه أثرٌ من طفولته، ورغبةٌ غير واعية للعودة إليها، وكأنه يعيش بقلب طفل، وحين يجدُ الفرصة سانحةً له للتعبير عنها، فإنه لن يتردد في ممارسة طفولته سرًّا أو جهارًا». [1]

إن تلقي الكبار لأدب الطفل، ينطلق من زاويتين محوريتين: الأولى؛ تلقي الاستمتاع الفني بنصوصٍ لها جاذبيتها الفنية الخاصة، وإحالاتها الثقافية والمعرفية الأثيرة في الذاكرة، أما الزاوية الثانية؛ فهي تلقي القراءة النقدية الفاحصة التي تسعى إلى غربلة وتمحيص ما يقدم للطفل، حيث يعتبرُ الكبارُ أنفسهم حراسًا أمناء لعقل الطفل وذاكرته، وهنا يأتي الحوار الدائب الذي تثيره في الغالب نصوص أدب الطفل بدءًا من القراءة السريعة العابرة، وانتهاءً بالقراءة النقدية الفاحصة والمتأنية.

4. 3. هواجس وإشكالات

4. 3. 1. من الأدب إلى التربية

المنطلق المحوري الذي ركَّزت عليه أغلب الدراسات العربية في مجال أدب الأطفال، هو الدور التربوي الذي يتوقع أن يؤديه النص الأدبي الموجه للطفل، تقول الباحثة ليلى كرم الدين: «الدراسات الحديثة قد دلَّلت على أن أدب الأطفال، إن أحسن إعداده وتقويمه واختياره، يعتبر من أنجح وأكفأ الطرق والأساليب؛ ليس فقط لإمتاع الأطفال وتسليتهم والترفيه عنهم، إنما كذلك وربما الأهم من ذلك، أنه قادر على تعليم الأطفال مختلف المواد الدراسية والعلوم البحتة بمختلف فروعها وأقسامها بما في ذلك العلوم الطبيعية والبيولوجية والرياضيات. وقد أكدت الدراساتُ الحديثةُ أن اختيار أدب الأطفال ذي الجودة العالية ودمجه وتكامله تكاملاً جيدًا أو كاملاً وصحيحًا وفعالاً مع مختلف المقررات الدراسية والمناهج، يكون له أبلغ الأثر في تعلم الأطفال والتلاميذ هذه المواد تعلمًا باقيًا وناجحًا وممتعًا». [2] ورغم ما في هذا الرأي من مبالغة، فإنه يؤكد ما ذهب إليه باحث آخر من أن وظيفة أدب الأطفال -في المقام الأول- «تربوية وتعليمية إلى جانب التسلية. ويهدف هذا الأدب إلى نقل الخبرات الحياتية والمعارف الإنسانية والثقافية عمومًا إلى الناشئة، بغاية إكسابها ملكاتٍ فكرية وتوازناتٍ نفسية تجعلها قادرة على الإدراك والفهم والاستيعاب والتحليل والاستنتاج والاستنباط والابتكار، كما تمكنها من الفطنة والنبوغ». [3]

---

1 - ناصر يوسف جابر شبانه / أدب الأطفال: دراسة في المفهوم، م. س، ص 17.

2 - ليلى أحمد السيد كرم الدين / الأدوار الحديثة التي يقوم بها أدب الطفل، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مصر، العدد 26، ديسمبر 2004، ص 17.

3 -عبد الحميد الطبابي / الأدب والتفضيل الجمالي عند الطفل، مجلة المسار، اتحاد الكتاب التونسيين، تونس، العدد 105، ديسمبر 2016، ص 52.

ولكي يتحقق الهدف التربوي المنشود، لا بدَّ من مراعاة جانب المتعة التي تشد الطفل إلى النص الأدبي الموجه إليه وتفصح عن رغبته الجامحة في قراءته وفهمه، ومن ثم «فلا بد من مراعاة هذه الرغبة والمحافظة عليها لديه، بشكل الكتابة التي تثير دهشته المعرفية وتشده إلى القراءة ولا تنفره منها، وذلك بالكشف له بالتدرج عن محيطه الضيِّق فالأوسع، الأسري والاجتماعي، البيئي والطبيعي عامة، وعن مغزى الكائنات القريبة منه، [وعن] السلوكيات والتصرفات البشرية والحيوانية، وحتى الحشرات والنباتات وخصائصها، إلى جانب إبراز بعض المبادئ الإنسانية العامة، بعيدًا عن التلقين والتوجيه القسْري».[1]

إننا هنا أمام معادلة صعبة تجعل الأديب الذي يكتب للأطفال يبذل جهدًا أكبر؛ سعيًا إلى أن يتشرَّب النصُّ المعاييرَ الفنيةَ والأدبيةَ التي تجعله يوصف بالأدبية، وهو إضافة إلى ذلك مطلوب منه أن يتقمص دور المرشد التربوي الذي يقدم للأطفال مادة فنية ممتعة تغذِّي فيهم روح القيم والمبادئ السامية للمجتمع، كما توفر لهم كمًّا من المعلومات يناسب طاقاتهم وتطلعاتهم المعرفية.

4. 3. 2. أدب الأطفال وأدب الكبار

هناك بعض الأطروحات الغربية التي عالجت هذه الإشكالية من منطلق أنها غير محسومة، ذلك أن الحقلين المشار إليهما محكومان بالتقاطع والتداخل، يقول كيمبرلي رينولدز: «في الحقيقة لا يوجد إنتاج أدبي لما يطلق عليه "أدب الأطفال"، تمامًا مثلما لا يوجد شيء يمكن أن يطلق عليه "أدب الكبار"، كما أن مجالي النشر هذين ليسا منفصلين بالقدر الذي يوحي به اسماهما. فكلاهما يعكس أفكارًا عن غرض الكتابة وطبيعتها وأساليبها في أي لحظة؛ وهما يتشاركان في التكنولوجيا ونظام التوزيع، فغالبًا ما يكون منتجو الأعمال المخصصة للكبار هم أنفسهم من ينتجون أعمالاً مخصصة للأطفال، بل وبعض النصوص تكون واحدة».[2]

1 - عبد الحميد الطبابي/ الأدب والتفضيل الجمالي عند الطفل، م. س، ص 52.
2 - كيمبرلي رينولدز/ أدب الأطفال: مقدمة قصيرة جدّا، م. س، ص 12.

وكان ممن تناول هذه الإشكالية أيضًا، الكاتب التركي عزيز نسرين -في مقابلة ترجمت مبكرًا إلى العربية- حيث يقول: «ليس هناك أدبٌ للأطفال، ولا ينبغي أن يكون هناك أيٌّ أدب للأطفال! هذه الموضوعة تناولها بعض المؤلفين سريعًا، وقبل أن يمر وقت طويلٌ؛ تم العثور على الأساس المنطقي: إن الطفل هو أيضًا كائن بشري. وجرى الاستشهاد بأمثلة من الواقع، فالروايتان اللتان هما أعظم الروايات تفضيلاً لدى الأطفال -أسفار جليفر وروبنسون كروزو- قد قصد بهما البالغون أصلاً، لا الأطفال. وبعدئذ، أدت الشعبية الهائلة لهاتين الروايتين بين الأطفال، إلى اعتبارهما روايتين للأطفال [...] وكنتيجة لذلك؛ فليس هناك حاجة لكتابة روايات خصيصًا للأطفال.

إن الموضوعة الواردة أعلاه قد أسندها مثالان أو ثلاثة، في تجاهل واضح لحقيقة أن هناك مئات الكتب الموضوعة خصيصًا للأطفال والمحبوبة لديهم، بينما هناك، من الجهة الأخرى، ملايين الكتب المؤلفة للبالغين والتي فشلت في إثارة أي اهتمام بين الأطفال. ومن السهل تفنيد الموضوعة القائلة بأن لا ضرورة لأدب الأطفال. بالإضافة إلى أن المبدأ الأساسي القائل: "إن الأطفال هم أيضًا كائنات بشرية" يبدو وكأنه يحط من قدر الأطفال ويبخسهم حقهم. ومن هنا يلزم القول إن الكتابة للأطفال تعني الكتابة بطريقة شبه طفولية غير متضمنة مستوى عاليًا من المهارة بدرجة كافية».[1] وهكذا يفصح الكاتب عن اختلاف ميكانيزمات الكتابة الموجهة للكبار عن تلك الموجهة للأطفال، وإن اشتركتا في كثير من المقومات الأدبية والفنية والموضوعية.

ومما يجدر التنبيه عليه هنا أن الكتابة للأطفال تحتاج جهدًا كبيرًا لا يختلف عن الجهد الذي يبذل في كتابة أدب الكبار، لذا يشير بعض الباحثين إلى أن «الذين يظنون أن الكتابة للأطفال مسألة سهلة ويسيرة؛ يعيشون في وهم كبير. كما أن الذين يظنون أن الكتابة للكبار مسألة أكثر تعقيدًا وصعوبة من الكتابة للصغار؛ يعيشون أيضًا في وهم كبير. فنحن الكبار، أي نحن الذين نعيش واقع الكبار، نكاد نكون قريبين من فهم واقعنا السيكولوجي والاجتماعي ونعرف ماذا نريد، وماذا لا نريد، لا لأننا نعرف هذا وذاك معرفة يقينية، وإنما لأن شخصياتنا بنيت وترسَّخت معالمها على النحو الذي هي عليه، أما الصغار فعالمهم بعيدٌ عنا بعدًا شاسعًا، ولا يمكن للكتاب أن يقرب من هذه المسافة إلا بمعايشة الأطفال والتعرف على طموحاتهم وحاجاتهم عن قرب، وكذلك بالقراءة والاطلاع على كتب علم النفس وعلم الاجتماع وخلاف ذلك».[2]

---

1 - عزيز ياسين / هل هناك أدب للأطفال؟، مجلة الأقلام، وزارة الثقافة والإعلام، العراق، السنة 16، العدد 7، تموز 1981، ص 177.
2 - فخري قعوار وآخرون / الكتابة للطفل: مقوماتها ودورها، مجلة رسالة المكتبة، جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية، المجلد 21، العددان 2-3، يونيو – سبتمبر 1986، ص 25.

وقد اتجه بعض الباحثين إلى محاولة اقتناص الفرق بين الأدَبَيْن، مشيرًا إلى أن «أدب الأطفال، رغم أنه يتميَّز بالبساطة والسهولة، إلا أنه لا يعدُّ تصغيراً لأدب الراشدين؛ لأن لأدب الأطفال خصائصه المتميزة التي تسبغها طبيعة الأطفال أنفسهم، فالطفل ليس مجرد (رجل صغير) كما يشاع من قبل، إذ أن الأطفال يختلفون عن الراشدين لا في حالة النمو فحسب، بل في اتجاه ذلك النمو أيضاً، حيث إن حاجات الأطفال وقدراتهم وخصائصهم الأخرى تختلف في اتجاهاتها عما يميز الراشدين، فهناك صفة معينة تختص بها الطفولة وحدها، وهي تزول وتمَّحي عندما يشب أولئك الأطفال، لذا فإن الزاد الثقافي؛ أدبيًّا كان أو غير أدبي، هو زادٌ متميز ما دامت الطفولة مرحلة نمو متميزة، وهذا الزاد لا يشكل بالضرورة تصغيراً أو تبسيطاً لزاد الراشدين الثقافي».[1]

كما اتجه بعض الكتاب إلى توظيف نصوص الكبار ومحاولة تبسيطها وتقديمها بوصفها مادةً جديدةً للطفل، وهي عملية لها إكراهاتها الخاصة؛ «إذ لا بد أن يتوفر في الأدب المبسط المقومات الأساسية للأدب الأصلي، سواء كان هذا الأدب قصة أم مسرحية أم مجموعة من الأشعار، مع ضرورة الاحتفاظ بالروح العامة للكاتب الأصلي، وما يتميز به أسلوبه من مقومات خاصة».[2]

والخلاصة الأبرز التي يمكن أن نصل إليها هنا من مختلف الرُّؤى السابقة، أن أدب الأطفال وأدب الكبار يشتركان في البنيات الجمالية الكبرى والخصائص الفنية والأدبية، وإن كان التوجه إلى أي من المتلقين يفترض التصرف في تلك البنيات بما يناسب وعي القارئ وقابليته للاستقبال، ويبقى التمايز الأهم على مستوى البنيات الموضوعاتية، حيث يتم في الغالب تحجيم موضوع النص الموجه للطفل وتبسيطه لدوافع تربوية تلقينيَّة، بينما تغلَّفُ التيمات والموضوعات في أدب الكبار -في الغالب- ببُرقع المجاز واللغة العالية التي تتغيَّا العبور بالقارئ إلى أقصى حدودِ الدهشة الجمالية.

1 - ريحي مصطفى عليان / أدب الأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2014، ص 41-42.
2 - سهير أحمد محفوظ / تبسيط أدب الكبار للأطفال: دراسة نظرية مع نماذج تحليلية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مركز توثيق وبحوث أدب الطفل، القاهرة، 1991، ص 5.

مما سبق؛ يبدو جليًّا تعدد الزَّوايا التي انطلق منها الدارسون العرب في مقاربتهم لنصوص أدب الطفل العربي، حيث قدموا مجموعةً من التصورات والرُّؤى حول هذا النمط الأدبي الذي ما زال الجدل النقدي دائرًا حوله؛ بحكم اختلافه عن باقي أنماط الأدب العربي. وبالمجمل؛ فقد أسهمت الدراسات النقدية العربية في ترسيخ رؤية نقدية وقرائية متعددة المشارب والمنطلقات؛ تتجه إلى تفكيك بنيات أدب الطفل العربي؛ في محاولة دائبة لتقديم خطابٍ ثقافي وتربوي مواز وعاضد لخطاب الأدب نفسه.

5. تركيب

مما تقدم؛ وانطلاقًا من تفكيك المفاهيم، واستنطاق الرؤى والتصورات التي حكمت حدود القراءة النقدية الموجهة لنصوص أدب الطفل العربي، يمكن أن نؤشر على مجموعة الملاحظات والرؤى التي نجملها في الآتي:

■ تنوعت وتعددت الدراسات النقدية الموجهة لنصوص أدب الطفل العربي، بل إن تلك الكثرة والتعدد جعلت بعض الدارسين يقسو في الحكم عليها، فوصفها بأنها «تحمل أمشاجًا من القول، والفكر غير المتآلف، فاختلفت فيما بينها اختلافًا كبيرًا، فما نراه في كتاب، نجد ضدَّه أو نقيضَه في كتاب آخر، بل نجد التناقض في الرأي في الكتاب الواحد، حتى يشعر قارئ هذه الدراسات أنها تقول كل شيء، ولا تقول شيئًا في الوقت نفسه».[1]

ورغم قساوة هذا الحكم ونسبيته، فإنه ينطبق في الواقع على جزء من تلك الدراسات التي تكاثرت بشكل مريبٍ، فكثيرٌ منها لا يقدِّم أفكارًا جديدة، ولا بناءً منهجيًّا متماسكًا، بل إن بعضَها مليءٌ بالأخطاء اللغوية والأسلوبية المربكة، ويعاني البعض الآخر نقصًا حادًّا في الإحالات العلمية الدقيقة إلى المصادر والمراجع التي استند إليها.

1 - إبراهيم بن محمد الشتوي / أدب الطفل: رؤية تحليلية لتحديد المفهوم، م. س، ص 95-96.

■ تنوعت الخلفياتُ العلمية والمنهجية التي انطلق منها الباحثون في أدب الأطفال العربي، فبعضهم قادمٌ من حقل النقد الأدبي، والبعض الآخر من حقل التربية، فيما توزعت حقولٌ أخرى على اهتمامات عدد من الباحثين، وهو ما يفصح عن تنوع الرؤى والتصورات التي انطلق منها الدارسون لمقاربة نصوص أدب الطفل العربي.

■ مقارنةً بجيل التأسيس والدراسات التي تناولت أدب الأطفال العربي منذ عقد الستينيات حتى نهاية الألفية، يلاحظ القارئ أن تلك الدراسات أكثر رصانةً وتميزًا من الدراسات الحديثة التي بدأت تظهر منذ مطلع الألفية الجديدة، والتي هي أشبه بمنتج تجاري برَّاق، حيث يبهرك الغلاف والتصميم، بينما تصادف تكرارًا مملاً لكثير من الأطروحات والتحليلات المتداولة في دراساتٍ سابقة. وقد بدا كثيرٌ من الدارسين الجدد متسرعًا في نشر منجزه القرائي، وكأنه يخضع لإغراءات دور النشر التي تبحث عن الكسب المادي من خلال عناوين تجارية برَّاقة، حتى ولو كان ذلك على حساب الجودة والتميز العلمي.

■ من الواضح أن نصوص أدب الأطفال تحتاج إلى ناقدٍ يتملك أدواته المنهجية بعناية، ويحترف عن وعي ممارسة تفكيك النصوص، ذلك أن المنتج الموجه للطفل ليس سهلاً ومكشوفًا كما قد يتوقع كثيرٌ من الدارسين، بل هو منتجٌ أدبي فني موشومٌ بالمراوغة والتأرجح، من هذا المنطلق؛ فإن «التحدي الذي يواجهه ناقد أدب الأطفال يتمثل في الاعتراف بأن النصوص قابلة للتحول، وأن المعنى يتغير، وأن الجماعات المختلفة من القراء يمكن أن ترى أشياء مختلفة، وأن ما يراه الكبار على أنه أشياء من الخبرة العادية يمكن أن يتحول في مخيلة الأطفال إلى تألقٍ خارق».[1]

■ شهد عقد الستينيات من القرن الميلادي المنصرم البداية الفعلية للدراسات النقدية المعنية بمقاربة نصوص أدب الطفل العربي، وقد جاءت تلك البداية محكومة بحماسٍ واضحٍ لدراسة موضوع بكر، بيد أن أغلب الدراسات التي قادت مشعل الريادة ظل يعوزها التأسيس النظري المحْكَم للمفاهيم، ولكنها في الوقت نفسه قدَّمت إطارًا علميًّا عامًّا لدراسة هذا المعطى الأدبي الجديد في مسيرة الأدب العربي.

1 - سيث ليرر/ أدب الأطفال من إيسوب إلى هاري بوتر، م. س، ص 8.

■ سرعان ما انتبه الأدباء العرب إلى هذا الحقل الأدبي الجديد، فاتجه كثير منهم للتخصص في الكتابة الأدبية للأطفال أو ممارستها إلى جانب كتابة الأنماط الأدبية الأخرى، وموازاةً مع ذلك؛ ظهر عددٌ وافرٌ من الكتب والأبحاث العلمية المنشورة في المجلات المحكَّمة أو المجلات الثقافية، كما ظهرت مجلاتٌ خاصة بنشر أدب الطفل العربي والدراسات المنجزة حوله، وهذه الطَّفرة في المنجز القرائي ساهمت في تنشيط حركة أدب الطفل العربي وتوفير فضاءات مناسبة لاستقباله. كما أدَّت في المقابل إلى تشجيع حركة الدَّرس النقدي المعنِيِّ بهذا المنجز.

■ لا بد من الإشارة إلى مفارقةٍ واضحةٍ، وهي أنه إذا كانت نصوص أدب الطفل العربي تكتب خصيصًا للأطفال وهم القارئ الأول والمحوري لها، إلا أن هؤلاء الأطفال شبه غائبين عن تلقي الدارسات النقدية التي تتناول النصوص الموجهة لهم؛ كما أن تلك الدراسات لا تفترض بالمطلق أن الأطفال في مقدمة قرائها المحتملين، ويبقى المتلقي الأبرز للدراسات النقدية المنجزة حول أدب الطفل العربي هو كاتب ذلك الأدب فضلاً عن دارسيه ومتلقيه من الكبار، ويعود ذلك بطبيعة الحال إلى أن التحليل الفني للنصوص يستند إلى أسس ومعايير نقدية وتحليلية قد لا يستوعبها الأطفال بشكل تام. وباختصار؛ فإن تحليل نصوص أدب الطفل العربي -من الناحية النقدية- لا يختلف كثيرًا عن تحليل باقي النصوص الأدبية؛ من حيث الآليات والمداخل النقدية.

■ تنوعت الدراسات المنجزة حول نصوص أدب الطفل العربي من حيث البناء النظري والمنهجي؛ كما تباينت من حيث القدرة على تأسيس الفرضيات والمفاهيم، والتألق في التحليل والمعالجة، فعلى حين امتاز بعضُها بالصرامة العلمية والمنهجية والتعمق في المقاربة وأنماط التحليل والاستنتاج، جاء البعض الآخر رضًا للكلمات والمفاهيم، ومراكمة لمجموعة من النصوص لم يستطع كثير من الباحثين الولوج إلى فضاءاتها النصية لاقتناص ما تخزنه من بنى موضوعاتية وإحالات فنيةٍ وجماليةٍ.

■ نال مفهومُ **"أدب الأطفال"** النصيبَ الأوفرَ من الجهد النظري الذي بذله الدارسون في سبيل تأسيس بناء نظري لمقاربة نصوص أدب الطفل العربي، وقد قدموا مجموعة من التعريفات المتباينة في الصياغة اللغوية، فضلاً عن اختلافها في رسم الحدود العامة للمفهوم، وإن ظل الاتفاق قائمًا على بؤرته النظرية والسِّمات العامة التي يحيل إليها، والتي تشير في الغالب إلى اعتباره النص الأدبي الموجه للطفل لأغراض تربوية وفنية وجمالية.

■ يُعَدُّ سؤال "النشأة والريادة" أحد القضايا الجوهرية التي توقف عندها الباحثون العرب المعنيون بدراسة أدب الطفل العربي، وقد انقسموا إلى اتجاهين:

■ الاتجاه الأول: قام بحفريات معمقة في التراث العربي، ورأى أن هذا التراث تضمن مادة أدبية وفنية متنوعة تشكل الأساس الذي ينبغي أن ننطلق منه في نظرتنا لتاريخية أدب الطفل العربي (أغاني الترقيص، رثاء الأطفال...)، فضلاً عن نصوص مدونات تراثية معروفة مثل: (كليلة ودمنة)، وبعض المؤلفات ذات الطابع التربوي مثل كتاب: (تحرير المقال في آداب وأحكام وقوانين يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، للهيتمي)، وهم في ذلك يقرُّون أن تلك النصوص تختلف عما نصفه اليوم بأدب الأطفال، ولكنها تؤسس له وتدعمه بخلفية تراثية خصبة.

■ أما الاتجاه الثاني؛ فيرى أن أدب الأطفال العربي حديث النشأة (القرن العشرين)؛ وأن تلك النشأة جاءت بالتدرج، وكانت بتأثير مباشر من الغرب بحكم حركة المثاقفة التي أثَّرت بشكل فعلي في تاريخ الأدب العربي منذ القرن التاسع عشر الميلادي، كما يرى هؤلاء أن أدب الطفل العربي بدأ يرسم شخصيته الخاصة فنيًّا وموضوعيًّا انطلاقًا من محدداتٍ وسماتٍ جوهرية شبه ثابتةٍ.

على مدى هذا المِهاد النظري عايشنا مجموعةً من الدراسات والبحوث المنجزة حول نصوص أدب الطفل العربي، وهي دراساتٌ متنوعة المشارب والرُّؤى والمنطلقات النظرية والمنهجية، وقد ساهمت في تأسيسِ خطابٍ قرائيٍّ نقديٍّ حول أدب الطفل، حيث عنيت بكشف الأبعاد الفنية والجمالية لهذا الأدب، وهي إضافة إلى ذلك تؤدي دورًا تربويًّا حاسمًا؛ بحكم ما تقدمه لمدرس هذا الأدب وقرائه (كبارًا وصغارًا) من توجيهاتٍ وتوضيحاتٍ لما تختزنه النصوص من معاني وموضوعات وإحالات تاريخية وثقافية وعلمية.

لقد تضمنت هذه المقاربة مجموعة من الرؤى والمفاهيم والقضايا والإشكاليات حول أدب الأطفال العربي، وهي بذلك تسعى إلى أن تفتح الآفاق أمام قارئ هذه الدراسة، وتزوده برصيد نظري يستطيع من خلاله أن يستوعب ما سيتم تقديمه في البابين اللاحقين من هذه الدراسة واللذين خصصناهما للقراءة التحليلية لنصوص أدب الأطفال في موريتانيا.

الباب الأول

شِعْر الأَطْفال:
البِنْيَةُ والسّمات

أهداف الباب:

[رصد أهم السمات الفنية والجمالية لشعر الأطفال في موريتانيا، والموضوعات التي يحملها، وأهدافه التربوية والمعرفية]

1. إضاءة

يسعى هذا الباب إلى مقاربة النص الشعري الموجه للأطفال في موريتانيا، بغية رصد الأسس والمقومات الفنية التي استند إليها، وقد اخترنا متنًا شعريًّا مكونًا من سبعة عشر نصًّا، على النحو التالي:

م	عنوان القصة	الشاعر
1	مَدْرَسَتِي	محمد سالم بن الديه
2	أُمِّي الحَنُون	محمد الأمين بن النن
3	إِني إِلَيْكِ عَائِد	فاطمة بنت الب
4	العَلَمُ	خديجة بنت عبد الحي
5	حِكَايَات المرَاعِي	محمد عبد الله بن عمر
6	نَشِيدُ الأَرْض	محمد عبد الله بن عمر
7	الخُطْوَةُ الأُولَى	محمد عبد الله بن عمر
8	إِطْلاَلَةُ ذِكْرَى الجَلاء	أُبَتَّ بن باباه بن أُبَت
9	أَرْضُ الرِّجَال	سيدي ولد الأمجاد
10	حَفِيدُ الجُدُودُ	عبد الله العتيق بن الدين
11	تَفَاءلْ	عبد الله العتيق بن الدين
12	سِرُّ العَرَبِ	عبد الله العتيق بن الدين
13	نُحَيِّيكَ بِالوُرُودِ	عبد الله العتيق بن الدين
14	يَا عَلَمِي	عبد الله العتيق بن الدين
15	نَظَافَتِي	عبد الله العتيق بن الدين
16	أَبِي وَأُمِّي	عبد الله العتيق بن الدين
17	كُلُّ خَيْرٍ فِي بِلاَدِي	عبد الله العتيق بن الدين

إن النصوص المشار إليها آنفًا؛ من إنتاج ثمانية شعراء، بعضهم عُرف باهتمامه بكتابة شعر الأطفال، فيما اشتهر البعض الآخر بكونه شاعرًا بالمفهوم العام، وقد اعتُمِد في اختيار هذا المتن على معايير محدَّدة، أبرزها؛ تداول النص عبر وعاء نشر عام، إضافة إلى التنوع في البنيات الفنية والمضامين والرُّؤى التي تقدمها النصوص؛ مما يتيح للقارئ التَّعرف على نماذج مختلفة من شعر الأطفال في موريتانيا.

2. شعر الأطفال: المفهوم والرؤية

من حيث التحديد المفهومي؛ يوصف الشعر الموجه للأطفال بأنه: «لون من ألوان الأدب يحقِّق السرور والبهجة والتسلية والمتعة للأطفال القرَّاء، يتضمن الخبرات التربوية المناسبة، وجوانب الطبيعة التي تتفق والميول الأدبية للأطفال والتي تتصف بالحركة والنشاط والحيوية ذات التوقيع الموسيقي، ويأخذ هذا الشعر الشكل القصصي أو المسرحي أو التمثيلي، ولا يشترط فيه أن يكون مؤلفًا خصيصًا للأطفال، بل يشترط فيه أن يكون مناسبًا للأطفال».[1] إنه شعرٌ يخاطب الطفل «باعتباره كائنًا إنسانيًّا متكاملاً وله ذوقه الحي، وإذا كان الجمال في الشعر يكمن في صياغته حيث يتوحَّد الشكل والمضمون، فإنه ينبغي الاحتراز من الإمعان في الخوض في متاهات الفن حتى لا يغدو الفن في وادٍ، والطفل في وادٍ آخر».[2]

للطفل علاقة محوريةٌ بالشعر، وهي علاقة متشعبة الأبعاد؛ ولعل البعد الأول الذي يربط الطفل بالشعر هو ما يختزنه من إيقاع مؤثر، إذ إن الطفل منذ المهد «ينصت مغتبطًا بما يسمع من هدهدة أمه، وهي تردد بصوتها الهادئ بعض الأناشيد المنغمة، والأغنيات الشعبية التي تدعوه للهدوء والسكون، أو الفرح والحبور، أو تتحدث عنه وعن المستقبل الذي ينتظره، وكلها دعوات للغرق في بحور النوم على أنغام أمِّه. إذن فمنذ نعومة أظفاره تستقر في أذنه نغمات الشعر، ومع الأيام تزداد ثباتًا، وكلما ترددت إيقاعات الشعر اتضح ميله إليه».[3] من هذا المنطلق؛ اعتبر الشعر «أسبق الفنون إلى وجدان الطفل على وجه الخصوص؛ باعتباره موسيقى تحمل كلماتٍ، والتصوير جزءٌ من نسيجه، فهو يجمع بين الصَّوت والحركة والموسيقى والدَّلالة في حيّز من الزمن، ويتسم بالتركيز والتكثيف بغية النفاذ إلى وجدان المتلقِّي».[4] ومما لاحظه التربويون في هذا الباب؛ أن الطفل ينشد الشعر ويحفظه قبل أن يتعلم القراءة؛ «خاصة إذا استهواه بمعانيه الجميلة الواضحة، وألفاظه السهلة، وموسيقاه العذبة».[5]

1 - مصطفى رجب / شعر الأطفال بين الفن والتربية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة 28، العدد 128، مارس 1999، ص 201.

2 - مصطفى رجب / شعر الأطفال بين الفن والتربية، م. س، ص 200.

3 - عبد الرزاق حسين / رؤية في أدب الأطفال، بحوث ودراسات في اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، الجزء 3، 1992، ص 246.

4 - مصطفى رجب / شعر الأطفال بين الفن والتربية، م. س، ص 196.

5 - يحي حاج يحي/ نظرات في ديوان (أعطر السير للأطفال) للدكتور عبد الرزاق حسين، مجلة الأدب الإسلامي، رابطة الأدب الإسلامي العالمية، المجلد 10، العدد 40، 2004، ص 32.

وتكمن أهمية الشعر في قدرته على توجيه الطفل ودفعه إلى تمثُّل القيم التربوية، إضافة لذلك «للشعر فعلٌ تحريضي على تلقي المعرفة وتذوُّق الجمال ومعرفة الذات، لأن الطفل كذاكرة تتهيأ للوجود، يكون أكثر استجابة لذلك الفن الذي يهيئ له إيقاعًا متصلاً بفطرته الأولى، ويهيئ له ما يكفي من الثقافة من أجل بناء ثقافته المستقبلية».[1] ثم إن الشاعر كائنٌ متصالح مع الطفولة منتمٍ إلى عوالمها المحفورة في وجدانه «فالشاعر طفل يتذكر، والطفل شاعر يحلم، فإذا ما التقت الذاكرة بالحلم تستوي قصيدة الطفل».[2]
ومن هنا نكتشف الفاعلية الحقيقية التي يمتلكها الشاعر وقدرته على توجيه الطفل، وغرس وجدانه بمجموعة من القيم والمعارف والمهارات.

ولفاعلية الشعر الموجه للأطفال تربويًّا، حرص التربويون على أن يكون حاضرًا بقوة في المنهج الدراسي، ذلك أن «التعليم بالشعر تعليم مبهج؛ ولا سيما إذا ما أنشد هذا الشعر، لما ينطوي عليه من نغم هو جزء أساسي في بنائه، وهذا يؤدي إلى سرعة الحفظ، وسرعة التذكر، وإلى ترسيخ القيم النبيلة في وجدان المتعلمين وعقولهم، كما يؤدي إلى توسيع الخيال عن الأطفال، وخيال الأطفال نشيط بطبيعته، والشاعر الذي يكتب للأطفال لن يتخلَّى عن الخيال والصور الشعرية مهما حاول التبسيط، وهذا الخيال، وهذه الصور الشعرية، سوف تكون جزءًا من المذْخُور اللغوي عند الطفل».[1]
من هذا المنطلق؛ «يشارك الشعر الذي يقرؤه الأطفال في تربيتهم تربية متكاملة، فهو يمدهم بالألفاظ والتراكيب التي تنمِّي ثروتهم اللغوية، وتساعدهم على استخدام اللغة استخدامًا سليمًا، وينمِّي الجوانب الوجدانية والمشاعر والأحاسيس لديهم، ويغرس القيم التربوية في نفوسهم، وينمِّي الميول الأدبية والقرائية، ويشبع حاجاتهم النفسية المتعددة، وينمِّي مهارات التذوق الأدبي، والأداء اللغوي السليم، وتمثل المعاني، وإخراج الحروف من مخارجها، والطلاقة اللفظية، والاستماع الجيد لكل ما هو جميل في مضمونه».[4] وهو ما حفز التربويين على الاهتمام بهذا الفن وتنشئة الأجيال على حبه وتذوقه.

1 - بهيجة مصري إدلبي / استلهام التراث في شعر الأطفال: سليمان العيسى أنموذجًا، مجلة الجوبة، مركز عبد الرحمن السديري الثقافي، السعودية، العدد 52، صيف 2016، ص 37.
2 - بهيجة مصري إدلبي / استلهام التراث في شعر الأطفال: سليمان العيسى أنموذجًا، م. س، ص 36.
3 -محمد حماسة عبد اللطيف / شعر الأطفال عند أحمد شوقي، مجلة إبداع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، العددان 5-6، شتاء – ربيع 2008، ص 130.
4 - أسماء إبراهيم علي شريف / تقويم الشعر المقدم للأطفال في كتب القراءة والمحفوظات بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء أهداف أدب الأطفال، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ الدكتور فتحي يونس والأستاذ الدكتور حسن سيد شحاته، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1993، ص 2.

3. بنية الإيقاع

للإيقاع مكانة خاصة لدى الإنسان؛ فهو مصدر جاذبية فنية تمتلك شغاف النفس البشرية؛ فتسكن إليها، وللأطفال تعلُّق خاص بالإيقاع، فقد لوحظ أنهم «في مراحل الطفولة المبكرة، أي في فترة الرضاعة، يستجيبون للإيقاع المنظم، ومن هنا تلجأ الأمهات بالفطرة إلى الهدهدة والأصوات المنغمة التي يستجيب لها الأطفال؛ فيهدؤون وتسكن نفوسهم، وقد يخلدون للنوم بعد بكاء، أو يناغون بعد اضطرابٍ وصراخٍ، وكثيرًا ما تلجأ الأمهات إلى الغناء الذي يردِّد كلمات أو أغنيات محفوظة متوارثة تخاطب الطفل وتعده بأشياء جميلة، وهو لا يعي منها إلا النَّغم الجميل الذي يأنس به ويسكن له».[1]

ومما لاشك فيه أن «امتزاج الإيقاع بالصيغة الشعرية الجيدة المناسبة لمستوى الطفل لغويًّا وفكريًّا؛ يعطي الشعر إمكانية الاستحواذ على وجدان الطفل وتنمية التَّذوق الفني والقدرة على التخيل إلى جانب المكونات الأخرى في شخصية الطفل من لغةٍ وقيمٍ واتجاهاتٍ مرغوبٍ فيها».[2] وهنا ندرك دور الإيقاع المحوري في تقريب المضامين والرُّؤى التي يختزنها النص الشعري وتحبيبها للطفل، وهو أمرٌ أدركه التربويون والشعراء فكانت عنايتهم الواضحة بالبنية الموسيقية للنص الشعري الموجه للطفل.

من المنطلق الفني؛ ينبغي أن يستند شعر الأطفال إلى بنيةٍ إيقاعيةٍ قوامها «الوزن القصير، الواضح النغم، البسيط الإيقاع السريع التأثير؛ حتى يثبت في الذهن بأدنى مجهود، ويمكن التغني به وإنشاده في يسر وسلاسة».[3] لذا ابتعدت قصائد رائد شعر الأطفال العربي أحمد شوقي «عن الأوزان التامة باصطلاح العروضيين، كما ابتعدت عن الأبحر المركبة التفعيلة مثل بحر الطويل والبسيط والمديد والسريع والخفيف والمنسرح. وقد اهتدى أحمد شوقي بخبرته الشعرية العميقة وحاسته الموسيقية الدقيقة إلى هذه الأوزان القصيرة أو المجزوءة بتعبير العروضيين، وعندما لجأ إلى بعض الأوزان التامة؛ اختار أسهلها وهو بحر الوافر والمتدارك، ونَوَّعَ فيه التَّقفية حتى يسهل فيها الإيقاع ويتَرَقْرَقُ النغم».[4]

---

1 - محمد حماسة عبد اللطيف / شعر الأطفال عند أحمد شوقي، م. س، ص 116.
2- مصطفى رجب / شعر الأطفال بين الفن والتربية، م. س، ص 196.
3 - محمد حماسة عبد اللطيف / شعر الأطفال عند أحمد شوقي، م. س، ص 120.
4 - محمد حماسة عبد اللطيف / شعر الأطفال عند أحمد شوقي، م. س، ص 120-121.

من الواضح أن أغلب الشعراء العرب الذين كتبوا للأطفال مالوا إلى استخدام البحور ذات البنية الموسيقية الخفيفة، وهي بحور متراقصة ومتناغمة وذات بناء عروضي مكتنز؛ يسهل من خلالها تفاعل الطفل مع المقروء غناءً وإنشادًا. ذلك أن «الأوزان الخفيفة السريعة الإيقاع هي الأنسب لهذا اللون من الشعر، لأنها تريح الشاعر كما تريح المتلقِّي الصغير، وتساعد على إيصال فكرة القصيدة وصورها ولغتها بسهولةٍ ويسرٍ، مما يسهل [على الطفل] فهمَها وحفظها».[1] وقد سار الشعراء الموريتانيون على هذا المنحى، فكان تركيزهم -غالبًا- على البحور الصافية؛ من أجل تشكيل بنيةٍ موسيقيةٍ خفيفةٍ وجاذبةٍ للطفل، يمكن من خلالها حفظ النص وترديده بكل سهولة ويُسْر.

3. 1. الإيقاع الخارجي

3. 1. 1. البحور وتجلياتها الإيقاعية

لا مناص من إثارة إشكالية محورية يمكن ترجمتها في السؤال التالي: **هل من الضروري أن يختصَّ شعرُ الأطفال بالأوزان الخفيفة الرشيقة؛ بحكم ما توفِّره من تنغيم وخفة تجعل النصَّ الشعريَّ يتراقصُ على شفاه الأطفال، أم أن كافة القوالب الإيقاعية للعروض الخليلي يمكن استثمارُها في الكتابة للطفل؛ إذ لكل منها بنيته الموسيقية الخاصة التي يمكن للطفل أن يتفاعل معها؟**

وحسب استقراء جزءٍ من مدونة شعر الأطفال العربي المعاصر؛ من الواضح أن الشعراء اتجهوا إلى مجموعة من البحور المحدَّدة توصف بأنها الأخف من حيث البناء الإيقاعي؛ في مقابل الغياب الواضح لعددٍ وافرٍ من القوالب الموسيقية لبحور أخرى. وبالعودة إلى نصوص المتن نجد أنها توزعت بين عددٍ قليلٍ من البحور، يمكن أن نحدِّده من خلال الجدول التالي:

م	البحر	عدد القصائد والمقطوعات
1	الرجز	6
2	المتقارب	6
3	الرمل	5

1 - العيد جلولي / التشكيل الموسيقي في النص الشعري الموجه للأطفال، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 8، مايو 2019، ص 278.

بمقاربة الإحصاء السابق؛ نجد حضورًا قويا لـ "بحر الرجز" وهو أمر متوقع؛ بحكم خفة هذا البحر وسهولة تطويعه للكتابة، وهو ما يغري الشاعر بالكتابة ضمن قالب موسيقي خفيف ومتراقص ويتمتع بجاذبية كبيرة للطفل. وينبغي أن نشير إلى أن هذا البحر أثيرٌ في بنية الثقافة الموريتانية التراثية، حيث كان يختزن جلَّ المعارف والفنون التي تقدِّمها "المحاضر" الموريتانية القديمة،[1] إذ كان المنطلق التربوي السائد أن كل ما نُظِمَ يَسْهُل حفظُه واستيعابُه، ومما عضد هذا التوجه هُيَام المتلقي الموريتاني بالشعر. على هذا الأساس ترسخت لدى الموريتانيين القدماء ظاهرة "النَّظْم" التي «واجه بها القوم إكراهات واقعهم، حيث الترحال الدائم، الذي يجعل الكتب عرضة للتلف والضياع، لذا فقد استعاضوا بنَظْمِ معارفهم لسهولة الحفظ، وقلة الورق، بالإضافة إلى سببٍ نفسي وهو إسباغ الصحة واليقين على كل المعلومات المصاغة في قالب نَظمِي؛ لذلك تراهم ينظمون الكتاب بأكمله وإن تعدَّدت أجزاؤه».[2]

كما نجد حضورًا موازيًا لـ "بحر الرمل"؛ بحكم خفته الموسيقية، وجماليته الإيقاعية التي تغري المتلقي الطفل. ويلاحظ أنه حتى على مستوى البحور المستعملة؛ يتم دائمًا اختيار البنيات الإيقاعية الأخف من كل بحر، فعلى سبيل المثال من أصل (6) قصائد من الرجز؛ تم اختيار قصيدة واحدة على وزن الرجز التام، وجاءت بقية القصائد والمقطوعات على (مجزوء الرجز)[3]، ومن أصل (5) قصائد على بحر الرمل، جاءت مقطوعة واحدة على وزن الرَّمل التام، فيما جاءت بقية القصائد والمقطوعات على (مجزوء الرمل).[4]

بقراءة الإحصائية الموجودة في الجدول السابق؛ نجد أن شعر الأطفال في موريتانيا لا يخرج عن النسق الإيقاعي المتداول لدى كتاب شعر الأطفال العرب، حيث الأولوية في اختيار القوالب الإيقاعية لبحور مثل: (الرَّجز، الرَّمل، المتقارب...)؛ وهو أمرٌ بسيط الفهم إذا استحضرنا ما تتمتع به القوالب الموسيقية لهذه البحور من أبَّهة إيقاعيةٍ وخفةٍ ورشاقةٍ في النغمة الموسيقية مما يجعلها تتراقص على لسان القارئ، بالإضافة إلى أنها سهلة التنغيم والتلحين والإنشاد، وكلها أمور تجعلها تشدُّ الطفل ويسهل عليه حفظها وترددها.

---

1 - المحَاضِر: هي مدارس التعليم العتيق في موريتانيا، وقد أخذت على عاتقها قديمًا نشر العلم في ربوع الصحراء الكبرى، كما كانت بوابة لنشره عبر أرجاء القارة السمراء في دولها الزنجية كالسينغال ومالي والنيجر وغيرها، وما تزال هذه المؤسسات تؤدي دورها حتى اليوم، رغم هيمنة التعليم العصري، وقد أطلق عليها الباحث الموريتاني الخليل النحوي لقب (الجامعات البدوية المتنقلة)، وقد سافر قديمًا كثير من علمائها إلى المشرق والمغرب فألفوا وحاضروا وساجلوا.
انظر عن تاريخ هذه المؤسسات ودورها في الإشعاع الثقافي العربي الإسلامي، وأبرز علمائها عبر العصور؛ كتاب الخليل النحوي / بلاد شنقيط: المنارة والرباط، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987.

2 - محمد ولد عبدي / السياق والأنساق في الثقافة الموريتانية: الشعر نموذجًا، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، سورية، دمشق، ط 1، 2009، ص 94.

3 - يأتي مجزوء الرجز على هذا النحو: (مستفعلن مستفعلن *** مستفعلن مستفعلن).

4 - يأتي مجزوء الرمل على هذا النحو: (فاعلاتن فاعلاتن *** فاعلاتن فاعلاتن).

ولا بدَّ أن نشير هنا إلى غياب النصوص المكتوبة للأطفال على نمط "الشعر الحر"، وهو أمرٌ عائدٌ بالدرجة الأولى إلى غرام المتلقي الموريتاني بالبنية الإيقاعية الخليلية؛ مما يجعلُ الشاعرَ مُرغمًا على الكتابة في هذه البنية، خصوصًا عندما يتعلق الأمر بالنصوص التي يتوقع أن تلقى أو تنشد منبريًّا.[1]

3. 1. 2. التقفية

لن نخوض هنا في الجدل الجذري الذي دار حول حدود القافية في البيت الشعري العربي، حيث استقر الرأي لدى أغلب النقاد العرب القدماء على اعتماد تعريف الخليل بن أحمد الفراهيدي المهندس الأول لعلم العروض العربي، إذ يعرِّف القافية بأنها: «من آخر حرفٍ في البيت إلى أول ساكن يليه من قبله مع حركة الحرف الذي قبل الساكن»[2]، وهو تعريف قائم على رؤية علمية تنطلق من البنية الصوتية للقافية بغض النظر عن طبيعتها الخارجية (حرف، كلمة، تركيب...)، وهو ما لم تراعه بعض التعريفات التي قدمها علماء آخرون كالأخفش الأوسط وغيره.[3]

وقد حاول بعض المعاصرين تدقيق هذا التعريف فأطلق على القافية اسم «المقطع المتحد» وهو يعني «الكمية الصوتية التي لا يمكن تقسيمها أو فصلها، فهو كتلة صوتية واحدة تنطلق دفعة واحدة، فكلمة (قفا) مثلاً مكونة من مقطعين، الأول هو (قِ) والثاني هو (فَا)، ولا يمكن قسم كل منهما إلى أقل من هذه الكتلة الصوتية المنطوقة»[4]. كما قُدِّمت لها تعريفات جديدة، إذ وُسمت بأنها: «المقطع الأخير إذا كان زائد الطول، أو آخر مقطعين طويلين مع ما قد يكون بينهما من مقاطع»[5]، أو هي «التنسيق الموسيقي لآخر السطر الشعري».[6]

---

1 - ظلت القصيدة الموريتانية محافظة على النموذج الإيقاعي التراثي المتمثل في البنية العروضية الخليلية، ومع انتهاء عقد الستينات من القرن الميلادي المنصرم بدأت تظهر على استحياء محاولات للعبور إلى فضاء الشعر الحديث من زاوية الشعر الحر، وهي التجربة التي بدأت تتضح ابتداء من السبعينات، أما النموذج الإيقاعي لقصيدة النثر فما زال محدودًا جدًّا، ولعل الأمر عائد أساسًا إلى غرام المتلقي الموريتاني بالبنية الإيقاعية التراثية بما تحمله من أبهة موسيقية.

2 - محمد حماسة عبد اللطيف / البناء العروضي للقصيدة العربية، دار الشروق، القاهرة، ط 1، 1999، ص 171.

3 - لم نشأ التوقف عند التعريفات التي استعرضها النقاد القدماء للقافية، فهي متوفرة في كثير من الدراسات القديمة والمعاصرة (تمكن العودة مثلا إلى: محمد حماسة عبد اللطيف/ البناء العروضي للقصيدة العربية، م. س، ص 171-174. وحسن الغرفي / حركية الإيقاع في الشعر العربي المعاصر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص 134-135)، لذا لم نقم بتكرارها هنا، واكتفينا بتعريف الخليل السابق لمركزيته في الرؤية النقدية العربية، إضافة إلى أنه التعريف المُتبنَّى في سياق هذه الدراسة.

4 - محمد حماسة عبد اللطيف / البناء العروضي للقصيدة العربية، م. س، ص 167.

5 - شكري عياد / موسيقى الشعر العربي، القاهرة، 1986، ص 89.

6 - عز الدين اسماعيل / الشعر العربي المعاصر: قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار العودة ودار الثقافة، بيروت، ط 3، 1981، ص 113.

تشغل القافية حيزًا هامًّا في القصيدة العربية القديمة والمعاصرة، فهي ذروة البيت الإيقاعية وجامع نهايات أبيات القصيدة، وسنقف هنا على أبرز أنماط التقفية المتبعة في نصوص المتن انطلاقًا من ارتباطها بالنسق العروضي، معتمدين في ذلك على التصنيفات التي قررها النقد العربي القديم بهذا الخصوص. وأبرز أنماط القوافي التي نصادفها في نصوص المتن:

أ- القوافي المترادفة: وهي التي تقوم بنيتها على ساكنين في آخرها، ويكثر هذا النوع في القصائد القائمة على **بحر المتقارب**، كما في نص **(نحييك بالورود)**:[1]

تَدُورُ الشُّهُورُ وتَمْضِي السِّنُونْ وحُبُّكَ حُبٌّ جَدِيدٌ مَصُونْ
وذِكْرُكَ مَا أَغْفَلَتْهُ القُلُوب وَوَجْهُكَ مَا أَنْكَرَتْهُ العُيُونْ

ب- القوافي المتواترة: وهي التي تقوم بنيتها على وجود حركة بين ساكنين، وهي حاضرة في المتن من خلال نهاية تفعيلة (فاعلاتن) في **بحر الرمل**، كما في نص **(كل خير في بلادي)**:[2]

كُلُّ خَيْرٍ فِي بِلادِي كَامِنٌ فِي كُلِّ وَادِ
مِنْ مِيَاهٍ مِنْ بُذُورٍ مِنْ تُرَابٍ ذِي سِمَادِ

ج- القوافي المتداركة: وتقوم في بنيتها على تناظر حركتين بين ساكنين، وهي تلائم نهاية الرجز (مُسْتَفْعِلُنْ)، ويمكن أن نأخذ مثالاً عليها من نص (يا عَلَمِي):[3]

يَا عَلَمِي يَا فِيكَ هِلالٌ أَصْفَرُ
أَخْضَرُ وفِيكَ نَجْمٌ لَوْنُهُ لَوْنُ الهِلالِ أَزْهَرُ

د- القوافي المتراكبة: وتقوم في بنيتها على ثلاث حركات بين ساكنين، وهي تناسب التغييرات التي تحدث في **(مُسْتَفْعِلُنْ)** فتصير **(مُسْتَعِلُنْ)**، كما في نص **(الأب والأم)**:[4]

أَبِي وأُمِّي أَنْتُمَا عَيْنَايَ أَحْبَبْتُكُمَا
فَقَدْ تَرَبَّيْتُ صَغِيـ ـرَ السِّنِّ فِي حِضْنِكُمَا

1 - عبد الله العتيق بن الدين / شؤون وشجون، دار عبد المنعم ناشرون، حلب، سوريا، ط 1، 2008، ص 32.
2 - عبد الله العتيق بن الدين / شؤون وشجون، م. س، ص 36.
3 - عبد الله العتيق بن الدين/ شؤون وشجون، م. س، ص 33.
4 - عبد الله العتيق بن الدين/ شؤون وشجون، م. س، ص 35.

هـ- القوافي المتكاوسة: وتقوم في بنيتها على أربعة متحركات بين ساكنين، وغالبًا ما يُلجأ إلى هذه القافية بعد التغيرات العروضية التي تصيب **(مُسْتَفْعِلُنْ)** فتتحول إلى (فَعِلَتُنْ)، وهذا النمط موجود في المتن، وخاصة في القصائد المبنية على بحر الرجز؛ لما يتطلبه من جوازاتٍ، ولمرونة تقطيعه الإيقاعي، كما حدث في البيت الأخير من نص **(نظافتي):**[1]

وَهْـيَ مِـنَ الإِيْـمَـانِ فِـي حَـــدِيـــثِ أَفْـضَـــلِ نَـبِـي

3. 1. 3. مسارات الروي

إن حرف الروي يعد ركنًا مركزيًّا في بنية القافية؛ إذ «يتخذ صفة (السمة المُمَيزة) على مستوى القافية من سطرٍ لآخر، وهو سمة مميزة لكونه يؤدي من قافيةٍ لأخرى ما تؤديه السمة المميزة على مستوى التجانس الصوتي من كلمة لأخرى».[2] ولا تخرج البنية المركزية لقصائد المتن عن مألوف التقفية في الشعر العربي، حيث تخضع جميع قصائد الديوان إلى نمط القافية ذات النظام الملتزم بنهاية تراتبيَّة محدَّدة لقوافي كل قصيدة. وعلى عكس الاستعمال الضيق على مستوى البحور، عرف المتن استخدامًا متعددًا للرويِّ على مستوى القافية، حيث وردت القصائد موزعةً على (8 أحرف) كلها تتسم بالسهولة والانسياب الموسيقي؛ مما يمنح الطفلَ تناغمًا خاصًّا مع النص ويزيده تعلقًا به. وللوقوف على نمط التقفية العامة في الديوان نستعرض أبرز الحروف التي وردت رويًّا لقصائده، حسب الجدول التالي:

الروي	عدد القصائد والمقطوعات
ب	3
ل	3
م	2
د	2
ن	2
ع	1
ت	1
ر	1
المجموع	15

1 - عبد الله العتيق بن الدين/ شؤون وشجون، م. س، ص 34.

2 - حسن الغرفي/ حركية الإيقاع في الشعر العربي المعاصر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص 139.

يستثنى من هذه الإحصائية مقطوعتان على نمط المربعات، إذ لكل منها رويُّه المتغير تبعًا للنمط الفني الذي اتبعه الشاعر. إن النسبة العليا والتي جسدها استعمال حرفي (الباء، اللام...) هي نسبة متواترة في القصيدة العربية منذ القديم، ويكفي أن نعود بهذا الخصوص إلى الإحصائيات التي قام بها جمال الدين بن الشيخ عن أَرْوَاءِ قوافي شعراء من القرن الثالث الهجري كأبي تمام والبحتري...، لمعرفة مدى هيمنة هذه الحروف في الشعرية العربية.[1]

3. 2. الإيقاع الداخلي

تكتسي البنيات الإيقاعية الداخلية أهمية قصوى في موسيقى النص الشعري؛ بحكم ما تختزنه من تنغيم يسهم في رفد النص الشعري ببناء موسيقي متراقص يوازي البناء الخارجي القائم على الأوزان والقوافي، لذا فإن الإيقاع الداخلي «إيقاع شخصي ذاتي، يُبنى على أسسٍ خاصة، ووحداتٍ تتناغم فيما بينها، وهو لا يقتصر على الجانب الصوتي، بل يمتد ليشمل مختلف أنواع الاستجابات المنتظمة الصوتية والدلالية».[2]

وقد تعدَّدت البنى الإيقاعية الداخلية في نصوص المتن، مما ينعكس إيجابًا على تلقِّيها من لدن القارئ الطفل المغْرَم بموسيقى النص.

3. 2. 1. التَّكْرَار

يعدُّ التَّكْرار أحد أبرز المداخل المؤثرة في إيقاعية العمل الشعري، لما له من دورٍ في خلق ترجيع وأصداء في عمق النص، مما يشد المتلقي إليه، ذلك أن «الإلحاح على بعض الكلمات داخل تركيب؛ يشير إلى ما يقدمه التكرار من معنى لا يتحقق إلا به».[3]

وقد استعمل التكرار بكثرة في شعر الأطفال بموريتانيا، وكان من ضمن أهداف ذلك الاستعمال خلق موسيقى داخلية متناغمة، تشد المتلقي الطفل إلى بؤرة المعنى في النص، وتنبهه إلى مفاتيحه الأساسية؛ إذ غالبًا ما يطال التَّكرار مفرداتٍ ذات قيمة جمالية خاصة، فضلاً عن المركزية الدلالية لتلك المفردات في النص.

---

1 - تنظر بهذا الخصوص الإحصائيات التي قدمها جمال الدين بن الشيخ / الشعرية العربية، م. س، ص 211 وما بعدها.

2 - إبراهيم مصطفى الحمد/ فضاءات التشكيل في شعر عبد الله رضوان، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 212.

3 - صبري حافظ/ استشراف الشعر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1985، ص 43.

أ- تكرار الحروف: وهو يشير إلى التنغيم الموسيقي عبر تكثيف الحضور لحروف محدَّدة؛ مما يوفر للنص أُبَهَةً موسيقيةً خاصةً، كما في نص **(تفاءل)**:[1]

تَمَنَّ فَمَا فِي مُنَاكَ المحَالْ ... وَحَقُّكَ حَقٌّ مُبَاحٌ حَلالْ
تَفَاءَلْ تُلاقِ ابْتِسَامَ الحيَاةِ ... وَجِدَّ تَجِدْهُ قَرِيبَ المنَالْ
تَفَاءَلْ تُحَلّ لَكَ المشْكِلاتُ ... تَلِنْ فِي يَدَيْك صُخُورُ الجِبَالْ
تَقَدَّمْ فَإِنَّكَ رَبُّ الفُتُوحِ ... وَصَمِّمْ بِقُوَّةِ عَزْمِ الرِّجَالْ
سَيَثْلُمُ سَيْفُكَ سَيْفَ الغُزَاةِ ... وَيَكْفِيكِ نَصْرُ الإِلَهِ القِتَالْ
سَيُشْرِقُ عَصْرُكَ بَعْدَ الأُفُولْ ... وَتَأْفِلُ أَسْحَارُهُمْ كَالظِّلالْ
سَتَطْلُعُ شَمْسُكَ مِنْ مَشْرِقٍ ... عَلَيْهِمْ وَيَخْسَأُ وَهْمُ الخَيَالْ
وَشَمْسُ العُرُوبَةِ إِنْ أَسْفَرَتْ ... تَلَقَّفُ فِي الغَرْبِ نَارَ الجِبَالْ
وَشَمْسُ الهِدَايَةِ إِنْ أَشْرَقَتْ ... تَمُوتُ بِهَا تُرَّهَاتُ الضَّلالْ

فتكرار **حرف السين** وتداخله الصوتي في هذا المقطع الموجز: (**ابتسام، سيثلم، ستشرق، أسفرت...**)، كل ذلك أضفى زخمًا إيقاعيا متدفقًا على القصيدة، وأعاد إلى الأذهان بعض الأصوات الشعرية الأثيرة في التراث العربي التي احتفت بصفير **حرف السين** وخفته الإيقاعية: **(سينية البحتري مثلا)**.[2]

وفضلاً عن تكرار حرف السين **(12 مرة)** نصادف تكرارًا موازيًا له **لحرف الشين (8 مرات)** مما أسهم في رفد النص ببناء موسيقي داخلي صاخب. إضافة إلى التكرار المكثَّف **لحرفي الميم والحاء** في المطلع عبر تناغم خاص بين الحرفين: نلاحظ أن الشطر الأول يتكون من أربع كلمات تتضمن كل منها حرف الميم: **تمنَّ / فما / مُناك / المحال،** إضافة إلى حرف الحاء في كلمة **(المحال)**، والشطر الثاني يتكون من أربع كلمات تتضمن كل منها حرف الحاء: **وحقُّك / حقٌ/ مُباح / حَلال)**، إضافة إلى حرف الميم في كلمة **(مباح)**، فنحن أمام توازٍ موسيقي مُحْكم يمكن رسمه وفق النموذج الآتي:

الشطر الأول						الشطر الثاني					
م	م	م	م	ح	← →	م	ح	ح	ح	ح	ح

1 - عبد الله العتيق بن الدين/ شؤون وشجون، م. س، ص 30.

2 - إحدى القصائد المركزية في تجربة البحتري، ومطلعها: (صنت نفسي عمّا يدنس نفسي/ وترفعت عن جدا كل جبسي)، وهي تقوم على بنية إيقاعية وبلاغية لها مميزاتها الخاصة، وقد تناولها كثير من النقاد قديمًا وحديثًا بالدراسة والتحليل، كما كانت مدارًا لمعارضات الشعراء، ومن أشهر من عارضها الشاعر أحمد شوقي في قصيدة مطلعها: (اختِلافُ النّهارِ وَاللّيلِ يُنسي / اذكُرا لِي الصّبا وَأَيّامَ أُنسي).

إضافة إلى جمالية التوليد الصوتي عبر تقنية التكرار:

[تَمن --- مُناك]

[حقُّك --- حـقٌّ]

ب- تكرار المفردة: وهو التركيز على مفردة ما لأغراض شعرية أو دلالية محددة، ويمكن أن نلحظ نموذجًا لتكرار المفردة في نص **(يا عَلَمِي)**:[1]

يَـا عَـلَـمِـي يَا أَخْضَرُ	فِـيـكَ هِـلالٌ أَصْـفَرُ
وفِـيـكَ نَـجْـمٌ لـوْنُهُ	لَـوْنُ الـهِـلالِ أَزْهَـرُ
إنـي أُحَـيِّـيكَ وَفِـي	نَفْسِي هَوَاكَ الأَكْبَرُ
فِـيـكَ يَـلُـوحُ أَمَـلِي	وَذِكْـرَيَـاتِـي الـغُرَرُ
فِـيـكَ رُمُـوزُ عِزّتِي	وَشَـرَفِـي وَالـمفْخَرُ
رَفْـرِفْ كَـثِـيـرًا عَـالِيًا	واللـهُ جَـلَّ أَكْـبَـرُ

فقد تكرَّرت مفردة **(فيك)** أربع مرات وهو ما أعطى للنص تنغيمًا موسيقيًّا خاصًّا، وبالإضافة لذلك جاء التّكرار موجّهًا للبؤرة الدلالية للنص التي تتحدث عن رمزية العلم، الذي يحيل إلى السيادة الوطنية. ويتجلى تكرار المفردة بشكل أكثر تكثيفًا في نص **(إطلالة ذكرى الجلاء)**: [2]

أَذِكْـرَى الجَـلا أَقْبِلِـي.. أَقْبِلِـي	بِـإِقْـبَـالِـكِ الـنَّـصْـرُ قَـدْ أَقْبَـلاَ
أَذِكْـرَى الجَـلا افْتَخِـرِي والبَسِـي	مِـنَ المجْـدِ والعِـزِّ أَبْهَـى الحلَـى
وذَاعًـا.. وذَاعًـا زَمَـانَ الهَـوانِ	وذَاعًـــا... وذَاعًـــا زَمَـــانَ البَـلا
وهَـيَّـــا بِـنَـــا للـبِـنَا إِخْوَتِـي	وهَـيَّـــا بِـنَـــا للهُـدَى والـعُلاَ
وقُولُوا لمنْ جاءَ يَبْنِي: "نَعَمْ"	وقُولُوا لمنْ جَاءَ يَهْدِمُ: "لاَ"

1 - عبد الله العتيق بن الدين/ شؤون وشجون، م. س، ص 33.

2 - أبت بن باباه / إطلالة ذكرى الجلاء، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا، د. ت، ص 34.

حيث نصادف بنياتٍ تكراريةً مكثَّفة ومتلاحقة:

م	الجملة أو المفردة	عدد التكرار
1	أذكرى الجلا	2
2	أقبلي	3
3	وداعًا	4
4	وهيا بنا	2
5	وقولوا لمن جاء	2

وهو تكرارٌ يرشحُ بجماليةٍ إيقاعيَّة مفعمةٍ بالنَّغم، إضافةً إلى إحالاته الدلالية وتوجيهه الطفل إلى مدارات المعنى في النص.

ج- تكرار اللازمة: شاع استعمال التكرار اللزومي في الشعر العربي المعاصر لحاجة الشاعر العربي إلى بديل إيقاعي، وقد رأى في هذا النمط الفني ترنيمًا موسيقيًّا يرسم إيقاعية النص، إذ «يتميز بتنغيمٍ خاصٍّ يحدد السياق المعنوي لكل مقطع، مما يجعله يثري الجانب الإيقاعي للنص، ويقيم علاقات تَلاحميَّة بين أجزائه. وعلى هذا النحو يسهم تكرار اللازمة بتوفير لون من التنغيم تحس به الأذن المرهفة، نتيجة اعتماد الشاعر المعاصر على الجمل القصيرة المتساوية الطول، وترديد الكلمات ذات الجرس الموسيقي الصاخب، لخلق الإثارة، وتحفيز المتلقي، وإثارة شعوره، وشحن عواطفه».[1]

1 - عصام شرتح/ جمالية التكرار في الشعر السوري المعاصر، رند للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1، 2010، ص 214.

في ضوء ذلك؛ اكتسب التكرارُ اللزومي أهميته البارزة في الشعرية العربية الحديثة، إذ «حاول الشاعر الحداثي أن يجعل من تكرار اللازمة نمطًا أسلوبيًّا ثابتًا مع اختلاف في درجة بنائها اللغوي، فيجعلها أول القصيدة، التي تشكل فاتحة لصرخاته وآهاته، ثم يكرّرها داخل النص مرتين أو ثلاثة، وأحيانًا بشكلٍ متراكمٍ، ليشكّل منها بؤرةً مركزيةً، ويجعلها مصدرًا لتوتُّره، وقد يكرّرها في خاتمة المقطع أو القصيدة، ليستخلص منها حكمةً أو دلالةً جديدةً، تعمّق دلالة القصيدة، وتكثّف بؤرتها الشعرية على مستوى الصوت والإيحاء معا».[1]

ومن أمثلة التكرار اللزومي في المتن نص **(نشيد الأرض)**: [2]

آهِ يَـا رَمْـزًا خَـفِيًّا دَائِـمًـا يَبْـقَى وَفِيًّا
لَـكِ فِـكْـرِي ويَدَيَّا أفَـلاَ تَـرْضَـيْـنَ عَنِّي؟

إنَّ لِـي كَـفًّا صَنَاعَا تَعْشَقُ الشُّغْلَ اقتِنَاعَا
واحْـتِـرَافًـاوارْتِـضَـاعَا أفَـلاَ تَـرْضَـيْـنَ عَـنِّي؟

إن أحَـلـتُ السَّفحَ نَخْلا والـعَـرَا زَهْـرًا وظِـلاَّ
والـمـدَى أُرْزًا وفُـلاَّ أفَـلاَ تَـرْضَـيْـنَ عَنِّي؟

إنْ غَـدَا البَـحْرُ شِبَاكًا و حِـبَـالاً وَ شِـرَاكَـا
و غِـنَـاءً و حِـرَاكَـا أفَـلاَ تَـرْضَـيْـنَ عَنّي؟

1 - المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

2 - محمد عبد الله بن عمر/ نشيد الأرض، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا، د. ت، ص 85.

إِنْ تَـعَـلَّـمْـتُ النِّـجَارَهْ أَمْـــلأُ الأُفْـقَ نُـشَـارَهْ
مِـجْـرَدِي رَهْنُ الإِشَارَهْ أفَـــلاَ تَـرْضَـيْـنَ عَنّـي؟

إِنْ تَـعَـلَّـمْـتُ الحِلاقَـه وأَفَـانِـيـنَ الـرَّشَـاقَه
فِـــي نَـشَـاطٍ وَلِيَاقِـه أفَـــلاَ تَـرْضَـيْـنَ عَنِّي؟

لَـكِ يـــا سِـــرَّ نَـجَاحِي وسُـرُورِي وارْتِـيَـاحِـي
أدَوَاتِـــي وسِـلاحِـي أفَـــلاَ تَـرْضَـيْـنَ عَـنّي؟

فقد تكررت اللازمة المحورية (أفَلاَ تَرْضَيْنَ عَنّي؟) سبع مرات، وهو ما يعني مركزيَّتها الدلالية في النص، وقد اتسم النص من خلالها ببناءٍ إيقاعي متراقص، كما أنها تربط القارئ الطفل ببؤرة المعنى وتنير له الفكرة الجوهرية التي يريد الشاعر إيصالها إلى وعيه، وهي بناء الوطن وخدمته حتى يصل إلى مرحلة الرُّقي؛ فيكون الأب الحنون لأولاده، فيمنحهم الرِّضا؛ مقابل إخلاصهم ووفائهم له.

والنص يتشكَّل من مجموعة مقاطع؛ تتفق الأشطر الثلاثة الأولى من كل مقطع في القافية المغايرة لتقفية الأشطر الأخرى في بقية المقاطع، بينما ينتهي الشطر الرابع في كافة المقاطع بقافية موحدة، ومن الواضح أن هذا التنويع في القافية أعطى للنص بنية إيقاعية متفرِّدة؛ تجعل الطفل يسبح في عوالم إيقاعية وهو ينتقل من مقطعٍ إلى آخر.

3. 2. 2. الترصيع

وهو منحى بارز في البلاغة العربية، وحَدُّهُ «أن تكون الألفاظ متساويةَ البناء، متفقةَ الانتهاء، سليمةً من عيبِ الاشتباه وشَيْنِ التعسُّف والاستكراه، يُتوخى في كل جزءين منها متواليين أن يكون لهما جزآن متقابلان يوافقانهما في الوزن ويتفقان في مقاطع السجع من غير استكراهٍ ولا تعسُّف».[1] ويتجلى الترصيع واضحًا في نص (كلُّ خيرٍ في بلادي): [2]

كُلُّ خَيْرٍ في بِلادِي ... كَامِنٌ في كُلِّ وادِ
مِنْ مِيَاهٍ مِنْ بُذُورٍ ... مِنْ تُرَابٍ ذِي سِمَادِ
لَوْ تَوَجَّهْنَا إِلَيْهَا ... فِي نَشَاطٍ واتِّحَادِ
مُسْتَنِيرِينَ بِإِرْشَا ... دَاتِ أَصْحَابِ الرَّشَادِ
وَبِمَا قَدْ وَفَّرُوا مِنْ ... آلَةٍ أَو مِنْ عَتَادِ
وَبِمَا قَدْ فَجَّرُوا مِنْ ... سَاقِيَاتٍ لِلصَّوَادِي
لَوْ زَرَعْنَاهَا لأَلْقَتْ ... فِي يَدَيْنَا بِالأَيَادِي
لاكْتَفَيْنَا فَادَّخَرْنَا ... ثُمّ بِعْنَا فِي النَّوادِي
وانْبَرَيْنَا فِي ازْدِهَاءٍ ... وازْدِهَارٍ وازْدِيَادِ
فِي رَخَاءٍ فِي ثَرَاءٍ ... فِي نَمَاءٍ فِي اقْتِصَادِ

ففي هذا النص نصادف بنيات إيقاعية متوازية من خلال تقنية الترصيع يمكن أن نؤشر عليها في ما يلي:

[من مياهٍ/ من بذورٍ / من تُرابٍ...]

[وبِمَا قَدْ وفَّرُوا مِنْ / وبِمَا قَدْ فَجَّرُوا مِنْ...]

[فِي رَخَاءٍ / فَي ثَراءٍ / فِي نَمَاءٍ / فِي اقتِصَادِ...]

وقد أضفى هذا التشكيل الموسيقي إيقاعًا خاصًّا للنص، يجعل الطفل يتعلق بترديده وتكراره.

---

1 - قدامة بن جعفر/ نقد الشعر، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1978، ص 51.

2 - عبد الله العتيق بن الدين/ شؤون وشجون، م. س، ص 36.

3. 2. 3. التصريع

وهو سمة مألوفة في القصيدة العربية منذ القديم، وقد ظل حاضرًا في الشعر العربي بمختلف عصوره. أما القصيدة العربية المعاصرة ذات المنحى الخليلي فقد تخففت منه قليلاً، خاصة على مستوى النصوص ذات المنزع الرومانسي والواقعي وغيره. فيما ظلت القصائد ذات المنحى التقليدي تحتفظ بهذه السمة، وتحافظ عليها بدرجة كبيرة. وبالعودة إلى نصوص المتن نجد اهتمامًا واضحًا بهذه التقنية الإيقاعية، فمن أصل سبع عشرة قصيدة هناك قصيدتان غير مصرَّعتين، وهو ما يشي بالعناية بهذه التقنية الإيقاعية التي تفتح شهية المتلقي للدخول إلى عالم النص من بوابة الإيقاع المتناغم الذي يتدفق به المطلع.

3. 2. 4. الجناس

يعد الجناس وهو «اتفاق اللفظ واختلاف المعنى»؛[1] من أهم تقنيات البلاغة العربية التي تولِّد الإيقاع الدَّاخلي في النص الشعري، إذ «يستخدم الشاعرُ مرتين أو أكثر، في البيت الواحد، كلمات لها نفس الجذر أو كلمات لها جذور متقاربة من بعضها البعض»،[2] مما يغذِّي النص بأصوات إيقاعية تتداخل وتتناغم تبعا لفضاءاته الداخلية. وهي تقنية ذات تاريخٍ حافلٍ في الشعرية العربية منذ القديم، إذ احتفى بها شعراء كبار كأبي تمام، وأبي العلاء المعري، وغيرهما.[3]

أما في الشعر الحديث فقد وظفها الشعراء المعاصرون بكثرةٍ «من أجل صبغ لغة الشعر بطابع الكثافة والاقتصاد، ذلك أن الألفاظ المتجانسة تتعالق وفق علاقةٍ مجازيةٍ مرسلةٍ [...] ومن شأن هذه العلاقة أن تعمل على تقليص الزمن أو تمطيطه».[4] وهناك حضورٌ عابرٌ للجناس في المتن، كما في هذا البيت من نص (كل خيرٍ في بلادي):[5]

وانْـبَـرَيْـنَـا فِـي ازْدِهَـاءٍ وازْدِهَـارٍ وازْدِيَـادِ

---

1 - محمد العمري / الموازنات الصوتية في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية: نحو كتابة تاريخ جديد للبلاغة والشعر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص 182.

2 - جمال الدين بن الشيخ / الشعرية العربية، ترجمة: مبارك حنون، محمد الولي، محمد أوراغ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 2008، ص 228.

3 - انظر بهذا الخصوص التطبيقات الرائدة التي قام بها الباحث المغربي محمد العمري حول الشعر العربي القديم في كتابه / الموازنات الصوتية في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية، م. س، ص 182 وما بعدها.

4 - حسن الغرفي / حركية الإيقاع في الشعر العربي المعاصر، م. س، ص 46.

5 - عبد الله العتيق بن الدين / شؤون وشجون، م. س، ص 36.

فلا شك أن الجناس الناقص بين (ازدهاء/ ازدهارٍ) يختزن نغمة إيقاعيّة باذخة، تضفي جماليةً خاصةً على البيت، وتسهم في استقباله الحسن من لدن المتلقّي الطفل.

3. 2. 5. الإرصاد أو التسهيم

في المتن منحى إيقاعي آخر لا يقل أهمية عن المسارات الإيقاعية التي أشير إليها سابقًا، وهذا المنحى هو ما يسمى في البلاغة العربية بالإرصاد أو التسهيم، وهو أن «يجعل قبل العَجُز من الفِقرة أو البيت ما يدل على العَجُز إذا عرف الرَّوي»[1]، ويسميه الناقد صلاح فضل «إضافة الختام»[2]، وهو يتداخل كثيرًا مع منحى التَّكرار، وإن كان يرشح بجمالية أخرى تقوم على تخمين القارئ لنهاية البيت عبر معطياتٍ لغوية توجد في الصَّدْر للإحالة عليها في العَجُز.

ويمكن أن نقف على نموذج من هذا النمط في نص (أرض الرجال) للشاعر سيدي ولد الأمجاد:[3]

أيْـنَ طَـلْـحٌ وَبَـشَّامٌ وَحَــدِيثٌ للــسَّــيالِ
وَسُــؤَالٌ فِـي جَـوَابٍ وَجَــوابٌ فِــي سُؤَالِ
كَلِـمَـاتٌ ليْسَ تَفْنَى هُــنّ أَنْـغَامُ اللَّيَالِي

فلا شك أن التداخل الإيقاعي القائم على تقنية الإرصاد: **(سؤالٌ في جوابٍ / وجوابٌ في سؤال)**؛ يضفي أبّهة موسيقية على النص، ويجعل الطفل يتفاعل مع البيت من خلال التوقع التلقائي لنهايته، والبيت سهل الترديد والحفظ، بحكم أن شطره الثاني هو مقلوب الشَّطر الأول، وإن كان ذلك القلب ليس حشوًا وإنما يختزن بنياتٍ دلاليةً أعمق تتجلى أكثر بقراءة البيت ضمن سياق النص.

1 - الخطيب القزويني / الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ت، ص 359.

2 - صلاح فضل / بلاغة الخطاب وعلم النص، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة: عالم المعرفة، العدد 164، السنة 1992، ص 213.

3 - سيدي ولد الأمجاد/ خيام موريتانية، شركة سيتي جرافيك، الكويت، 2004، ص 45.

4. التيمات والمضامين

يختزن النص الأدبي الموجَّه للأطفال مجموعة من التيمات والمضامين المتنوعة التي يُراد من خلالها توجيه الطفل عبر مجموعة من الحكم والمقولات إلى النموذج الأَمْثَل في الأخلاق والقيم المؤسِّسة للمجتمع وثقافته.

إن القيم التربوية لها دورٌ بارزٌ في بناء شخصية الطفل وتشكيل وعيه، «فهي أفكار أو ظواهر للوعي الاجتماعي يعبر الناس بواسطتها عن واقعهم وأهدافهم، وهذا يوجب على الشاعر أن يكون ذا معرفة بالمثل الاجتماعية والمفاهيم الثقافية التي تعبِّر عن واقع الطفل حسب مراحل تكوينه المعرفي والإدراكي حتى يتمكن من طرح القيم الملائمة له».[1] وقد رأى التربويون أن المضامين المختزنة في النص الشعري من السهل استيعابُها بالنسبة للطفل، إذ يتمتع الشعر ببهاءٍ جمالي وأسلوبي أخَّاذ، كما أنه يتراقص عبر إيقاعٍ موسيقي يُغري الطفل بحفظه وتَرْدَادِه، مما يجعل المضامين التي يحملها تنغرسُ في وجدان الطفل ويظل محتفظًا بها في ذاكرته؛ ساعيًا إلى تمثُّلها في سلوكه.

على هذا الأساس كان النص الشعري المادة الأدبية الموجهة للطفل الأكثر حضورًا عبر مختلف المناهج الدراسية العربية.

إن التحدي الأبرز أمام كاتب أدب الطفل يكمن في كيفية توصيل المضامين إلى الطفل دون إرباكِ النص وحشوهِ بمقولاتٍ شتى، بل تعبئة النص بحمولة دلالية تتناغم مع بنيته الفنية والجمالية؛ مما يتيح للطفل العبور إلى عمق المعنى عبر مداراتٍ جمالية تُكسبُه روحَ الإبداع وتغذِّيه بالقيم والإحالات التربوية المنشودة. وقد تعددت التيمات والمضامين التي يفصح عنها المتن الشعري لهذه الدراسة، وهو ما سنستعرضه بإيجازٍ مفصحين عن رؤية الشاعر التربوية وما يسعى إلى غرسه من قِيَم في وجدان الطفل.

1- عمر أحمد محمد عبد الكريم / القيم التربوية في أدب الأطفال: أناشيد التعليم قبل المدرسة أنموذجًا، مجلة دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، المجلد 11، العدد 21، 2010، ص 67.

4. 1. حقوق الوالدين

لا شك أن مكانة الأبوين في وجدان الطفل كبيرة؛ فهو ينظر إليهما بوصفهما نموذجه الأعلى، وكل ما لديه في الحياة، لذا من الطبيعي أن يكون هذا الموضوع حاضرًا بقوة في شعر الأطفال، ونصادفه في المتن من خلال نص **(الأب والأم)**:[1]

أبِـــي وأُمِّـــي أَنـتُـمَا	عَـيْـنَـايَ أَحْـبَـبْـتُـكُـمَا
فَـقَـدْ تَـرَبَّـيْـتُ صَـغِيـ	ـرَ الـسِّـنِّ فـي حِـضْـنِـكُمَا
عَـلَّـمْـتُمَـانِـي وَأَنَـا	لَـمْ أَسْـتَـطِـعْ أَنْ أَعْـلَـمَا
حَـمَـيْـتُـمَـانِـيَّالـمـخَا	طِـرَ لِـكَـيْـلاَ أُصْـدَمَـا
فَـلَـكُـمَـا عَـهْـدِي بَـأَنْ	أَظَـلَّ فِـي بِـرّكـمَـا

يفضل الشاعر أن يأتي الحديث على لسان الطفل، معدِّدًا فضائل الوالدين ودورهما الكبير في تربيته وتوجيهه وحمايته، منوهًا برؤية تربوية مهمة إلى أنه سيظل وفيًّا لعهدهما مدى الأيام، وتلك قيمة يأتي في سلَّم أولويات المربّين ترسيخها في وجدان الطفل.

4. 2. النظافة

تعد "النظافة" إحدى القيم التربوية الفاعلة التي ينبغي أن ينشأ عليها الأطفال، فهي العماد الحقيقي للمجتمع السليم الواعي، وهي قيمة نصادف تأكيدها في نص **(نَظَافَتي)**:[2]

نَـظَـافَـتِـي فِـي مَطْلَـبِي	مِـنْ مَـأْكَـلِـي ومَـشْـرَبِي
ومَـلْـبَـسِـي ومَـسْكَـنِي	لِـصِـحَّـتِـي وَأَدَبِـي
لا بُـدَّ لِـي مِـنْ حِفْظِهَا	أَنَـا وأُمِّـي وأَبِـي
نَـظَـافَـةٌ أَوْصَـى بِـهَـا	دِيـنِـي وأَصْـلِـي العَرَبِي
فِـي تَـالِـدِي مِـ نْ فِطْرَتِي	وطَـارِفِـي مِـنْ مَكْسَبِي
وهْيَ مِنَ الإِيْمَانِ فِي	حَـدِيـثِ أَفْـضَـلِ نَـبِـي

1 - عبد الله العتيق بن الدين / شؤون وشجون، م. س، ص 35.

2 - عبد الله العتيق بن الدين / شؤون وشجون، م. س، ص 34.

يستدعي النص قيمة النظافة وإيجابياتها على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع، وهو يعيد تأكيدها مستدعيًا الإعلاء من شأنها في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم **(النظافة من الإيمان)**[1]، وهو توظيف ديني يرسخها في وجدان الطفل، ويدعوه إلى المواظبة عليها.

4. 3. المدرسة

المدرسة باب التعليم الحقيقي، فهي الفضاء الأهم الذي يتلقى فيه الطفل معارفه ويكوّن شخصيته علميًّا وتربويًّا، لذا فمن الطبيعي أن تكون موضوعًا محوريًّا في شعر الأطفال العربي، من أجل زيادة تعلُّق الطفل بها، وفي المتن حضور بارز لهذه التيمة، كما في نص **(مدرستي)**[2]:

تَوَشَّحِي بِالحبِّ يَا مَدْرَسَتِي ... وفَصِّلِي مِنْهُ أَجَلَّ حُلَّتِي
يَا رَوْضَةً غَنَّاءَ نَشْرُهَا هَمَى ... عِلْمًا وَأَخْلاقًا عَلَى النّاشِئَةِ
كَمْ بُزْعُمٍ فِيكِ تَنَامَى زَهْرُهُ ... وبُلْبُلٍ غَنَّى بِأَحْلَى نَغْمَةِ
فِيكِ كِتَابُ اللهِ يُمْلَى آيُهُ ... رَسْمًا وتَجْويدًا بكُلِّ حُجْرَةِ
وما صَفَا مِنَ الحَدِيثِ المصْطَفَى ... على شُروطِ الضَّبْطِ عِنْدَ السِّتَّةِ

أَنَرْتِ لِي الطرِيقَ بِالعِلْمِ وَمَا ... كَسَوْتِنِي مِنْ حُلَلِ المعْرِفَةِ
وسِرْتِ بِي عَلَى مَدَارِجِ الهُدَى ... مِنْ خُطْوَةٍ لِخُطْوَةٍ لِخُطْوَةِ
عَلَّمْتِنِي كَيْفَ أُعَامِلُ الوَرَى ... بِطيِّبِ الأَخْلاقِ والمحَبَّةِ
وكُنْتِ لِي ظِلاًّ لأُسْرَتِي التي ... قَرَأْتُ فِيهَا أَلِفَ التَّرْبِيَةِ
فِي مُقْرِئِي ظِلّ حَنَانِ وَالِدِي ... ودِفْءُ حِضْنِ الأُمّ فِي مُقْرِئَتِي
وفِي الحِكَايَاتِ التِي سَمِعْتُهَا ... نَظِيرَ مَا أَسْمَعُهُ مِنْ جَدَّتِي

---

1 - وصف هذا الحديث من المحدّثين بـ "الضّعيف"، وإن كان معناه صحيحًا دعت إليه آيات وأحاديث كثيرة.

2 - محمد سالم بن الديه/ مدرستي، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا، 2008، ص 46-47.

في النص إشارة تربوية إلى قيمة المدرسة بوصفها المنهل الذي يصدرُ منه الطفلُ محمَّلاً بمجموعة من القيم التربوية والمعارف الجمَّة التي توجهه في الحياة، وهي التي من خلالها يعبر دروبَ المستقبل. ويحضر الثناء على المدرسة وإدراك قيمتها الحقيقية على لسان الطفل في نص (إني إليك عائد):[1]

إِنّـــي إِلَـــيـــكِ عَـــائِدُ ... مَـــدْرَسَـــتِـــي مُـــسْـــتَـــرْشِـــدُ
فَـــإِنْ قَـــضَـــيْـــتُ عُطْـلَةً ... فِـــيـــهَـــا لَـــيَـــالٍ تُـــسْـعِـــدُ
إِنـــي هُـــنَـــا فِـــي حِضْنِهَا ... مَـــعَ الـــرِّفَـــاقِ أَسْـــعَـــدُ
أَنْـــهَـــلُ مِـــنْ مَـــعِـــينِهَا ... جَـــوَاهِـــرًا تَـــتَّـــقِـــدُ
لَـــوْلاَكِ مَـــا كَـــانَ لَـنَـا ... طَـــبِـــيـــبُـــنَـــا وَالـــمـــرْشِـدُ
وَلَـــمْ يَـــكُـــنْ مِـــنْ بَـيْـنِـنَـا ... لِـــلـــرَّأْيِ مَـــنْ يُـــسَـــدِّدُ
وَلَـــمْ تَـــجِـــدْ بِـــلادُنَـــا ... مِـــنْ سَـــاعِـــدٍ يُـشَـيِّـدُ
فَـــأَنْـــتِ بَـــعْـــدُ أُمِّـنَـا ... أُمٌّ لَـــنَـــا وَسَـــنَـــدُ
لا يَـــخْـــتَـــفِـــي جَـمِـيـلُـهَا ... مَـــهْـــمَـــا يَـــطُـــولُ الأَمَـدُ
مُـــعَـــلِّـــمِـــي تَـــبْـــقَـى لَـــهُ ... ذَاكِـــرَتِـــي تُـــرَدِّدُ:
شُـــكْـــرًا لَـــــهُ مُـــرَبِّـــيًا ... ورَائِـــــدًا يُـــجَـــدِّدُ

يفصح النص عن مستقبل الطفل الذي ينتظره في المدرسة، حيث يرتوي من العلوم والمعارف والرُّؤى التربوية؛ ليكون شخصًا فاعلاً في بناء الأمة والمجتمع، كما يعيد الشاعرُ تأكيدَ القيم التربوية التي تزرعها المدرسة في وجدان الطفل، والتي في مقدمتها أن يظل وفيًّا لمن تعلَّم على أيديهم، وعلى رأسهم "المعلم" الشخصية المحورية في المدرسة، والرائد الحقيقي الذي يسهر على بناء الأجيال.

1 - فاطمة بنت الب/ إني إليك عائد، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا، 2008، ص 31.

4. 4. قيمة العمل

تعلي نصوص المتن من شأن العمل، وتحاول أن تغرس في ذهن الطفل أهمية الإنتاج وأن يكون الفرد فاعلاً في مجتمعه، وهي قيمةٌ يدور حولها نصُّ **(نشيد الأرض)**:[1]

آهِ يَـــــا رَمْـــــزًا خَـفِيًّـا دَائِـــمًـــا يَـبْـقَـى وَفِيًّـا
لَـــكِ فِـــكْـــرِي ويَـدَيَّـا أفَـــلاَ تَـــرْضَـيْـــنَ عَـنِّـــي؟

إنَّ لِـــــي كَـــفًّـــا صَـنَـاعَـا تَـــعْـشَـــقُ الـــشُّغْـلَ اقتِنَاعَا
واحْـتِـرَافًـــا وارْتِـضَـــاعَـــا أفَـــلاَ تَـــرْضَـيْـــنَ عَـنّـي؟

إن أحَـــلـــتُ الـسفحَ نَخْلا والـــعَـــرَا زَهْـــرًا وظِـــلاَّ
والـمـــدَى أُرْزًا وفُـــــلاَّ أفَـــلاَ تَـــرْضَـيْـــنَ عَـنّـي؟

إنْ غَـــــدَا الـبَـحْـرُ شِـبَـاكَـا وحِـــبَـــالاً وَشِـــرَاكَـــا
وغِـنَـــاءً وحِـــرَاكَـــا أفَـــلاَ تَـــرْضَـيْـــنَ عَـنِّـي؟

إنْ تَـــعَـلَّـمْـتُ الـنِّـجَـارَه أَمْـــلأُ الأُفْـــقَ نُـشَـارَه
مِـجْـــرَدِي رَهْـــنُ الإِشَـارَه أفَـــلاَ تَـــرْضَـيْـــنَ عَـنِّـي؟

إنْ تَـــعَـلَّـمْـــتُ الـحِـلاقَـه وأَفَـــانِـــيـــنَ الـــرَّشَـــاقَـه
فِـــي نَـــشَـــاطٍ وَلِـيَـاقِـه أفَـــلاَ تَـــرْضَـيْـــنَ عَـنِّـي؟

لَـــكِ يـــا سِـــرَّ نَـجَـاحِـي وسُـــرُورِي وارْتِـــيَـــاحِي
أدَوَاتِـــي وسِـــلاحِـــي أفَـــلاَ تَـــرْضَـيْـــنَ عَـنِّـي؟

1 - محمد عبد الله بن عمر/ نشيد الأرض، م. س، ص 85.

في النص إعلاء لقيمة "العمل"؛ وتربية للطفل على أن يكون شخصًا منتجًا يخدم أمته ومجتمعه من أي زاوية شاء، وهناك تشجيعٌ للطفل على احترام كافة المهن، وهو تشجيع على احترام الإنسان بغض النظر عن مهنته، فكلُّ فرد يمارس بناء المجتمع من موقع محدَّد، ونلاحظ تركيز الشاعر الواضح على الإعلاء من قيمة المهن والحرف الشعبية التي غالبًا ما يتم تجاهل دور أصحابها الكبير في خدمة المجتمع، رغم ما يقومون به من جهد حقيقي لا يمكن للمجتمع الاستغناء عنه (المزارع، الصياد، النجار، الحلاق...) مع ضرورة الإشارة إلى أن ممارسة هذه المهن لا ينبغي أن ترتبط بالجهل أو تدني المستوى التعليمي، بل ينبغي أن يكون أصحابُها في قمة الوعي والتحصيل المعرفي، وهو ما تحيل إليه مقدمة النص (لك فكري ويديَّا...)؛ التي تشير إلى ضرورة ارتباط العمل بالمعرفة.

كما نجد الإعلاء من قيمة العمل في نص **(كل خير في بلاد)**:[1]

كُـــلُّ خَـــيْـــرٍ فـــي بِلادِي	كَـــامِـــنٌ فـــي كُـــلّ وادِ
مِـــنْ مِـــيَـــاهٍ مِـــنْ بُـذُورٍ	مِـــنْ تُـــرَابٍ ذِي سِـــمَـــادِ
لَـــوْ تَـــوَجَّـهْـنَـا إِلَـيْـهَا	فِـــي نَـــشَـــاطٍ واتّـحَـادِ
مُـسْـتَـنِـيـرِيـنَ بِـإِرْشَـا	دَاتِ أَصْـحَـابِ الـرَّشَـادِ
وَبِـمَـا قَـدْ وَفَّـرُوا مِـنْ	آلَـــةٍ أَو مِـــنْ عَـتَـادِ
وَبِـمَـا قَـدْ فَـجَّـرُوا مِـنْ	سَـاقِـيَـاتٍ لِـلـصَّـوَادِي
لَـــوْ زَرَعْـنَـاهَـا لأَلْـقَـتْ	فِـــي يَـــدَيْـــنَـــا بِـالأَيَادِي
لاكْـتَـفَـيْـنَـا فَـادَّخَـرْنَـا	ثُـــمّ بِـعْـنَـا فِـي النَّوادِي
وانْـبَـرَيْـنَـا فِـي ازْدِهَـاءٍ	وازْدِهَـــارٍ وازْدِيَـــادِ
فِـي رَخَـاءٍ فِـي ثَـرَاءٍ	فِـي نَـمَـاءٍ فِـي اقْتِصَادِ

يتحدث النص عن قيمة الزراعة؛ وما يحيل إليه العمل في الأرض من ارتباط بالجذور، وأن العناية بالزرع والأخذ بالأسباب المؤدية للإنتاج الزراعي الحقيقي كفيلةٌ بأن تغيِّر الوضع الاقتصادي للبلد، وهي ملاحظة تتضمن نقدًا ضمنيا لفكرة العزوف عن مهنة زراعة الأرض، تلك الفكرة التي يحملها كثيرٌ من الناس في موريتانيا، معتبرين أنها لم تعد مهنة العصر، وهي فكرة خاطئة، فالزراعة من أهم مصادر الإنتاج في العالم، ولكن من الضروري تطوير أساليبها وتحديث آلياتها، والعمل الجماعي من أجل إنجاحها، وهي أفكار تزرع في الطفل حب الأرض، وتفتح له بابًا من أبواب خيراتها.

2 - عبد الله العتيق بن الدين / شؤون وشجون، م. س، ص 36.

4. 5. حماية البيئة

تعد البيئة الطبيعية إحدى النعم التي حبا الله بها الكون، بيد أن الإنسان مولعٌ بتدمير هذه البيئة بقصدٍ أحيانًا، وعن غير قصدٍ أحيانًا أخرى، بسبب بعض المسلكيات التي لا يدري خطورتها، ونصادف في المتن نصًّا توعويًّا يهدف إلى تشجيع الطفل على العناية بالبيئة والحرص على المحافظة عليها، كما في قصيدة **(أمّي الحنون)**[1]:

أَيَـا كَـوْكَـبَ الأَرْضِ أُمِّي الحَنُونْ ... حَـنَـانَـيْـك خَـانَ العُهُودَ البَنُونْ
أَمَـا عَـاثَ فِـيكِ بَنُوكِ الفَسَادَ ... وسَـادَ الـفَـسَـادُ لِحَدِّ الجُنُونْ
دَمَـارٌ وَقَـطْـعٌ وَسَفْكُ الدِّمَا ... وَهَـدْمٌ وَحَـرْقٌ وَخَرْقُ "الأُزُونْ"
ويَـخْـتَـنِـقُ الـطَّـيْـرُ فِي جَوِّهِ ... وشَـرّ الـذيـنَ عَدوا يَنْعَمُونْ
لَكِ اللـهُ يَـا بِـيـئَةً لُوِّثَتْ ... فَأَضْـحَـى التَّصَحُّرُ مِلْءَ الجُفُونْ
فَـعَـمَّ الـجَـفَـافُ جَمِيعَ البَرَى ... وَلاَقَـتْ حَـيَـاةُ الـوَرَى كُلَّ هُونْ
فَإِمَّـا حَـرَائِـقُ لاَ تَـنْـتَـهِي ... وَإِمَّـا كَـوَارِثُ أُخْـرَى تَكُونْ
أَلَـمْ يَـانِ أَنْ نَـتَـلافَى الفَنَا؟ ... فَـهَـاهِي الاخْطَارُ نُصْبَ العُيونْ!
وَلَـكِـنْ بِـشِـنْـقِيطَ أَرْضُ الإِبَا ... سَـنَحْفَظُـهَا نَـحْـنُ ثُـمَّ نَصُونْ
وَنَـزْرَعُـهَـا خُـضْـرةً نَـضْـرةً ... ونُـجْـرِي سَـواقِـيَـها والعُيُونْ
وَنَـغْـرِسُ الارْضَ قَـتَـادًا زَهَـا ... وسِـدْرًا وَنَـخْـلاً ظَلِيلَ الغُصُونْ
وَطَـرْفَـا وَحَـلْـفَـا وَيَتُّوعَهَا ... وَطَـلْـحًا وَسَـرْحًا وَأُمَّ الـقُـرُونْ
فَـنَـجْـعَـلُ بِـيـئَـتَـنَـا لَـوْحَةً ... مُـلَـوَّنَـةً تَـحْـتَـوِي كُـلَّ لَونْ

1 - محمد الأمين بن محمد أحمد بن النن / أمي الحنون، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا، 2008، ص 98.

تفصح القصيدة عن رؤية مأساوية لعلاقة الإنسان بالطبيعة، وما دأب عليه من تدميرٍ لها، وهو ما انعكس على مناخ الكون؛ فنشأت بعض الظواهر التي تهدد حياة البشرية: **(الحرائق، التصحر، الجفاف، الحرارة...)**، فيما تدعو القصيدة الطفل **الشنقيطي** (الموريتاني)[1] إلى عدم الاستسلام، ليحمل الشعلة ويقود مسيرة الحفاظ على البيئة: **(ولكن بشنقيط أرض الإبا سنحفظها نحن ثم نصون)**، ومن خلال هذا التخصيص يحسُّ الطفل الموريتاني بذاته وكينونته، مما يُكسبُه مزيدًا من الثقة يجعله قادرًا على التغيير.

4. 6. الوطن والسيادة

تسعى نصوص المتن إلى تحفيز الطفل على إدراك قيمة السيادة الوطنية، وما تحيل إليه من معاني القوة والمجد، لذا نصادف نصوصًا عدَّة حول العلم الوطني، مثل نص (يا علمي):[2]

يَـــا عَـــلَـــمِـــي يَـــا أَخْضَرُ	فِـــيـــكَ هِـــلَالٌ أَصْـفَـــرُ
وفِـــيـــكَ نَـــجْـــمٌ لَـــوْنُـهُ	لَـــوْنُ الـــهِـــلَالِ أَزْهَـــرُ
إِنِّـــي أُحَـــيِّـــيـــكَ وَفِـي	نَـــفْـــسِـــي هَـــوَاكَ الأَكْـبَـرُ
فِـــيـــكَ يَـــلُـــوحُ أَمَـــلِـي	وَذِكْـــرَيَـــاتِـــي الـــغُـــرَرُ
فِـــيـــكَ رُمُـــوزُ عِـــزَّتِـــي	وَشَـــرَفِـــي وَالـــمَـــفْـــخَرُ
رَفْـــرِفْ كَـــثِـــيـــرًا عَـــالِيًا	واللـــهُ جَـــلَّ أَكْـــبَـــرُ

إنه نص يرسِّخ فكرة سيادة الدولة في وجدان الطفل عبر تمجيد رمزية العلم الوطني؛ بكل ما يحيل إليه من روح الاستقلالية، والشموخ، وهيبة الدولة، وإرادة القانون، وهو تمجيدٌ يزرع في الطفل قيمة الوطنية ويجعله يدرك أهمية الاستقلال والسيادة التي ينبغي أن يحافظ عليها الوطن بسواعد أجياله.

---

1 - عرف المجال الموريتاني قديمًا عدة تسميات كان أشهرها (بلاد شنقيط)، و(شنقيط) تطلق على إحدى المدن التاريخية الموريتانية التي عَرَفت، قديمًا، ازدهارًا ثقافيًا متميزًا، ثم عُرِفت بها البلاد عمومًا من باب إطلاق اسم الجزء على الكل، وظلت حيًا من الدهر الاسم التاريخي لموريتانيا، وهو يحمل وقعًا خاصًا لدى مثقفيها وعلمائها، وذلك لارتباطه بفترة الازدهار العلمي والأدبي للمنطقة. أما عن تسمية (موريتانيا) فهي قديمة جدًا؛ «إذ أطلقها الرومان على المغرب الأقصى بولايتيه القيصرية والطنجية، ثم نامت التسمية، وظهرت تسميات أخرى في المراجع العربية إبان العصر الوسيط مثل (صحراء الملثمين) و(بلاد لمتونة) و(قبائل السيبة)، وبقرار وزاري بتاريخ: 1899/12/27م، أيقظت السلطات الفرنسية تسمية موريتانيا علَمًا على المنطقة وتبنتها دولة الاستقلال». انظر: عبد الله السيد/ المعارضة في الشعر الموريتاني: مدخل لدراسة الاحتذاء عند شعراء القرن الثالث عشر الهجري، المعهد التربوي الوطني، ط 1، 1995. ص 9.

2 - عبد الله العتيق بن الدين/ شؤون وشجون، م. س، ص 33.

4. 7. ذاكرة الوطن

يضم المتن عددًا من النصوص التي تحيل إلى ماضي البلاد وذاكرتها الثقافية، إذ يحاول الشاعر أن يهيِّئ الطفل ليكوِّن رؤية عن ذلك الماضي، ويعي صورة مما كان عليه الأجداد في زمنٍ غابرٍ، ومن نماذج ذلك نص **(حكايات المراعي):** [1]

نَحْنُ كُنَّا يَوْمَ كُنَّا ... فِي وِئَامٍ وَاجْتِمَاعِ
نَشْرَبُ الشَّايَ ونَلْهُو ... بِحِكَايَاتِ المَرَاعِي
بَيْنَنَا دِفْءٌ وَظِلٌّ ... وَغِذَاءٌ للجِيَاعِ
نَتَعَاطَى الشِّعْرَ فِيهِ ... وأَفَانِينَ السَّمَاعِ
نَكْتُبُ المَجْدَ قَصِيدًا ... لاَ بِحِبْرٍ أَوْ يَرَاعِ
سَعْيُنَا عِلْمٌ وَشُغْلٌ ... وَهُمَا خَيْرُ المَسَاعِي

من خلال هذه القطعة الموجزة يرسم الشاعرُ للطفل صورةً من براءة الماضي وبساطته، حيث تحيل تلك البساطة إلى كفاح الإنسان من أجل حياة كريمة قائمة على مبدأ مساعدة الآخر (بيننا دفء وظل وغذاء للجياع)، كما يحيل الشاعر إلى ذاكرة المجتمع الثقافية المتمثلة في الشعر الذي يعتبر عنوان الهوية الثقافية للبلاد، وهو معطى يحاول الشاعر جاهدًا ترسيخه في وعي الأطفال، من أجل أن يحملوا المشعل الذي لا ينبغي أن ينطفئ، وفي الأخير يذكِّر الشاعرُ الطفلَ بالثنائية المركزية في الحياة والتي ينبغي أن توجِّه وعي الجميع وهي **العلم والعمل: (سعيُنا علمٌ وشغلٌ وهما خيرُ المساعي)**؛ وهي رؤية تقدِّم للطفل رسالةً تربويةً فاعلةً في صنع مستقبله.

1 - محمد عبد الله بن عمر/ دمع الغروب، منشورات اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، نواكشوط، ط 1، 2007، ص 16.

ونصادف هذا المنحى في نص **(أرض الرجال)**:[1]

وَطَنِي أَرْضُ الرِّجَالِ ... وَلِوَاءٌ لِلْمَعَالِي
هُوَ أَحْلامِي وَحُبِّي ... هُوَ عُنْوَانُ الكَمَالِ
بَحْرُهُ بِالمَوْجِ غَنَّى ... سَابِحًا فَوْقَ الخَيَالِ
ونَخِيلُ الوَادِي نَادَى ... أَهْلَهُ تَحْتَ الظِّلالِ
وَطُيُورٌ غَادِيَاتٌ ... رَائِحَاتٌ فِي احْتِفَالِ
حَبَّذَا تِلْكَ الأَغَانِي ... وَكِتَابٌ لِلأَمَالِي
حَبَّذَا لَوْحٌ قَدِيمٌ ... وَقَطِيعٌ مِنْ جِمَالِ
وَمِيَاهٌ دَافِقَاتٌ ... وَكُؤُوسٌ فِي تَوالِي
سَمَرٌ يَشْفِي المُعَنَّى ... بَعْدَ تَطْوَافِ الرِّحَالِ
يَا خِيَامًا فِي هَوَاهَا ... طَابَ عَهْدٌ لِلْوِصَالِ
أَيْنَ أَحْبَابِي وَأَهْلِي ... أَيْنَ أَقْمَارُ الدَّلالِ
أَيْنَ ذَاكَ السِّدْرُ يَهْفُو ... نَحْوَه سِرْبُ الغَزَالِ
أَيْنَ طَلْحٌ وَبَشَامٌ ... وَحَدِيثٌ لِلسَّيالِ
وَسُؤَالٌ فِي جَوَابٍ ... وَجَوابٌ فِي سُؤَالِ
كَلِمَاتٌ لَيْسَ تَفْنَى ... هُنَّ أَنْغَامُ اللَّيَالِي

فمن خلال هذا النص يحاول الشاعر أن يستعيد ذاكرة الأرض والماضي والإنسان، مفصحًا عن ضرورة التعلق بالوطن، ومستعيدًا أمجاده وبطولاته **(وطني أرض الرجال ولواء للمعالي...)**، ثم يغرس في وجدان الطفل حبَّ الأصالة من خلال حنينه الدائب إلى كل ما يربطه بالأرض:

(البحر، النخيل، الطيور، الأغاني، اللوح، الشاي، السَّمر، الخيام، الأهل...)، وهي تيماتٌ تعيد الطفل إلى عبق الماضي، وتدفعه إلى التساؤل عن تاريخ الأرض وتحولاتها بين الماضي والحاضر، بين الأصالة والمعاصرة.

1 - سيدي ولد الأمجاد/ خيام موريتانية، م. س، ص 45.

4. 8. الحرية والاستقلال

يفصح الشاعر عن قيمة الحرية، وأهمية رحيل الاستعمار بسبب النضال المستمر لأبناء الشعب، وذلك في نص **(إطلالة ذكرى الجلاء)**:[1]

أَطـلَّـتْ عَـلَـى الكَـوْنِ ذِكْـرَى الجَـلا ... وَهَـــا شَـعْـبُنَا فَـرْحَـةً هَـلَّلا
أَذِكْـــرَى الـجَلا أَقْـبِـلِي.. أَقْبِلِي ... بِإِقْبَالِكِ الـنَّـصْـرُ قَـــدْ أَقْـبَـلاَ
أَذِكْرَى الجَـلا افْـتَـخِـرِي والبَسِي ... مِـنَ الـمجْـدِ والعِـزِّ أَبْهَى الحلَى
أَلاَ مَا سَمِعْتِ رُجُوعَ القَطِيعِ ... وَصَوتَ الـرُّعَـاةِ وَهَمْسَ الفَلاَ:
ودَاعًـا.. ودَاعًـا زَمَـانَ الـهَـوانِ ... وداعًـا... وداعًـا زمـان الـبَـلا
وأهلـاً وسـهلاً زَمَـانَ الـبِـنَـا ... تَـعـالَ... تَـقَـدَّمْ أَمَـامَ الـمَلاَ
وهَـيَّـا بِـنَـا للبِنَا إِخْـوَتِـي ... وهَـيَّـا بِـنَـا للهُدَى والعُلاَ
وقـولـوا لـمـنْ جـاءَ يَبْنِي: "نَعَمْ" ... وقـولـوا لـمـنْ جاءَ يَهْدِمُ: "لاَ"

في النص يعلي الشاعر من قيمة الحرية، ويعود بذاكرة الطفل إلى جزء من تاريخ البلاد وهو حقبة الاستعمار بتاريخه السيئ حيث عانت البلاد ويلات الاحتلال، ولكن الشاعر هنا لم يشأ أن يشحن ذهن الطفل بصور الحرب وأحزان الماضي وإن كان لا بد من التذكير بها للعبرة، بل اكتفى بإشارة مركَّزة تدور حول تمجيد ذكرى الاستقلال وقيمة جلاء المستعمر، وأراد أن يفتح للطفل أبواب المستقبل التي هو عمادها، فبدأ بتوجيه وعيه إلى الأهم وهو مسيرة البناء والتنمية في الحاضر والمستقبل: (وأهلاً وسهلاً زمان البِنا / تعال... تقدم أمام الملا...)، ليخلص إلى رفْدِ الطفل برؤيةٍ تربويةٍ محوريةٍ:
(وقولوا لمن جاء يبني: "نعم" / وقولوا لمن جاء يهدم: "لا")؛ وهي قاعدةٌ تربويةٌ فاعلةٌ ينبغي أن يتربى عليها النشء، إذ هي العماد المحوري لصنع المستقبل، وبناء الأوطان بحكمة وفاعلية.

1 - أبت بن باباه / إطلالة ذكرى الجلاء، م. س، ص 34.

4. 9. الوحدة العربية

تلحُّ نصوص المتن على موضوع الوحدة العربية، وتحتفي بالتجارب العربية الكبرى في هذا السياق، إذ يحاول الشاعر أن يعطي للطفل بريقًا من الأمل الوضَّاء، ويبشره بمستقبل عربي زاهر، كما في نص **(سر العرب):**[1]

تَبَسَّمَ فَجْرُ اتِّحَادِ العَرَبْ ... فَحُقَّ بِهِ للشُّعُوبِ الطَّرَبْ
يُبَشِّرُ بِالخَيْرِ مِنْ مَغْرِبٍ ... يُخَبِّرُ عَنْ يَوْمِنَا المرْتَقَبْ
وَيَنْفُضُ عَنَّا غُبَارَ السِّنِينِ ... لِيَقْرَأَ مَا كَانَ عَنَّا كُتِبْ
فَتَنْطِقُ طَاقَاتُنَا أَنَّنَا ... إِذَا مَا اتَّحَدْنَا سَنُبْدِي العَجَبْ
حَدِيدٌ وَحُوتٌ وَنَفْطٌ وَغَازْ ... وَفَاكِهَةٌ مِنْ ثِمَارٍ وَأَبْ
وَدِينٌ وَعِزْقٌ رُبِطْنَا بِهِ ... وَعَادَاتُ أُمٍّ وَتَارِيخُ أَبْ
وَمَا الضَّادُ قَدْ أَتْحَفَتْنَا بِهِ ... عُلُومٌ فُنُونٌ تُرَاثٌ أَدَبْ
وَمَغْرِبُنَا رَائِدٌ إِذْ أَتَى ... غَدَاةَ اتِّحَادٍ إِلَيْهِ انْتَدَبْ
نَوَاةَ اتِّحَادٍ لَنَا شَامِلٌ ... يُعِيدُ عَلَيْنَا عُصُورَ الذَّهَبْ
يُعَانِقُ فِيهِ المحِيطُ الخَلِيجَ ... عِنَاقَ المحِبِّ لِمَنْ قَدْ أَحَبْ
يُغَنِّيهِ فِي الجَهْرِ لَحْنَ الخُلُودِ ... يُنَاجِيهِ بِالسِّرِّ سِرّ العَرَبْ

يحيل النص إلى تجربة (اتحاد المغرب العربي) التي ظهرت في أواخر ثمانينيات القرن الميلادي المنصرم، وهي تجربة عُلق عليها الكثير من الآمال السياسية والاقتصادية والثقافية؛ فكانت بريق أمل لشعوب المغرب العربي، ومنطلق أساس -في وعيهم- للوحدة العربية الكبرى، ولا شك أن زرع آمال الوحدة في وعي الأطفال هو معطى إيجابي ومهم؛ بغض النظر عن العوائق الفعلية التي تقف حجر عثرة دونها، وتسهم –بكل أسف- في مزيد من التشرذم العربي.

1 - عبد الله العتيق بن الدين/ شؤون وشجون، م. س، ص 31.

4. 10. الهوية الدينية

تحرص نصوص المتن على تذكير الطفل بهويته الإسلامية وما تحيل إليه من قيم وأخلاق، إضافة إلى ما يختزنه تاريخ أمته العربية من قيم وأمجاد، وذلك ما يفصح عنه نص **(حفيد الجدود)**:[1]

حَفِيدَ الجدُودِ الأُبَاةِ العِظَامْ — حُمَاةَ العُرُوبَةِ أَنْ تُسْتَضَامْ
لأَنْتَ ابْنُ دِينِ الإِلهِ الَّذِي — بِهِ كَانَ لِلدِّينِ مِسْكُ الخِتَامْ
قَدْ اخْتَارَكَ اللهُ أَهْلاً لَهُ — وَأَسْمَعَكَ الوَحْيَ قَبْلَ الأَنَامْ
لِسَانُكَ عِنْدَ الإِلَهِ اللِّسَانُ — بِهِ أَسْمَعَ النَّاسَ عَنْهُ الكَلامْ
وَأَرْضُكَ مَهْبِطُ وَحْيِ السَّمَاءِ — وَقِبْلَتُكَ البَيْتُ فِيهَا الحَرَامْ
وَمِنْ قَوْمِكَ الخَيِّرِينَ الهُدَاةِ — صَحَابَةُ خَيْرِ الأَنَامِ الكِرَامْ
وَإِنَّكَ أَنْتَ الَّذِي قَدْ أَقَمْتَ — عَلَى الأَرْضِ دِينَ الهُدَى فاسْتَقَام
أَقَمْتَ عَلَيْهَا مَوَازِينَ قِسْطٍ — فَأَحْسَنْتَ بِالعَدْلِ فَصْلَ الخِصَامْ

إن الهوية الدينية مرتكز أساسٌ في وعي الطفل، لذا ينبغي إعداده وتربيته على قيم الإسلام السَّمحة بما فيها من وعي بقيمة الإنسان والكون، وسعي إلى نشر الخير والرحمة والعدل بين البشرية، وهي قيم تجعل الطفل نموذجًا للإنسان المثالي، كما أن اعتزاز الطفل بهويته الدينية يعد مرتكزًا قويًّا في بناء شخصيته حاضرًا ومستقبلاً، كما يوفر له الأمان الروحي والسلام الداخلي المنشود.

5. بنية اللغة وتجلياتها

من المداخل المؤسسة في هذا الباب أن الشعر يُعَدُّ الخزان الأوفر للغة العربية بما يحتويه من مفردات وأساليب متنوعة، من هذا المنطلق؛ فإن «الاهتمام بالشعر اهتمامٌ بالعربية ولا بد من درْسِه وتدريسه وغرسه بأوزانه وخيالاته في نفوس الناشئة خدمةً للعربية نفسها ورعاية لحقها وتنميتها، والجهد الذي يبذل في شعر الأطفال سوف تعود ثمرته على اللغة نفسها، وعلى القومية التي تُعَدُّ اللغة مقومًا أساسيًّا من مقوماتها، وعلى الأوطان التي تنتمي إلى العربية وتتخذها لغةً، وعلى القيم الأساسية التي تُنشد من وراء كل تعليم».[2]

---

1 - عبد الله العتيق بن الدين/ شؤون وشجون، م. س، ص 31.

2 - محمد حماسة عبد اللطيف/ شعر الأطفال عند أحمد شوقي، م. س، ص 119.

بالتأمل في مسار التجربة الشعرية الموريتانية قديمًا وحديثًا نجد أن هناك غرامًا واضحًا لدى الشاعر الموريتاني بتوظيف معجمٍ يمتح من لغة التراث الشعري العربي بجزالتها وعنفوانها، وهو أمر يتأكد بالعودة إلى المدونة الشعرية الموريتانية القديمة، كما أنه تجلَّى بوضوح أيضا في مسيرة الاتجاهات الشعرية الموريتانية حتى تلك الموصوفة بالدخول إلى عوالم الحداثة المفعمة بالتجريب وتجاوز البُنَى الفنية التقليدية. وقد تجلَّى هذا المنحى في شعر الأطفال عبر توظيف بعض المفردات والأساليب التراثية، وإن حرص الشعراء غالبًا على أن تناسب النصوص المستوى اللغوي العام للمتلقي الطفل، وهو مستوى يقاس غالبًا بالمرحلة الدراسية التي ينتمي إليها الطفل.

1.5. اللغة المباشرة

في المتن؛ لجأ الشعراء إلى أسلوب سهل ومباشر، مستخدمين مجموعة من المفردات ذات الإحالات الدلالية المباشرة، وهو أمر مطلوب في التعامل مع الطفل، وإن حرص أغلبهم على توظيف مفردات يحتاج الطفل إلى التوقف عندها مليًّا؛ لأنها في الغالب ستكون مستجدة على معجمه، وهو أمر له خلفياته التربوية التي يعد الاهتمام بإثراء الرصيد اللغوي للطفل في مقدمتها. ويتجلى الأسلوب المرتكز على المباشَرة والوضوح في نص **(أمي الحنون)**:[1]

أَيَا كَوْكَبَ الأَرْضِ أُمّي الحَنُونْ حَنَانَيْك خَانَ العُهُودَ البَنُونْ
أَمَا عَاثَ فِيكِ بَنُوكِ الفَسَادَ وسَادَ الفَسَادُ لِحَدِّ الجُنُونْ
دَمَارٌ وَقَطْعٌ وَسَفْكُ الدِّما وَهَدْمٌ وَحَرْقٌ وَخَرْقُ "الأُزُونْ"
ويَخْتَنِقُ الطَّيْرُ فِي جَوِّهِ وشَرّ الذينَ عَدوا يَنْعَمُونْ
لَكِ اللهُ يَا بِيئَةً لُوِّثَتْ فَأَضْحَى التَّصَحُّرُ مِلْءَ الجُفُونْ
فَعَمَّ الجَفَافُ جَمِيعَ البَرَى وَلاَقَتْ حَيَاةُ الوَرَى كُلَّ هُونْ
فَإِمَّا حَرَائِقُ لاَ تَنْتَهِي وَإِمَّا كَوَارِثُ أُخْرَى تَكُونْ
أَلَمْ يَانِ أَنْ نَتَلافَى الفَنَا؟ فَهَاهِي الاخْطَارُ نُصْبَ العُيونْ!
وَلَكِنْ بِشِنْقِيطَ أَرْضُ الإِبَا سَنَحْفَظُهَا نَحْنُ ثُمَّ نَصُونْ
وَنَزْرَعُهَا خُضْرةً نَضْرةً ونُجْرِي سَواقِيَها والعُيُونْ
وَنَغْرِسُ الارْضَ قَتَادًا زَهَا وسِدْرًا وَنَخْلاً ظَلِيلَ الغُصُونْ
وَطَرْفَا وَحَلْفَا وَيَتُّوعَهَا وَطَلْحًا وَسَرْحًا وَأُمَّ القُرُونْ
فَنَجْعَلُ بِيئَتَنَا لَوْحَةً مُلَوَّنَةً تَحْتَوِي كُلَّ لَونْ

1 - محمد الأمين بن محمد أحمد بن النن/ أمي الحنون، م. س، ص 98.

النص بشكل عام يدور حول فكرة (حماية البيئة)؛ وهو يوغل في ترسيخ الفكرة بأسلوب مباشر يقترب من الإنشاء، وقد تضمن النص مفردة لها إحالاتها الدلالية المباشرة المستمدة من حقل العلوم والإعلام، وهي (الأوزون)؛ التي تربط الطفل بمحيطه وبما يدور في عالم اليوم، حيث يجري الحديث في الإعلام اليوم عن "ثقب الأوزون" ومخاطره على البشرية. ومن المباشرة في الأسلوب قول الشاعر في البيت الأخير: (ملونة / تحتوي كل لون)، وبدون شك لو استُخدِم هذا الأسلوب في قصيدة موجهة للكبار لاعتبر الأمر في قمة الحشو والمباشرة، ولكن حين يوجَّه هذا الأسلوب للطفل فإنه يختزن دلالات مهمة، إذ في الجملة تفصيلٌ وتدقيقٌ لا شك أنه يغري القارئ الطفل بمزيدٍ من التأمل، ويضفي له على المعنى ظلالاً جديدة.

موازاةً مع ذلك تضمنت القصيدة معجمًا من أسماء الأشجار والنباتات المحلية: (القتاد، السدر، الطلح...)؛ وهو معجم يحيل إلى بيئة الطفل، وقد يبدو أن هناك صعوبة في استيعاب الطفل لتلك الأسماء التي تم تفصيحها (إذ ينطق بعضها في العامية بلفظ مغاير)، ولكن يبدو الأمر مقبولاً حين نستحضر أن الطفل في السنة الرابعة من التعليم الأساسي (الابتدائي) تتسع معلوماته في مجال العلوم والجغرافيا؛ مما يساعده على استيعاب مضمون النص وإحالاته المعرفية.

5. 2. شعرية المجاز

يلجأ الشعراء أحيانًا إلى توظيف المجاز في شعر الأطفال؛ سعيًا إلى تثوير الوعي اللغوي للطفل، ورفده بمادةٍ جديدة تجعله أكثر قابليةً لاستيعاب اللغة، وأكثر قدرة على تصريفها قراءةً وتحدثًا وكتابةً، ويحتاج الشاعر إلى رويَّة واحترافٍ من أجل توظيف المجاز بخفة ولطف حتى لا يكون عائقًا دون تلقي الأطفال للنص.[1] ونصادف نموذجًا لهذا الحضور في قصيدة **(العلم)**:[2]

أَخْضَرٌ مُعْشَوْشِبٌ لَيْسَ يُضَامْ ... ذَهَبِيُّ النَّجْمِ نَفَّاذُ السِّهَامْ
وَهِلالُ النَّصْرِ قَوْسٌ وَحُسَامْ ... يَتَلاَلاَ طَارِدًا جُنْحَ الظَّلامْ
عَلَمٌ رَفْرَفَ مُخْضَلَّ الجَبِينْ ... مِنْ شَذَا أَعْرَافِ خَيْلِ الفَاتِحِينْ
عَانَقَ النَّصْرَ عِنَاقَ الخَالِدِينْ ... واسْتَقَلَّ الدَّرْبَ مَاضٍ لاَ يَلِينْ
عِلَمِي يَا غَرْسَةَ العِزِّ التَّلِيدْ ... مَنْبَعَ الإِلْهَامِ والفَجْرِ الجَدِيدْ
دُمْتَ رَفْرَافًا عَلَى جِسْرِ الصُّعُودْ ... يَفْتَدِيكَ الشَّعْبُ يَا رَمْزَ الوُجُودْ

1 - عبد الفتاح النجار ومصلح النجار / الصور البيانية في الشعر الموجه إلى الأطفال في الأردن في ثمانينيات القرن العشرين، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد 31، العدد 2، 2004، ص 389.

2 - خديجة بنت عبد الحي/ المجموعة الشعرية، نواكشوط، د. ت، ص11.

يقف الطفل هنا مشدوداً أمام أسلوبٍ مُشْربٍ بالمجاز من قبيل: (جنح الظلام، مخضلّ الجبين، شذا أعراف خيل الفاتحين، غرسة العزّ التليد...)؛ وهي بنيات أسلوبية تختزن إحالاتٍ بلاغيةً لا شك أن الطفل غير مهيأ لاستيعابها في مراحل عمره الأولى، ويفترض أن يهيأ لاستقبالها في مراحله الدراسية المتقدمة، وبالرغم من ذلك نكتشف أنه بقليلٍ من التَّركيز، وبمساعدة المدرس أو الموجِّه التربوي ستنكشِفُ أمام الطفل خيوط المعنى من خلال التأمل في السّياق العام الذي يدور حول فكرة واحدة (تمجيد العلم الوطني)، وفي المقابل سيكسَب الطفل ثروةً لغويةً وأسلوبيةً مهمة تسهم في تطوير وعيه وقدراته اللغوية والخطابية.

وتحضر اللغة المفعمة بالمجاز في نص **(مدرستي)**:[1]

تَـوَشَّحِـي بِـالـحُـبِّ يَا مَدْرَسَتِي ... وفَصِّلِي مِـنْـهُ أَجَـلَّ حُلَّتِي
يَـا رَوْضَـةً غَـنَّـاءَ نَشْرُهَا هَمَى ... عِلْـمًا وَأَخْلاقًا عَـلَـى النَّاشِئَةِ
كَـمْ بُـرْعُمٍ فِيكِ تَنَامَى زَهْرُهُ ... وبُلْبُلٍ غَـنَّـى بِـأَحْلَـى نَغْمَةِ

أَنَـرْتِ لِـي الطَّرِيقَ بِالعِلْمِ وَمَا ... كَسَوْتِنِي مِـنْ حُـلَـلِ المعْرِفَةِ
وسِـرْتِ بِـي عَلَى مَدَارِجِ الهُدَى ... مِـنْ خُطْوَةٍ لِخُطْوَةٍ لِخُطْوَةِ

حيث نصادف عبارات وأساليب من قبيل: (توشحي بالحب، يا روضة غناء نشرها همى، كم برعم فيك تنامى زهرُه، حُلَل المعرفة، مدارج الهدى...)، وهي مفردات وأساليب بلاغية مفعمة بالانزياح عن لغة الطفل المباشرة، ولكنه قادرٌ على استيعابها بحكم وضوح موضوع النص وسياقه العام. ولنتأمل هذا المقطع من نص **(سر العرب)**:[2]

تَبَسَّمَ فَجْرُ اتِّحَادِ العَرَبْ ... فَحُقَّ بِهِ للشُّعُوبِ الطَّرَبْ
يُبَشِّرُ بِالخَيْرِ مِنْ مَغْرِبٍ ... يُخَبِّرُ عَنْ يَوْمِنَا المرْتَقَبْ
وَيَنْفُضُ عَنَّا غُبَارَ السِّنِينِ ... لِيَقْرَأَ مَا كَانَ عَنَّا كُتِبْ

فمما لا شك فيه أن أساليب من قبيل: (تبسَّم الفجر، غبار السنين...) غير مفهومة بشكل مباشر لدى الطّفل، ولكنها تنغرس في وعيه بشكل يجعله يرتقي بمعجمه اللغوي، كما أنها تنمّي لديه موهبة الاستيعاب الدلالي المعمَّق للنص الشعري.

---

1 - محمد سالم بن الديه/ مدرستي، م. س، ص 46-47.

2 - عبد الله العتيق بن الدين / شؤون وشجون، م. س، ص 31.

توفر هذه النصوص مفردات وأساليب ترتفع بالطفل عن مستواه العادي محاولاً فهمها واستيعابها، وهو أمر إيجابي بلا شك، بل إنه أمرٌ ضروري أحيانًا. فكما يطلب في شعر الأطفال أن يكون بسيطًا ومباشرًا على مستوى اللغة والتراكيب، فإنه أيضًا ينبغي أن يتَّسم ببعض التَّسامي حتى تتاح للطفل الفرصة «كي يبذل مجهودًا في تذوقه حتى يتعود اليقظة والانتباه والتركيز من ناحية، وحتى يستمتع بقيمة العمل الذي قام به من ناحية أخرى، وهذا يتطلب في العمل الشعري أن يكون على قدرٍ محسوب من الغموض الذي لا يصل إلى حد الإبهام، وإنما هي غِلالةٌ شفافةٌ من الغموض المناسب لقدرات الطفل ومراحل نموه».[1]

6. التشكيل البصري

يحضر مفهوم التشكيل البصري في النقد الحديث باعتباره «كل ما يمنحه النص للرؤية سواء أكانت الرؤية على مستوى البصر/ العين المجردة، أم على مستوى البصيرة/ الخيال».[2] وقد ظلَّت القصيدة العربية القديمة، عبر تاريخها الطويل، قصيدةً شفوية، تحفل بما للإلقاء والإنشاد من دور في تحريك دوافع المتلقي لتقبل النص، والاستجابة لإغراءاته الفنية، والاستسلام لغوايته الشعرية، فيما أهملت بشكل كبير الاهتمام بالفضاء الخطِّي الكتابي للنص على مستوى الصفحة.

إن مفهوم التشكيل البصري ظهر ضمن مسعى شعري حداثي يحتفي بما للعين من دورٍ في قراءة النص الشعري، ومن هنا فإن «الشعرية البصرية تحاول أن تجمع بين الفضاءين اللفظي والكتابي، أي بين المرئي والمسموع، من خلال الاعتماد أو الاستفادة من عنصر التكنولوجيا الحديثة، لأن هذا العنصر أتاح النظر إلى اللغة بوصفها جسدًا ماديًّا صرفًا، ويصبح هذا الجسدُ الماديُّ بشكله الكتابي نصًّا قائمًا بذاتِه».[3]

إن الفضاء العام للصفحة يُعَدّ مسرحًا لتفاعل رؤى وتشكيلات ورسوم يوظفها الشاعر بوصفها جزءًا مركزيًّا من دلالة النص، وبذا غَدَتْ «الكتابة بناءً، لأنها تحدث في مكان، وتتم وفق أشكال تتغير من صفحة إلى أخرى، ومن نص إلى آخر.. فهي تموجٌ دائمٌ، وصيرورة لا تفتأ تغيِّر حركتها، كما يغير النهر ماءه».[4]

---

1 - مصطفى رجب / شعر الأطفال بين الفن والتربية، م. س، ص 203.

2 - محمد الصفراني / التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث: 1950-2004، المركز الثقافي العربي، النادي الأدبي بالرياض، ط1، 2008، ص 18.

3 - عادل ضرغام / في تحليل النص الشعري، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، بيروت- الجزائر، ط 1، 2009، ص 16.

4 - صلاح بوسريف / الكتابي والشفاهي في الشعر العربي المعاصر، دار الحرف، القنيطرة، ط 1، 2007، ص 17.

إن ممارسة الشاعر للتشكيل البصري في فضاء الصفحة يُعَدُّ تجسيدًا لتصوُّره الرؤيوي لكتابة القصيدة وما ينبغي أن تكون عليه، وهو يوزع نصه في فضاء الصفحة بكل حرية، وباستغلال تام لأنماط الكتابة الحديثة من رسوم وخطوط وأيقونات وأشكال هندسية مستخدمًا ما توصلت إليه الثورة الرقمية وأنظمة الحاسوب بهذا الخصوص.

إنها تجربة جديدة أنتجتها الحداثة الشعرية ودفعت بها إلى أقصى ممكناتها، وهي «تطمح إلى تثوير البلاغة الشعرية، وتعزيز بلاغة الزمان ببلاغة أخرى مهمَّشة ومنسية [هي] (بلاغة المكان)، أي تحرير القصيدة من سطوة الأذن لتنخرط في احتفال العين، وتحويلها من الجاذبية السمعية / الإنشادية، إلى الجاذبية البصرية / الكتابية».[1]

إنها تجربة تسهم في صناعة الفضاء الشعري الداخلي للنص، كما تغذي بنيته الإيقاعية؛ إذ يرى غريماس أنه بالإمكان «أن يدرس المستوى العروضي عبر شكله الخطي: توزع النص مطبوعًا، ترتيب المساحات البيضاء.. إشارات التنقيط أو غيابها، استعمال تنويعات طباعية..»،[2] وهو ما يعني إسهام الشكل الطباعي في صناعة شعرية النص ورؤيته الفنية.

1 - نجيب العوفي / مساءلة الحداثة، وكالة شراع لخدمات الإعلام والاتصال، طنجة، المغرب، سلسلة: شراع (5)، يوليو 1996، ص 60.
2 - شربل داغر/ الشكل الخطي في القصيدة العربية الحديثة، مجلة دراسات عربية، دار الطليعة، بيروت، العدد 9، السنة 14، 1978، ص 101.

وحين يتم الحديث عن شعر الأطفال، فلا شك أن العناية بالخط والإخراج الفني في فضاء الورقة له دلالاته وأبعاده الهامة التي تسهم في تفاعل القارئ الطفل مع النص واقتناص إحالاته المحورية.

وقد حرص أغلب الشعراء على تشكيل النصوص الشعرية الموجهة للطفل، والاستخدام الوافر لعلامات الترقيم من أجل تثوير التلقي البصري لدى الطفل، وتفاعله مع إحالات النص المقروء.

وموازاة مع ذلك نجد توظيفًا للرسوم والصور الإيضاحية ذات الإحالات المباشرة التي ترافق النص مترجمةً رؤية الشاعر، وهو ما يوفر للطفل فضاءً موازيًا لاكتشاف إحالات النّص ومراميه، ويمكن أن نشير هنا إلى نموذج نص **(نشيد الأرض):**[1]

آهِ يـــا رَمْزًا خَفِيـــا دائمـا يَبْقَـى وَفِيَـا
لَـكِ فِكْـرِي وَيَدَيـــا أَفَلاَ تَرْضَـيْنَ عَنِي؟

إِنَّ لِي كَفًّا صَنَاعا تَعْشَقُ الشُغْلَ اقْتِنَاعَـا
واحْتِرَافًـــا وارْتِضَاعَـا أَفَـلاَ تَرْضَيْنَ عني؟

إِنْ أَحَلْتُ السَّفْـحَ نَخْلا والْعَـرَا زَهْـرًا وَظِلاَ
والمَـدَى أَرْزًا وَفُلاَّ أَفَلاَ تَرْضَيْنَ عني؟

إِنْ غَـدَا البَـحْرُ شِبَاكَـا وَحِبَـالاً وشِراكـا
وغِنَـاءً وَحَـرَاكـا أفـلا تَرْضَـيْنَ عَـنِي؟

إِنْ تَعَلَّـمْتُ النْجَـارَهْ أَمْـلأُ الأُفْـقَ نُشَارَه
مِجْـرَدِي رَهنُ الإِشَـارَهْ أَفَـلا تَرْضَيْنَ عنـي؟

إِن أَحَلْتُ الصُوفَ خَيْطًا وأَحَلْتُ الخَيْطَ مِرْطًا
أو زَرَابِـيَ وسُـــمْطا أفلا تَرْضَيْـنَ عَنِّي

إِن تَعَلَّـمْتُ الحِـلاقَهْ وأَفَـانِينَ الرَّشَـاقَهْ
فِي نَـشَـاطٍ وَلِيَاقَـهْ أَفَـلاَ ترضين عَـنِّي ؟

لَكِ يا سِرَّ نَجَاحِي وسُرُورِي وارْتِيـاحِي
أَدَوَاتِـي وَسِـلاَحِي أفـلا ترضـين عني؟

---

1 - محمد عبد الله بن عمر/ نشيد الأرض، م. س، ص 85.

ولا بد أن نشير إلى أن الرسوم والصور الإيضاحية نصادفها بشكل واضح وموجَّه في كتب المقررات المدرسية، أما النصوص الأخرى المنشورة في الدواوين، فقد غابت فيها الصور والرسوم الموازية ولعل السبب الأبرز لذلك هو غياب دُور النشر التي يمكن أن توفِّر للشاعر الإخراج الفني الموجه للطفل، رغم الحرص الواضح لدى الشعراء على جمالية إخراج النص وجودته الطباعية، والاستخدام الوافر لعلامات الترقيم، والتشكيل، واستغلال ثنائية السواد والبياض في فضاء الصفحة.

7. تركيب

للطفل علاقة وطيدة بالشعر، فهو ينجذب إلى موسيقاه، ويحتفي بما يختزنه من قيَم ومعارف وتوجيه تربوي، وتفصح مقاربة النص الشعري الموجه للأطفال في موريتانيا، عن وجود مدونةٍ لها إغراءاتها الفنية، وقد حرص الشعراء على تقديم رؤية خاصة تناسب وعي الطفل وتسعى إلى توجيهه وتثقيفه عبر نصٍّ مفعمٍ بالجمالية الفنية، ونشير هنا إلى أبرز الملاحظات التي تثيرها متابعة جزءٍ من نصوص هذا الشعر:

- البنيات الإيقاعية التي اعتمدها الشعراء الموريتانيون في نصوصهم الموجّهة للطفل تتَّسم بالخفة والانسياب، وهي تغري الطفل لترديد النص بشكل دائب في محاولة لحفظه والاستمتاع بجماله؛ فالأوزان والقوافي الأنيقة تشكل عاملاً جاذبًا للطفل لتقبُّل النص بقبولٍ حسَن.

- على مستوى البنية اللغوية؛ اتسمت النصوص بمستويين، الأول: يوظِّف اللغة السهلة المبسطة ذات الإحالة الدلالية المباشرة التي تناسب وعي الطفل، أما الثاني: فيمزج اللغة البسيطة بمفردات وأساليب مفعمة بروح المجاز مع مراعاة القرب من مستوى الطفل، وذلك من أجل تثوير وعيه، ودفعه إلى الارتقاء بذخيرته اللغوية، وتنمية قدراته ومهاراته في فهم واستيعاب الأساليب الأدبية المحلِّقة.

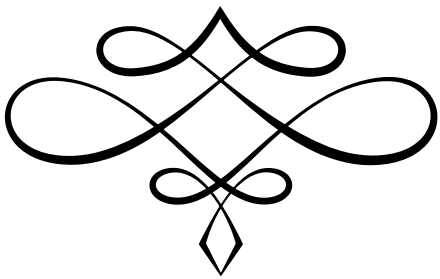
- تختزن النصوص مجموعة من القيم والمضامين التربوية الهادفة التي تسعى إلى توجيه الطفل تربويًّا ورَفْدِه بمجموعةٍ من المعارف التي تساعد على اكتشاف ذاته ومجتمعه، والسعي إلى أن يكون فردًا صالحًا في بيئته ومجتمعه. من هذا المنطلق حضرت الموضوعات الجادة والهادفة مثل: **(حقوق الوالدين، النظافة، المدرسة، قيمة العمل، حماية البيئة، الوطن والسيادة، الحرية والاستقلال، الوحدة العربية، الهوية الدينية...)**؛ وهي موضوعاتٌ ترسِّخ في وجدان الطفل القيم الحقيقية التي ينبغي أن يتشبث بها، وهو توجيه تربوي جاء في ثوب خفيف؛ بعيد عن المباشرة، محاولاً تحفيز الطفل لاستيعاب تلك القيم دون أن يشعر بالإكراه عليها، أو أن يرى في النص مجرد خطبة للوعظ والإرشاد، فقد كان الحرص باديًا على أن يعايش الطفل نصًّا أدبيًّا مفعمًا بجماليات الشعر ومعبَّأ بأسسِه ومقوِّماته الفنية.

- على مستوى الإخراج البصري للنص الشعري، هناك سِماتٌ مميّزة، أبرزها:
• الحرص على تشكيل حروف النص، والعناية بضبطه طباعيًّا؛ فمن النادر أن نصادف أخطاء مطبعية، وهو ما يعني حرصًا جادًّا على سلامة البنية اللغوية والإملائية للنصوص حتى لا يرتبك الطفل أو تتعثر عملية التلقي لديه.

• توظيف علامات الترقيم بشكل مكثف؛ إذ يحاول الشاعر من خلالها رَفْد الطفل بمفاتيح القراءة، وتوجيهه نحو بؤرة المعنى ومركز الإحالات الدلالية المحورية في النص.
• تتوزع بعض النصوص إلى كُتَلٍ شعرية يتألف كل منها من بيتين يحتويان على فكرة محددة يراد تقديمها للطفل، ثم يأتي فراغ قبل بيتين آخرين؛ وكأنها مساحةٌ للطفل لالتقاط أنفاسه وتنظيم أفكاره.

• غياب الرسوم والصور المصاحبة، باستثناء النصوص المنشورة في الكتب المدرسية؛ فقد نشرت بالموازاة معها رسوم وألوان زاهية تؤدي دورًا كبيرًا في إيضاح المعنى للطفل، ودفعه إلى استيعاب ما يختزنه النص.

ويبقى أن نشير إلى أن تجربة كتابة النص الشعري الموجَّه للأطفال في موريتانيا رغم ما تتَّسم به من نضجٍ على مستوى بنية النص ومداراته الجمالية، فإنها ما تزال بحاجةٍ إلى مسارٍ طويلٍ من الإنتاج، حتى نتوفر على كمٍّ وافرٍ من النصوص، كما تحتاج إلى ظهور جيل جديد من الشعراء المختصين في الكتابة للأطفال؛ لديهم الرغبة الجامحة للعطاء والاستمرارية، وهي مرتكزاتٌ ما تزال شبه غائبة، ولعلها تتشكل في المستقبل القريب.



الباب الثاني
قصَص الأَطْفال: البِنْيةُ والسّمات

أهداف الباب:

[رصد أهم السمات الفنية والجمالية لقصص الأطفال في موريتانيا، والموضوعات التي تحملها، وأهدافها التربوية والمعرفية]

1. إضاءة

يتغيَّا هذا الباب مقاربة القصة الموريتانية الموجهة للطفل، وقد اعتمدنا متنًا محددًا يتمثل في مجموعتين قصصيتين، هما:

- **حكايات الجدة؛ لمباركة بنت البراء**،[1] وتتضمن ثماني قصص:

م	عنوان القصة
1	الذِّئْبُ والأَرْنَبُ
2	الكَيْدُ يَفُوقُ القُوَّةَ
3	حِكَايَةُ الذِّئْبِ وَالقُنْفُذِ
4	ذَاتُ القَرْنَيْنِ الذَّهَبِيَيْنِ
5	زَفَافُ ابْنَةِ الأَرْنَبِ والذِّئْبِ
6	مُحَاكَمَةُ الذِّئْبِ وَالأَرْنَبِ لَدَى القَاضِي
7	قَافِلَةُ الذِّئْب والدُّب
8	الذِّئْبُ والدُّبُّ وأَوْلاَدُ اللَّبُؤَةِ

1 - مباركة بنت البراء: أديبة وناقدة، أستاذة الأدب بالمدرسة العليا للتعليم، لها مجموعة من الأعمال الشعرية والقصصية والدراسات النقدية، من أبرز دواوينها الشعرية: (ترانيم لوطن واحد، 1991)، (مدينتي والوتر، 1996)، (أحلام أميرة الفقراء، 1997)، وتحمل مجموعتها القصصية الموجهة للأطفال سمات فنية خاصة جعلتها من أبرز كتاب أدب الطفل في موريتانيا. يمكن الاطلاع على سيرتها الذاتية على موقع (لها أون لاين) من خلال الرابط التالي: http://www.lahaonline.com/articles/view/45154.htm

- **من قصص الحيوان؛ لمحمد الأمين ولد الكَتَّاب**،[1] وتتضمن عشرين قصة:

م	عنوان القصة
1	الثِّيرَانُ الثَّلاَثَة
2	الفِيلُ والجُرْذُ
3	الغُرَابُ المغَنِّي
4	الوُعُولُ والوَشَقُ
5	الذِّئْبُ الثَّرِي
6	السِّنْجَابُ وَالقُنْفُذُ
7	القِرْدُ المتَسَلِّطُ
8	الخِنْزِيرُ المحِبُّ لِلقُمَامَة
9	الجَدْيُ المنْبُوذُ
10	الكَبْشُ والتَّيْسُ
11	الأَرَانِبُ والنَّمِرُ
12	الحَمَلُ الغَرِيرُ
13	الثَّعْلَبُ الكَذَّابُ
14	النِّمْسُ وابْنُ آوَى
15	الحَمِيرُ الَّتِي تَكْرَهُ ذَاتَهَا
16	الظَّبْيَةُ وَجَرْوُ الثَّعَالِبِ

1 - محمد الأمين ولد الكَتَّاب: أديب وكاتب من أبرز كُتَّاب أدب الأطفال في موريتانيا، له اهتمامات ثقافية متنوعة، وهو دبلوماسي سابق وأستاذ جامعي، رئيس سابق لجامعة نواكشوط، من أبرز أعماله مجموعته القصصية الموجهة للأطفال (من قصص الحيوان) التي اعتمدناها متنًا للاشتغال في هذه الدراسة، وكتاب (هيا نقرأ يا أولاد)، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، كما نشر كتابًا للأطفال عنوانه باللغة الفرنسية (Causeries sur la Mauritanie) وباللغة الإنجليزية (Talks about Mauritania). يمكن الاطلاع على سيرته الذاتية على موقعه الإلكتروني من خلال الرابط التالي: http://kettab.net/archives/2333

17	الغَزَالَةُ العَانِسُ
18	الطَّاوُوسُ والحُبَارَى
19	السُّلَحْفَاةُ والإِوَزَّتَانِ
20	الضَّبُّ الكَسُولُ

تمتاز المجموعتان بنفَسٍ أدبيٍّ باذخٍ، ولكل من الكاتبين أسلوبه الخاص وتجربته الكتابية بمساراتها المتشعبة. وعلى الرغم من محدودية النص القصصي الموجه للطفل في موريتانيا، فإن المجموعتين القصصيتين اللتين اعتمدناهما متنًا للاشتغال في هذه الدراسة يُفصحان عن مستوى فني وجمالي كبير، كما أنهما يعوِّضان النضوب الشديد لحركة النص القصصي الموجَّه للطفل في موريتانيا.[1] وسنسعى في هذا الباب لاقتناص أسُسِهما ومقوماتهما الفنية، وأبرز مداخلهما القرائية، ومدى تعالقهما انسجامًا أو اختلافًا مع مسيرة النص القصصي العربي الموجه للطفل حديثًا.

2. قصص الأطفال: المفهوم والسمات

2. 1. حدود المفهوم

يعرف الباحث سمر روحي الفيصل القصة في أدب الأطفال بأنها: «جنسٌ أدبي نثري قصصي موجهٌ إلى الطفل، ملائم لعالمه، يضم حكايةً شائقةً ليس لها موضوع محدَّد أو طول معيَّن. شخصياتُها واضحة الأفعال، ولغتها مستمدة من معجم الطفل. تطرح قيمةً ضمنيةً، وتعبِّر عن مغزًى ذي أساس تربوي مستمد من علم نفس الطفل». [2]

---

1 - ينبغي أن نشير هنا إلى ما نسميه "أزمة النص السردي" بشكل عام في موريتانيا، بحيث عانى السرد الموريتاني من الضمور والاختفاء، بفعل عوامل متنوعة في مقدمتها البنية الثقافية للمجتمع الموريتاني التي تجعل الشعر في الواجهة؛ وهو ما وُسِمَت من خلاله موريتانيا بـ "بلد المليون شاعر"؛ بحكم تعلُّق المجتمع بالشعر، واهتمام الأدباء والكتاب بهذا الجنس الأدبي على حساب بقية الأجناس الأدبية الأخرى، ربما بسبب إكراهات التلقي، وإن رأى بعض الباحثين أن الثمانينيات من القرن الميلادي المنصرم كانت «اللحظة التي بلغت فيها أدبية النثر وشعرية القص والسرد من الكثافة ما يلبي الحاجة الاجتماعية والثقافية لتداول الشكل الروائي. وهي اللحظة التي مثلت على مستوى أدبية هذا الأدب لحظة التحول من شعرية الشعر وهيمنة جماليات تقبله التقليدية إلى شعرية السرد والقص وجماليات تقبلهما». انظر: محمد الأمين ولد مولاي إبراهيم / الشعرية التاريخية وأدبية الأدب الموريتاني، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2001، ص 56. وكان السبب الأبرز لتغييب السرد الموريتاني هو إكراهات النشر والتوزيع للكتاب الموريتاني بشكل عام والنص السردي بشكل أخص، وهو ما جعل البعض يتحدث عن مستحيلات السرد الموريتانية والتي في مقدمتها: «[استحالة] العثور على [الروايات الموريتانية]، كلها أو حتى ثلثها، على رفٍّ مكتبةٍ تجاريَّة، بل داخل المكتبة الوطنيَّة نفسها. [واستحالة] العثور على كل الإصدارات الروائيّة لكاتبٍ واحد في مكتبةٍ واحدة». انظر: الحاج ولد إبراهيم / الرواية الموريتانية: إمكانات السرد الضائعة، مقال منشور على موقع مجلة الآداب البيروتية على شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: http://al-adab.com

2 - سمر روحي الفيصل / قضايا أدب الأطفال، وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر، جائزة الدولة لأدب الطفل، الدورة الثالثة، 2010، ص 62.

ويضيف بعضُ الباحثين: إنها «تلك الحكاية القصيرة التي تتضمن غرضًا تربويًّا أو فنيًّا أو أخلاقيًّا أو علميًّا أو لغويًّا أو ترويحيًّا، والتي تُعَدُّ وسيلةً من وسائل نشر الثقافات والمعارف والعلوم والفلسفات».[1]

تأخذ القصةُ دورًا محوريًّا ومؤثرًا في أدب الأطفال؛ إذ تلبي بشكلٍ فاعلٍ «حاجاتٍ نفسيةً متعددةً للأطفال، ومنها: حاجتهم إلى الأمان، وإلى إثبات قدراتهم على الإنجاز من خلال تماثلهم مع أبطالها.

كما توفِّر لهم فاعليةً داخليةً لمواجهة الصعاب والفشل والمآسي والمخيبات. وفي الوقت نفسه تلبِّي حاجتهم إلى التغيير أو التحرر من الواقع بالخروج مع القصة إلى عالمٍ من الخيال، ثم العودة إلى الواقع. وتلبي القصة حاجة الأطفال إلى المعرفة فتغذِّي الأسئلةَ وحبَّ الاستطلاع لديهم. كما تلبي حاجة الأطفال إلى الجمال والنظام؛ فتوفرهما من خلال النص والرسوم على السواء». [2]

وتسهم القصة بفاعلية في تعليم الأطفال وتزويدهم بالخبرة والمعرفة؛ «حيثُ توفر لهم عنصرين يحفزانهم على التعلم والمعرفة، وهما التحدي والإثارة. كما توفر لهم خبرةً غنيةً لبناء المعنى: فالقصة تمكِّنهم أولاً، من رؤية أبطال القصص مهما كانوا أشخاصًا أو حيواناتٍ واقعيةً أو خياليةً والأحداث المختلقة التي يتعرضون لها، ضمن سياقٍ وبيئةٍ محدَّدة مترابطة. وتمكنهم ثانيًا؛ من الربط بين خبراتهم وظروفهم الشخصية العادية منها والاستثنائية وما تحمله من قيم ومعلومات وتلك التي يعيشها ويخوضها أبطال القصة. كما تثير فيهم ثالثًا؛ عواطف مختلفة من الفرح والحزن والحماسة والغضب والخوف والقلق والاطمئنان، وهم يتابعون حياة هؤلاء الأبطال ومغامراتهم». [3]

ولعل هذا المعطى يفسر شغَفَ الطفل بالقصة؛ «لأنها تعرض عليه وقائع في أسلوب مشوِّق، مستمدة من الواقع أو الخيال ومرتبطةً بأسبابها، وتجيب على أسئلةٍ كثيرة عنده في عالم الطفولة».[4] فهي توفر له المتعة والمعرفة والرؤى والآفاق المستقبلية لفهم الحياة والكون من حوله.

---

1 - أمل حمدي دكاك/ القصة في مجلات الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيًا، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 2012، ص 6.

2 - نجلاء نصير بشور / أدب الأطفال العرب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، سلسلة: أوراق عربية (31)، د. ت، ص 8.

3 - نجلاء نصير بشور / أدب الأطفال العرب، م. س، ص 8-9.

4 - محمد عبد الغفار حمزة / اتجاهات تربوية في حكايات شعر شوقي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 56، ديسمبر 1982، ص 73.

وتتميز قصص الحيوان الموجهة للأطفال بطابع فني خاص، كما تتمتَّع بجاذبية قوية للطفل، فقد لاحظ التربويون ميل الأطفال القوي للشخصيات الحيوانية في القصص والألعاب، ويعود ذلك إلى أن «الطفل يرتاح إلى الحيوانات بدايةً؛ لأنها من العجماوات غير المسؤولة. وهو يرى فيها نفسه، ويتساوى معها في اللامسؤولية، فإذا تصرفت في الحكايات على أنها مسؤولة، فإنه يختفي وراء أحدها بحسب ما تنطوي عليه نفسه، لكن على الأغلب لا يختفي وراء رموز الغدر، وإنما يختفي وراء رموز القوة والطيبة، لأنها أقرب إلى طموحه وصفاء نفسه».[1] من هذا المنطلق؛ فهي توفر للطفل قناعًا يستطيع أن يسقط عليه ما يدور في ذاته من أفكار ورؤى وخلجَات.

2. 2. الأهداف وتجلياتها

تعد القصة إحدى المداخل الأدبية الأثيرة لدى الطفل، إذ يعي من خلالها ذاته والعالم من حوله، لذا فهو «بطبيعته شغوف بالقصص، وبتتبع أحداثها؛ لأن حب الاطلاع والاستطلاع من الأمور القوية في الطباع البشرية، وأقوى ما تكون لدى الأطفال كما يرى علماء النفس والتربية والصحة والاجتماع».[2] وتفسيرًا لهذا الشغف؛ «لاحظ كثيرٌ من التربويين والأدباء إقبال الطفل على القصة، ورغبته في قراءتها والاستماع إليها، ومحاولته تقمص مواقفها ومحاكاة شخصياتها.

ولم يكن تعليل هذه الصلة صعبًا عليهم؛ لأن القصة تتضمن قدرةً ذاتيةً على الاستجابة لحاجات الطفل ورغباته، فضلاً عن تغذيتها خياله. وقد استند الأدباء والتربويون إلى علم نفس الطفل في تفسير قدرة القصة على شدِّ الطفل إليها، ووصلوا إلى أن الطفل ينمو نموًّا نفسيًّا سليمًا إذا توفرت له بيئة مملوءة بالمثيرات التي تتحدَّى طاقته الذهنية، على أن تكون مفعمة بالخبرات الانفعالية والاجتماعية التي تعمل على توجيه نشاطه نحو تحقيق وجوده الانساني. كما عرفوا أن الطفل يحتاج إلى الأمن والحب والاطمئنان والاكتفاء الذاتي، فطرحوا في قصصهم خبرات غير مباشرة تلبي هذه الأمور».[3]
كما أنها تؤدّي بفاعلية «وظيفتها التربوية من خلال المتعة الفنية التي يقدمها الفن القصصي للطفل، بل إن المتعة هي الطريق السليمة إلى تربية الطفل، إذ لا وجود لأدب أطفال خارج حدود التربية».[4]

---

1 - كافية رمضان / الحكاية في شعر الأطفال، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 6، العدد 20، ربيع 1989، ص 170.
2 - محمد السيد حلاوة / الأدب القصصي للطفل، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، 2000، ص 14.
3 - سمر روحي الفيصل/ قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 61.
4 - سمر روحي الفيصل/ قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 61.

2. 2. 1. إثراء المعرفة

تكتسي القصة أهمية كبيرة من المنظور الثقافي والتربوي، إذ «تزوِّد الأطفال بالثروة اللغوية، وتمدهم بمختلف الأساليب وتغني حصيلتهم بالمفردات والتراكيب، وتُكْسبهم مختلفَ أنواع المعارف عن الناس والطبيعة وظروف المجتمع، وتزودهم بمعلوماتٍ عن التطور العلمي والتكنولوجي، وعن الأدب والتاريخ والجغرافيا والاجتماع والسياسة والاقتصاد».[1] من هذا المنطلق؛ فهي فضاءٌ رحبٌ يعْبُر من خلاله الطفل إلى عوالم الوجود وأفكاره وثقافاته، وبهذا يعي وجوده ويتمثل نظام الكون وتحولاته.

إن «الحاجة إلى المعرفة والتعرُّف على العالم المحيط من أهم احتياجات الطفولة، بل هي من الحاجات المميِّزة للإنسان، ويمكن القول إنها تنشأ في الأسابيع الأولى من حياة الطفل حين يتتبع بعينيه شمعةً مضيئةً في حجرة مظلمة، وتزداد رغبته بالمعرفة كلما تقدم به العمر [...] وقد أثبتت الأبحاث أن الطفل كثيرًا ما يضيق بالمعرفة المفروضة عليه في المدرسة، لكنه يقبل على المعرفة التي يكتسبها بطريقة غير مباشرة، لأن مثل هذه المعرفة يسودها روح اللعب السَّار، والقصة [...] تقدم له كثيرًا من المعلومات التي يتعلمها دون جهدٍ، وبرغبةٍ أكيدة، ولهذا كان العائد الثقافي لأدب الأطفال بصفة عامة كبيرًا ومجزيًا».[2]

لعل من أبرز الأهداف التي تتحقق من خلال القصة الموجهة للطفل هي إثراء المعارف العامة لدى الطفل، إذ يستقبل من خلالها تصوراتٍ واسعةً عن طبيعة البشر وعلاقاتهم وصراعاتهم، وما يدور في الحياة من خيرٍ وشرٍّ. وبالقراءة الأولى لنصوص المتن المقترح للتحليل في هذه الدراسة نجد أن قصصه تسهم في إثراء معارف الأطفال بمعلوماتٍ ذات أبعاد تاريخية وجغرافية، إضافة إلى الرؤى التي تقدمها للطفل حول العلاقات الإنسانية وتحولات العمران البشري، وما يمور في الكون من قيَم وعلاقاتٍ وصراعاتٍ، وهو ما يدرك من خلاله الطفلُ مبكرًا طبيعة الحياة وسبُل الأمن والطمأنينة فيها.

1 - أمل حمدي دكاك/ القصة في مجلات الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيًا، م. س، ص 14.
2 - محمد السيد حلاوة/ الأدب القصصي للطفل، م. س، ص 25-26.

2. 2. 2. التوجيه التربوي

تشكل القصة مرتكزًا أدبيًّا وفنيًّا واعدًا لتربية الطفل وتوجيهه نحو القيم والمثل العليا في المجتمع. وقد أردك ذلك التربويون؛ فعملوا على أن تكون القصة ميدانًا خِصْبًا للحِكَم والرُّؤى التربوية، وبالعودة إلى المدونة نجد أن القيَم التربوية هي المعيار الأول الذي تتأسس عليه جميع القصص، حيث يخرج الطفل من قراءتها بوعي جديدٍ تجاه الذات والأسرة والمجتمع، وهو وعيٌ كفيلٌ بتشكُّل رؤيته للكون والحياة ودفعه نحو مزيدٍ من النضج العقلي والوجداني.

ويمكن أن نؤشر هنا بإيجاز على أمثلةٍ من القيم التربوية التي تفصح عنها بعض قصص المتن، مما يحفز الطفل لأن يكون شخصًا فاعلاً وبنَّاء ومستقيمًا:

- قصة السِّنجاب والقنفذ:[1] تصور حالةً نادرةً من الأمانة والوفاء جسَّدها كل من **السنجاب والقنفذ** عبر علاقة تمتاز بالتضحية ومراعاة حق الصداقة، فقد كان السنجاب **"مأمون"** يمارس الفلاحة وكان القنفذ **"وفيّ"** يمارس التجارة، وقد اضطر **"مأمون"** إلى السفر إلى جزيرة بعيدةٍ لاستجلاب بعض آلات الزراعة، فطلب من **"وفيّ"** العناية بحقله حتى يعود من السفر، وفي المقابل أعطاه **"وفيّ"** بعض المال لاستجلاب بعض التجارة لمحله الذي يشتغل به، وبعد أيام من سفر **"مأمون"** في عرض البحر تاه المركبُ الذي يسافر فيه وألقى به في جزيرةٍ بعيدةٍ غير تلك التي يتجه إليها، فمكث فيها سنوات، واشترى بنقود **"وفيّ"** بعض البضائع وقام بالتجارة حتى كسب مالاً وفيرًا، وبعد مدَّة وجد مركبًا يوصله إلى الشاطئ الذي انطلق منه، فلما عاد وجد الحدائق الغنَّاء في كل زاوية من حقله، وهناك مساحات جديدة مزروعة ومنظَّمة بشكل جيد، وبعد اللقاء مع **"وفيّ"** سأله عن أمر الحدائق والمزارع الخصبة التي رآها في كافة جوانب القرية، فأخبره أنها حقله الذي تركه أمانة عنده، وقد تمدَّد بفضل العناية الدائمة به، كما سأل **"وفيّ"** **"مأمونًا"** عن المال الكثير الذي يحمله، فأخبره أن مصدره هو الدَّراهم التي أعطاها له لجلب بعض التجارة لمحله، وأنه استثمرها طوال المدة التي سافر فيها فعادت عليه بأرباح كثيرة، وسلَّمها له قائلاً: خذ مالك بارك الله لك فيه، وفي المقابل قال **"وفيّ" لـ "مأمون"** خذ حقلك الضَّخم المليء بالثمار.

ومن الواضح أن هذه القصة تُعْلي من قيمة الوفاء في وعي الطفل وتدفعه إلى التَّعلق بها.

1 - محمد الأمين ولد الكَتّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 3، ص 13.

- قصة الذئب الثري:[1] تعنى بنقد العادات السلبية في المجتمع، وخصوصًا عادة التملق والنفاق، حيث تصف تملق الحيوانات للذئب بعد أن تضخمت ثروته، فصار كل منهم يدَّعي وشائج قربى بأسرته، ويدَّعى سابق مودةٍ معه، غير أنه بمجرد أن اضمحلت ثروة الذئب تركه الجميع، بما فيهم من كانوا يدَّعون قرابته وصداقته، وهي قصة تدفع الطفل إلى النفور من التملق والنفاق، والتعلق بذوي الجاه والمال من دون أن يكون ذلك التعلق منطلقًا من ذات صادقة.

- قصة الكبش والتيس:[2] تصوِّر ضرورة العناية بحماية البيئة، إذ تحكي عن قصة حياة الكبش **"دَبُّور"** والتيس **"دَمُّور"** في غابةٍ كبيرة متعددة الأشجار والنباتات والمياه، وتبين أن سلوك الاثنين تجاه البيئة كان مختلفًا، فقد كان الكبش **"دَبُّور"** يأكل الأعشاب في اقتصادٍ وتحفظٍ ومسؤوليةٍ متحاشيًا رفْسَها وإتلافها، كما أنه كان يأكل أوراق الأشجار وبراعمها وشماريخها متجنبًا كسر أغصانها وتقشير لحاء جذوعها. وكان تصرُّفه هذا نابعًا من إيمانه بضرورة الحفاظ على الغابة التي تشكل محيطه الطبيعي ومجاله الحيوي.

أما **"دَمُّور"**؛ فكان يلتهم الأعشاب في نهمٍ وشراهةٍ، وكان لا يحترس من رفسها ولا يتورع عن نشبها بأظلافه، فكان يُتلف منها أضعافَ ما يأكل، وكان يقشر لحاء جذوع الأغصان بأسنانه، ويتسلق إلى أعاليها ويكسر أغصانها لالتهام أوراقها وأزهارها وثمارها دون أبسط تفكير فيما قد ينجر عن هذا التصرف الأهوج، وكان **"دَبُّور"** كثيرًا ما ينبهه إلى ضرورة تغيير سلوكه العدائي تجاه البيئة والطبيعة، غير أنه لم يكن يستمع إليه، بل كان يستهزئ به ويرى أنه يضخم الأمر ويعطيه أكثر مما يستحق، وبعد مدة يسيرة انحسر الغطاء النباتي في الغابة، وقلّ عدد الأشجار بها، فاشتدت لذلك حرارة جوها، ونقص تهاطل الأمطار عليها، وبدأت الكثبان تتكون هنا وهناك، وبدأ التصحر يعُم بشكل مخيف... وكانت نهايتهما مؤلمة إذ تاها في فضاء الصحراء بعد هبوب عاصفةٍ شديدة لم يجدا ما يقيهما منها.

وهي قصَّة تصوِّر ضرورة العناية بالبيئة وتغرس في النشء ضرورة إدراك المخاطر التي تهدد بالطبيعة.

---

1 - محمد الأمين ولد الكَتّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 3، ص 3.
2 - محمد الأمين ولد الكَتّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 5، ص 15.

2. 2. 3. المتعة والترفيه

تشكل قصص الأطفال مدارًا خصبًا للمتعة والترفيه، فهي تنقل الأطفال إلى عالم من المرح عبر التفاعل مع أحداث القصة والانبهار بما تختزنه من طرافةٍ وتشويقٍ، وهو معطى يسهم في تحسين مزاج الطفل؛ مما يجعله في وضعٍ جيد لتلقي الرؤى المعرفية والتربوية المصاحبة للقصة أو التي يعلّق بها السَّارد أو ملاحظات المدرِّس الذي يقدمها. لذا فإن أبرز أهداف القصة الموجهة للطفل تكمن في «إثارة انبهار الأطفال والترفيه عنهم وإسعادهم، وهذا الانبهار يؤدِّي دون شك إلى إثارة ذكاء الطفل وتذوقُّه للجمال الذي يذكي فيه حب الاستطلاع والكشف عن التوافق الرُّوحي والنفسي، ولهذا فالقصة باعتبارها عملاً فنيًّا تهدِف إلى المتعة والترفيه أولاً، ثم التثقيف ثانيًا. ولهذا ينبغي على الرَّاوي أن يأخذ في اعتباره متابعة مظاهر السعادة والحزن والقلق والتأسُّف والفرح التي تبدو وتتوالى على وجوه المستمعين، فالقصة وسيلة للتنفيس عن رغبات الأطفال المكبوتة».[1]

يؤكد التَّربويون أن «من حق الطفل أن يقضي بعض الوقت في قراءة قصة مسلية، تخفف عنه ضغوط عالم الواقع، وتسعى به إلى عالم خيالي تتحقق فيه رغبات ومطالب أبطال القصة بطريقة لا توجد في عالم الواقع، بطريقة ممتعة ومبهرة، فيتَّسع أفق تصوراته، وينمو خياله وقدراته الإبداعية». لذا فإن القاص يحرص على أن يكون منسوب المتعة الفنية مرتفعًا في بناء القصة وماثلاً في مختلف تجلياتها؛ لأنه مفتاح الطفل للدخول إلى عوالمها وتفكيك ما تختزنه من إحالات تربويةٍ ومعرفية.[2]

ومن قصص المتن المفعمة بالطرافة والتشويق، قصة **(مُحَاكَمَةُ الذِّئبِ والأَرْنَبِ لَدَى القَاضِي)**:[3] **«يُحْكَى أَنَّ الذِّئبَ والأَرْنَبَ كَانَا زَوْجَيْنِ، وَكَانَ لِلذِّئبِ ثَوْرٌ ولِلأَرْنَبِ بَقَرَةٌ يَتَنَاوَبَانِ عَلَى رَعْيِهِمَا، وكَانَتْ الأَرْنَبُ فَرِحَةً بِبَقَرَتِهَا الّتِي بَدَأَ بَطْنُهَا يَكْبُرُ يَوْمًا بَعْدَ يَوْمٍ وتَتَمَنَّى أَنْ تَلِدَ لَهَا عِجْلَةً حَمْرَاءَ صَغِيرَةً. وذَاتَ يَوْمٍ لاحَظَ الذِّئْبُ أَنَّ البَقَرَةَ حَانَ وَقْتُ مَخَاضِهَا، فَقَال لِلأَرْنَبِ:**

- يا زَوْجَتِي العَزِيزَةِ إِنَّكِ مُتْعَبَةٌ اليَوْمَ، ومُنْذُ زَمَانٍ لَمْ تَضْفِرِي رَأْسَكِ، فَاذْهَبِي اليَوْمَ إِلَى صَانِعَةِ الحَيِّ لِتَضْفِرَهُ لَكِ، وسَأَتَوَلَّى أَمْرَ البَقَرَةِ والثَّوْرِ.

---

1 - محمد السيد حلاوة / الأدب القصصي للطفل، م. س، ص 21-22.
2 - محمد السيد حلاوة / الأدب القصصي للطفل، م. س، ص 28.
3 - مباركة بنت البراء / حكايات الجدة، منشورات سعيدان، سوسة، تونس، د. ت، ص 34.

فَرِحَتْ الأَرْنَبُ كَثِيرًا بِالحِرَاسَةِ، وَلَمْلَمَتْ حَاجِيَّاتِها، وذَهَبَتْ إِلَى صَانِعَةِ الحَيِّ لِتَضْفِرَ لهَا رَأْسَهَا. وفي المسَاءِ رَجَعَ الذِّئْبُ بالثَّورِ والبَقَرَةِ، وقَدْ أَخَذَ العِجْلَةَ ورَبَطَهَا إِلَى رِجْلِ الثَّوْرِ، ووَضَعَ لهُ أَخْلافًا مِنَ الطِّينِ، وكُلَّمَا أَرَادَتْ البَقَرَةُ الاقْتِرَابَ مِنْ ابْنَتِهَا ضَرَبَهَا، قَالَتْ الأَرْنَبُ لِلذِّئْبِ: اعْطِنِي العِجْلَةَ فَإِنها ابْنَةُ بَقَرَتِي.

- الذِّئْبُ: بَلْ هِيَ ابْنَةُ الثَّوْرِ وهْيَ لِي.

- الأَرْنَبُ: إِنها ابْنَةُ بَقَرَتِي وَتُشْبِهُهَا.

- الذِّئْبُ: أَنَا كُنْتُ حَاضِرًا عِنْدَمَا وَلَدَهَا ثَوْرِي، وَهْيَ لِي وَلا يُمْكِنُ أَنْ تُنَازِعِينِي فِيهَا.

غَضِبَتْ الأَرْنَبُ غَضَبًا شَدِيدًا وتَخَاصَمَتْ مَعَ الذِّئْبِ واشْتَدَّ الخِلافُ بَيْنَهُمَا، حَتى جَاءَ أَصْدِقَاؤُهُمَا واقْتَرَحُوا عَلَيْهِمَا الذهَابُ إِلَى قَاضِي الحَيْوَانَاتِ "السِّنْجَابِ".

تَوَجَّهَ الذِّئْبُ والأَرْنَبُ إِلَى القَاضِي "السِّنْجَابِ" وسَلَّمَا عَلَيْهِ.

- فَقَالَ القَاضِي: مَاذَا تُرِيدَان؟

- الأَرْنَبُ: لَقَدْ جِئْنَاكَ لِتَحْكُمَ بَيْنَنَا.

- القَاضِي: فِي أَيِّ أَمْرٍ تَتَقَاضَيَانِ؟

- الأَرْنَبُ: لَقَدْ وَلَدَتْ بَقَرَتِي عِجْلَةً حَمْرَاءَ صَغِيرَةً فَأَخَذَهَا الذِّئْبُ، فَقَالَ إِنَّ ثَوْرَهُ وَلَدَهَا، وَأَنها ابْنَتُهُ

- القَاضِي: ومَا تَقُولُ أَيُّهَا الذِّئْبُ؟

- الذِّئْبُ: إِن العِجْلَةَ وَلَدَهَا ثَوْرِي، وَهِي مِلْكِي وَلَنْ أَتَنَازَلَ عَنْهَا.

- القَاضِي: إِنِّي أُحِسُّ صُدَاعًا شَدِيدًا فَيُمْكِنُكُمَا أَنْ تَرْجِعَا إِلَيَّ فِي الصَّبَاحِ لأَحْكُمَ بَيْنَكُمَا.

ذَهَبَتْ الأَرْنَبُ والذِّئْبُ إِلَى مَنْزِلِهِمَا، وعِنْدَ أَذَانِ الدِّيَكَةِ الأَوَّلِ تَوَجَهَا إِلَى بَيْتِ القَاضِي، وَجِينَ وَصَلاَ كَانَ القَاضِي يُطْلِقُ أَنِينًا وَصُراخًا شَدِيدَيْنِ وَيَطْلُبُ مِنَ اللهِ الفَرَجِ.

اقْتَرَبَ الذِّئْبُ مِنَ القَاضِي وَقَالَ:

- مَا بِكَ يَا سَيِّدِي القَاضِي؟

- القَاضِي: إِنِّي أُحِسُّ آلاَمَ الوَضْعِ، وَسَأَلِدُ الآنَ

- الذِّئْبُ: عجبًا لَكَ، وَهَلْ يَحْبَلُ الذُّكُورُ أَوْ يَلِدُونَ؟

- القَاضِي: مُقَهْقِهًا، لَقَدْ حَكَمْتَ عَلَى نَفْسِكَ فَارْجَعْ لِلْبَقَرَةِ ابْنَتَهَا».[1]

1 - مباركة بنت البراء / حكايات الجدة، منشورات سعيدان، سوسة، تونس، د. ت، ص 34.

إن هذه القصة توفر للطفل فضاءً من المتعة والإثارة والتشويق؛ بحكم **طرافة فكرة الصراع بين الذئب والأرنب**، ومحاولة الذئب المكشوفة أن تكون العِجلة ابنة ثوره، وهي فكرة تقدِّم رؤية تربويةً فاعلةً تنفِّر من الخداع والغشِّ، وتشير إلى أن صاحبهما قد لا يدرِك أنه سيُكشف بسهولة أمام الآخرين وتنقلبُ عليه الموازين فجأة، كما تفصح القصة عن عبقرية القاضي الذي لجأ إلى الحيلة من أجل إيضاح الحقيقة (ادعاء الحمل من أجل إيقاع الذئب في فخ الإقرار)؛ وفي ذلك تحفيز وقدحٌ لعبقرية الطفل وتشجيع له على إعمال العقل في الأمور الحميدة.

3. العناصر والمرتكزات

3. 1. الفكرة

تُعَدُّ الفكرة الأساس الذي تستند عليه القصة؛ فهي الجوهر والهيكل الذي يغذي بقية العناصر ويجعلها تتَّسم بالفاعلية والتأثير.

وفي الغالب تختزن الفكرة الجيدة موضوعًا يغذي شغف الطفل؛ «لغرابته، أو لذته أو لاستهوائه النفسي، أو لتعلقه بعالم الطفل أو بيئته أو خيالاته. والقاصُّ الذي تخطر في خاطره يسعى -في العادة- من أجل أن تكتمل صورتهُا في ذهنه قبل أن يبدأ بحبك القصة، لأن هذه الصورة هي التي تقرر حبكة القصة وهيكلها».[1]

من هذا المنطلق؛ «يطلق عليها قلب القصة، لأنها تظل تنبض في بناء القصة دومًا، وكلما اتخذت الفكرة طريقًا مقبولاً ومنطقيًّا في تطورها كانت نهاية القصة أكثر ثباتًا واتفاقًا مع بقية المواقف والحوادث».[2]

وتقدم قصص المتن مجموعةً من الأفكار المحورية التي تغذي وعي الطفل وتوجهه نحو فهم مسارات الحياة وتحولاتها المستمرة، وما تمور به من صراعات ورؤى. ومن الأمور التي بدا الحرص واضحًا على تنفيذها هي تقديم فكرة القصة بنوع من الإيحاء الخفيف الذي يجعل الطفل يستمتع وهو يتتبع مدارات الأحداث وتفاعلها السَّبَبِي، وهذا المعطى ضروري لابتعاد القصص عن نمط الوعظ والإرشاد الذي ينفر منه الطفل، إذ يذكِّره بعالم المدرسة بما فيه من زجرٍ وتنبيهٍ وإرشادٍ.[3]

---

1 - محمد السيد حلاوة / الأدب القصصي للطفل، م. س، ص 34.
2 - محمد السيد حلاوة / الأدب القصصي للطفل، م. س، ص 34.
3 - سمر روحي الفيصل / قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 65.

3. 2. الشخوص

من حيث أنماط الشخوص؛ تتميز قصص الأطفال «بالدمج بين عالمي الإنسان والحيوان، بل والنبات والجماد أيضًا، حيث يمكن في هذه القصص للكائنات الحية وغير الحية، أن تتعامل بعضها مع بعض في مجالات مختلفة ضمن إطار حواري يمكّنها من توصيل الفكرة، والطفل يستمتع بذلك وينجذب إليه. وإن كان في بعض الأحيان لا يفهم ماهية هذا التعامل أو هذا الحوار ويحلّله في إطاره الرمزي كما يفعل الكبار، وهذا يتوافق مع طبيعة الطفولة التي تقترب من الإحيائية والواقعية أكثر من الرمز والتجريد».[1]

وتُعَدُّ قصص الحيوان إحدى النماذج الأدبية المتميزة والتي تتغيَّا تقديم مادة أدبية جادَّة وممتعة للطفل، وهي في الغالب «حكايات قصيرة تهدف إلى أن تنقل معنًى أخلاقيًّا، أو تعليميًّا، أو حكمةً، أو تنقل مغزى أدبيًّا، وعادة ما تكون الشخصيات الرئيسية فيها حيوانات أو جماد أو نبات؛ لكنها تحمل صفات الإنسان وتعمل مثله».[2] وقد أشارت الدراسات المنجزة بخصوص الكتب المفضلة لدى الأطفال «أن قصص الحيوانات أكثرها رواجًا وأشدها حبًّا بين الصغار. وقد تبين أن الأطفال جميعهم صغارًا وكبارًا يحبون القصص التي تدور حول الحيوانات، متوحشةً كانت أو مستأنسة، وأن نصف أسئلة الإنسان تدور حول الحيوانات والطبيعة».[3]

بالعودة إلى هندسة الحكاية الشعبية، نجد أن من أبرز «العناصر الثابتة والمستمرة في الخرافة [الحكاية الشعبية] هي وظائف الشخصيات، مهما تكن هذه الشخصيات، ومهما تكن طريقة إنجازها لهذه الوظائف».[4] وفي **(حكايات الجدة)** تهيمن شخصية **"الذئب"** على البطولة في جميع القصص الثمانية المكونة للمجموعة، وهو أمرٌ بسيط الفهم إذا استحضرنا أن هذه القصص مستمدَّة من التراث الحكائي الموريتاني، ذلك أن شخصية **"الذئب"** محورية في هذا التراث، حيث تنسج حوله الكثير من القصص والأساطير، وهو رمزٌ لصورٍ متناقضة، إذ يحيل إلى عدة معان منها: **المكر، والدهاء، والخداع، والطمع...** وفي مقابل شخصية الذئب نصادف شخصيات محدودة هي: **"الأرنب"** التي تحضر في مواجهة الذئب في أربع قصص من المجموعة، أما بقية الشخصيات فهي: **(الدُّب، القنفذ، العنز، أولاد اللبؤة...)**. كما حضرت شخصيات جزئية في تلافيف بعض القصص دون أن تأخذ دورًا محوريا مثل: **(الفيل، النمر، الكلب)** ومن النادر حضور شخصيات من عالم الإنسان وإن حضرت بشكل خاطف؛ مثل شخصية **"الراعي"** في قصة **(الذئب والأرنب)**، وشخصية **"الحدَّاد"** في قصة **(ذَاتُ القَرْنَيْنِ الذَّهَبِيَّيْنِ)**.

---

1 - محمد السيد حلاوة / الأدب القصصي للطفل، م. س، ص 18-19.

2 - علي الحديدي / في أدب الأطفال، م. س، ص 171-172.

3 - علي الحديدي / في أدب الأطفال، م. س، ص 162.

4 - فلاديمير بروب / مورفولوجية الخرافة، ترجمة: إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، الرباط، المغرب، ط1، 1986، ص35.

أما **(من قصص الحيوان)** لولد الكتاب، فقد جاءت شخوصها المركزية كالآتي: **(الثور، الفيل، الجرذ، الغراب، الوعل، الوشق، الذئب، السنجاب، القنفذ، القرد، الخنزيرُ، الجدي، الكبْش، التيْس، الأرنب، النمر، الحَمَل، الثعلب، النمس، ابن آوى، الظبية، جرو الثعالب، الغزالة، الطاووس، الحبارى، السلحفاة، الإوزة، الضب)**، ومن الواضح هنا تنوع الشخصيات وهو ما يحيل إلى تنوع أدوارها داخل المعمار العام للسرد، مما يتيح للسارد توزيع الأحداث والوظائف بكل أريحية؛ مما ينعكس على خصوبة الإحالة الجمالية والتربوية للقصة.

ومن الملاحظ أن الشخصية في قصص ولد الكَتّاب غالبًا ما تأخذ اسمها من القيمة الرمزية التي تحيل إليها، أو من وصفها الشكلي الخارجي المميز. ففي قصة **(السنجاب والقنفذ)** تحمل كلا الشخصيتين اسمًا يدل على القيمة التي تجسدها؛ فالسنجاب اسمه **"وفيّ"** والقنفذ اسمه **"مأمون"**، ويجسد كل منهما **قيم الوفاء والأمانة** من خلال حفظ كل منهما العهد للآخر في غيابه والسعي إلى خدمته بأمانةٍ وإخلاصٍ. وعند تساوي الشخصيات في الأدوار والقيمة التي تقدمها والعبرة المستخلصة منها حينها يلجأ الكاتبُ إلى إعطاء اسم للشخصية من خلال أبرز سماتها الجسدية المميزة، كما في قصة **(الثيران الثلاثة)** حيث تحيل أسماء الثيران إلى لونها المميز: **«زَعَمُوا أَنّ ثَلاثَةَ ثِيرَانٍ: أَحَدُهَا أَبْيَضُ وَيُدْعَى "بَيْضُونُ"، والثّانِي أَحْمَرُ وَيُدْعَى "حُمْرَانُ"، والثّالثُ أَسْوَدُ وَيُدْعَى "كَحْلُولُ"، كَانَتْ تَعِيشُ مَعَ بَعْضِهَا فِي تَفَاهُمٍ وتَضَامُنٍ بِوَادٍ بِهِ مَاءٌ كَثِيرٌ وَعُشْبٌ كَثِيفٌ اسْمُهُ وَادِي الأَرَاكِ...»**.[1]

فبالرغم من اتحاد الشخصيات في الجنس فإن السمة الخارجية المميِّزة جعلت لكل منهم خصوصيته، وهي الخصوصية التي ستتجسد بقوة في مدار القصة؛ إذ سنصادف أن لكل منهما نزعته الخاصة وتفكيره الشخصي الذي يمكِّنه من التصرف بشكل منفرد عن زميليْه؛ وإن أدَّى ذلك التصرف إلى هلاك الجميع، وفي المقابل؛ يمكن أن نقرأ أن الاختلاف على مستوى السمات الظاهرة لا يشكل ميزةً مهمةً إيجابًا أو سلبًا، ما دامت الخصائص الجوهرية واحدة، وعلى هذا الأساس فإن الرُّوح "الثورية" موجودةٌ لدى جميع الثيران، مما يجعل مصيرهما واحدٌ، وينبغي التركيز على حمايته بدل الانكفاء على الذات وتغليب النزعة الفردية الآنية التي أودت بحياتهم بسبب الخلاف الذي دبَّ بينهم مما سهل هلاكهم على يد عدوهم.

1 - محمد الأمين ولد الكَتّاب / من قصص الحيوان، م. س، ص 5.

تتسم الشخصيات في المتن بالحيوية، فهي تتفاعل عبر صيغ حوارية مكثفة، كما تفصح عن رؤيتها للواقع، وتتناغم عبر عوالم مفعمة بالصراع والتناقض والانسجام، كما تتلفعُ بقيم الخيرِ والشر، لتعكس مسارات الإنسان وتحولاته في عالمٍ مفعمٍ بالصراع والتجاذب، حيث يسعى البعض إلى البناء والنماء بمفهومهما الجمعي بينما يغدو البعض الآخر أسيرًا للذَّات وطموحاتها الضيقة.

ومن الملاحظات البارزة في المتن **أَنْسَنَة الشخصيات** بشكل واضح؛ بمعنى حضور كثير من السمات البارزة التي تجعل القارئ يفترض للوهلة الأولى أن الشخصية قادمة من عالم الإنسان وليست حيوانًا؛ فبالإضافة إلى ميزات النطق والحوار والتفاعل المباشر، والاشتراك في صنع الحدث على طريقة الإنسان، نجدُ هناك مزيدًا من الخصائص التي تغذي ظاهرة "الأنسنة"، كما في هذا المقطع:

«يُحْكَى أَنَّ أُسْرَةَ الذِّئْبِ -وَقَدْ أَضَرَّ بِهَا الجُوعُ- نَزَلَتْ ذَاتَ مَرَّةٍ قُربَ الحَي الذِي يَسْكنُه الأَسَدُ والفِيلُ والدُّبُّ، وكَانَتْ السّنَةُ مُجْدِبَةً. أَخَذَتْ الأَرْنَبُ سَلَّتَهَا وَذَهَبَتْ إِلى الحَي تَبْحَثُ عَنْ طَعَامٍ لأَوْلاَدِهَا. اسْتَقْبَلَتْهَا أُسْرَةُ الأَسَدِ اسْتِقْبَالاً حَسَنًا، كَمَا رَحَّبَتْ بِهَا أُسْرَةُ الفِيلِ والدُّبّ، وَضَفِرَتْ لهَا النِّسَاءُ شَعْرَهَا، وخَضَّبْنَ يَدَيْهَا وَرِجْلَيْهَا بِالحِنَّاءِ.

وفِي الزَّوَالِ أَقْبَلَ الأَسَدُ وَالدُّبُّ والفِيلُ وكانَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُم يَحْمِلُ صَيْدًا وَفِيرًا، فاجْتَمَعَتْ الأُسَرُ حَوْلَ الطعَامِ وأَكَلُوا حَتى شَبِعُوا، ثُم مَلأوا لِلأَرْنَبِ سَلَّتَهَا مِنْ أَطَايِيبِ الطّعَامِ...».[1] فمن خلال الوصف العام **(الحي، تضفير الشعر، الحنَّاء...)**؛ ينغرسُ القارئ الطفل في بيئة الإنسان، وهو ما يؤهله لاستيعابٍ أمثل لأحداث القصة المفعمة بروح الصراع والمكْر على طريقة الإنسان.

في **(حِكَايات الجدَّة)** جميع الشخوص مستمدة من عالم الحيوان، وبحكم أنها في الأصل حكايات شعبية موريتانية؛ فإن تلك الحيوانات تنتمي إلى البيئة الموريتانية، وهي في الغالب حيواناتٌ واقعيةٌ وليست أسطورية، وإن تمت أسطرتُها على مستوى بنية الحكي ومدارات السرد.

1 - مباركة بنت البراء/ حكايات الجدة، م. س، ص 5.

ومن الملاحظات التي ينبغي أن نشير إليها في متن **(من قصص الحيوان)** لولد الكَتّاب هي ازدواجية البطولة أحيانًا بين شخصيتين أو أكثر، وهو أمر تفرضه في الغالب طبيعة الفكرة المقدَّمة ونمط الأحداث المغذِّية للقصة، فقد يكون تجسيد فكرة القصة بحاجةٍ إلى أشخاص يتقاسمون دور البطولة وسماتها الفاعلة، كما يتساوون أحياناً في الأهمية ودرجة الحضور ضمن بنية الحدث، كما تقتصر الشخصيات أحيانًا على الأبطال ولا توجد شخصيات غيرهما ضمن فضاء بعض القصص. ويمكن أن نشير هنا إلى أمثلة من أنماط الشخصيات وأدوار البطولة في متن **(من قصص الحيوان)** لولد الكَتّاب من خلال التقسيم التالي:

م	القصة	نوع البطولة	البطل	الشخصيات الموازية
1	**الغُرَابُ المغَنِّي**	مفرد	**الغراب "نَاعُوق"**	- ملك الطيور النسر **"كاسر"**. - رئيس الحرس الملكي الأمير **"نقار".** - رئيس الجوق الملكي الشحرور **"صدَّاح".** - الشحارير والبلابل والعصافير المشكلة للجوق الملكي.
2	**السِّنْجَابُ والقُنْفُذُ**	ثنائي	السنجاب **"وَفِيّ"** والقنفذ **"مَأْمُون"**	لا توجد شخصيات محورية أخرى، باستثناء الإشارة بشكل عام وخاطف إلى "سكان الجزيرة"، و"المسافرين" الذين كانوا إلى جانب "مأمون" في رحلته عبر البحر.
	الثِّيرَانُ الثَّلاثَةُ	جماعية	**الثيران: "بَيْضُون" و"حُمْرَان" و"كَحْلُول"**	قطيع الضباع بقيادة **"ضبعون".**

أما بالنسبة لـ **(حكايات الجدة)**، فقد اعتمدت القاصة نمط البطولة المنفردة في مقابل حضور الشخصيات وتقاسمها الأدوار المناسبة إلى جانب البطل، وهو ما يمكن أن نؤشر عليه من خلال النموذج التالي:

م	الشخصيات الموازية	الشخصيات الموازية	الشخصيات الموازية
1	الذِّئْبُ والأَرْنَبُ	الأرنب	الكلب والراعي
2	الكَيْدُ يَفُوقُ القُوَّة	الذئب	الأرنب، الأسد، الدب، الفيل
3	حِكَايَةُ الذِّئْبِ وَالقُنْفُذِ	القنفذ	الذئب
4	ذَاتُ القَرْنَيْنِ الذهَبِيَيْنِ	عنز البري	الأسد، الدب، النمر، الذئب، الحداد
5	زَفَافُ ابْنَةِ الأَرْنَب والذئْبِ	ابنة الأرنب والذئب	الأرنب، الذئب، الأسد، الفيل، كلب الصحراء
6	مُحَاكَمَةُ الذئْبِ وَالأَرْنَب لَدَى القَاضِي	الأرنب	الذئب، البقرة، الثور، القاضي
7	قَافِلَةُ الذئْب والدُّب	الذئب	الدب، أم الذئب، أم الدب، الحمير، الشياه
8	الذِّئْبُ والدُّبُّ وأَوْلاَدُ اللبؤة	الذئب	الدب، اللبؤة وأولادها

إن السمة الأبرز في المتن هي أن القاص ولد الكَتّاب يمنح جميع أبطال شخصياته اسمًا محددًا (ناعوق، وفِيّ، مأمون، بيضون...)، أما مباركة فتتعامل مع الشخصيات بإطلاق اسم الجنس العام عليها (الأرنب، الذئب، الدب، الأسد...) ولعل في هذا المعطى نوعًا من الالتزام بتعاطي المحكيِّ كما رسمته الذاكرة الشعبية المحلية التي تتداول هذه القصص دون إعطاء الشخصيات اسمًا محددًا.

3. 3. الحوار

إن الحوارية إحدى سمات الوجود والكون القائم على التناغم والصراع والتآلف والتكامل، والحوار وسيلة من وسائل التواصل البشري اليومي. ويعرف بأنه «تبادل الكلام بين اثنين أو أكثر، وهو نمط تواصل، حيث يتبادل ويتعاقب الأشخاص على الإرسال والتلقي».[1] ويعد الحوار الفني من أهم التقنيات المركزية في السرد، حيث يتيح فضاءً حيويًّا مفعما بالتوتر، والتناغم، وتفاعل الأصوات، وهو ما يخلق روحًا دراميةً خاصةً في عمق النص.

وتعتمد تقنية الحوار على التكثيف اللغوي، والاستخدام المحدود للجمل والكلمات، وتجنب الزوائد والحشو، فضلاً عن الوضوح الفني للكلمات المستخدمة، والسياق العام الذي تتأطر داخلَه. ولذا فإن الحوار من وجهة نظر النقاد «شكل درامي حقيقي».[2] لذا عُدَّ من أبرز التقنيات التي تقوم عليها بنية السرد.

ويقوم الحوار الفني في القصة على صوتين أو أكثر، وقد تنشطر الذات إلى صوتين فيغدو الحوار داخليًّا؛ وهو أمر شبه منعدم في قصص الأطفال لعدم قدرة الطفل على فكّ شفرته، وقد يظل الحوار بين الذات والخارج. وفي الغالب يحيل الحوار إلى «طبيعة الصراع والقوى المتصارعة، والقدرات العقلية التي يتمتع بها المحاور، ودرجة العمق والكثافة في حواره، ودرجة الصلابة الوجدانية، ومستوى الثقافة التي يتمتع بها، ونوع مواقفه وأفكاره وأهوائه، وتماسك شخصيته أمام القوى المتصارعة وعنادها».[3]

بهذا يكون الحوار «عنصرًا حيويًّا في الصياغة الأيديولوجية للمعنى، يتلاحم مع العناصر الأخرى، كحافز خفي يكسر حاجز السرد القائم على النزعة الكتابية، عائدًا بالنص إلى شفاهية الخطاب، مشكّلاً مفارقة إغوائية لانبجاس صوت الذات في محاورة الآخر والغيبي».[4] وهو يتجسد في القصة عبر لغة خاصة مشحونة بالتكثيف، كما يستدعي الفضاء الأيقوني ودلالاته الإشارية (العارضة، نقاط التفسير، علامة الاستفهام، التعجب، الفواصل...).

1 - سعيد علوش/ معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 1، 1985، ص 78.
2 - سنيشينا يانوثا / نظرية الدراما، ترجمة: نور الدين فارس، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط 1، 2009، ص 70.
3 - خليل الموسى/ بنية القصيدة العربية المتكاملة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2003، ص 281.
4 - محمد حمزة الشيباني/ البنيات الدّالة في شعر شوقي بغدادي، رند للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1، 2011، ص 464.

إن الحوار مجال لتداعي الأحداث وصراع الشخصيات تبعًا لخلفياتها المتنوعة، وما تحمله من مواقف وتوجهات، وهنا تكمن فاعليته التي يغدو معها النص القصصي «أكثر أهمية وقدرة على حمل الأفكار الموضوعية والتعبير عن التجارب الذاتية وتجارب الآخرين».[1] إنه وسيلة حيوية للتناغم بين الشخصيات وتبادل الرُّؤى والمواقف، وقد حرص الكاتبان **(ولد الكتّاب ومباركة)** على أن تكون تقنية الحوار مدارًا محوريًّا في بنية السرد، خصوصًا في **(حكايات الجدة)** التي تقوم بنية القصة فيها على تكثيف الحوار ضمن مدار السرد، لنتأمل هذا المقطع من قصة **(الذّئب والأرنب):**

«كَانَ لِلأَرْنَبِ حَقْلٌ كَبِيرٌ تَعْمَلُ فِيهِ جَاهِدَةً كُلَّ سَنَةٍ عِنْدَمَا يَبْدَأُ مَوْسِمُ الخَرِيفِ، وذَاتَ مَرَّة زَرَعَتْ الأَرْنَبُ حَقْلَهَا قَمْحًا وَدُخْنًا، وكَانَ المَوْسِمُ جَيِّدًا؛ فَنَبَتَ القَمْحُ وطَالَتْ سَنَابِلُهُ وامْتَلأَتْ بِالحُبُوبِ، وَلَمَّا حَانَ مَوْسِمُ الحَصَادِ حَصَدَت الأَرْنَبُ المَحَاصِيلَ وَنَقَّتْهَا، وَبَيْنَمَا الأَرْنَبُ تَعْمَلُ فِي حَقْلِهَا جَاءَهَا الذِّئْبُ واسْتَفْتَحَ قَائِلاً:

- الذِّئْبُ: كَيْفَ حَالُكِ أَيَّتُها العَزِيزَةُ؟
- الأَرْنَبُ: إِنَّنِي بِخَيْرٍ، لَقَدْ كَانَ المَحْصُولُ فِي هَذَا المَوْسِمِ وَافِرًا.
- الذِّئْبُ: وَمَنْ وَجَدْتِ يُسَاعِدُكِ فِي تَهْيِئَةِ الأَرْضِ وَقَلْبِهَا وَبَذْرِهَا وانْتِزَاعِ الحشَائِشِ الضَّارَّةِ مِنْهَا ثُمَّ حَصَادِهَا وَتَنْقِيَةِ الزَّرْعِ مِنَ النُّخَالَةِ؟
- الأَرْنَبُ: لَقَدْ اعْتَمَدْتُ فِي كُل هَذَا عَلَى مَجْهُودِي الخَاصِّ، وَسَهَرْتُ الأَيَّامَ وَاللَّيَالِي حَتَّى حَصَدْتُ حَقْلِي.
- الذِّئْبُ: إِنَّ الأَرْضَ كَنْزٌ ثَمِينٌ يَا صَدِيقَتِي، وَلَوْ كُنْتُ عَلَى عِلْمٍ بِمَا تَعْمَلِينَ لأَرَحْتُكِ مِنْ كُلِّ تَعَبٍ وَعَنَاءٍ.
- الأَرْنَبُ: إِنَّكَ صَدِيقٌ مُتَفَهِّمٌ يَا عَزِيزِي
- الذِّئْبُ: والآنَ، هَلْ انْتَهَى كُلُّ شَيْءٍ فِي الحَقْلِ؟
- الأَرْنَبُ: لَمْ يَبْقَ إِلاّ تَحْوِيلُ الزَّرْعِ فِي الظُّرُوفِ لِتَخْزِينِهِ
- الذِّئْبُ: إِذَنْ سَأُسَاعِدُكَ، وَلَنْ آخُذَ مِنْ الأَجْرَ إِلاَّ مَا أَسْتَحِقُّ، وانْتَفَضَ الذِّئْبُ وَبَدَأَ يُعَبِّئُ الظَّرْفَ بِالزَّرْعِ، وَيَقُولُ: هَذَا مُدٌّ لِلأَرْنَبِ.. وَهَذَانِ مُدَيْدَانِ لِلذِّئْبِ!
وَظَلَّتْ الأَرْنَبُ تُرَاقِبُهُ حَتَّى مَلأَ ظَرْفَيْنِ لِنَفْسِهِ وَلَمْ يَمْلأْ لهَا سِوَى ظَرْف وَاحِد، فَاقْتَرَبَتْ مِنْهُ قَائِلَةً:
- لَقَدْ تَعِبْتَ كَثِيرًا يَا صَدِيقِي، وَالشَّمْسُ قَارَبَتْ الغُرُوبَ، فَاذْهَبْ لِتَسْتَرِيحَ وَعُدْ إِلَيَّ فِي الصَّبَاحِ». [2]

1 - سعد أحمد الحاوي/ فنية التعبير في الشعر الجديد، مطبعة الأمانة، القاهرة، ط 1، 1986، ص 237.
2 - مباركة بنت البراء/ حكايات الجدة، م. س، ص 1-2.

إنها قصة محاولة الذئب خداع الأرنب والاستيلاء بالحيلة على حصاد حقلها الذي تعبت فيه على مدار العام، ولكن الأرنب فهمت الحيلة التي حاكها الذئب واستخدمت حيلة مضادة؛ ففي بقية القصة أنها استأجرت كلبًا من عند صديقها الرَّاعي، لتطلقه على الذئب بعد أن فرغ من تهيئة الظروف التي يريد الاستيلاء عليها. والقصة تتلاحق فيها البُنى الحوارية بشكل مكثَّف، مما يعزز طبيعة البناء الدرامي للنصِّ عبر حواريته الصاخبة، تلك الحوارية التي تجعل المتلقي الطفل في استحضار دائمٍ للشخوص والصورة التي يؤدّونها ضمن فضاء القصة.

3. 4. بنية الحكي

ونعني بها هنا السيرورة الفنية التي تقدم من خلالها أحداث القصة للطفل، وهي سيرورة يجب أن تلتزم بالتناغم والانسجام والترتيب التصاعدي للأحداث حتى يتمكن الطفل من التفاعل مع القصة وفهم تحولاتها ومضامينها، لذا ينبغي أن يحافظ القاصُّ على تسلسل الزمن «بحيث ترتب الحوادث ترتيبًا تصاعديًّا من البداية إلى النهاية دون أي تلاعب في هذا الترتيب.

فالحدث الأول يعرض البيئة والشخصيات، ويطرح بداية الفكرة الرئيسية، ثم ترد الحوادث الأخرى حاملةً تفاعل الشخصيات مع البيئة وحوادثها، فتنمو الفكرة الرئيسية وتتضح وتتأزم ثم تؤول إلى نهاية محدَّدة معبِّرة عن المغزى بوضوح».[1] وهذا التناغم تجسده بوضوح الحبكة الفنية التي اعتمدتها قصص المتن، حيث حرص الكاتبان على التناغم المنطقي والترتيب السببي والزمنِي للأحداث، مما يجعل المتلقِّي الطفل ينسجم مع الأحداث والشخصيات بكافة تحوُّلاتها الفاعلة في مدار السرد.

وتقوم بنية الحكاية في القصة على عنصر التشويق الذي يضمن لها القبول الحسن لدى المتلقي الطفل، ويتأسس عنصر التشويق عبر مجموعةٍ من المرتكزات في مقدمتها حضور الصراع بما يحيل إليه من اختلاف الرؤى والتوجهات، يضاف إلى ذلك «ضرورة إحاطة الحوادث بشيءٍ من الغُموض، وبقدرٍ من المفاجآت، وبشيء غير قليلٍ من مخالفة توقعات الطفل».[2]

وهو معطى حاضرٌ بقوة في قصص المتن، المفعمة بالتشويق؛ إذ تثير باستمرار شهية الطفل لمعرفة مسارات الأحداث وتحولات الشخوص ونهاياتها.

وتعتمد قصص المتن تقنية السرد المباشر، الذي يجعل الراوي يحيط علمًا بكل جزئيات القصة، ويقدم رؤية الكاتب بوضوح وبدون منعرجاتٍ. وهو أمر يتيح للكاتب التحكم في مسارات القص، وتوجيه القارئ الطفل بسهولة إلى بؤرة الحدث ومدارات تشكُّله.

1 - سمر روحي الفيصل/ قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 63.
2 - سمر روحي الفيصل / قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 63.

3. 5. الحدث

على مستوى الحدث؛ غالبًا ما تحتوي قصصُ الحيوان على حدثٍ واحدٍ.[1] ولكنه حدثٌ يتنامى حتى يصل إلى الذُّروة؛ ولهذا فهو يختزنُ مجموعةَ أحداثٍ جزئيةٍ تتداخلُ وتتشابكُ وفقًا لعلاقات الشخوص صراعًا أو تآلفًا. إذ «يبنى الحدثُ القصصي من مجموعةٍ من الأفعال القصصية، وتشدُّ أواصرُه بحبكةٍ تقوده إلى نهايةٍ محددةٍ».[2] وغالبًا ما تتضح مسارات الحدث من مطلع القصة، لترسُم خاتمتُها صورةً واضحةً لتجلياته.

وتتَّسم بنية الحدث في نصوص المتن بالتنوع، حيث يبدأ التمهيد لها منذ مطلع القصة، ثم تبدأ في التداخل والتشابك حتى تصل إلى الذروة، وبعدها يلجأ الكاتب إلى رسم النهاية بالصيغة الملائمة التي تناسب الرؤية العامة للقصة. بالموازاة مع ذلك، تأخذ الشخصيات دورها الفاعل في صناعة الحدث بجزئياته وتفصيلاته، كما يتناغم الحدث مع السياق الزماني والمكاني للنص، وتؤدي الحبكةُ دورًا محوريًّا في ذلك التناغم.

ويمكن أن نقف هنا على بنية الحدث في قصة **(الظَّبيَة وجرو الثَّعالب)**:[3]

أ- الظبية "ريما" وابنتها "دلولة" يعثران على "جرو ثعالب" يصرخ من الجوع إزاء جثة أمه الميتة، فيشفقان عليه، وتقرِّر الظبية اصطحابه إلى بيتها؛ لتحيطه بالعناية والحنان تمامًا مثل ابنتها "دلولة".

ب- لما اشتد عضد "لقيط" (جرو الثعالب) صار يعتدي على أخته من الرضاعة "دلولة"، فكان تارة يخنقها وطورًا يعضها، مما يجعلها تهرع إلى أمها باكية ومشتكية، فكانت الأم تنبهه وتنهاه، غير أنها كانت تعيد تلك التصرفات إلى نزق الطفولة، دون أن تدرك أنها تشكل خطرًا على ابنتها.

ج- ذات صباح عندما جاءت "ريما" لتوقظ ابنتها "دلولة" والجرو لتناول طعام الإفطار، وجدت الجرو "لقيطًا" قد أكل ابنتها، فتملكها الحزن، ولما همت بمعاقبته كشر لها عن أنيابه؛ مما جعلها تدرك حجم الخطر الذي كانت تحتضن في بيتها، حينها نطحت الجرو "لقيطًا" بكل ما أوتيت من قوة فأردته قتيلاً، وندمت على صنع المعروف لمن لا يستحق.

---

1 - علي الحديدي / في أدب الأطفال، م. س، ص 172.
2 - سمر روحي الفيصل / قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 77.
3 - محمد الأمين ولد الكَتّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 8، ص 17-23.

ويلاحظ مما سبق أن مسار الأحداث يأخذ منحى تصاعديًّا، كما أنه منسجم في سياقٍ منطقي سببي، يجعل القارئ يتوقع الحدث الموالي باستمرار، بناء على مؤشرات سابقة، وهو معطى يجعل القارئ الطفل ينغرس في مسار الأحداث، ويقوم بتفكيك بنيتها المنطقية، فالظبية التي وجدت جروًا صغيرًا بجنب أمه الميتة من الطبيعي أن تقوم بإنقاذه فهذا فعلٌ حسَنٌ، وحينما بدأ يشاكس ابنتها من الطبيعي أن لا تستعجل الشكوكَ حوله خصوصًا أنه مازال صغيرًا، وعندما افترس ابنتها؛ فمن الطبيعي أن تنتقمَ منه.

3. 6. الزمان

تعتبر بنية الزمن إحدى المرتكزات الأساسية في السرد؛ وهي تتشكل عبر تجلياتٍ شتَّى في السرديات الجديدة التي يتسم عنصر الزمن فيها بالانفتاح والتحول والحركية، بيد أن عنصر الزمن في قصص الأطفال يمتاز بالوضوح والمباشرة، إذ يسلك خطًّا تصاعديًّا متناغمًا، وهو ما يتيح للمتلقي الطفل العبور إلى فضاء القصة بسلاسة ويسر بعيدًا عن التشعب والمسارات الملتوية.

ينتمي الزمن في قصص المتن إلى فضاء الماضي المفتوح، وهو ما تعضده الصيغ الافتتاحية لكل قصة: **(كان هناك... زعموا أن... يُقال إن... يحكى أن...)**، وغالبًا ما تختفي الإشارة إلى الزمن بعد المقدمة الافتتاحية للنص، وهو ما يجعل الزمن في القصة يتسم بالرتابة والسكون؛ وهو ما ينسجم مع وعي الطفل الذي يؤطر القصة في فضاءٍ زمني واحد ومفتوح؛ إذ تنغرس الأحداث في الزمن الماضي وتتناغمُ عبر وتيرةٍ تصاعديةٍ منسجمةٍ ومتآلفةٍ في اتجاه لحظة ذروة الحدث.

يتم تكثيف عنصر الزمن في بعض القصص عبر تكرار الأفعال في إحالاتها الزمنية، وهو ما يمكن أن ندركه من خلال هذا النموذج من قصة **(الحمير التي تكره ذاتها): «كَانَتْ هُنَاكَ مَنْطِقَةٌ خِصْبَةٌ تُسَمَّى الفَيْحَاءُ، وَكَانَ يَعِيشُ بِهَا مُخْتَلَفُ أَنْوَاعِ الحَيْوَانَاتِ. وَكَانَتْ كُلُّ فَصِيلَةٍ مِنْهَا تَعِيشُ عَلَى حِدَةٍ فِي انْسِجَامٍ تَامٍّ، كَمَا كَانَتْ مُخْتَلِفُ الفَصَائِلِ تَتَعَايَشُ فِي أُلْفَةٍ وَاحْتِرَامٍ مُتَبَادَلٍ، فَكَانَتْ هُنَاكَ الجَوَامِيسُ وَالحُمُرُ الوَحْشِيَةُ وَالأَبْقَارُ وَالخَيْلُ وَالحَمِيرُ وَغَيْرُهَا. كَانَتْ أَفْرَادُ كُلِّ فَصِيلَةٍ تَعْمَلُ وَتَكِدُّ مِنْ أَجْلِ تَحْصِيلِ قُوتِهَا ضِمْنَ فَصِيلَتِهَا لاَ تَبْغِي بِهَا بَدَلاً وَلاَ عَنْهَا حِوَلاً، فَلَمْ تَكُنْ ثَرْوَةُ الأَغْنِيَاءِ مِنْ هَذِهِ الفَصِيلَةِ أَوْ تِلْكَ تَدْفَعُهَا إِلَى التنَكُّرِ لِجِنْسِهَا وَلاَ فَقْرَ الفُقَرَاءِ مِنْهَا يَحْمِلُهَا عَلَى هَجْرِ بَنِي جِلْدَتِهَا وَالتخَلِّي عَنْهَا، إِلاَّ أَنَّهُ كَانَتْ هُنَاكَ أُسْرَةٌ مِنْ فَصِيلَةِ الحَمِيرِ رَكَبَتْ رَأْسَهَا وَأَرَادَتْ أَنْ تَشِذَّ عَنْ هَذِهِ القَاعِدَةِ. كَانَ مُؤَسِّسُ هَذِهِ الأُسْرَةِ وَيُدْعَى "صَاهُولُ" حِمَارًا عَرَفَ فِي شَبَابِهِ الفَقْرَ وَالحِرْمَانَ، ثُمَّ ابْتَسَمَ لَهُ الحَظُّ بَعْدَ ذَلِكَ وَجَمَعَ ثَرْوَةً طَائِلَةً جَعَلَتْهُ مِنْ أَغْنَى أَفْرَادِ فَصِيلَتِهِ، فَاتَّخَذَ لَهُ مَسْكَنًا جَمِيلاً وَتَزَوَّجَ أَتَانًا وَسِيمَةً تُدْعَى "نَهُوقُ" كَانَتْ تُشَاطِرُهُ أَحْلاَمَهُ وَآمَالَهُ.**

. وَمَعَ مُرُورِ الزَّمَنِ لَمْ يَعُدْ "صَاهُولُ" و"نَهُوقُ" يَرْتَاحَانِ إِلَى مُخَالَطَةِ الحَمِيرِ وَمُجَالَسَتِهَا وَمُعَايَشَتِهَا، فَقَصَرَا عَلاقَاتِهِمَا مَعَهَا عَلَى مَا تَقْتَضِيهِ الأَعْمَالُ وَالتِّجَارَةُ وَالحَيَاةُ المِهَنِيَّةِ، أَمَّا العَلاَقَاتُ الاجْتِمَاعِيةُ فَقَدْ حَرِصَ "صَاهُولُ" وَ"نَهُوقُ" عَلَى إِقَامَتِهَا وَتَعْمِيقِهَا مَعَ أُسَرٍ مِنْ فَصِيلَةِ الخَيْلِ كَانَتْ تَقْطِنُ بِحَيٍّ يُوجَدُ عَلَى مَقْرُبَةٍ مِنْ حَيِّ الطَّبَقَةِ الراقِيَةِ مِنَ الحَمِيرِ حَيْثُ يُوجَدُ مَسْكَنُهُمَا». [1]

من الملاحظ في هذا المقطع من القصة تكثيف عنصر الزمن الذي يظل حاضرًا في وعي المتلقي من خلال تكرار الفعل "كان" بصيغ شتى (15 مرة) بالإضافة إلى صيغ أخرى تحيل إلى عمق الزمن مثل: (ومع مرور الزمن...)؛ وهو ما يحيل إلى مركزية الزمن في القصة، ويتيح للقارئ الطفل الانغراسَ في زمن القصة وهو يعبُر من أقصى الماضي في مسار تصاعدي في اتجاه ذروة الحدث.

3. 7. المكان

لا شك أن نظرية "غاستون باشلار" حول **"جمالية المكان"**[2] أو **"شعرية الفضاء المكاني"** [3] تعتبر تحولاً جذريًّا في سياق الدراسات النقدية المعاصرة لأنها نبَّهت على جانب مهم في وعي الإنسان وذاكرته وفنه.

وهي نظريةٌ «تتجلى في الأدب على نحو خاص بوصفه رسولَ الذاكرة والنفس والمخيلة».[4] انطلاقًا من ذلك؛ فإن المكان في العمل السردي يحضر في كثيرٍ من الأحيان بوصفه عنصرًا فنيًّا مقصودًا لذاته «أكثر من كونه مسرحًا للأحداث ... [إذ يُوظَّف] بوصفه معادلاً موضوعيًّا للحياة البشرية وما يكتنفها من اضطرابٍ وشقاءٍ وتعاسةٍ، [كما] يعكس المكان العلاقات المتداخلة الغامضة التي تجمع [الشخصيات]». [5]

---

1 - محمد الأمين ولد الكتّاب/ من قصص الحيوان، م. س، الكراس 8، ص 5-6.

2 - نتبنى هنا مفهوم "المكان" بوصفه الأوضح والأكثر استعمالاً في الدراسات النقدية العربية المعاصرة، ولكننا نشير هنا إلى مفهومين استخدمهما بعض النقاد العرب من منطلق أنهما أكثر دقة ووضوحًا نظريًّا، وهما: مفهوم "الفضاء"، ومن أبرز من دعا إلى تبنيه الناقدُ المغربي "حسن نجمي" الذي وجَّه نقدًا حادًّا لترجمة الروائي الأردني غالب هلسا لكتاب باشلار بـ "جماليات المكان"؛ معتبرًا أن تلك الترجمة هي المسؤولة عن التداول الواسع لمفردة "المكان" في الدراسات النقدية العربية الحديثة. (حسن نجمي/ شعرية الفضاء: المتخيل والهوية في الرواية العربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 1، 2000، ص 42). ومفهوم "الحيّز" الذي تحمّس له بشدة الناقدُ الجزائري عبدالملك مرتاض؛ محاولاً استنباته في حقل الدراسات النقدية العربية المعاصرة. انظر دراسته: (في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد: (240)، ديسمبر 1998، ص 121). وقد رأى الناقد سعيد يقطين أن الاختلاف حول تحديد مصطلح موحد في هذا السياق هو تعبير مباشر عن خصوبة مقولة "المكان" (الفضاء) «وتنوعها بتنوع واختلاف طرائق اشتغالها وتوظيفها باعتبارها مسرحًا للأحداث، أو موضوعًا للفعل». (سعيد يقطين / قال الرّاوي: البنياتُ الحكائيّة في السيرة الشعبية، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 1، 1997، ص 239). ورغم ذلك؛ لا بدَّ من القول إن الترجمة أدّت دورًا كبيرًا في قلق المفهوم في النقد العربي الحديث، وهي عادة كثيرًا ما أصابت لوثتُها المفاهيم النقدية القادمة من الغرب إلى الثقافة العربية.

3 - هذا التوصيف استخدمه الناقد السعودي عبدالله بن أحمد الفيفي/ فصول نقدية في الأدب السعودي الحديث (1: فضاءات الشعرية والسردية)، كرسي الأدب السعودي، جامعة الملك سعود، 2014، ص 90. منبهاً إلى أن هذه النظرية تدخل في سياق النقد الوقائعي (Phenomenological Criticism).

4 - عبدالله بن أحمد الفيفي/ فصول نقدية في الأدب السعودي الحديث، م. س، ص 90-91.

5 - عوني الفاعوري/ المكان في رواية (نزيف الحجر) لإبراهيم الكوني، مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، الأردن، المجلد 27، العدد 1، شباط 2000، ص 30.

على هذا الأساس؛ يُعَدُّ المكانُ في العمل القصصي رواقًا فنيًّا مركزيًّا يشدُّ القارئ إلى بؤرة السرد، و«هو يشكّل مع قِوى النص الروائي نسيجًا قويًّا؛ فلا يمكن إدراكُ أيّ مكوِّن من مكونات النص الروائي دون أن ندرك علاقته بالمكان، فالشخصية لها علاقة بالمكان، واللغة لها علاقة بالمكان، والزمان له علاقة بالمكان [...] كما أن المكان يشكل في أحيان كثيرة مفتاحًا من مفاتيح النص الأدبي».[1]

من هنا فإن عبقرية الكاتب تكمن في قدرته على دفع القارئ للتفاعل مع المكان والتماهي فيه أثناء القراءة، ولعل هذا ما يفسر كون بعض الكتاب «يستهل عمله بسماتٍ مكانيةٍ دقيقة واضحة الانتساب إلى مواقع معينة معروفة، مع الإكثار من التفاصيل، وتدقيق الملامح المميزة وذلك حتى يضمن تنزيل القارئ في عالم القصة باعتبارها إيهامًا بالواقع».[2] وهي مهمةٌ تحتاج إلى كثير من التمكن لإجادة مسارات تشكل المكان في العمل القصصي؛ وحَبْك دوره الفني الفاعل في بنائها. من هذا المنطلق؛ لم يعد المكان في السرد الحديث «مجرد خلفية تقع فيها الأحداث الدرامية [...] ولكن أصبح ينظر إليه على أنه عنصرٌ شكلي وتشكيلي من عناصر العمل الفني. وأصبح تفاعل العناصر المكانية وتضادها؛ يشكلان بُعدًا جماليًّا من أبعاد النص الأدبي».[3]

برز المكان بوصفه عنصرًا فنيًّا فاعلاً في القصة المعاصرة، كما صار مجالاً لفرضيات النقاد وأطروحاتهم القرائية بمختلف أصولها النظرية وتجلياتها التطبيقية.
فقد تحدث يوري لوتمان عما أسماه "المكان الفني"؛ واصفًا إياه بأنه «متناوٍ غير أنه يحاكي موضوعًا لامتناهيًا هو العالم الخارجي الذي يتجاوز حدودَ العمل الفني».[4] وهو في تقديره: «مجموعةٌ من الأشياء المتجانسة (من الظواهر، أو الحالات، أو الوظائف، أو الأشكال المتغيرة...) تقوم بينها علاقاتٌ شبيهةٌ بالعلاقات المكانية المألوفة العادية، مثل: الاتصال، المسافة...».[5]

أما توظيف المكان في قصص الأطفال؛ فيمتاز بالبساطة والمباشرة، بالإضافة إلى اكتفاء الكاتب في الغالب بمكان مركزي واحد وإن ظهرت بعض الأمكنة الجزئية بشكل عابر، وهو ما يتيح للقارئ الطفل التفاعل مع القصة عبر تحديد فضاء الأحداث بشكلٍ مباشرٍ ودون تعقيدٍ.

---

1 - زينب فرغلي حافظ / جمالية المكان في الرواية العربية: (عمارة يعقوبيان) نموذجًا، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، مصر، المجلد 4، العدد 21، يناير 2010، ص 1755.
2 - الصادق بن الناعس قسومة / علم السرد: المحتوى والخطاب والدلالة، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2009، ص 104.
3 - أحمد طاهر حسنين وآخرون/ جماليات المكان، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط 2، 1988، ص 3.
4 - يوري لوتمان/ مشكلة المكان الفني، ترجمة: سيزا قاسم، ضمن كتاب: جماليات المكان، أحمد طاهر حسنين وآخرون، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط 2، 1988، ص 68.
5 - يوري لوتمان/ مشكلة المكان الفني، م. س، ص 68.

لقد ارتبط المكان في قصص المتن بطبيعة الشخوص التي تنتمي إلى **عالم الحيوان** فجاءت الأمكنة من قبيل: **(الغابة، الحقل، الوادي...)**، وإن كان هناك استثناء محدود؛ حين يتخذ الحيوان من **"المدينة"** مستقرًّا له، كما في قصة **(السنجاب والقنفذ)**: «**كَانَ هُنَاكَ سِنْجَابٌ اسْمُهُ "وَفِيّ" وَقُنْفذٌ اسْمُهُ "مَأْمُون" يَعِيشَانِ بِقَرْيَةٍ تَقَعُ عَلَى مَقْرُبَةٍ مِنْ شَاطِئِ البَحْرِ قُبَالَةَ جَزِيرَةٍ تُوجَدُ عَلَيْهَا مَدِينَةٌ مُكْتَظَّةٌ بِالسكَّانِ. وَكَانَتْ هَذِهِ الجَزِيرَةُ تُدْعَى جَزِيرَةُ الضبَابِ. وَكَانَ لِلسِّنْجَابِ "وَفِيّ" حَقْلٌ صَغِيرٌ يَحْرُثُهُ، فِيمَا كَانَ لِلْقُنْفُذِ مَأْمُونُ مَتْجَرٌ مُتَوَاضِعٌ يَعْمَلُ بِهِ**».[1]

فمن الملاحظ هنا انحسار البيئة الطبيعية للحيوان لصالح بيئة المدينة (القرية، الشاطئ، الجزيرة)، وهو ما يؤشر على سمة **"الأَنْسَنَةِ"** التي تتلفع بها الشخصيات المحورية في القصة، وهي الصفة التي تحاول من خلالها إثبات الصفات النادرة الموسومة بها، وهي: الوفاء والأمانة.

وتقوم تقنية القص أحيانًا على تحديد الفضاء المكاني منذ البداية إلى جانب عنصر الزمن وذكر الشخصيات المؤثرة في القصة، وهو ما يتجلَّى من خلال هذا المفتتح لقصة **(النمس وابن آوى)**: «**زَعَمُوا أَن نِمْسًا يُدْعَى "لاَفُوعُ" تَرَكَ أُمَّهُ وَإِخْوَتَهُ بِمَكَانٍ اسْمُهُ "سَهْلُ القَتَادِ"**[2] وَاتَّجَهَ إِلَى مَنْطِقَةٍ تُسَمَّى "وِهَادُ الأَفَاعِي" بَحْثًا عَنْ مَصَادِرِ رِزْقٍ أَوْفَرَ وَظُرُوفِ عَيْشٍ أَحْسَنَ مِمَّا هِيَ عَلَيْهِ بِسَهْلِ القَتَادِ..». ففي هذه الفقرة يتم تكثيف المكان منذ البداية لتركيزه في وعي القارئ، حيث ترتبط به الأحداث المحورية في القصة، كما تنتمي إليه الشخصيات ويوجه خياراتها في الحياة.

3. 8. التيمات والمضامين

تقدم قصص المتن مجموعة من المضامين ذات البعد التربوي، وقد امتازت نصوص **(حِكَايات الجدة)** بالإحالة الرمزية إلى المضمون، فيما جاءت نصوص **(من قصص الحيوان)** أكثر تكثيفًا ووضوحًا للمضامين؛ إذ تستهدف وعي الطفل بشكل مباشرٍ من أجل غرس مجموعة من القيم والغايات المحددة، كما في النماذج التالية:

- الثيران الثلاثة:[3] تقدم القصة ضرورة التماسك والتعاضد وتغليب المصالح المشتركة، فعاقبة التشرذم والخلاف هي الهلاك على يد العدوّ، فالثيران الثلاثة كانت متآلفة ومتحدة؛ فلم يستطع الأعداء النيل منها، فلجأوا إلى الحيلة حتى استطاعوا زرع الخلاف بينها؛ عندها تمكنوا من القضاء عليها بيسرٍ وسهولة.

1 - محمد الأمين ولد الكَتّاب/ من قصص الحيوان، م. س، الكراس 3، ص 15.
2 - محمد الأمين ولد الكَتّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 3، ص 15.
3 - محمد الأمين ولد الكَتّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 1، ص 3.

- الفيل والجرذ:[1] تصوِّر القصة قيمة الصداقة مع الجميع، حتى وإن بدت بين الأصدقاء مسافة في الواقع، فالفيلُ وافق على صداقة الجرذ ولم يكن يدري أن لتلك الصداقة قيمة؛ حتى وقع في أسر مجموعة من الصيادين، وقد حاول عدد من أصدقائه إنقاذه ولم يفلحوا، وتمكن من ذلك أخيرًا الجرذ **"قاروض"** الذي استخدم مهاراته، وبدأ في قضم الحبال التي تحيط بالفيل حتى تخلص منها، وهكذا كان منقذ الفيل جرذًا صغيرًا لم يكن يخطر على بال الفيل أنه يستطيع أن يقوم بأيِّ شيء.

- الغُرَاب المغنِّي:[2] تفصح القصة عن فكرة زيف ادعاء الشخص لما ليس فيه، وعاقبة الخداع والغش، إذ قام الغراب **"ناعوق"** بخداع رئيس الحرس الملكي وإقناعه بموهبته في الغناء، وإمكانية أن يكون رئيسًا للجوق الملكي بعد وفاة الشحرور **"صدَّاح"**، وقد تم له ذلك، ولكن سرعان ما انكشف زيفه بعد أن دُعي لإحياء حفلٍ حضره ضيوف الملك، وهو ما كانت عاقبته وخيمةً حيث حاول الغراب الغناء فبدأ بالنعيق؛ مما أدَّى به إلى موقفٍ بائس، وقد تم طرده من بلاط الأمير وعقابه.

4. جماليات النص

4. 1. الخيال

يحلِّق الأطفال كثيرًا في عالم الخيال، وينتشون بالرؤى والتصورات التي يتخيلونها للأشياء، فللطفل «من خياله الإيهامي في مراحل عمره الأولى ما يساعد على إضفاء صفات الآدمية على الحيوانات والطيور والجمادات، وله من خياله الحرِّ بعد ذلك ما يحلِّق به في عوالم أسطورية ساحرة شائقة». [3]

يعدُّ الخيال أحد المرتكزات الفنية الفاعلة في بنية القصة؛ فهو «الذي يشدُّ الطفل المتلقي إليها ويربطه بها، وليست هناك قصة للأطفال دون خيالٍ مهما تكن نسبتها متدنية في سلم الفن».[4] إذ يؤدِّي الخيال دورًا محوريًّا في إثارة شغف الطفل لتتبع الأحداث، وفهم رؤية الشخصيات وأدوارها المحورية في القصة، لهذا لجأ الأدباء إلى تطعيم قصصهم بأنواع مختلفة من الخيال، بل اتجه بعضهم إلى رفع منسوب الخيال باستدعاء شخصيات الجن والعفاريت والأقزام والعمالقة، وتوظيف الأساطير المفعمة بشخصيات السحرة والمشعوذين، وهو أمر يؤدي التعمق فيه إلى تشويش وعي الطفل، وإرباكه بأحداث ورؤى خيالية مفعمة بالخوف والرعب تنعكس سلبًا على البناء النفسي للطفل، أما الخيال السليم فيؤدي إلى تحفيز ذهن الطفل؛ مما ينعكس إيجابًا على تنمية قدراته العقلية والإدراكية.

---

1 - محمد الأمين ولد الكَتَّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 1، ص 15.
2 - محمد الأمين ولد الكَتَّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 2، ص 3.
3 - أحمد نجيب / المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، [د. ت، وبدون ذكر مكان النشر]، سلسلة: دراسات في أدب الأطفال (2)، ص 67-68.
4 - سمر روحي الفيصل / قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 70.

جاء الخيال في قصص المتن متوازنًا، فلم تحضر قصص الجِن والغِيلان والعمالقة... بما تختزنه من رعبٍ، كما تنعدم في المتن قصص الخيال العلمي والمغامرات والقصص البوليسية، بل اعتمد الكُتَّاب على بنية الخيال المحفز الذي يضفي طابع الإثارة على الحدث، ويجعل البطل يتمتع بمواهب ورؤى لا تتاح لبقية الأشخاص.

4. 2. اللغة الأسلوب

تعد القصة إحدى المداخل الجوهرية التي يكتسب من خلالها الطفل مزيدًا من الألفاظ، فهي تسهم في إثراء رصيده اللغوي، وتكسر الحجاب بينه وبين اللغة ليرى ذاته فيها، وقد أثير جدلٌ نقدي حول المستوى اللغوي الذي ينبغي أن يكتب به للطفل، والمعيار الذي ينبغي أن نستند إليه في اختيار الألفاظ السهلة التي تنفذ إلى وعي الطفل دون أن تربكه وتعقِّد عليه الولوج إلى دائرة المعنى،[1] وعلى الرغم من أن غالبية النقاد تنادي بضرورة الكتابة للطفل بلغة سهلة ومتداولة لديه والابتعاد عن العبارات التي تستبطن المجاز أو الإحالات الخفية وهو المعطى الذي انطلق منه أدباء الطفل العرب، فكانت بساطةُ اللغة وسهولتها السمة الأبرز في غالبية نصوصهم، إلا أن الباحث سمر روحي الفيصل أشار إلى أن «ما هو متداول بين القاصين من اللجوء إلى الألفاظ السهلة الواضحة ذات المعاني المعجمية الحقيقية، والابتعاد عن الألفاظ الغريبة والمعاني المجازية، لا يعني شيئا ذا بالٍ في حقل الكتابة للأطفال [...] لأن مفهوم السهولة والصعوبة نسبي.

فالطفل يستخدم المجاز في حياته اليومية، كقوله: وقف صديقي في رأس الشارع، وكسر أخي رجل الكرسي، وما إلى ذلك من تراكيب مجازية، ولا موجب في هذه الحال لخلو قصص الأطفال من المجاز». [2]

من خلال المعجم اللغوي لمجموعة (من قصص الحيوان) نستشف أن القصص موجهة للأطفال في مرحلة عمرية متقدمة، إذ يستخدم الكاتب عادةً مفرداتٍ لغوية ترتفع عن مستوى الطفل في مراحله الأولى، يضاف إلى ذلك طبيعة صياغة الجملة التي لا تخلو من طول نسبي، يحتاج إلى مستوى من الوعي لا يمكن أن يصله الطفل غالبًا إلا بعد سن السابعة، إضافة إلى ذلك يعتمد الكاتب صياغة لغوية ذات أبعاد جمالية وأسلوبية جذابة، ومما لا شك فيه أن الطفل «من خلال الأسلوب الفني الجميل للكلمة والصورة يكتسب خبرات التذوق الجمالي وينمو لديه الحسُّ المرهف». [3]

---

1 - هناك بعض المحاولات لفرز رصيدٍ لغوي محدّد للكتابة للطفل وفقًا لمراحله العمرية ومستواه الدراسي، ومن أبرز هذه الجهود ما قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تحت عنوان: الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، تونس، 1989، كما قام بعض الباحثين بمجهود فردي في هذا السياق، ويمكن أن نشير هنا إلى عمل الباحثة ليلى صاحب / الرصيد اللغوي الخاص بطفل المرحلة الابتدائية، رسالة ماستر، إشراف الأستاذة دلولة خلدون، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، 2011-2012. كما ظهرت عدة دعوات لإنجاز معجم خاص بالأطفال، وهي فكرة بحاجة إلى عناية مؤسَّسية لتحقيقها، إذ من الصعب أن تكون إنتاجًا فرديًّا.

2 - سمر روحي الفيصل/ قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 69.

3 - صباح عبد الكريم عيسوي / القصة في منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول، أعمال ندوة: الطفولة المبكرة: خصائصها واحتياجاتها، اللجنة الوطنية للطفولة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، 4-6 اكتوبر 2004، ص 5.

يعتمد **ولد الكَتّاب** أحيانًا أسلوبًا محلّقًا، وإن ظلت المفردات المستخدمة مفهومة من خلال السياق العام للسرد، لنقف هنا على هذا المقطع الذي تبدأ به قصة **(الجدْيُ المنبوذ): «قِيلَ إِنَّ قَطِيعًا مِنَ الغَنَمِ، كَانَ يَعِيشُ بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ يُسَمَّى "وَادِي التِّيهِ". كَانَ هَذَا القَطِيعُ يَتَمَيَّزُ عَنْ قُطْعَانِ المَوَاشِي التِي تَعِيشُ بِالوِدْيَانِ وَالسُّهُولِ المجَاوِرَةِ لِوَادِي التِّيهِ، حيثُ كَانَتْ تُيُوسُهُ تَتَّصِفُ بِالجُودِ وَالأُرْيَحِيَّةِ مَعَ شَيْءٍ مِنَ الإِسْرَافِ وَالتَّهَوُّرِ، وَكَانَتْ عِنَازُهُ تَمْتَازُ بِالغُنْجِ وَالدَّلالِ، مَعَ شَيْءٍ مِنَ النَّزَقِ وَالْعِنَادِ. كَمَا أَنَّهَا كَانَتْ شَدِيدَةَ السطْوَةِ، قَوِيَّةَ النُّفُوذِ...»**.[1] فمن الواضح أن الأسلوب هنا يحاول أن يرتفع بالمستوى اللغوي للطفل باستخدام مجموعة من المفردات التي تحتاج إلى ولوج المعجم من أجل فكّ شفراتها اللغوية وإحالاتها الدَّلالية: **(واد غير ذي زرع، الأريحية، الغنج، الدلال، النَّزَق...)**، وإن كانت المفردات مفهومة داخل السياق العام. كما يلجأ أحيانًا إلى عتبات المجاز، كما في قصة**(السلحفاة والإوزتان)**، حيث تقول السلحفاة "سَرْسُور": **«أَنَا لاَ أُحِبُّ أَنْ يَنْتَقِصَ أَحَدٌ مِنْ شَأْنِي أَوْ يُهِينَنِي أَوْ يَتَطَاوَلَ عَلَيَّ. فَمَنْ تَحَدَّانِي أَوْقَفْتُهُ عِنْدَ حَدِّهِ وَمَنْ أَطَالَ لِسَانَهُ عَلَيَّ أَلْقَمْتُهُ حَجَرًا وَلاَ أُبَالِي»**.[2] فعبارة **(أَلْقَمْتُهُ حَجَرًا)** التي هي كناية عن إسكات الخصم وإفحامه لا شك أن الطفل سيتوقف عندها كثيرًا ويعطيها أكثر من معنى، ولكنها بشكل عام مفهومة من خلال السياق، مما يجعل استخدامها مشروعًا ومفيدًا لإثراء معجم الطفل.

أما في **(حكايات الجدة)**؛ فقد لجأت الكاتبة إلى أسلوبٍ سهلٍ ومبسَّط يناسب مستوى الأطفال في المراحل المتوسطة، معتمدة تقنية التكرار؛ التي تسهم بفاعلية في ترسيخ المفردات ودلالاتها في ذهن الطفل؛ إذ إن «التكرار يعطي الطفل حافزاً لمتابعة قراءته، ولا يصاب بالإحباط من كثرة الكلمات الجديدة التي لا يعرف قراءتها، ولا يفهم معناها فيحْجِمُ بذلك عن القراءة لكثرة المحبِطَات». [3] كما ابتعدت عن توظيف المجاز، معتمدة الإحالة الواضحة، وتقديم المعنى بشكل مباشر، في جمل متوسطة الطول، مع حضور قوي للفعل الماضي، واستخدام وافر لحروف العطف؛ بحكم تلاحق الأحداث وحرصًا على أن يظل الطفل واعيًا بمسارات القص، كما كان الحرص باديًا على أن يكتسب الطفل باستمرار مفردات لغوية جديدة: **«يُحْكَى أَنّ القُنْفُذَ تَعَهَّدَ وَادِيًا خَصِيبًا فِيهِ سِدْرٌ كَثِيرٌ وَمِيَاهٌ عَذْبَةٌ، وَكَانَ لاَ يَبْرَحُ الوَادِي فِي فَصْلٍ مِنَ الفُصُولِ، وَلَمْ يَكُنْ يَسْكُنُ مَعَهُ أَيُّ حَيْوَانٍ آخَرُ فِي الوَادِي إِلاَّ بَعْضُ العَصَافِيرِ الّتِي كَانَتْ تُؤْنِسُهُ وَيَطْرَبُ لِزَقْزَقَتِهَا وَغِنَائِهَا. وَكَانَ يَتَجَوَّلُ طُولَ يَوْمِهِ فِي الوَادِي فَيَجْمَعُ مَا تَسَاقَطَ مِنْ ثِمَارِ النَّبَقِ يَخْتَزِنُهَا لِفَصْلِ الصَّيْفِ، وَيَسْتَحِمُّ مِنَ الأَضَاةِ الصَّافِيَةِ لاَ يُعَكِّرُ صَفْوَهُ شَيْءٌ».**[4] فالأسلوب بشكل عام سهل وسلس ومنساب، وإن أضاف للطفل مفردات تثري وعيه اللغوي: **(تَعَهَّدَ، يَبْرَحُ، خَصِيب، تُؤْنِسُه، الأَضَاة، لا يُعَكِّر صَفْوَه...).**

---

1 - محمد الأمين ولد الكَتّاب/ من قصص الحيوان، م. س، الكراس 5، ص 5.
2 - محمد الأمين ولد الكَتّاب/ من قصص الحيوان، م. س، الكراس 10، ص 5.
3 - عبد الرحيم حمدان حمدان/ البناء والعتبات الفنية في قصص الأطفال: قصة (أشتاق.. أشتاق) لناهد الشّوا أنموذجًا، بحث منشور على موقع (ديوان العرب) على شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: http://www.diwanalarab.com/
4 - مباركة بنت البراء / حكايات الجدة، م. س، ص 11.

وفي الغالب الأعم؛ صيغت النصوص القصصية بأسلوب أدبيٍّ مبسَّط؛ يتغيَّا الدقة والوضوح، ولكنه يحاول أن يرتفع بالرصيد اللغوي للطفل وتنمية معجمه وأسلوبه، وهو ما بدا جليًّا في إضافة بعض المفردات التي ترتفع عن مستوى الخطاب المتداول لدى الطفل، ولكنها مفهومةٌ في سياق القصة، وقد لجأ إلى هذا المنحى بوضوح ولد الكَتّاب في مجموعته القصصية.

4. 3. إحالات التناص

منذ القديم ظلَّت نصوص الأدباء تحمل بصماتٍ وألوانًا من تجارب الذين سبقوهم أو عاصروهم، وقد تناول النقادُ العرب القدامى مبحثَ التَّنَاصّ تحت مظلات شتى كالسرقات، والتَّضمين، وتوارد الخواطر، ووقع الحافر على الحافر... مما يعني إدراكهم لخصوصيته وأهميته على مستوى التنظير النقدي للأدب، لهذا لم يكن غريباً أن نرى ناقدًا مثل ابن طباطبا العلوي يقول: «إذا فتَّشت أشعار الشعراء كلها وجدتها متناسبة، إما تناسبًا قريبًا أو بعيدًا»،[1] لذا توقف النقاد والبلاغيون العرب عند مبحث «التَّضمين» بعمقٍ؛ لمعرفة دواعي لجوء الأدباء إليه، ذلك أن الأديب «يحيل بالمعهود على المأثور. وإذا وقعت الإحالة على الموقع اللائق بها فهي من أحسن شيء في الكلام».[2]

تطور مبحثُ التناص في الدرس النقدي الحديث، تبعًا لتطور أساليب النصوص، وتنوع تجارب الأدباء وثراء فلسفتهم الفكرية والفنية. لذا أصبح النص الأدبي مزيجًا من الاستدعاءات الفنية الواعية من حقول معرفية شتى، ومحاورةً لأصوات إبداعية أصيلة، وقد اعتبرت المهندسةُ الفعليةُ لهذا المصطلح الناقدةُ جوليا كريستيفا النصَّ «لوحةً فسيفسائية من الاقتباسات والتضمينات»،[3] وهي بذلك تنطلق من فرضية «الحضور الحتمي والتلقائي لنصوصٍ كثيرة ضمن أيِّ نص مُنتَج، سواءٌ وعى ذلك [الأديب] أم لم يعه»،[4] ذلك أن الأديب «مهما بلغ في تجربته [...] يظل مدينًا لمجموعة من التَّجارب السابقة، فهو لا يخلق أشياءه من عدم، وإنما يخلقها من خلال الجسور التي يقيمها مع الآخرين».[5] ويعتبر مفهوم التناص لدى جوليا كريستيفا تطويرًا متقدماً لمفهوم «الحوارية» كما اجترحه قبلها الناقد ميخائيل باختين والقائم لديه على عدة ركائز أساسية هي: «تعدد اللغات/ ترابط الأصوات/ الحوارية/ الخطابية».[6]

---

1 - محمد بن أحمد بن طباطبا/ عيار الشعر، مراجعة: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1982، ص 81.
2 - حازم القرطاجني/ منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، بيروت، ط 2، 1981، ص 189.
3 - جوليا كريستيفا / علم النص، ترجمة: فؤاد زاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1991، ص 79.
4 - سعد البازعي / أبواب القصيدة: قراءات باتجاه الشعر، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت، ط 1، 2004، ص 81.
5 - أحمد الطريسي أعراب / الرؤية والفن في الشعر العربي الحديث في المغرب، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1987، ص 18.
6 - نانسي إبراهيم / التعالق النصي في الخطاب النقدي والإبداع الشعري، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، سلسلة: النقد العربي (6)، ط 1، 2014، ص 24.

لقد اعتبر النقد الحديث أن النص الأدبي جامعٌ لعدة نصوص لا حصر لها،[1] إذ يستحضر الأديب مجموعة من الأدباء والكتاب الذين سبقوه ممن يمتلكون حساسية جمالية متألقة، ليحاور نصوصهم بشكل أعمق، ويدع بصماتٍ من إبداعهم تتسلل إلى نصوصه، كما يفتح نوافذه على مختلف الثقافات والأساطير والفنون. هنا تغدو بنية النص «ليست كتابة بل إعادة كتابة»[2]، ويغدو الأدب الحديث عالما من الرموز والإحالات التي تحتاج إلى قارئ مثقف، وإلى نظرة تأملية عميقة، قائمة على التذوق، والملاحظة، والتفكيك، وإعادة البناء، وهنا تكمن إشكالية التلقي، مما يحتم على القارئ أن يرقى إلى مستوى انفتاح النص، وأن يطوِّر باستمرار أنماط القراءة وآلياتِ التأويل.

لا خلاف إذن في الأهمية البالغة للتناص في الكتابة الأدبية، وذلك لما يضفيه من جماليات مصدرها جدليةُ التأثير والتأثر القائمة بين مجموعة من النصوص، التي يستعيد بعضها جزءًا من البعض الآخر من منطلقات فنية متعددة. ولعل للموضوع أهمية خاصة حين نلج إلى حقل أدب الأطفال، الذي يأخذ فيه التناص تمظهرات شتى تكمن خصوصيتها في طبيعة المتلقي الطفل الذي تتجه إليه تلك النصوص، ونمط الإحالات التناصية ومستواها الذي ينبغي أن يظل مناسبًا للوعي القرائي والثقافي للطفل.

ولعل أبرز تجليات التناص في المتن تختزنها مجموعة **(حكايات الجدَّة)** لمباركة بنت البراء؛ فهي استدعاء للتراث الشعبيِّ المحكيِّ وإعادة صياغته وتفصيحه، وهو معطى له إحالاته الثقافية والفنية والجمالية الخصبة، فهو يعيد القارئ إلى أمجاد الذاكرة الشعبية بما تختزنه من قيم وخرافات وأساطير، وهو ما يوفر للنشء المتعة ويعيدهم إلى تلافيف الذاكرة الجمعية للمجتمع وتاريخه.

وفي مجموعة **(من قصص الحيوان)** لولد الكَتّاب هناك إحالات متنوعة واستدعاء مكثف لنصوص من التراث العربي، ويمكن أن نأخذ مثالاً على تلك الإحالات التناصية؛ قصة **(الظَّبْيَة وَجَرْو الثَّعَالِب)**: **«يُحْكَى أَنَّ ظَبْيَةً تُدْعَى "رِيمَا" كَانَتْ ذَاتَ يَوْمٍ تَرْعَى فِي البَرِّيَةِ صُحْبَةَ ابْنَتِهَا الصَّغِيرَةِ المسَمَّاةِ "دَلُّولَة" فَوَجَدَتْ جَرْوَ ثَعَالِبٍ وَلِيدٍ يَصْرُخُ جُوعًا إِزَاءَ جُثَّةِ أُمّهِ الميِّتَةِ. فَرَقَّتْ "رِيمَا" وابْنَتُهَا "دَلُّولَة" لِحَالِ هَذَا الجَرْوِ المِسْكِينِ وَأَشْفَقَتَا عَلَيْهِ غَايةَ الإِشْفَاقِ؛ فَبَادَرَتْ الظَّبْيَةُ إِلَى إِرْضَاعِ الثَّعْلَبِ الصغِيرِ بَعْدَ أَنْ مَسَحَتْ التُّرَابَ عَنْ فَمِهِ وَعَيْنَيْهِ، وَقَرَّرَتْ أَنْ تَصْطَحِبَهُ مَعَهَا إِلَى مَأْوَاهَا لِكَيْ تَقُومَ عَلَى تَرْبِيَتِهِ، تَبَنَّتْ "رِيمَا" جَرْوَ الثَّعَالِبِ وَأَسْمَتْهُ "لَقِيطًا"، وَأَحَاطَتْهُ بِالعِنَايَةِ وَالحَنَانِ كَمَا لَوْ كَانَ وَلَدَهَا، وَكَانَ "لَقِيط" يَلْعَبُ وَيَمْرَحُ مَعَ "دَلُّولَة" الَّتِي كَانَتْ تَعْتَبِرُهُ أَخَاهَا، وَكَانَتْ تَرْكَنُ إِلَيْهِ وَتَثِقُ بِهِ، كَيْفَ لاَ وَهُمَا يَرْضَعَانِ مِنْ ضَرْعٍ وَاحِدٍ وَيَنَامَانِ إِلَى جَانِبِ بَعْضِهِمَا فِي أَحْضَانِ أُمٍّ عَطُوفٍ تَمْنَحُهُمَا دِفْءَ الأُمُومَةِ وَحَنَانَهَا.**

---

1 - محمد بنيس/ ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب، دار العودة، بيروت، لبنان، ط 1، 1979، ص 251.
2 - عبد العزيز حموده/ الخروج من التيه: دراسة في سلطة النص، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة: عالم المعرفة، العدد 298، نوفمبر 2003، ص 201.

ولَمَّا اشْتَدَّ عَضُدُ لَقِيطٍ صَارَ يَعْتَدِي عَلَى أُخْتِهِ مِنَ الرَّضَاعَةِ "دَلُّولَة"؛ فَكَانَ تَارَةً يَخْنِقُهَا، وَطَوْرًا يَعُضُّهَا، مِمَّا يَجْعَلُهَا تَهْرَعُ كُلَّ حِينٍ إِلَى أُمِّهَا بَاكِيَةً وَمُشْتَكِيَةً مِنْ اعْتِدَاءاتِهِ عَلَيْهَا، فَكَانَتْ "رِيمَا" تَنْهَرُهُ وَتَنْهَاهُ عَنِ الاعْتِدَاءِ عَلَى أُخْتِهِ، لَكِنْ "لَقِيطًا" بِقَدْرِ مَا زَادَ مَيْلُهُ الغَرِيزِيُّ إِلَى خَنْقِ أُخْتِهِ وَاسْتَعْذَبَ عَضَّهَا، بَلْ أَصْبَحَ يَصُوِّبُ نَظَرَاتٍ غَرِيبَةً وَمُثِيرَةً لِلرِّيبَةِ نَحْوَ "رِيمَا" نَفْسِهَا. لَكِنْ كُلُّ هَذَا لَمْ يَجْعَلْ رِيمَا تَشُكُّ فِي بَرَاءَةِ "لَقِيطٍ" أَوْ تَرْتَابُ فِي صِدْقِ مَشَاعِرِهِ اتِّجَاهَهَا أَوْ اتِّجَاهَ ابْنَتِهَا "دَلُّولَة"، بَلْ حَمَلَتْ اعْتِدَاءَاتِ لَقِيطٍ عَلَى "دَلُّولَة" مَحْمَلَ الطَّيْشِ وَالنَّزَقِ لاَ أَكْثَرَ وَلاَ أَقَلَّ.

وَذَاتَ صَبَاحٍ عِنْدَما جَاءَتْ "رِيمَا" لِتُوقِظَ "دَلُّولَة" وَ"لَقِيطًا" لِتَنَاوُلِ طَعَامِ الإِفْطَارِ وَجَدَتْ "لَقِيطًا" قَدْ أَكَلَ أُخْتَه "دَلُّولَة"، فَأُسْقِطَ فِي يَدِهَا وَتَمَلَّكَتْهَا الدَّهْشَةُ والاسْتِغْرَابُ، وَمَلأَ قَلْبَهَا الحُزْنُ وَالأَسَى عَلَى ابْنَتِهَا القَتِيلَةِ. وَلَمَّا هَمَّتْ بِمُعَاقَبَةِ "لَقِيطٍ" عَلَى فِعْلَتِهِ الشَّنِيعَةِ كَشَّرَ لَهَا عَنْ أَنْيَابِهِ وَبَدَأَ يَسْتَعِدُّ لِمُهَاجَمَتِهَا، عِنْدَئِذٍ عَلِمَتْ "رِيمَا" أَنَّهَا إِنَّمَا رَبَّتْ فِي كَنَفِهَا عَدُوًّا لَدُودًا لَهَا، وَأَنَّ الشَّرَّ المسْتَطِيرَ لِهَذَا العَدُوِّ قَدْ طَالَ ابْنَتَهَا، وَهَا هُوَ يُهَدِّدُ سَلاَمَتَهَا وَكِيَانَهَا، وَإِذْ ذَاكَ نَطَحَتْ "رِيمَا" "لَقِيطًا" بِكُلِّ مَا أُوْتِيَتْ مِنْ قُوَّةٍ فَأَرْدَتْهُ قَتِيلاً، فَعَلِمَتْ أَنَّهَا قَدْ وَضَعَتْ مَعْرُوفًا فِي غَيْرِ أَهْلِهِ، وَأَنَّهَا إِنَّمَا جَنَتْ ثَمَرَةَ عَمَلِهَا».[1]

ومن الجلي أن الصياغة العامة لهذه القصة تستدعي حكاية المثل الأثير في التراث العربي الجاهلي **(مُجِير أمّ عامِر)**[2]؛ إذ يحكى أنَّ جماعة من العرب خرجت للصيد، فعرضت لهم ضبعٌ فطاردوها، وكان العرب يسمون الضبع **"أمَّ عامِر"**، وكان الجوُّ شديد الحر، فدخلت الضبع خباء أعرابي، فخرج إليها فرآها مجهدةً في ذلك الحر الشديد، ورأى أنها قد التجأت إلى خبائه مستجيرةً به، فصاح بالقوم: ما شأنكم؟ قالوا: صيدنا وطريدتنا. قال: إنها قد أصبحت في جواري، ولن تصلوا إليها ما ثبت قائم سيفي في يدي، فانصرف القوم. ونظر الأعرابي فرأى الضبع جائعةً، فقام إلى شاته فحلبها، وقدم لها الماء واللبن فشربت حتى ارتدت لها عافيتها. فلما أقبل الليل نام الأعرابي مرتاح البال بما صنع للضبع من الإحسان لكن "أم عامر" نظرت إليه فوجدته نائماً، فوثبت عليهِ، وبقرت بطنه، وشربت من دمهِ، وتركته وسارت. وفي الصباح: أقبل ابن عم الأعرابي يطلبه، فوجده قتيلاً، فاقتفى أثر الضبع حتى وجدها، فرماها بسهمٍ فقتلها، وأنشد يقول:

وَمَنْ يَصْنَعِ المعْرُوفَ فِي غَيْرِ أَهْلِهِ ... يُلاَقِي الذِي لاَقَى مُجِيرُ امِّ عَامِرِ
أَذَامَ لَهَا حِينَ اسْتَجَارَتْ بِقُرْبِهِ ... طَعَامًا وأَلْبَانَ اللِّقَاحِ الدَّرَائِرِ
وَسَمَّنهَا حَتَّى إِذَا مَا تَكَامَلَتْ ... فَرَتْهُ بِأَنْيَابٍ لَهَا وَأَظَافِرِ
فَقُلْ لِذَوِي المعْرُوفِ هَذَا جَزَاءُ مَنْ ... بَدَا يَصْنَعُ المعْرُوفَ فِي غَيْرِ شَاكِرِ

1 - محمد الأمين ولد الكَتّاب/ من قصص الحيوان، م. س، الكراس 8، ص 19-23.
2 - انظر سرد القصة التراثية والمثل المصاحب لها على موقع (مقولة) شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: https://maqola.org/

ومما لا شك أن جمالية الاستدعاء التراثي هنا تغري القارئ الطفل بالبحث عن جذور القصة، ويمكن في إطار التدريس أن يحيل المعلم إلى القصة التراثية لإثراء معارف الطفل وفتح آفاق جديدة أمامه، وربطه بتراثه الثقافي؛ مما يزرع فيه الحنين إلى نصوص التراث ويمدُّه بعبقرية قراءتها.

كما أن قصة **(الثيران الثلاثة)**[1] تستدعي بدقة قصة المثل العربي الشهير **(أكلت يوم أكل الثور الأبيض)**، وهي تعيد صياغتها بشكل جديد، وتسعى إلى تقريب الفكرة إلى الأطفال بأسلوب مبسط وبرؤية سردية مفعمة بالإثارة والتشويق.

4. 4. الحكاية الشعبية

تعدُّ الحكاية الشعبية[2] إحدى المنابع الثرة التي لجأ إليها كتَّاب الطفل العرب واستفادوا مما تختزن من قصص وحكايات، وما تفيض به من حكمٍ وأمثال، فهي تعدُّ رصيدًا أدبيًّا فاعلاً لتربية الطفل وغرس قيم الخير والعدل في وجدانه.

ومن الملاحظ سرعة تجاوب الطفل مع الحكايات الشعبية؛ «لبساطتها ولغرائبية أحداثها الزاخرة بالبطولات الخارقة والعجائب وأساليب التشويق المختلفة التي يبتدعها الرواة».[3]

إضافة إلى كونها «ترسم عالما موازيًا للعالم الواقعي الذي يعيش فيه الطفل؛ يضم الخير والشر والسحر والجاذبية، وقدرًا كبيرًا من مثيرات الخيال».[4]

ولا شك أن التراث العربي زاخرٌ بالحكايات الشعبية المختلفة التي تسرَّب كثيرٌ منها إلى ذاكرة التراث العالمي وما زال حاضرًا بقوَّة في تلك الذاكرة، بيد أن تلك الحكايات «تغافل عنها المهتمون بأدب الطفل في الوطن العربي، وأصبح تركيزهم على أدبيات مستوردة من التراث الأجنبي مثل (ميكي ماوس) و (أليس في بلاد العجائب) وغيرها...».[5]

وهو ما يدعو إلى إعادة الحفر في التراث الشعبي العربي لتوظيفه برؤية أدبية جديدة، على غرار ما حدث مع توظيف الشخصيات التاريخية التي أنجزت حولها مادَّة أدبية غزيرة للطفل العربي.

---

1 - محمد الأمين ولد الكتّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 1، ص 5-14.

2 - يجب التنبيه هنا إلى الفرق الجوهري بين الحكاية والقصة، «فالحكاية في الأصل ذات طابع شفاهي مرتبط بالأدب الشعبي، وهي في جانب من جوانبها ذات علاقة بالخرافة والأسطورة وما إلى ذلك من وجوه الحكاية، وليس لها مؤلف بعينه، بينما القصة نتاج فردي يؤلفه كاتبٌ فردٌ، وقد تكون مستمدة في بعض أنواعها من الحكاية والأسطورة، ولذلك فإن الجانب الإبداعي فيه يتعلق بطريقة الصياغة والعرض، وقبل ذلك الاختيار المناسب». انظر: محمد صالح الشنطي/ في أدب الأطفال: أسسه وتطوره وفنونه وقضاياه ونماذج منه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ط 4، 2009، ص 287.

3 - عبد الرحمن عبد الخالق / دور قصص الأطفال في تنمية الطفل، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، سلسلة: كتاب الرافد، العدد 115، إبريل 2016، ص 83-84.

4 - سمر روحي الفيصل / قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 63.

5 - منى محمد علي جاد / أدب الطفل أبعاده وسبل مواجهة مشكلاته، بحث منشور على شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: http://epistemeg.com/pix/pdf_374.pdf

وبالعودة إلى السياق الشعبي الموريتاني؛ فقد كانت لدى الموريتانيين القدماء رؤى ووعي بضرورة توجيه الأطفال تربويًّا، وكانت الحكاية الشعبية المؤسطرة حاضرةً بقوة في وجدان المجتمع وثقافته، إذ تختزن توجيهًا ضمنيًّا وغير مباشر للطفل نحو قيم المجتمع وثقافته، وعن طريق الحكي المفعم بالأسطورة؛ «يتم تقديم دروس يومية أو ليلية لكل فرد في المجتمع، وذلك بتكثيف مجموعة العِبَر من الحكاية في ذهنه حتى تتنَمَّط أفعاله على غرار ما تقدمه المنظومة الحكائية».[1] لذا نصادف تراثًا حكائيًّا «شديد الغنى بفضل تعدُّد مكوناته واختزانه تجربة إنسانية عميقة حرية بالمحاورة، وهو تراثٌ بكرٌ لم يستهلك بعد، بل ما زال يحتفظ بجدَّته ومنابع الغرائبية التي تشع منه». [2]

من هذا المنطلق؛ نجد الحكاية الشعبية الموريتانية الموجهة للطفل حاضرة بقوة، حيث يتم إمتاع الطفل وتزويده بالقيم والتجارب والخبرات عبر مجموعة من الحكايات التي تتداولها الأمهات منذ قرون غابرة.

وهناك استراتيجية خاصة لممارسة الحكي كوظيفة يومية لا مناص منها لدى الأمهات، «فالحكاية من حيث زمن الحكي، توجد في الفاصل الزمني ما بين المغرب والعشاء، وأي حكي خارج هذا الزمن مشؤوم. [ففي الميثولوجيا الشعبية الموريتانية أن] القصَّ في النهار (يبكي أبناء الجنة ويضحك أبناء النار)، [كما] يجعل العجول أو البهم أو الفصلان ترضع أمهاتها فيحرم الجميع من اللبن. وليس اختيار هذه الفترة الزمنية عفويًّا أو اعتباطيًّا؛ إذ يتعلق به أكثر من وظيفة في سلم الفاعليات الاجتماعية. فحلول المساء يعني نهاية فعلية للنشاطات التي يقوم بها إنسان يحفه الليل بغموض المجهول والخوف من الغوائل المتربصة خلف التلال والآجام وفي بطون الأودية، ونهاية النور تعني بالنسبة لهذا الإنسان عمى مطلقًا يجب أن يعوّض نقص حاسته النشطة بنشاط حاسة ثقافية تناسب الظلام هي حاسة السمع. فخلف النار ظلام حالك، وخلف الخيام أصوات دِبَبَة وذئاب تعوي وضباع وسباع؛ تتربص بالدواب في مراحها، وربما تهاجمها فيتصاعد خوار البقر، ورغاء الإبل، وثغاء الغنم، في غبش المساء، فتزيغ قلوب الأطفال الطرية، وتهدهدها الأمهات بحكاياتٍ عجيبةٍ عن تلك الحيوانات تؤنسنها وتطوعها لتقاليد البشر ورغباتهم لما أعياهم أن يدجنوا هذه الوحوش [...] إن اختيار هذا الفاصل الزمني يحول فترة رعيٍ وجوعٍ إلى زمن عامر، زمن تعويضي فائق الخصوبة، فنحن نعلم أن الحلاب (قبل أن تخلع نعالها) لا يمكن أن تحلب. ولهذا يكون التصبير عن اللبن في غاية الأهمية لدى الأمهات، ويكون تحويل الخوف إلى استمتاع والاستفادة من تجارب الحيوان المؤنس والإنسان الموحش عملاً تربويًّا فائق الأهمية».[3]

---

1 - محمد محمد أحظانا / معقول اللامعقول في الوعي الجمعي العربي: صورة المغَيّب في المخيّلة الشّعبية الموريتانية نموذجًا، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ط 1، 2002، ص 536.

2 - محمد فال ولد محمد عبد الرحمن/ ثقافة الطفل العربي، مجلة الأديب، اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، نواكشوط، السنة 2، العدد 5، أغسطس 2007، ص 84.

3 - موسى ولد أبنو وآخرون / الحكايات والأساطير الشّعبية الموريتانية، الجزء 1: حكايات الحيوان، اللجنة الوطنية لجمع ونشر الثقافة الشعبية والمعهد التربوي الوطني، د. ت، ص 20-21.

هذا الحكي الأثير في الذاكرة الشعبية الموريتانية، والذي لا غنى عنه فهو صمام الأمان للطفل وميدانًا فسيحًا لتوجيهه وتربيته، قد ترك لنا مادة ثرية من الحكايات الشعبية المفعمة بالأسطورة والخرافة والتاريخ؛ إذ تختزن جانبًا من تحوُّلات المجتمع فكريًّا وثقافيًّا وسياسيًّا، وهي مادةٌ جاهزة للتوظيف الأدبي للطفل العربي الحديث بعد صياغتها بأسلوب أدبي يناسب الوعي الوجداني للطفل.[1]

ولعل النموذج الأبرز لتوظيف التراث الشعبي الموريتاني في المتن الذي نشتغل عليه في هذه الدراسة هو **(حكايات الجدة)** لمباركة بنت البراء؛ فقد عمدت الكاتبة إلى صياغة مجموعة من الحكايات الشعبية الموريتانية في ثوب أدبيٍّ رائقٍ موجهٍ للأطفال، وهو منحى يختزن مجموعة من الأبعاد الفنية والتربوية، لعل أبرزها:

- الانطلاق من مادة حكائية شفوية شعبية؛ وصياغتها في قالب أدبيٍّ فصيحٍ، وهو أمر لا يخلو من متعة وطرافة تتيح للكاتب تجريب عوالم جديدةٍ من القصّ والسرد، مما يساهم في بناء نصٍّ أدبيٍّ مفعمٍ بالأصالة وروح التراث ومنفتح على عوالم الإبداع والتجريب الكتابي.

- الانغراس في بيئة المتلقي؛ إذ يجد الطفل الموريتاني ذاته في حكايات تنتسب إلى فضائه المحلّي، وهو إضافة إلى ذلك؛ يتلقَّى -غالبًا- تلك الحكايات في البيت في نسختها الشفوية الأولى التي ترويها الأمهاتُ لأبنائهن موشومةً بالتشويق ومفعمة بتحوُّلات الميثولوجيا الشعبية الموريتانية.

إن مجموعة **(حكايات الجدة)** توظيفٌ مباشر لقصص الحيوان في الحكاية الشعبية الموريتانية كما ترويها الأمهات والجدات لأطفالهن، ونستشف ذلك من خلال العنوان الفرعي الذي وضعته الكاتبة على الغلاف وهو: **(قصص موريتانية للأطفال)**؛ حيث يتم تداول تلك الحكايات بشكلٍ كبيرٍ في الذَّاكرة الشعبية المحلية، وقد صاغتها الكاتبة بأسلوبٍ فصيحٍ وبمنهجية جديدةٍ تناسبُ التوجيه التَّربوي لأطفال المدارس.

1 - قام الباحث موسى ولد أبنو وآخرون بجمع مادة وافرة من تلك الحكايات في كتاب: الحكايات والأساطير الشعبية الموريتانية (ذكرنا معلومات النشر في الإحالة السابقة)، وهو عمل له أهميته الخاصة إذ يحفظ للأجيال القادمة مئات الحكايات والأساطير الشعبية المحلية، كما يوفر للأدباء والكتاب مادة خصبة للتوظيف الإبداعي.

4. 5. العجائبي

نصادف مفهوم "العجائبي" في الدراسات النقدية العربية الحديثة تحت بنيات مصطلحية شتَّى منها: «الفانتاستيك[1] / الفانتازيا/ الأدب الاستيهامي/ الغرائبي/ السحري، وعلى الرغم من الفروقات الواضحة بين هذه المصطلحات، إلا أن الجامع المشترك بينها؛ دلالاتها على الخارق واللامألوف والعجيب».[2] وهو يتأسس «على قاعدة الحيرة أو التردد المشترك بين الفاعل (الشخصية) والقارئ حيال ما يتلقيانه، إذ عليهما أن يقرِّرا ما إذا كان يتصل بالواقع أم لا كما هو في الوعي المشترك».[3]

يعتبر العجائبي مادة خصبة للقص؛ بحكم ما يختزنه من تداعيات فنية وجمالية تغذي مسار السرد وتمدُّه ببنية أكثر جاذبية، ذلك أن «سردية التعجيب واحدة من أبرز الأشكال الجديدة للتعبير، والتي يتجاوز بها المبدع حدود الإطار التقليدي للحبكة السردية».[4] من هذا المنطلق؛ فإن «الأدب الفانطاستيكي لا يتميز فقط بخصائص خطابه وبنية الحكي واللغة، وإنما هو رؤيةٌ مغايرةٌ للأشياء لا يمكن أن تتركنا في نفس الحالة التي كنا عليها قبل أن نقرأه».[5]

ومن خلال المعطى العجائبي تنفتح القصة «على السِّجلات الشعبية والمتخيَّل بكافة مراجعه التاريخية والدينية والثقافية، مما [يمدُّها] بأنوية وقنوات تنهض بتشغيل الحكي وتفعيل المتخيَّل، حيث ارتباطات العجائبي كثيرة، إضافة إلى أنه يتغيَّر بتغير العصور والثقافات، وتوجهات الرؤى والتحويلات الممكنة في النسق والمرجع».[6]

---

1 - شاع استخدام هذا المصطلح كثيراً خصوصاً في النقد المغاربي، وإن مال الباحثون أخيرًا إلى اعتماد مفهوم "العجائبي"؛ بحكم بنيته اللغوية المستمدة من اللغة العربية والتي توفر الحمولة الدلالية المطلوبة للمصطلح، وذلك ما عبّر عنه الناقد سعيد يقطين حين قال: «أفضل (العجائب) و(العجائبي) على (الفانطاستيك) وأحمّلها المعنى الذي يمكن استنتاجه من خلال الاستعمال العربي رغم اتساعه، ويمكن التدقيق بتوظيف الأنماط الفرعية للتمييز والتي وظفها العرب أيضا، مثل: العجيب، الغريب، المطرب، البديع...» انظر: سعيد يقطين/ ذخيرة العجائب العربية: سيف بن ذي يزن، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 1، 1994، ص 10. وتمكن العودة في مجال ضبط هذا المصطلح إلى الدراسة الأصيلة التي أنجزها الباحث المغربي عبد الحي العباس بعنوان: بناء المصطلح: العجيب والغريب والخارق والفانطاستيك بين قيود المعجم وقلق الاستعمال، المطبعة والوراقة المحمدية، مراكش، المملكة المغربية، ط 1، 2007.

2 - فيصل غازي النعيمي/ شعرية المحكي: دراسات في المتخيل السردي العربي، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2013، ص 57.

3 - سعيد يقطين/ السرد العربي: مفاهيم وتجليات، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2012، ص 233.

4 - نورة بنت إبراهيم العنزي/ العجائبي في الرواية العربية: نماذج مختارة، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور: أحمد حسن صبرة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، د. ت، ص 7.

5 - تزفتان تودوروف/ مدخل إلى الأدب العجائبي، ترجمة: الصديق بوعلام، دار الكلام، الرباط، ط 1، 1993، ص 5.

6 - شعيب حليفي/ بنيات العجائبي في الرواية العربية، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، المجلد 16، العدد 3، شتاء 1997، ص 114.

على المستوى الفنّ؛ «يتشكل العجائبي في المدونات السردية ضمن مستويين اثنين قد يلتقيان أو يتفارقان، الأول أنه يوظف على شكل بنية جزئية ضمن البناء الحكائي العام، وهذه البنية الجزئية تكون لها أهداف واضحة ومحدَّدة في النص السردي، وتتضحُ مرجعياتها التي اعتمد عليها عند اشتغالها بوصفها وظيفةً. أما الثاني؛ فهو تحوُّل العجائبي إلى تقانةٍ وبنيةٍ كاملة تحتوي باقي عناصر الحكي وتسيطر عليها ضمن رؤيةٍ فنيةٍ معينة».[1]

وبالعودة إلى المتن المدروس؛ يتجلى العجائبي في عددٍ وافرٍ من قصص **(حكايات الجدة)** لمباركة بنت البراء، وإن حرصت الكاتبة على عدم الإيغال في هذا المنحى حتى لا يرتفع عن مستوى الطفل أو يربك حاسة التلقّي عنده، ويمكن أن نقف هنا على نموذج قصة **(ذَات القَرْنَيْن الذَّهَبِيّيْن): «يُحْكَى أَنَّ "عَنْزَ البَرِّي" كَانَتْ نَوْعًا خَاصًّا مِنَ المعِيزِ: فَقَدْ كَانَتْ هَذِه العَنْزُ قَوِيةً كَبِيرَةً، لَهَا قَرْنَانِ طَوِيلاَنِ؛ أَحَدُهُمَا ذَهَبٌ خَالِصٌ وَالثانِي مِنَ فِضَّةٍ نَقِيَّةٍ، وَكَانَتْ تَسْكُنُ فِي الغَابَةِ مَعَ الحَيْوَانَاتِ المفْتَرِسَةِ وَلكِنَّهَا لاَ تَخَافُهَا. وَذَاتَ صَبَاحٍ وَلَدَتْ عَنْزُ البَرّي تَوْأَمَيْنِ ذَكَرًا وَأُنْثَى، وَكَانَا جَمِيلَيْنِ مِثْلَ أُمِّهِمَا، لَهُمَا قَرْنَانِ مِنْ ذَهَبٍ وَفِضَّةٍ. أَخَذَتْ العَنْزُ ابْنَيْهَا وَأَرْضَعَتْهُمَا وَوَضَعَتْهُمَا فِي جُحْرِهَا ثُمَّ ذَهَبَتْ تَرْعَى فِي الغَابَةِ. خَرَجَ الجَدْيَانِ مِنَ الجُحْرِ وَبَرَكَا خَارِجَهُ، فَمَرَّتْ بِهِمَا كُلُّ حَيْوَانَاتِ الغَابَةِ وَتَعَجَّبَتْ مِنْ جَمَالِهِمَا، وَتَمَنَّتْ لَهُمَا حَيَاةً سَعِيدَةً، ذَلِكَ أَنَّ كُلَّ الحَيْوَانَاتِ كَانَتْ صَدِيقَةَ أُمِّهِمَا. وَأَخِيرًا مَرَّ الذِّئْبُ أَمَامَهُمَا، وَعِنْدَمَا رَآهُمَا نَسِيَ صَدَاقَتَهُ لأُمِّهِمَا، وَسَالَ لُعَابُهُ وَقَالَ: لاَ بُدَّ أَنَّ لَحْمَهُمَا طَرِيٌّ وَلَذِيذٌ مِثْلُ قُرُونِهِمَا اللاَّمِعَةِ. اقْتَرَبَ الذِّئْبُ مِنَ الجَدْيَيْنِ الصَّغِيرَيْنِ وَأَمْسَكَ بِهِمَا وَابْتَلَعَهُمَا دُفْعَةً وَاحِدَةً، وَأَسْرَعَ يَخْتَفِي حَتَّى لاَ يَرَاهُ أَحَدٌ فَتَنْتَقِمَ مِنْهُ الْعَنْزُ القَوِيَّةُ "عَنْزُ البَرِّي"...».[2]**

تبدو بنية العجيب في تصوير **"عنز البرّي"** واضحة لدى القارئ العادي من فئة الكبار؛ إذ يحلق الخيال عاليًا مع الوصف العام: **(قرنان من الذهب والفضة، المعزاة تسكن في الغابة مع الحيوانات المفترسة لكنها لا تخافها...)**، ولكن في المقابل قد تبدو الصورة مقبولة ومألوفة في وعي المتلقي الطفل؛ لأن خيال الأطفال يمتاز بالسعة والانفتاح. ولعل العامل الأبرز لاستقبال الطفل للعجائبي في بنية القصة عائد إلى طبيعة تفكيره ووعيه المختلف عن تفكير الكبار وأنماط وعيهم، إذ إن «الطفل عادة يربط بين أشياء وأحداث لا توجد بينها علاقة منطقية في دنيا الواقع، ولكنه يربط بينها لتلازم ظهورها أمامه أو لإثارتها مشاعر متشابهة في نفسه تختلط عليه فلا يفرّق بينها ولا يميزها عن بعضها البعض. وهذا الأمر يفسّر كيف أن الأحداث أو المغامرات التي تثير دهشتنا لتعارضها مع منطقنا نحن الكبار يمكن أن تحدث في القصص التي تحكى للأطفال، وعادة يتقبَّلها الطفل دون أي اعتراض عليها، رغم ما فيها من غرابة ولامعقولية ومتناقضات».[3]

1 - فيصل غازي النعيمي/ شعرية المحكيّ: دراسات في المتخيّل السّردي العربي، م. س، ص 58.
2 - مباركة بنت البراء/ حكايات الجدّة، م. س، ص 19-20.
3 - محمد السيد حلاوة / الأدب القصصي للطفل، م. س، ص 29.

5. مدارات فنية

5. 1. عتبات النص

جاءت العتبات الأولى للقصص الموجهة للأطفال هادئة وبسيطة، وهي تتمثل أساسًا في صور ذات إحالة دلالية عامة لمضمون المتن، فيما غابت عتبات الإهداء وكلمات الشكر؛ وغابت المقدمة بحكم عدم اهتمام القارئ الطفل بالتوجيه النظري للمقدمات وعدم قدرته على تفكيك إحالاتها الدلالية، ذلك أن المتلقّي الطفل يهتم أساسًا بالدخولِ الحرّ إلى مداراتِ النص دون مطباتٍ قرائيةٍ تعرقل طريق دخوله. من هذا المنطلق غابت المقدمات والإهداء والشكر، وجاءت النصوص بارزة عند أول دخول إلى فضاء الكتاب.

ولعل العتبة الوحيدة التي استخدمها ولد الكتاب، هي ما أثبته في الواجهة الخلفية للغلاف في الطبعة الثانية للمجموعة، حيث أشار إلى أن هذه القصص تهدف إلى مخاطبة الأطفال **«من أجل تحذيرهم من مغبة الانزلاق الاجتماعي والتردّي الأخلاقي، ومن أجل حثهم على مراعاة المثل العليا واعتماد القيم السامية، مثل: الصدق والوفاء والأمانة والجد والمثابرة، وصولاً إلى إقامة مجتمعٍ سليمٍ تسودُ فيه الرِّفعة والفضيلة وتقل فيه الخسة والرذيلة. فهذه القصص هي في المقام الأول توعوية، تنشد من ضمن ما تنشده تقوية الحس الأخلاقي وتعميق الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والارتقاء بالذائقة الجمالية، وتوطيد إدراك المقومات الأساسية لمجتمع متمدن ومتحضِّر، مؤهَّل لاحتلال مكانة متميزة بين باقي الأمم»**.[1]

وهي عتبة توجَّه بشكل عام إلى القرَّاء الكبار، وإلى النُّقاد المشتغلين على النص، كما أنها تُغري الآباء والمدرسين باقتناء الكتاب حرصًا منهم على تمثُّل الأطفال للقيم التي تدعو إليها القصص.

وقد تم اعتماد الرسوم التعبيرية المصاحبة للقصة، وهي رسوم إيضاحية ملوَّنة تساهم في تشكيل وعي القارئ وربطه بفضاء القصة وتحولاتها، وقد جاءت هذه الرسوم في مفتتح كل قصة في **(حكايات الجدة) لمباركة بنت البراء**، أما مجموعة **(من قصص الحيوان) لولد الكَتّاب** فقد وظفت هذه التقنية بعناية، حيث ترافق القصة عدة رسومات ملوَّنة تم وضعها بعناية لتكون نصًّا موازيًا للقصة، وتأخذ تلك الصور أماكن متعددة، فهي تتمركز أحيانًا في صفحة مستقلة، وأحيانًا تأخذ مكانها بوصفها خلفية للنص، حيث يزاوج القارئ بين قراءة المتن وتفكيك بنية الرسم المصاحب.

---

1 - محمد الأمين ولد الكَتّاب / من قصص الأطفال، اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، نواكشوط، موريتانيا، ط 1، 2012، الواجهة الخلفية.

5. 2. العنونة

في العصر الحديث تغيرت نظرة كثير من الكتاب والمفكرين إلى العنوان، وأصبح جزءًا مركزيا في الحياة الثقافية المعاصرة، باعتباره بؤرة دلالية موجزة تختصر الرؤية العامة لنص أدبي أو إبداعي، وقد تم توظيف العنوان في مجالات متعددة مثل الدِّعاية والإشهار والإعلام وغيرها من الحقول، مما دفع المنظرين والعلماء إلى تأسيس علم خاص به هو علم العنونة (La titrologie) وهو علم يهتم بدراسة خصوصيات العنوان وتصنيف أنماطه وبناه اللغوية والدلالية والإشارية. [1]

وقد تنامى الاهتمام بالعنوان في الدراسات النقدية الحديثة، التي أكدت أهميتَه باعتباره «أول علامة على طريق التلقي، ومفتاحا سِيْمَويًّا يختزل بنية النص وكنهه في كلمة أو بضع كلمات».[2]

على هذا الأساس اهتم الأدباء المعاصرون بالعنوان، وطفقوا يتفننون فيه وفق مذاهب شتى. كما ظهرت عدة دراسات نقدية تتناوله بالتفصيل والتحليل، وذلك من منطلق أن البحث في هذا المنحى «هو بحث في صميم النص».[3] وكان المنطلق الأساس لهذا التوجه هو أن العنوان دالٌّ لغويٌّ يرتبط مع النص بعلاقة فنية وإيحائية. وهو «استدعاء القارئ إلى نار النص»،[4] لهذا فهو غالبًا ما يمتاز بالإغراء والتكثيف والإحالة، وأحيانا بالبساطة والمباشرة كما في نصوص أدب الأطفال.
كما أنه «يدعو القارئ إلى طرح مجموعة من الأسئلة تكون الفتيل الأول للقراءة».[5]

جاء العنوان العام لمجموعة **ولد الكَتَّاب (من قصص الحيوان)** بسيطًا ومباشرًا؛ يتغيَّا الإحالة المباشرة إلى بنية النص الأدبي؛ منبهًا إلى جنس النص **(القصة)**، وإلى خصوصيته الفنية **(قصص الحيوان)**، وهي مباشرة تتناغم مع وعي المتلقي العام المستهدف بالنص (الطفل)، كما تفصح للقارئ الناقد عن خصوصيته الأجناسية بشكل مباشر.

1 - من أبرز رواد هذا العلم: جيرار جينيت (Gérard Genette)، وليو هوك (Léo Hosk)، وكلود دوشي (Claude Dushet)، وجون مولينو (Jean Moulino)، وروبرت شولز (Robert Sholes)، وجون كوهين (Jean Cohen). انظر عن أبرز رواده ومحطاته الكبرى: عبد القادر رحيم/ علم العنونة، دراسة تطبيقية، دار التكوين، دمشق، سوريا، ط1، 2010، ص 48 وما بعدها.
2 - عبد الله الفيفي/ حداثة النص الشعري في المملكة العربية السعودية، النادي الأدبي بالرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2005، ص 16.
3 - خليل الموسى/ قراءات في الشعر العربي الحديث والمعاصر، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000، ص 84.
4 - علي جعفر العلاّق / الشعر والتلقي، دار الشروق، عمان، ط1، 1997، ص 13.
5 - عبد القادر رحيم / علم العنونة، م. س، ص 8.

أما عنوان مجموعة مباركة بنت البراء **(حكايات الجدة)**؛ فيحيل هو الآخر على السمة الأجناسية للنص من خلال مفردة **(الحكاية)** التي تشير إلى توظيف تقنية القص، كما يوظف العنوان الإحالة إلى التراث الشعبي المحلّي؛ من خلال تحفيز الذاكرة للعودة إلى طقوس الجدّات والتي تتصدَّرها رواية الحكايات مما يغذِّي شغف الأطفال، ويفتح لهم فضاءً للمتعة والتربية، كما يحيل العنوان الفرعي: **(قصص موريتانية للأطفال)** إلى المصدر الفعلي للقصص المقدمة، وأنها مستمدة فعلاً من ذاكرة المحكيِّ الشعبي الموريتاني، ومن هنا فإن ما قامت به الكاتبة لا يعدو كونه إعادة كتابة لقصص متداولة في الذاكرة الجمعية المحلية.

على مستوى بنية العنونة تمتاز عناوين **ولد الكَتَّاب** بالتكثيف والإيجاز، وهي غالبًا ما تحيل إلى الشخصية المحورية في القصة؛ وهو ما يزود القارئ بمفتاح أولي للقراءة، ويحيله بشكلٍ مباشر إلى بؤرة النص **(السنجاب والقنفذ، النمس وابن آوى...)**.[1]

أما مباركة بنت البراء فتعتمد أيضا تقنية التكثيف والإحالة إلى الشخصية المركزية في النص، وإن مالت أحيانًا إلى العنونة بالفكرة في عنوانٍ وحيدٍ وهو **(الكيد يفوق القوة)**[2]، وهي تميل أيضًا إلى العناوين الطويلة الموغلة في المباشرة؛ وذلك حرصًا على تقديم فكرة النص للقارئ الطفل بشكل يعطي صورة متكاملة قبل الولوج إلى عمق النص، ومن أمثلة تلك العناوين الطويلة **(محاكمة الذئب والأرنب لدى القاضي)**؛[3]

فقد يتصور القارئ من عالم الكبار أن عبارة (لدى القاضي) هي نوعٌ من الحشو؛ ولكنها في عالم الصِّغار ليست كذلك، إذ إنها المفتاح الأول لفهم كلمة **(محاكمة)** وتحديد سياقها الدَّلالي الصحيح.

1 - محمد الأمين ولد الكَتَّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 3-7، ص 13.
2 - مباركة بنت البراء / حكايات الجدّة، م. س، ص 5.
3 - مباركة بنت البراء / حكايات الجدّة، م. س، ص 34.

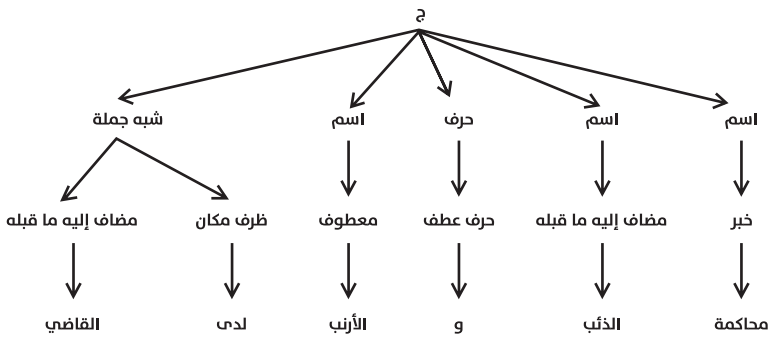
من حيث البنية اللغوية صيغت عناوين قصص المجموعتين عبر بنيات تركيبية متنوعة ذات علائق نحوية متعددة، يمكن أن نؤشر عليها في ما يلي:

النمط	البنية التركيبية
الإضافة	حِكَايَةُ الذِّئْبِ وَالقُنْفُذِ
	ذَاتُ القَرْنَيْنِ الذَّهَبِيّيْنِ
	زَفَافُ ابْنَةِ الأَرْنَبِ والذِّئْبِ
	قَافِلَةُ الذِّئْبِ والدُّبِ
العطف	الأَرَانِبُ والنَّمِرُ
	الطَّاوُوسُ والحُبَارَى
	الفِيلُ والجُرْذُ
	الوُعُولُ والوَشَقُ
النعت	الغَزَالَةُ العَانِسُ
	الذِّئْبُ الثَّرِيُّ
	الثَّعْلَبُ الكَذَّابُ
	الغُرَابُ المغَنِّي

ويلاحظ أنه على مستوى جميع هذه العناوين، فإن البنية العميقة تختزن دالاً نحويًّا هو (المبتدأ)، وهو دال يختفي على مستوى البنية السطحية، يتجلى ذلك من خلال عملية التَّشجير التالية لأحد هذه العناوين، وهو **(محاكمة الذئب والأرنب لدى القاضي)**[1]:

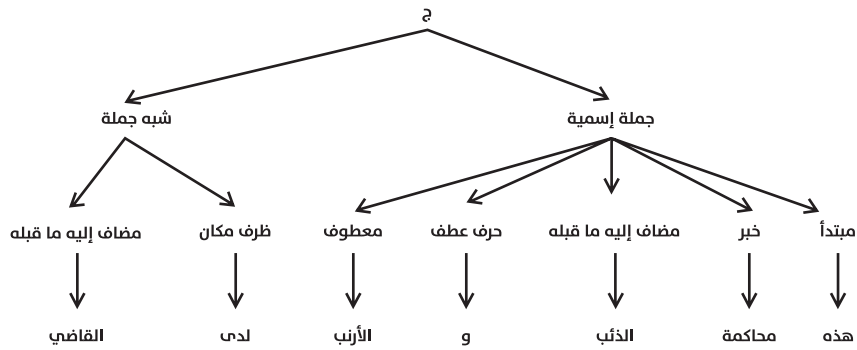
البنية السطحية :

محاكمة الذئب و الأرنب لدى القاضي



البنية العميقة :

محاكمة الذئب و الأرنب لدى القاضي



1 - مباركة بنت البراء / حكايات الجدّة، م. س، ص 34.

ويعلّل بعض النقاد «حذف المبتدأ في البنية السطحية برغبة الكاتب في الإسراع بنقل الخبر إلى القارئ؛ نظرًا لأهميته واستقرار تفكيره عليه دون المبتدأ».[1] ولذا يظل الخبر مركز البؤرة الدلالية في هذا النوع من العناوين.

5. 3. التشكيل البصري

من الواضح في قصص المتن أن هناك عناية خاصة بالإخراج الفني والتشكيل البصري للقصص والحكايات الموريتانية الموجهة للأطفال، فعلى مستوى الطباعة تمت الكتابة بحرف بارزٍ، وتشكيل جميع النُّصوص، وهو ما يساعد الطفل بشكلٍ واضحٍ على سرعة القراءة واستيعاب النص.

وبالنسبة لجودة الإخراج الطباعي؛ فقد جاءت قصص **ولد الكَتَّاب** في حُلة بهية؛ بحكم حداثة صدورها، إضافة إلى أنها صدرت عن مؤسسة عربية عريقة في مجال النشر والطباعة **(دار الثقافة بالمغرب)**، وقد تجلت العناية بالتشكيل البصري من خلال نوعية الورق اللَّماع، والرسوم الملونة التي تغطي الغلاف وجميع الصفحات الداخلية؛ مما يشدُّ انتباه الطفل، وهي رسوم فنية متقنة توازي ما يقدّمه النص وليست حشوًا أو تجميلاً شكليًّا لفضاء الورقة، بل هي خطاب مواز للغة وشارح لها، كما أنه يمتاز بالفاعلية والتميُّز، إذ «لا يقتصر أثر اللوحات الفنية على الخدمة اللغوية التي تقدمها للطفل القارئ، بل يمتد إلى الجانب الجمالي الصِّرف، فهي تنمّي الذائقة الجمالية للطفل؛ لأنها عملٌ إبداعيٌّ استوعبَ صاحبُه النص وراح يعبر عن حوادثه وشخصياته تعبيرًا فنيًّا قادرًا على التأثير في الطِّفل».[2]

من هذا المنطلق؛ فإن الرسوم المصورة في القصة «لها من الأهمية ما يعادل النص؛ لأن الطفل يحب تأمل الرسوم، [فهي] تساعده على تصور القصة، وتنقل له تفاصيل لا يستطيع النص نقلها باعتماده على اللغة فقط، خاصة بالنسبة لمرحلة الطفولة الأولى والمتوسطة التي تَقْصُر فيها النصوص، ولا مجال للأديب فيها أن يصف ويطيل وصفه».[3] ويمكن أن نرى الإخراج البصري للنموذج التالي من قصة **(الطاووس والحبارى)**:[4]

1 - عبد القادر رحيم / علم العنونة، م. س، ص 182.

2 - سمر روحي الفيصل / قضايا أدب الأطفال، م. س، ص 79.

3 - وفاء إبراهيم السبيل / نصوص باقية: لماذا تنجح بعض النصوص الأدبية في الحصول على اهتمام الأطفال، مجلة قوافل، النادي الأدبي بالرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 32، أكتوبر 2015، ص 150.

4 - محمد الأمين ولد الكَتّاب / من قصص الحيوان، م. س، الكراس 9، ص 18.

أَمَّا ٱلْحُبَارَى رَكُوضُ ٱلَّتِي لَمْ تَكُنْ تُلْفِتُ ٱنْتِبَاهَ أَحَدٍ، فَكَانَتْ تَجِدُّ فِي ٱلْتِقَاطِ ٱلْحَبِّ، وَتَحْصِيلِ ٱلْقُوتِ طُولَ ٱلنَّهَارِ، وَفِي ٱلْمَسَاءِ عِنْدَمَا تَأْوِي إِلَى مَسْكَنِهَا، كَانَتْ تُحْضِرُ بَعْضَ ٱلطَّعَامِ إِلَى صَدِيقِهَا وَجَارِهَا ٱلطَّاوُوسِ ٱلَّذِي لَمْ يَتْرُكْ لَهُ خِلَاوُهُ مُتَّسِعاً مِنَ ٱلْوَقْتِ يَجْمَعُ فِيهِ طَعَاماً يَقْتَاتُ عَلَيْهِ. كَانَتْ رَكُوضُ كَثِيراً مَا تَنْصَحُ صَدِيقَهَا ٱلطَّاوُوسَ قَائِلَةً :

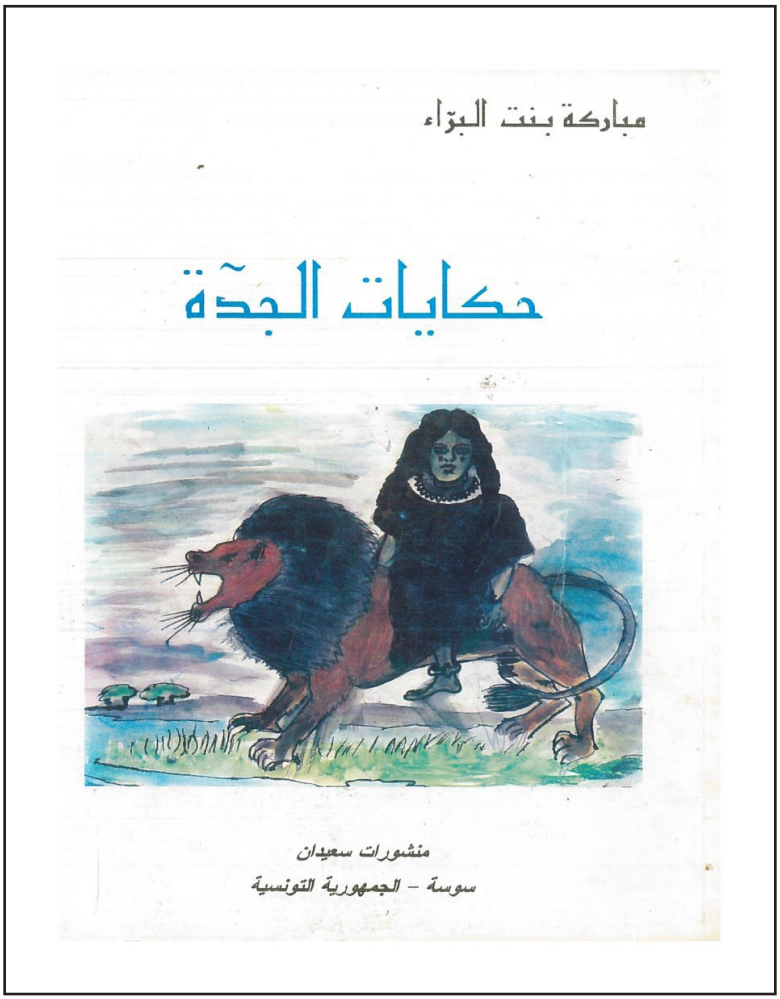
" يَا مُخْتَالُ، لَا تُضِعْ كُلَّ وَقْتِكَ فِي ٱلتَّبَخْتُرِ، وَٱلرِّيَاءِ، وَٱلاسْتِعْرَاضِ، وَٱعْمَلْ لِكَسْبِ قُوتِكَ، وَخُذْ حِذْرَكَ مِنَ ٱلْمَخَاطِرِ، وَتَدَرَّبْ عَلَى سُبُلِ ٱلنَّجَاةِ، إِذَا مَا دَاهَمَكَ خَطَرٌ، تَعَلَّمْ أَنْ تَخْتَفِيَ عَنِ ٱلأَعْدَاءِ، وَأَنْ تُرَاوِغَهُمْ، وَتُخَادِعَهُمْ مِنْ أَجْلِ ٱلْحِفَاظِ عَلَى سَلَامَتِكَ. تَعَلَّمِ ٱلرَّكْضَ، وَتَمَرَّنْ عَلَى ٱلْقَفْزِ، وَٱلْجَرْيِ، لِكَيْ لَا تَقَعَ فَرِيسَةً سَهْلَةً لِلْمُعْتَدِينَ ٱلْمُتَرَبِّصِينَ، وَمَا أَكْثَرَهُمْ".

وَكَانَ مُخْتَالُ يُجِيبُهَا سَاخِراً :

" يَا رَكُوضُ، إِنَّ مَنْ كَانَ لَهُ جَمَالُ رِيشِي وَبَهَاءُ

وإمعانًا في توظيف جماليات التشكيل البصري؛ لجأ الناشر إلى طبع كل قصتين في كرّاس مستقل يحمل رسومه الخاصة؛ فجاءت العشرين قصة في شكل سلسلة موزعة على عشر كراسات، يحمل كلٌّ منها رقمًا خاصًّا به وعنوانين بارزين للقصتين اللتين يتضمَّنُهما، وهو ما يقدّم للطفل مادةً أدبيةً خفيفة يمكن قراءتها في أي وقت والانتقال منها إلى كراسٍ آخر، وهو منحى له أبعاده الفنية والتربوية الواضحة. وهذا نموذج لغلاف إحدى الكراسات، وتبدو على واجهته الخلفية نماذج لأغلفة باقي الكراسات:

أما (حكايات الجدة) لمباركة بنت البراء؛ فقد كان إخراجها الفني متواضعًا من حيث جودة الورق، والمؤثرات البصرية فيه، رغم أنها صدرت عن مؤسسة عربية جادَّة في مجال النشر (مؤسسة سعيدان بتونس). فقد اكتفى الناشر بإضافة رسم ملون واحد في صفحة مستقلة عند بداية كل قصة للتعبير عن ما تحيل إليه. ولكن تمت العناية بتشكيل جميع الحروف وكتابتها ببنط غليظ، وترك مساحات للبياض، ورسم الحوار بشكل بارز باستعمال الشَّرطة في بداية كل جملة حوارية. وهذا نموذج غلاف المجموعة:



6. تركيب

تتسم النصوص القصصية المختارة ببنيات فنية متعددة، وهي نصوصٌ مشرعةٌ للقراءة؛ إذ تختزن مجموعة من الرُّؤى والبنيات التي تستند إلى أسسٍ فنيةٍ وجماليةٍ خصبة.

فعلى مدى ثمان وعشرين قصة (هي مجموع قصص المتن الموزع على مجموعتين) يصادف الطفل مدونةً أدبيةً مفعمة بالإمتاع والتشويق، كما أنها تختزن رصيدًا معرفيًّا متنوعًا؛ إذ تعرَّف الطفل على مجموعة من المعارف التاريخية والجغرافية، كما تسهم في تنمية رصيده اللغوي عبر مجموعة من المفردات والتراكيب ذات المستويات المختلفة، وقد صيغت بعناية لترفع الحصيلة اللغوية للطفل دون أن تربكه أو تحول دون تفكيكه للمعنى، كما يقدم المتن رؤى تربويةً فاعلة توجِّه الطفل ليكون إنسانًا صالحًا وفردًا منتجًا وفعالاً في مجتمعه. كما تدفع القصصُ الطفلَ باتجاه مجموعة من القيم والمثل العليا (الصدق، والأمانة، والحب، والوفاء...)، إضافة إلى أنها تشحذُ خيالَه حين تلجأ إلى توظيف حيل الذَّكاء ضمن مسارِ الأحداث، كما تعيد الطفل إلى تراث المجتمع عبر استدعاء نصوص من ذاكرة المحكي الشعبي كما في نموذج نصوص (حكايات الجدة) لمباركة بنت البراء؛ وهو ما يسهم في تثقيفه بما يختزنه المجتمع من حكاياتٍ وأساطير شعبية لها مغزاها ودلالتها. تضاف إلى ذلك التساؤلات التي سيطرحها الطفل إزاء بعض الأحداث والمواقف ذات المنحى العجيب؛ مما يحيل وعي الطفل إلى أن هناك دائمًا مفاجآتٌ في الحياة قد لا يستوعبها عقل الإنسان.

من منظورٍ آخر؛ يستجيب المتن لطموحات القارئ الناقد بما يختزنه من رؤى وبنياتٍ فنية، فهو يوظف بعناية تقنيات القصِّ الموجه للطفل، مستدعيًا جماليات الكتابة للطفل على مستوى اللغة والمضامين المعرفية والتربوية، إضافة إلى ما يحفل به من مداراتٍ فنية فاعلة في الكتابة، مثل: العنونة، والعتبات، والتَّشكيل البصري للنص؛ حيث المزاوجة بين البنى اللغوي والبنى الأيقونية والعلامية (الرسوم الشارحة للنص)، كما كانت الإحالات التناصية الخصبة في بعض النّصوص ميدانًا رحبًا يعْبُر بالقارئ الطفل إلى عوالم جديدة تسهم في إثراء رصيده المعرفي وتغريه بقراءة مزيد من النصوص.

الخاتمة

بعد مسارٍ بحثيٍّ مضنٍ وشاقٍّ؛ وصلت هذه الدراسة إلى مرافئ النهاية. هنا لن نترك ما قدمناه ظِهْرِيًّا، كما لن نعود القَهْقَرى لاستعراض تفاصيله، وإنما سنشير، بإيجاز، إلى بعض الملاحظات التي أوحت لنا بها هذه المقاربة:

■ أن تبحث في ميدان **أدب الأطفال في موريتانيا** معناه أن تنحت في الصخر؛ بحكم قلة المادة المنشورة، وندرة المكتوب حولها، وهو واقع كان الحافزَ المحوريَّ لهذه الدراسة، من أجل تحفيز الباحثين على الاهتمام بهذه الحقل الأدبي المنسي في موريتانيا، وتشجيع الأدباء على الكتابة للطفل الموريتاني، ورغم ذلك؛ فإن النصوص المحدودة التي صادفناها واعتمدناها متنًا للاشتغال تتمتع بصبغة تمثيلية عالية؛ بحكم ما تختزنه من مقومات فنيةٍ وجماليةٍ، وما تنبض به من حيوية تغري الناقد بمزيد من الحفر والقراءة بحثًا عن بهاء المعنى.

■ يحمل المِهاد النظري العام لهذه الدراسة مقاربة فاحصة **لدراسات أدب الطفل العربي،** محاولاً الوقوف على جانب من نشأة ومسارات الدرس النقدي حول أدب الأطفال العربي، وأبرز القضايا والإشكالات التي انطلق منها الدارسون، وعبر قراءة مسْحِية مقارِنة لتلك الدراسات، يمكن أن نقسِّم أنماط القراءة النقدية التي اتجهت إلى نصوص أدب الطفل العربي إلى ما يلي:

■ **القراءة الإيضاحية:** وغالبًا ما يقتصر أصحابها على استكشاف معنى النصوص بشكل مبسَّط، ويستعرضون موازاة مع ذلك سيرة الشاعر، ومناسبة النص، مبتعدين عن الحفر في عمق النص الأدبي لاستخراج إحالاته الفنية والثقافية.

■ **القراءة التربوية:** ويتم التركيز فيها على البنية الموضوعاتية للنص، ودورها الفاعل في توجيه الطفل إلى قيم ومُثُل وأخلاق يُراد له أن يتَمَثَّلها، وهي من هذا المنطلق تركِّز على الجانب التربوي للنصوص، وما تتضمنه من حكم وعِبَرٍ، كما تقيس جودة النص بمدى فاعليَّته في التكوين التربوي للطفل.

■ **القراءة الفنية:** ويتم التركيز فيها بدرجة أكبر على إيضاح المقومات الفنية للنص؛ من حيث اللغة، والأسلوب، وبناء الموضوع، والبنيات الإيقاعية، وهذا النمط القرائي يتيح تفكيك المعمار الفني للنص. إنها قراءة تحتاج إلى ناقدٍ متمرِّس في استكشاف جماليات النصوص، كما تفترض الانطلاق من منهج محدَّد؛ حرصًا على الانسجام والنسقية في التحليل.

■ **القراءة التكاملية:** وهي التي يحاول أصحابها التركيز على الأبعاد المشار إليها سابقًا، وفي الغالب يتم الحديث عن معطيات محدَّدة في كل نص، وأبرزها: **(الفكرة الرئيسية للنص، الهدف الرئيس، الأهداف الفرعية: التربوية، والمعرفية، والفنية...).**

وتتداخل هذه الأنماط القرائية في وعي كثيرٍ من الدارسين، وإن تمايزت بشكل أوضح عند عددٍ منهم، كما أن الملاحظة الأبرز التي تهيمن عليهم بشكل شبه تام هي الإيغال في التمهيد والفصول النظرية، حيث يتم الحديث في كل دراسة عن نشأة أدب الأطفال، ومحدداته وأهدافه التربوية في استعراض نظري لا يخلو من رتابةٍ وتكرار، ويوازي ذلك محدودية العناية بترسيخ المفاهيم وضبط حدودها؛ مما يؤثر سلبًا في تحليل النصوص، وتماسك المنطلقات النظرية للقراءة.

تتوزع المدونة المتاحة لأدب الأطفال في موريتانيا على قسمين كبيرين هما: **الشعر والقصة**، فيما يندر حضور باقي الأنواع الأدبية **(المسرحية والرواية...)**، وهو ما يحيل إلى نقص حادٍّ في مسيرة أدب الطفل الموريتاني ينبغي للأدباء والكتاب تلافيه. وبخصوص **المتن الشعري** الذي تم الاشتغال عليه تمكن الإشارة هنا إلى ما يلي:

■ النصوص الشعرية الموجهة للطفل في موريتانيا ما تزال تعاني هلامية في التصنيف؛ إذ ترد في كثير من الدواوين إلى جانب النصوص الموجهة للكبار، ولم يصدر حتى الآن أي ديوان شعري موريتاني خاص بالأطفال، وهو أمر أرجعناه في صلب هذه الدراسة إلى إكراهات النشر التي يعانيها المبدع الموريتاني.

■ امتاز النص الشعري الموريتاني الموجه للأطفال ببنية إيقاعية خفيفة ومنسابة، ترجمها الشعراء في اعتماد القالب الموسيقي لبحور **(الرجز، الرمل، المتقارب)**؛ مع الحرص على اعتماد البنيات الإيقاعية الأخف لهذه البحور، والتنويع في بنية القافية والرَّوي، والتركيز على رَفْد النص بظلالٍ إيقاعية داخلية تحفز الطفل على ترديد الأبيات **(التكرار، الجناس، الترصيع، الإرصاد...)**؛ وهو ما يوفِّر جاذبية قوية لاستقبال النص من لدن المتلقي الطفل.

■ من حيث البناء اللغوي اتسمت لغة النص الشعري الموريتاني الموجه للطفل بالثَّراء والتَّنوع، والحرص على توظيف المفردات التي تتَّسم حروفها بسهولة المخارج؛ تيسيرًا للتكرار والحفظ، ومع بساطة المعجم ووضوحه، فإن هناك ميلاً واضحًا لتوظيف لغة المجاز المحلِّقة؛ التي تشدُّ الطفل وتُبهره، ولكنه توظيفٌ يخفي توجهًا تربويًّا لإثراء رصيد الطفل اللغوي، ودفعه إلى استيعاب ماورائيات النص الأدبي، وفي الغالب تم اللجوء إلى هذا المنحى في النصوص الموجهة لمراحل الطفولة الوسطى والمتأخرة. وهذا ما يفسر كون المعجم الذي يكتب به كثير من كتاب أدب الأطفال في موريتانيا لا يختلف عن المعجم الذي يكتبون به باقي قصائدهم الموجهة للكبار. ولعلنا نشير في هذا السياق إلى أن هذا النمط كان حاضرًا بقوة في كتابات جيل التأسيس لأدب الأطفال العربي مثل **أحمد شوقي ومحمد عثمان جلال** وغيرهما؛ حيث يلاحظ أنهما يكتبان بمعجم مفعمٍ بالحيوية والجزالة الأسلوبية، فيما اتجهت الكتابات اللاحقة لجيل التأسيس إلى نوع من التبسيط اللغوي، سعيًا للوصول إلى وعي الطفل بعيدًا عن زخرف القول.

■ تتدفَّق نصوص شعر الأطفال في موريتانيا بمجموعة من المضامين والقيَم التي يُراد لها أن تنغرس في وجدان الطفل وذاكرته: **(حقوق الوالدين، النظافة، قيمة المدرسة، قيمة العمل، حماية البيئة، الوطن والسيادة، الحرية والاستقلال، الوحدة العربية، الهوية الدينية...)**، وهو ما يؤكد حضور البعد التوجيهي التربوي في أذهان كُتَّاب الطفل، وسعيهم الدَّائب إلى أن يتشبَّع الطفل من خلال النص الأدبي بمجموعة من القيم والتوجهات الحسنة السائدة في المجتمع. من هذا المنطلق؛ كانت هذه النصوص المادة الأبرز في كتب **القراءة العربية** المقررة في **المنهج الدراسي الموريتاني**.

■ من الملاحظ تأرجح الشُّعراء في الكتابة بين عالم الكبار وعالم الطفولة؛ بحكم انتظام أغلبهم في سلك الكتابة للكبار، وإن كان اهتمامه التربوي يفرض عليه أن يوجه جزءًا من شعره للطفل، وقد استطاع الشاعر **محمد عبد الله بن عمر** أن يتحرَّر من سلطان التجربة الشعرية الموجهة للكبار وينغرس في عوالم الطفل ليقدِّم مادة أدبية ثرية تلائم الطفل وتلامس شغاف وجدانه، فيما ظلت نصوص البقية تختزن كثيرًا من مقوِّمات النص الشعري المنتمي إلى عالم الكبار. ويمكن أن نقسِّم كتَّاب شعر الأطفال في موريتانيا إلى قسمين:

□ **القسم الأول:** وهو الأغلب؛ رجال التربية والتعليم، وهؤلاء تنسجم الكتابة للأطفال مع توجههم العام، وأغلبهم لم يشتهر بالشعر خارج نطاق المناهج الدِّراسية: **(محمد عبد الله بن عمر، محمد سالم بن الدّيه، فاطمة بنت البُ...)**.

□ **القسم الثاني:** هم الشعراء الذين اشتهروا بكتابتهم وأعمالهم الشعرية الموجهة للكبار، وإن خصصوا أحيانًا بعض النصوص الموجهة للأطفال، أو التي يمكن استثمارها وتوجيهها للطفل، حيث تم اختيار بعض نصوصهم من قبل المشرفين التربويين المعنيين بتأليف الكتب الأدبية الموجهة للأطفال:**(سيدي ولد الأمجاد، خديجة بنت عبد الحي...)**. مع ضرورة الإشارة إلى أن أغلب كتاب شعر الأطفال في موريتانيا؛ هم في الغالب تربويون بالإضافة إلى كونهم شعراء مساهمين في مسار الحركة الشعرية المعاصرة في موريتانيا.

■ تناسب أغلب النصوص التي تضمنها المتن فترة الطفولة الوسطى والمتأخرة؛ وهي بهذا تعد مادة خصبة للتوظيف التربوي في المناهج الدراسية في المستويات المتقدمة، إذ تشكِّل مادةً أدبيةً فاعلةً لتوجيه الطفل ثقافيًّا وتربويًّا، من هذا المنطلق، فإن جزءا كبيرًا من المتن الشعري الذي اعتمدناه في هذه الدراسة حاضر في كتب المناهج الدراسية الموريتانية.

أما بخصوص **النص القصصي الموجه للأطفال**، فيمكن أن نشير إلى ما يلي:

■ يعد المتن القصصي الموجه للطفل الموريتاني محدودًا، ولا يتناسب حجمه مع ما ينبغي أن يكون متاحًا لطفلٍ شغوفٍ بالقراءة، ورغم ذلك؛ فإن المجموعتين اللتين اعتمدناهما في هذه الدراسة تتوفر فيهما المواصفات الفنية للقصة الموجهة للأطفال؛ من حيث البناء الفني، ونمط الطباعة والإخراج، وإن كان العتب قائمًا على كاتبيهما بسبب عدم مواصلة المسار واكتفاء كل منهما بعملٍ يتيمٍ، وإن وجب التنبيه إلى أن للظروف والإكراهات دورًا كبيرًا في ذلك.

■ اتسم البناء الفني لقصص المتن بالتماسك والانسجام، حيث نصادف مسارًا سرديًّا مفعما **بالأحداث، والشخوص، والزمان، والمكان**... وهو ما يضع الطفل في جوٍّ مفعمٍ بالحركة والتشويق والإثارة، مما يجعله مشدودًا لمتابعة القصة حتى نهايتها، بحثًا عن انفراج العقدة، سبيلاً إلى معرفة إحالات القصة ومغزاها العام.

■ تنغرس القصص في فضاء الرؤية التربوية؛ إذ تقدم للأطفال مجموعة من التصورات والرؤى التي تنير لهم درب المستقبل، وتشجعهم على تمثل القيم والمثل العليا: **(الصدق، الأمانة، الوفاء...)**، كما تحفزهم على تلقي مجموعة من المعارف والرُّؤى التاريخية والجغرافية المرتبطة بالمكان والأرض والإنسان.

■ تستثمر القصصُ التراثَ المحكيَّ الموريتانيَّ، وهو ما لجأت إليه الكاتبة **مباركة بنت البراء** في مجموعة **(حِكَايات الجدَّة)** التي هي صياغة أدبية لمجموعة من القَصص والحكايات التي ترويها الأمهات للصغار قبل النوم، وهذا التوظيف يفصح عن احتفاءٍ خاصٍّ بالتراث الشعبيِّ المحليِّ، ومحاولة قراءته وصياغته من جديد، وتوظيفه في الكتابة للأطفال لأغراض فنية وتربوية وثقافية. وقد أحسنت الكاتبة بتوظيف هذا التراث لتعطيه حياة جديدة، وتغرسه في ذاكرة الأجيال القادمة، ذلك أنه «معرضٌ للاندثار في صراعه غير المتكافئ مع أنماط صناعة ثقافة الطفل الوافدة، [و] لا يملك من أشكال الحماية غير الاعتصام بالذاكرة؛ الوعاء الذي يختزنه، والذي يراهن عليه للبقاء واستمرار التأثير، والذاكرة جهاز خَؤُون، في ظل أساليب الغسل والتنظيف التي تتبعها العولمة واضعة أنماطًا من البدائل التي تخلب ألباب الكبار الراشدين، فما بالنا بالصغار».[1]

■ من جماليات الكتابة في المتن القصصي الموجه للطفل في موريتانيا؛ توظيف **العجائبي** بشكل سهل ومبسط وضمن سياق محدَّد؛ وفي ذلك تشويقٌ للطفل، وإثارة لاهتمامه بماورائيات القصة وإحالاتها الفنية والتربوية، إضافة إلى تحفيز وعيه وخياله للخلق والإبداع.

1 - محمد فال ولد محمد عبد الرحمن/ ثقافة الطفل العربي، م. س، ص 85-86.

■ جاءت عتبات القصص هادئة وبسيطة، واتسمت العناوين بالتنوع والوضوح والمباشرة؛ إذ توظف بنى لغوية متنوعة (النعت، العطف، الإضافة..)؛ كما تقدم للطفل فكرة واضحة عن محتوى القصة، أو أبرز الشخصيات الفاعلة فيها، مما يغريه بالدخول إلى عوالم النص.

■ على مستوى **الإخراج البصري**؛ هناك عناية واضحة بجمالية إخراج النص القصصي طباعيًّا وسلامته من الأخطاء الطباعية والإملائية، وقد صاحبت النصوصَ مجموعةٌ من **الصُّوَر والرسوم الملونة**؛ ذات الإحالات الدلالية والجمالية الخصبة، وقد كانت مجموعة **(من قصص الحيوان)** لولد الكَتَّاب نموذجًا واضحًا بهذا الخصوص؛ وقد ساعد في ذلك صدورها عن دار نشر مغربية لها عناية خاصة بأدب الطفل ونصوصه.

■ يحتفي النص القصصي الموريتاني الموجه للطفل بجمالية **التناصِّ التراثي**، حيث يستدعي مجموعة من **الأمثال والحكايات الشعبية التراثية**، وهو منحى يفتح للطفل آفاقًا جديدة ويغريه بقراءة التراث وتتبع أبرز أحداثه وشخصياته.

■ موازاة مع الكتابة الإبداعية للطفل، نصادف لدى كل من **ولد الكتَّاب وبنت البراء** رؤيةً نظريةً حول أدب الطفل وثقافته، وهي رؤية تفصح في جانب منها عن إكراهات الكتابة للطفل العربي، وانحسار الاهتمام بأدب الأطفال وطنيًّا وعربيًّا، مع تأكيد أهمية هذا الأدب الفاعلة في تربية الأجيال وتنشئتهم، تقول بنت البراء: **«أدب الطفل في ساحتنا الثقافية لا يزال غائبًا بالمعنى الصحيح. طبعًا هناك كتابات للأطفال، هناك بعض المجلات المتخصصة، ولكن هذا لا يكفي، فالطفل اليوم مشدودٌ إلى الفضائيات وأفلام الفيديو، وسَوْرَة العنف والانحراف السائدة، وهذا ما يتطلب وضعَ أساسٍ تربويٍّ ثقافيٍّ فكريٍّ لكل الإنتاج الموجه لأطفالنا، وهو ما يستوجب كذلك تنسيقًا بين المربين والكُتَّاب وعلماء النفس لتوجيه الخطاب المقدم للطفل، ولتغطية عالمه الواقعي والخيالي، فلا بد من إبداع لغة تخاطب جديدة، وبرامج جديدة مسموعة ومرئية تكفل تنمية قدرات الطفل، وتسهم في تفتيح مواهبه، وتنشئ لديه حصانةً ذاتيةً ضد أي فكرٍ دخيل؛ لنضمن أجيالاً سوية».** [1]

1 - مباركة بنت البراء / حوار أجراه معها: محمد شلال الحناحنة، مجلة الأدب الإسلامي، رابطة الأدب الإسلامي العالمية، جدة، المملكة العربية السعودية، المجلد 11، العدد 41، 2004، ص 25.

ويفصح **ولد الكتاب** عن رؤيته لواقع أدب الأطفال العربي الذي يرى أنه يعيش حالة من الركود، حيث يقول: **«تتنزل هذه الوضعية المزرية لأدب الطفل في العالم العربي في نسقٍ دوليٍّ معقَّد أضحت فيه العناية ببناء العقول وإعداد الأجيال أولويةً استراتيجية ملحَّة، وترسَّخت فيه القناعة لدى أولي النُّهى أن أنجع استثمار هو ما ينفق في تكوين رأس المال البشري، وتنمية الموارد العلمية والتقنية. وهذا ما أدّى إلى كون الصناعات الثقافية والإبداعية والترفيهية باتت تحتل اليوم المركز الثالث بعد قطاعي البناء والسياحة في بعض الاقتصادات الغربية. وبالنظر إلى كل هذه الاعتبارات وهذه المعطيات والحقائق فإن تطوير أدب الأطفال والارتقاء بمستواه لا يمكن اعتباره ترفًا أو شأنًا ثانويًّا أو أمرًا كماليًّا، وإنما هو السبيل الأوحد لإعداد الأجيال الصاعدة وتأهيلها لمواجهة متطلبات العصرنة والحداثة والتنافسية الشديدة في نسق دولي مأزوم تزدادُ فيه حِدَّة الصراع والتدافع بين الأمم من أجل الريادة»**.[1]

وهي رؤى تفصح عن وعي نظري بمسارات تشكّل الكتابة للطفل محليًّا وعربيًّا، ومحاولة التنبيه على جوانب القصور في تلك المسارات.

إن مما لا شك فيه أن مسار **أدب الأطفال في موريتانيا** متعثِّر، ويحتاج إلى نهضةٍ أدبيةٍ متحفِّزة يوازيها مسار نقدي قرائي فعَّال، ولعل من أبرز معوقات تطوُّر مسيرة أدب الأطفال في موريتانيا:

■ عدم اهتمام الأدباء الكبار إبداعًا وتجربة بالكتابة للطفل، مما جعل النصوص الموجهة إليه تجارب عابرة لا تروم كتابة منجز أدبي متكامل للطفل الموريتاني، ومن المؤكد أنه ما دامت القطيعة قائمة بين الأديب الموريتاني والطفل، فلن يكون هناك إنتاج له تأثير يذكر. ومما عزز هذا التوجه اعتبار كثير من التربويين أن جميع النصوص صالحة للتوجيه للطفل، بل إن نصوص أدب الكبار تساهم في إثراء معارفه اللغوية والثقافية بشكل أسرع، وأن في كثير من نصوص أدب الطفل نوعا من التبسيط الذي يقتل روح التحصيل العلمي الجاد لدى الطفل.[2]

---

1 - محمد الأمين ولد الكتّاب / وضعية أدب الأطفال في الوطن العربي عمومًا وفي موريتانيا بوجه أخص، مقال منشور على موقعه الشخصي على شبكة الأنترنيت، من خلال الرابط التالي: http://kettab.net/archives/2333

2 - هذه الرؤية تستحضر المنهج التربوي القديم في موريتانيا، فقد درج النظام التربوي التقليدي الموريتاني –ما قبل المدرسة العصرية- على تشجيع الأطفال على منافسة الكبار على فهم واستيعاب المتون الدراسية، وهو ما يجعلهم يسيرون في طريق تحصيل العلوم والمعارف بشكل مبكر من خلال دراسة أمهات المتون اللغوية والأدبية والفقهية وغيرها من العلوم والفنون، حيث تسود النظرة القائلة إن سن الطفولة هي المرحلة الأنسب لرسوخ العلوم والمعارف، ومع التسليم بصحة هذه المقولة بشكل عام، فإن تعريض الطفل لكم معرفي هائل وهو في سن مبكرة، وحرمانه أحيانًا من ممارسة مسار طفولته الطبيعي؛ له انعكاسات تربوية كبيرة؛ في مقدمتها ما يصيب الطفل أحيانًا من عزوف عن الدرس بسبب عدم استيعابه لحجم هائل من المعلومات.

■ غياب الحركة النقدية الواعية الموجهة التي تواكب النص المكتوب للطفل، وتثير الإشكالات، وتطرح الأسئلة حول البناء والمحتوى، من أجل تحفيز الكاتب الموريتاني وتوجيهه للعناية بحقل أدب الطفل، والسعي إلى التميز والتخصُّص فيه.

■ ارتباط النصوص المكتوبة بمتطلبات المسار المدرسي؛ مما جعلها تكتب لتلبية حاجة تربوية ملحة، وليست نتاج تأملٍ وتوجهٍ رؤيويٍّ وإبداعيٍّ لدى الكاتب من أجل تقديم إبداع حقيقي للطفل، في حين ينبغي أن يكون هناك كُتَّاب يمتلكون مشروعًا أدبيًّا موجهًا للطفل، وينسجون علاقة صلبة مع المتلقي الطفل مما يمكنهم من العبور إلى عوالمه وفضاءاته الخاصة.

■ غياب التحفيز الرسمي، وانعدام المؤسسات المعنية بكتاب الطفل، وندرة المجلات ودور النشر المعنية بثقافة الطفل وأدبه، وهو ما انعكس على جهود كثير من الأدباء والكتاب الذين كان لهم اهتمام بهذا الأدب في مرحلة ما، وجعل مجموعة أخرى تُحْجِم عن المشاركة في هذا المسار.

■ الاتكاء على النصوص الأدبية العربية المنجزة للطفل، والاكتفاء بها، بدل إنتاج نص أدبي ينتمي إلى بيئة الطفل الموريتاني المحلية، ويحافظ على عمقه العربي والإسلامي. وبالعودة إلى كتب المناهج الدراسية في موريتانيا، يمكن أن نقسم المادة الأدبية الموجهة للطفل فيها إلى الأنماط التالية:

□ **نصوصٌ أدبية موريتانية حديثة كتبت خصيصًا للأطفال.**

□ **نصوص أدبية تراثية موريتانية، تم اختيارها بما يتوافق مع مستوى الطفل والأهداف العلمية والتربوية التي يراد له أن يحققها (وهي في الغالب نصوص شعرية).**

□ **نصوص أدبية عربية حديثة أو معاصرة سواء كانت عامة أو مكتوبة أصلاً للأطفال، وهذه تحضر بكثرة، وتغطي الجزء الأكبر من المادة الأدبية المقدمة للطفل في مختلف مناهج التعليم الوطنية، يمكن أن نشير هنا إلى نصوص: أحمد شوقي، ومعروف الرصافي، وحافظ إبراهيم، والهرَّاوي...**

□ **نصوص عربية تراثية تساعد الطفل في تشكيل وعيه وثقافته، ويكتسب من خلالها بعض القيم والمعارف المحددة (نصوص الجاحظ، ابن المقفع، كليلة ودمنة...)، وهي تحضر في المراحل الدراسية المتقدمة غالبًا.**

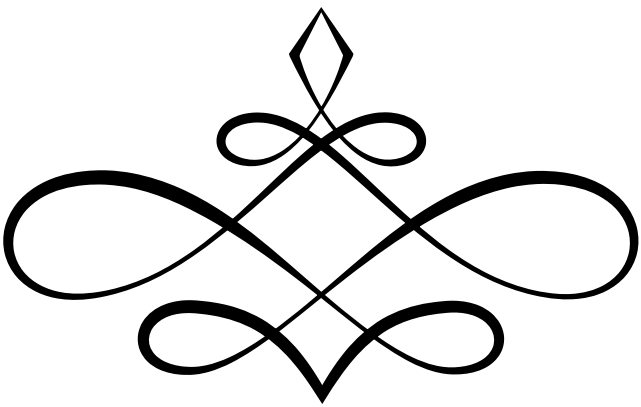
وفي المجمل تظلُّ النصوص المنجزة حديثًا خصيصًا للطفل الموريتاني محدودة العدد مقارنة بباقي النصوص الأخرى التي تشكل الجزء الأكبر في كتب **القراءة العربية** في موريتانيا.

في الأخير، ننبه إلى أن هذه الدراسة تعدُّ ثمرة متابعة متأنية لنص أدبي له مزاجُه الخاص، وقد صاحبتنا فكرتُها منذ مدَّة، واستغرق جمع مادتها حينًا من البحث والتنقيب، وقد ساعدنا فيها الانتماء إلى فضاء الأدب الموريتاني المعاصر؛ كتابةً، وقراءتنا السابقة في محاوره؛ نقدًا. إنها دراسة تتغيَّا فتح الباب أمام الدراسات النقدية المهتمة بأدب الأطفال في موريتانيا، كما تسعى إلى تعريف القارئ العربي على جانب مازال غائبًا من مسيرة أدب الأطفال العربي، وهو ما يسهم في رسم صورة أكثر تكاملاً عن مسار تاريخ الأدب العربي الحديث الموجه للطفل. ونحن بهذا العمل نعزف قيثارة أدبية لها وتَرُها الخاص، ونُنصتُ لموَّالٍ عربي مسكون بحنين الصحراء. هاجسُنا هو البحث والسؤال النقدي، وغايتُنا هي تقديم قراءة نقدية أصيلة وغير مكرَّرة، ترصد، بوعيٍ، تجليات أدب الأطفال في موريتانيا، وذلك ما نرجو أن نكون لامسنا ولو جزءًا ضئيلاً منه، وإلا؛ فحسبُنا إثارةُ الأسئلة، والسعي المخلص إلى إضاءة جانبٍ مهمٍّ من مسيرة أدب الأطفال في رقعةٍ جغرافيةٍ قصيَّة من الوطن العربي.

نشير ختامًا إلى ضرورة أن تنشأ حركية جديدة في الكتابة الأدبية الموجهة للأطفال في موريتانيا، ونرى أن هناك مقومات جوهرية ينبغي أن تكون محل عناية واهتمام من لدن الكتاب الموريتانيين، وهي مقومات يمكن ترسيمها من خلال الخطاطة التالية:

مقومات شكلية	جمالية الإخراج البصري
	الصور والتشكيل الإيضاحي
مقومات فنية وجمالية	الإيجاز والاكتناز
	وضوح اللغة
	الإثارة والتشويق
	مراعاة وعي المتلقي ومستواه المعرفي والثقافي.
المقومات التربوية	سلامة المضامين
	مراعاة المرحلة العمرية المستهدفة
	استدعاء النصوص الأدبية التراثية
	تنمية المهارات اللغوية والفكرية والجمالية للطفل.
	تنمية ملكة الخيال عند الطفل.

إن وعي الكاتب بخصوصية أدب الأطفال، وحرصه على تمثل أنماط التلقي والاستقبال لدى الطفل، وسعيه الدائب للاقتراب من عوالم الطفل ومداراته النفسية والثقافية، كل ذلك كفيل بخلق نص أدبي حيوي وفعال تربويًّا وجماليًّا، مما يوفر للطفل المتعة الفنية والجمالية، كما يؤدي دورًا تربويًّا محوريا يتعرف الطفل من خلاله على المهارات والمعارف اللازمة، مما يتيح له العيش بانسجام نفسي يجعله قادرًا على الريادة والعطاء دائمًا، مما يفتح أمامه أبواب صناعة المستقبل.



كشَّاف المصادر والمراجع

أولا: المراجع الورقية

1. إبراهيم، نانسي (2014):

- التعالق النصي في الخطاب النقدي والإبداع الشعري، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، سلسلة: النقد العربي (6)، ط 1.

2. إبراهيم، وفاء (د. ت):

- الوعي الجمالي عند الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، مهرجان القراءة للجميع (97).

3. أبو الرضا، سعد (1993):

- النص الأدبي للأطفال: أهدافه ومصادره وسماته (رؤية إسلامية)، رابطة الأدب الإسلامي العالمية ودار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1.

4. أحظانا، محمد محمد (2002):

- معقول اللامعقول في الوعي الجمعي العربي: صورة المغَيّب في المخيِّلة الشَّعبية الموريتانية نموذجًا، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ط 1.

5. إدلبي، بهيجة مصري (2016):

- استلهام التراث في شعر الأطفال: سليمان العيسى أنموذجًا، مجلة الجوبة، مركز عبد الرحمن السديري الثقافي، السعودية، العدد 52.

6. اسماعيل، عز الدين (1981):

- الشعر العربي المعاصر: قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار العودة ودار الثقافة، بيروت، ط 3.

7. أعراب، أحمد الطريسي (1987):

- الرؤية والفن في الشعر العربي الحديث في المغرب، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط.

8. أنقار، محمد (2003، 1986):

- تشكيل الصورة في لغة قصص الأطفال بمنطقة الغرب، أعمال الندوة العلمية: (منطقة الغرب: الإنسان والمجال)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المملكة المغربية.

- مصطلح أدب الأطفال، مجلة كلية الآداب بتطوان، جامعة عبد المالك السعدي، المملكة المغربية، العدد 1.

9. البازعي، سعد (2014):

أبواب القصيدة: قراءات باتجاه الشعر، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت، ط 1.

10. بروب، فلاديمير (1986):
- مورفولوجية الخرافة، ترجمة: إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، الرباط، المغرب، ط 1.
11. بريغش، محمد حسن (1996):
- أدب الأطفال: أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 2.
12. بشور، نجلاء نصير (د. ت):
- أدب الأطفال العرب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، سلسلة: أوراق عربية (31).
13. بعلي، حفناوي (2016):
- مسرح الطفل في المغرب العربي: الحاضر في المشهد الثقافي العربي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. بن باباه، أبت (د. ت):
- إطلالة ذكرى الجلاء، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا.
15. بنت البراء، مباركة (2004):
- حوار أجراه معها: محمد شلال الحناحنة، مجلة الأدب الإسلامي، رابطة الأدب الإسلامي العالمية، جدة، المملكة العربية السعودية، المجلد 11، العدد 41.
- حكايات الجدة، منشورات سعيدان، سوسة، تونس، د. ت.
16. بنت الب، فاطمة (2008):
- إني إليك عائد، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا.
17. بنت عبد الحي، خديجة (د. ت):
- المجموعة الشعرية، نواكشوط.
18. بن جعفر، قدامة (1978):
- نقد الشعر، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3.
19. بن الدين، عبد الله العتيق (2008):
- شؤون وشجون، دار عبد المنعم ناشرون، حلب، سوريا، ط 1.
20. بن الديه، محمد سالم (2008):
- مدرستي، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا.
21. بن الشيخ، جمال الدين (2008):
الشعرية العربية، ترجمة: مبارك حنون، محمد الولي، محمد أوراغ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط 2.

22. بن طباطبا، محمد بن أحمد (1982):
- عيار الشعر، مراجعة: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1.
23. بن عمر، محمد عبد الله (2007):
- دمع الغروب، منشورات اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، نواكشوط، ط1.
- نشيد الأرض، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا.
24. بن النن، محمد الأمين بن محمد أحمد (2008):
- أمي الحنون، ضمن نصوص كتاب الكافي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التهذيب الوطني، موريتانيا.
25. بنيس، محمد (2001، 1997):
- الشعر العربي الحديث: بنياته وإبدالاتها، ج1: التقليدية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1.
- ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1.
26. بنيني، زهيرة (2007-2008):
- بنية الخطاب الروائي عند غادة السمان: مقاربة بنيوية، رسالة دكتوراه، إشراف الأستاذ الدكتور: الطيب بودربالة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
27. بوسريف، صلاح (2007):
- الكتابي والشفاهي في الشعر العربي المعاصر، دار الحرف، القنيطرة، ط1.
28. تودوروف، تزفتان (1993):
- مدخل إلى الأدب العجائبي، ترجمة: الصديق بوعلام، دار الكلام، الرباط، ط1.
29. جلولي، العيد (2019):
- التشكيل الموسيقي في النص الشعري الموجه للأطفال، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 8.
30. جودة، مصطفى عطية جمعة (2016):
- جماليات الإبداع والتخييل في أدب الطفل: عبد التواب يوسف نموذجًا، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، مركز جيل للبحث العلمي، الجزائر، العدد 19.
31. حافظ، زينب فرغلي (2010):
- جمالية المكان في الرواية العربية: (عمارة يعقوبيان) نموذجًا، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، مصر، المجلد 4، العدد 21.
32. حافظ، صبري (1985):
- استشراف الشعر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

33. الحاوي، سعد أحمد:

- فنية التعبير في الشعر الجديد، مطبعة الأمانة، القاهرة، ط1.

34. الحديدي، علي (1988):

- في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط 4.

35. حسنين، أحمد طاهر، وآخرون (1988):

- جماليات المكان، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط 2.

36. حسين، عبد الرزاق (1992):

- رؤية في أدب الأطفال، بحوث ودراسات في اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، الجزء 3.

37. حلاوة، محمد السيد (2000):

- الأدب القصصي للطفل، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر.

38. حليفي، شعيب (1997):

- بنيات العجائبي في الرواية العربية، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، المجلد 16، العدد 3.

39. الحمد، إبراهيم مصطفى (2009):

- فضاءات التشكيل في شعر عبد الله رضوان، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

40. حمزة، محمد عبد الغفار (1982):

- اتجاهات تربوية في حكايات شعر شوقي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 56.

41. حموده، عبد العزيز (2003):

- الخروج من التيه: دراسة في سلطة النص، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة: عالم المعرفة، العدد 298.

42. داغر، شربل (1987):

- الشكل الخطي في القصيدة العربية الحديثة، مجلة دراسات عربية، دار الطليعة، بيروت، العدد 9، السنة 14.

43. الدرعان، عبد الرحمن (2009):

- الطفل: الكائن الذي لم يولد بعد، مجلة الآطام، النادي الأدبي بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، المجلد 12، العدد 36.

44. دكاك، أمل حمدي (2012):

القصة في مجلات الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيا، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.

45. رجب، مصطفى (1999):
- شعر الأطفال بين الفن والتربية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة 28، العدد 128.
46. الرجبي، محمود أبو فروة (2011):
- في محراب أدب الأطفال، حوار أعدته: دعاء صابر، مجلة الجوبة، مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيرية، المملكة العربية السعودية، العدد 32.
47. رحيم، عبد القادر (2010):
- علم العنونة، دراسة تطبيقية، دار التكوين، دمشق، سوريا، ط1.
48. رمضان، كافية (1989، 1988):
- الحكاية في شعر الأطفال، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 6، العدد 20.
- كتب الأطفال في الكويت: دراسة ميدانية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة 9، العدد 27.
49. رينولدز، كيمبرلي (2014):
- أدب الأطفال: مقدمة قصيرة جدا، ترجمة: ياسر حسن، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، ط1.
50. زلط، أحمد (1994، 2005):
- أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، دار النشر للجامعات المصرية، مصر، ط1.
- في أدب الطفل المعاصر: قضاياه واتجاهاته ونقده، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.
51. السبيل، وفاء إبراهيم (2015):
- نصوص باقية: لماذا تنجح بعض النصوص الأدبية في الحصول على اهتمام الأطفال، مجلة قوافل، النادي الأدبي بالرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 32.
52. سويرتي، محمد (2015):
- المنهج النقدي: مفهومه وأبعاده وقضاياه، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
53. السيد، عبد الله (1995):
- المعارضة في الشعر الموريتاني: مدخل لدراسة الاحتذاء عند شعراء القرن الثالث عشر الهجري، المعهد التربوي الوطني، ط1.
54. شبانه، ناصر يوسف جابر (2011):
- أدب الأطفال: دراسة في المفهوم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، المملكة العربية السعودية، العدد 6.
55. الشتوي، إبراهيم بن محمد (2005):
- أدب الطفل: رؤية تحليلية لتحديد المفهوم، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 24، العدد 93.

56. شرتح، عصام (2010):
- جمالية التكرار في الشعر السوري المعاصر، رند للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1.
57. شريف، أسماء إبراهيم علي (1993):
- تقويم الشعر المقدم للأطفال في كتب القراءة والمحفوظات بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء أهداف أدب الأطفال، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ الدكتور فتحي يونس والأستاذ الدكتور حسن سيد شحاته، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
58. الشنطي، محمد صالح (2009):
- في أدب الأطفال: أسسه وتطوره وفنونه وقضاياه ونماذج منه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ط 4.
59. شهاب، رافد سالم سرحان (2013):
- أدب الأطفال في العالم العربي: نشأته، أنواعه، وتطوره: دراسة تحليلية، مجلة التقني، هيئة التعليم التقني، العراق، المجلد 26، العدد 6.
60. الشّيباني، محمد حمزة (2011):
- البنيات الدالة في شعر شوقي بغدادي، رند للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1.
61. الصفدي، بيان (2008):
- شعر الأطفال في الوطن العربي: دراسة تاريخية نقدية، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، ط1.
62. الصفراني، محمد (2008):
- التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث: 1950-2004، المركز الثقافي العربي، النادي الأدبي بالرياض، ط1.
63. ضرغام، عادل (2009):
- في تحليل النص الشعري، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، بيروت- الجزائر، ط 1.
64. الطبابي، عبد الحميد (2016):
- الأدب والتفضيل الجمالي عند الطفل، مجلة المسار، اتحاد الكتاب التونسيين، تونس، العدد 105.
65. عبد الحميد، هبة محمد (2006):
- أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية، مكتبة المجتمع العربي، ودار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1.
66. عبد الخالق، عبد الرحمن (2016):
- دور قصص الأطفال في تنمية الطفل، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، سلسلة: كتاب الرافد، العدد 115.

67. عبد الفتاح، إسماعيل (2000):

- أدب الأطفال في العالم المعاصر: رؤية نقدية تحليلية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1.

68. عبد الكريم، عمر أحمد محمد (2010):

- القيم التربوية في أدب الأطفال: أناشيد التعليم قبل المدرسة أنموذجًا، مجلة دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، المجلد 11، العدد 21.

69. عبد اللطيف، محمد حماسة (1999، 2008):

- البناء العروضي للقصيدة العربية، دار الشروق، القاهرة، ط1.

- شعر الأطفال عند أحمد شوقي، مجلة إبداع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، العددان 5-6.

70. عبد الله، محمود أحمد (2017):

- أدب الطفل العربي: المفهوم وتاريخه وسمات النوع، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، المجلد 39، العدد 458.

71. العطار، محمد محمود (2015):

- نحو رؤية مستقبلية لأدب الطفل العربي، مجلة الأدب الإسلامي، المملكة العربية السعودية، المجلد 22، العدد 87.

72. العلاق، علي جعفر (1997):

- الشعر والتلقي، دار الشروق، عمان، ط1.

73. علوش، سعيد (1985):

- معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1.

74. عليان، ربحي مصطفى (2014):

- أدب الأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

75. العمري، محمد (2001):

- الموازنات الصوتية في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية: نحو كتابة تاريخ جديد للبلاغة والشعر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.

76. العناتي، وليد أحمد (2015):

- مجلات الأطفال وأثرها في تنمية لغة الطفل، ضمن كتاب: لغة الطفل العربي: أدب الأطفال وأثره في تنمية لغة الطفل، مجموعة مؤلفين، تحرير: محمود بن إسماعيل عمار، مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، سلسلة: مباحث لغوية (9)، ط1.

77. العنزي، نورة بنت إبراهيم (د. ت):

- العجائبي في الرواية العربية: نماذج مختارة، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور: أحمد حسن صبرة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

78. العوفي، نجيب (1996):
- مساءلة الحداثة، وكالة شراع لخدمات الإعلام والاتصال، طنجة، سلسلة: شراع (5).
79. عياد، شكري (1986):
- موسيقى الشعر العربي، القاهرة.
80. عيسوي، صباح عبد الكريم (2004):
- القصة في منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول، أعمال ندوة: الطفولة المبكرة: خصائصها واحتياجاتها، اللجنة الوطنية للطفولة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
81. الغرفي، حسن (2001):
- حركية الإيقاع في الشعر العربي المعاصر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
82. الغلي، بوزيد (2016):
- التراث وأدب الطفل المغربي المعاصر، مجلة الطفولة والتنمية، مصر، المجلد 7، العدد 27.
83. الفاعوري، عوني (2000):
- المكان في رواية (نزيف الحجر) لإبراهيم الكوني، مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، الأردن، المجلد 27، العدد 1.
84. فضل، صلاح (1992):
- بلاغة الخطاب وعلم النص، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة: عالم المعرفة، العدد 164.
85. الفيصل، سمر روحي (1998، 2007، 2000، 2010):
- أدب الأطفال وثقافتهم: قراءة نقدية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا.
- أدب الطفل ولغته، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، المجلد 8، العدد 31.
- الخيال والتخييل في أدب الأطفال، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، العدد 2.
- قضايا أدب الأطفال، وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر، جائزة الدولة لأدب الطفل، الدورة الثالثة.
86. الفيفي، عبد الله (2005، 2014):
- حداثة النص الشعري في المملكة العربية السعودية، النادي الأدبي بالرياض، المملكة العربية السعودية، ط1.
- فصول نقدية في الأدب السعودي الحديث (1: فضاءات الشعرية والسردية)، كرسي الأدب السعودي، جامعة الملك سعود.
87. القرطاجني، حازم (1981):
- منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، بيروت، ط 2.

88. القزويني، الخطيب (د. ت):
- الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
89. قسومة، الصادق بن الناعس (2009):
- علم السرد: المحتوى والخطاب والدلالة، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط 1.
90. قطامي، نايفة وبرهوم، محمد (2011):
- طرق دراسة الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1.
91. قعوار، فخري. وآخرون (1986):
- الكتابة للطفل: مقوماتها ودورها، مجلة رسالة المكتبة، جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية، المجلد 21، العددان 2-3.
92. قناوي، هدى محمد (2004):
- أدب الطفل وثقافته، ضمن كتاب أعمال المؤتمر الإقليمي الأول: الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة، مركز البحوث والدراسات المتكاملة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
93. القوصي، محمد عبد الشافي (2015):
- العثور على أول مخطوط في أدب الطفل، مجلة الرافد، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
94. الكحلاوي، محمد (2016):
- النظرية والمنهج في النقد والقراءة وتحليل الخطاب: مداخل وإبدالات، نادي أبها الأدبي، المملكة العربية السعودية، ومؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط 1.
95. كرم الدين، ليلى أحمد السيد (2004):
- الأدوار الحديثة التي يقوم بها أدب الطفل، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مصر، العدد 26.
96. كريستيفا، جوليا (1991):
- علم النص، ترجمة: فؤاد زاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط 1.
97. الكيلاني، نجيب (1992):
- أدب الأطفال في ضوء الإسلام، بحوث ندوة الأدب الإسلامي، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ج 2.
98. لعريط، مسعودة (2016):
- القارئ الطفل واستراتيجيات النص الموجه له، أعمال المؤتمر الدولي: (مسالك الكتابة وآفاق التلقي في اللغة والأدب والحضارة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.

99. لوتمان، يوري (1988):
- مشكلة المكان الفني، ترجمة: سيزا قاسم، ضمن كتاب: جماليات المكان، أحمد طاهر حسنين وآخرون، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط 2.
100. ليرر، سيث (2010):
- أدب الأطفال من إيسوب إلى هاري بوتر، ترجمة: ملكة أبيض، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
101. محفوظ، سهير أحمد (1991):
- تبسيط أدب الكبار للأطفال: دراسة نظرية مع نماذج تحليلية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مركز توثيق وبحوث أدب الطفل، القاهرة.
102. مرتاض، عبد الملك (1998):
- في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد: (240).
103. مصطفى، محمد فوزي (2014):
- أدب الأطفال: الرحلة والتطور، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط 1.
104. مفتاح، محمد (2010):
- المفاهيم معالم: نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 2.
105. المقالح، عبد العزيز (1975):
- الطفل في الأدب العربي، مجلة الموقف الأدبي، سوريا، المجلد 5، العدد 1-2..
106. الموسى، خليل (2003، 2000):
- بنية القصيدة العربية المتكاملة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا.
- قراءات في الشعر العربي الحديث والمعاصر، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا.
107. النجار، عبد الفتاح، والنجار، مصلح (2004):
- الصور البيانية في الشعر الموجه إلى الأطفال في الأردن في ثمانينيات القرن العشرين، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد 31، العدد 2.
108. نجمي، حسن (2000):
- شعرية الفضاء: المتخيل والهوية في الرواية العربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 1.
109. نجيب، أحمد (1991):
- أدب الأطفال: علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة، سلسلة: دراسات في أدب الأطفال (5).
- المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، [د. ت، وبدون ذكر مكان النشر]، سلسلة: دراسات في أدب الأطفال (2).

110. النعيمي، فيصل غازي (2013):
- شعرية المحكي: دراسات في المتخيل السردي العربي، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن، ط 1.
111. الهيتي، هادي نعمان (د. ت، 1988):
- أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ودار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، سلسلة: الألف كتاب: (30).
- ثقافة الأطفال، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة: عالم المعرفة: (123).
112. ولد أبنو، موسى، وآخرون (د. ت):
- الحكايات والأساطير الشعبية الموريتانية، الجزء 1: حكايات الحيوان، اللجنة الوطنية لجمع ونشر الثقافة الشعبية والمعهد التربوي الوطني.
113. ولد الأمجاد، سيدي (2004):
- خيام موريتانية، شركة سيتي جرافيك، الكويت.
114. ولد حبيب الله، أحمد (2006):
- تجربة كتابة أدب الطفل في الأدب الموريتاني المعاصر 1975-2000 تنظيرًا وتطبيقًا، مجلة الأديب، اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، السنة 1، العدد 1.
115. ولد عبدي، محمد (2009):
- السياق والأنساق في الثقافة الموريتانية: الشعر نموذجًا، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، سورية، دمشق، ط 1.
116. ولد الكَتَّاب، محمد الأمين (2012، 2002):
- من قصص الأطفال، اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، نواكشوط، موريتانيا، ط 1، 2012.
- من قصص الحيوان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2002.
117. ولد محمد عبد الرحمن، محمد فال (2007):
- ثقافة الطفل العربي، مجلة الأديب، اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، نواكشوط، السنة 2، العدد 5.
118. ولد مولاي إبراهيم، محمد الأمين (2001):
- الشعرية التاريخية وأدبية الأدب الموريتاني، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1.
119. ياسين، عزيز (1981):
- هل هناك أدب للأطفال؟، مجلة الأقلام، وزارة الثقافة والإعلام، العراق، السنة 16، العدد 7.
120. يانوثا، سنيشينا (2009):
- نظرية الدراما، ترجمة: نور الدين فارس، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط 1.

121. يحي، يحي حاج (2004):
- نظرات في ديوان (أعطر السير للأطفال) للدكتور عبد الرزاق حسين، مجلة الأدب الإسلامي، رابطة الأدب الإسلامي العالمية، المجلد 10، العدد 40.
122. يقطين، سعيد (2012، 1994، 1997):
- السرد العربي: مفاهيم وتجليات، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1.
- ذخيرة العجائب العربية: سيف بن ذي يزن، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1.
- قال الراوي: البنيات الحكائيَّة في السيرة الشعبية، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 1.
123. يوسف، عبد التواب (1998):
- طفل ما قبل المدرسة: أدبه الشفاهي والمكتوب، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 1.

أولا: المراجع الورقية

1. بلقزيز، عبدالإله:

- أزمة الدولة الوطنية، مقال منشور على صفحة الكاتب بموقع (إكسير) على شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: http://ixiir.com/articles/%D.html

2. جاد، منى محمد علي:

- أدب الطفل أبعاده وسبل مواجهة مشكلاته، بحث منشور على شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: http://epistemeg.com/pix/pdf_374.pdf

3. حمدان، عبد الرحيم حمدان:

- البناء والعتبات الفنية في قصص الأطفال: قصة (أشتاق.. أشتاق) لناهد الشّوا أنموذجًا، بحث منشور على موقع (ديوان العرب) على شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: http://www.diwanalarab.com/

4. قرني، أحمد:

- كتابة جديدة لطفل المستقبل، بحث منشور على موقع مجلة الرافد الإلكترونية، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، من خلال الرابط: http://arrafid.ae/3d%Article-Preview?I=RjGrnZcMHrM%3d&m=5U3QQE93T%2f0

5. موقع مقولة:

- سرد قصة المثل العربي (مجير أم عامر)، منشور على موقع (مقولة) على شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: https://maqola.org/

6. ولد إبراهيم، الحاج:

- الرواية الموريتانية: إمكانات السرد الضائعة، مقال منشور على موقع مجلة الآداب البيروتية على شبكة الأنترنيت من خلال الرابط التالي: http://al-adab.com

7. ولد الكَتَّاب، محمد الأمين (2012، 2002):

- وضعية أدب الأطفال في الوطن العربي عمومًا وفي موريتانيا بوجه أخص، محاضرة ألقيت في إطار الموسم الثقافي لمؤسسة بلاد شنقيط للثقافة والتنمية بنواكشوط في 7 مايو 2016، ونشرها الباحث على موقعه الشخصي على شبكة الأنترنيت، من خلال الرابط التالي: http://kettab.net/archives/2333