الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيـــة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي
الشـــــلـف

كلية الآداب و العلوم الإنسانية
قســـم اللغة العربيـــة و آدابها

لغة أدب الطفل

مقاربة في المنجز النقدي العربي ما بين (1980-2010)

مذكـــرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الأدب العربي
تخصص: نقـــد أدبي عربـــي

إعـداد الطالب:
لطرش عبد القادر

إشـــراف:
د. زيوش محمد

الاسم و اللقب	الرتبـــة	الجامعـــة	الصفـــة
أد/ أحمد عزوز	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	رئيســـــا
د/ زيوش محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف	مشرفا ومقررا
د/سميـــــرة انســـــاعد	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا مناقشا
د/عدلان محمد بن جيلالي	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف	عضوا مناقشا
د/ جغدم الحاج	أستاذ محاضر ب	جامعة الشلف	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2014/2013

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيـــة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي
الشـــــلـف

كلية الآداب و العلوم الإنسانية
قســـم اللغة العربيـــة و آدابها

لغة أدب الطفل

مقاربة في المنجز النقدي العربي ما بين (1980-2010)

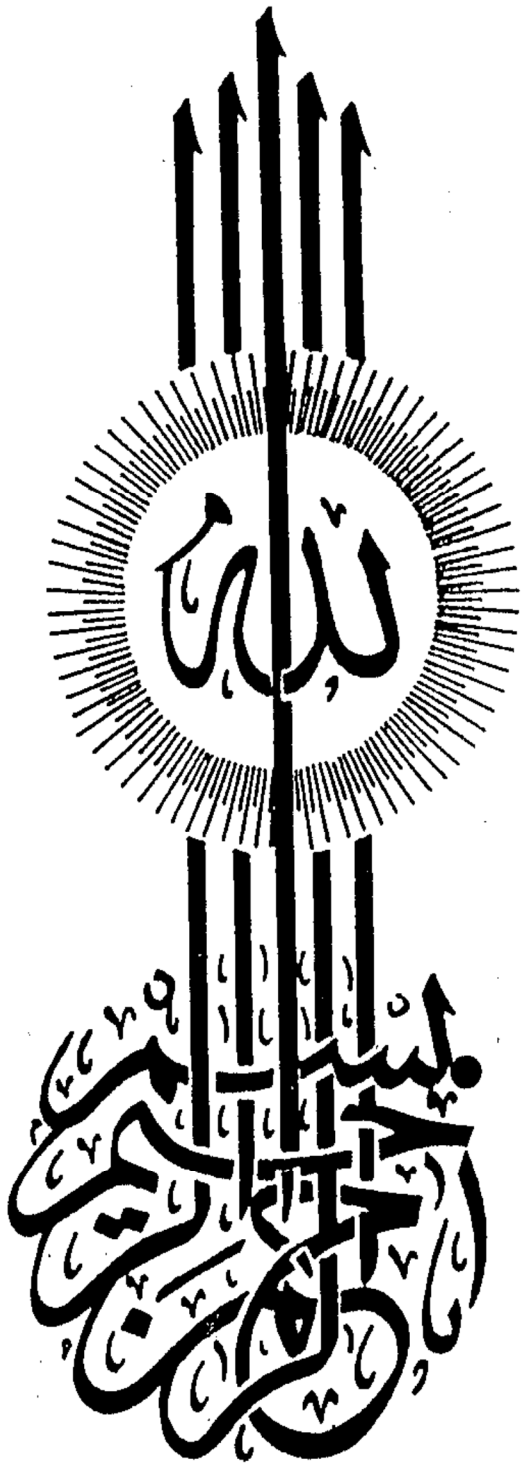
مذكـــرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الأدب العربي
تخصص: نقـــد أدبي عربـــي

إعـداد الطالب:
لطرش عبد القادر

إشـــراف:
د. زيوش محمد

الاسم و اللقب	الرتبـــة	الجامعـــة	الصفـــة
أد/ أحمد عزوز	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	رئيســـــا
د/ زيوش محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف	مشرفا ومقررا
د/سميـــــرة انســـــاعد	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا مناقشا
د/عدلان محمد بن جيلالي	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف	عضوا مناقشا
د/ جغدم الحاج	أستاذ محاضر ب	جامعة الشلف	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2014/2013


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الموفق خالق الكون وبارئه عز وجل القائل في كتابه العزيز: "وإذ تأذّن ربّكم لئن شكرتم لأزيدنّكم ولئن كفرتم إنّ عذابي لشديد " ويقول أيضا "وما جزاء الإحسان إلاّ الإحسان " وعن النّعمان بن بشير رضي الله عنه – أنّ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم-قال:

" من لا يشكر النّاس لا يشكر الله، ومن لا يشكر القليل لا يشكر الكثير، والتحدُّث بنعمة الله شكر وتركها كفر"

وقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "من صنع لكم معروفا فكافئوه" ويقول الشاعر:

من يفعل الخير لا يعدم جوازيه لا يذهب العرف بين الله والناس

وعلى هذا نحمده ونشكره شكرا كثيرًا يليق بمقامه سبحانه وتعالى وجلال قدره وعظيم سلطانه على ما منّ علينا من النّعم وخاصة نعمتا العلم والعقل

كما نتوجّه بالشكر الخالص وعظيم الثناء إلى أساتذتنا الكرام ،ونخص بهم بالذكر الأستاذ المشرف: الدكتور محمد زيوش والأستاذ: محمد رزيق و الأستاذ الدكتور: أحمد عزوز والدكتورة آنساعد سميرة، والدكتور محمد عدلان بن جيلاني، والدكتور الحاج جغدم، والدكتور بلعالم عبد القادر، والدكتور بلعالية دومة ميلود والأستاذة عرجون البتول، الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم، كما أنّهم صبروا علينا وعلمونا الصبر، وأناروا لنا عتمات البحث حين كان دهاجًا يوقعنا إنكسارًا فلا نجد في مسلك البحث استمرارا، فجزاهم الله عنّا خير الجزاء ورفع قدرهم في الدارين وزادهم بهجة في ميزان حسناتهم ، وكان الله في عونهم أبدًا ما حيوا

كما نتوجّه بالشكر إلى كل من أعاننا من قريب أو بعيد في إنجاز هذا الموضوع ولو بكلمة طيبة.

قال تعالى: ﴿ واعْلَمُواْ أَنَّمَآ أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلاَدُكُمْ فِتْنَةٌ وَأَنَّ اللهَ عِندَهَ أَجْرٌ عَظِيـــمٌ(28)﴾**الآية 28 من سورة الأنفال**. وقوله أيضا: ﴿ ءَابَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لاَ تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُم نَّفْعًا(11)﴾ **الآية 11 من سورة النّساء**، وعن البزّار عن إبن عمر رضي الله عنهما عن النّبي – ﷺ–قال: "إنّ لكلّ شجرة ثمرة، وثمرة القلب الولد، إنّ الله لا يرحم من لا يرحم ولـده، والذي نفسي بيده لا يدخل الجنّة إلاّ رحيم..." **البحر الزخار (5379/12) وكشف الأستار (1889/2)**

ولا شك أنّ صلاح الوالدين لهما الأثر الكبير على نفس الطّفل، فهـــما يوجّهانه في صباه إلى التّعليم والتّربية، خلال معايشتـهم إيّـاه، بتعليمـه والسّهـر على صحته وراحته. وكل هذا موقـوف على "الحُسن" من هذه الأمور، أي حسن التّعليم والتّربية وغيرها، مما ينقذ الطّفل من الضّياع حالَ إهماله، ولا سيّما حال الصّغر التي تنقش فيها الطّباع، وتغرس العوائد، وتسليحه بالأخـلاق الفاضلة، وعليه الصّلاة والسّلام يقول: "الحفظ على الصّغر كالنّقش على الحجر". وانظر إلى الحكمة القائلة: "بادروا بتعليم الأطفال قبل تراكم الأشغال، وإن كـان الكبير أوقدُ عقلاً فإنّه أشغل قلباً ".

ولهذا يعد الإهتمامُ بالطّفل هدفًا قومياً من حيث تنشئته وتهيئة الظّروف المناسبة له، حتى يتسنى له التّفاعل مع متطلبات العصر، ومن أجل هذا كان لزاماً أن تقوم نخبةٌ من الكتّاب والنّقادِ بإنتاج أدب خاص بالأطفـال، والهدف منه هو إعانة هذه الشّـريحة على الأخذ في الظّهـور مبرزين في ذلك كفاءاتٍ ومهاراتٍ تناسب عقل الطّفل عند الكبر.

وأدب الطّفل هو الولوج إلى عالم الآداب عامة، فمن واجباته أن يخلق الثّقة لدى الطّفل، ويخلق بديلا للواقع أو موازياً له، يهيئ الجو في تكوين شخصيات الأولاد وفق متطلّبات كل مجتمع. ومن هنـــا أخذ الكثير من الكتّاب المهتمين –سواء كانوا مبتدئين أو متخصّصين–في الكتابة للأطفال في موضوعات مختلفة بكلّ أشكـالها المتنوعة منها السّمعية والبصرية والإيحائية، والإيمائية، وهي مواضيع ناتجة عمّا يعيشه الطّفل في الواقع، أو من صميـم الخيال. وعلى هذا الأسـاس كانت فئة أخرى

متخصّصة في نقد أدب الطّفل، وتوجيهه من خلال وضع الأسس والمعايير للإجادة في هذا الفن إن صحّ التّعبير والهدف من هذا كله، مساعدة الطّفل على النّبوغ في عالم خصب تتنازع فيه المنافسة والتّربية الحسنة والتّعليم المثمر الذي تكون نتائجه باهرة في المستقبل العاجل، ولهذا كانت الكتابة للأطفال تستلزم تخصصاً وممارسةً ومعايشةً للأطفال، كما تستلزم متابعة ودراسات معمّقة في اللّغة وفي أصول التّربية وعلم النّفس.

ورغم كل هذا فإنّ أدب الطّفل في الوطن العربي، لم يكن موجوداً إلاّ بعد وقت قصير، وبشكل لا يتجاوز المحاولات القليلة، ولهذا يُعتبَر الطّفل في البلاد العربية فقير الثّقافة ويتيم المعرفة، بالنّظر إلى ما كتب في الغرب وبخاصة في أمريكا، التي كان لها التّميُّز والتّفرد في هذه الدّراسات، حيث اِهتمت بالطّفل وأدبه، أيّ اِهتمام !.

وأدب الطّفل سواء عند العرب أو الغرب يعتبر حقاً للطفّل ضائعاً ،يجب على من يتولى رعاية الطّفل، أن يؤديه له في وقته المعلوم، كما أنّ هذا الحق إذا فات أوانه حُرِم وضاع صاحبه، ولهذا قال عليه الصّلاة والسّلام من رواية أبي هريرة: "كل مولود يولد على الفطرة، فإمّا أبواه يهوّدانه أو ينصِّرانه أو يمجّسانه، كما تُنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون منها من جدعاء ؟..."، ولهذا قيل أن الطّفل هو بمثابة ورقة بيضاء تقبل أيّ كتابة عليها، حيث يستطيع الوالدان أو المعلمون أو المربُّون إلى اِستعمالِه كيفما شاءوا، ومن هنا كان الوضع إلى بناء هذا الطّفل بالتّدرج شيئا فشيئا إلى حدّ التّمام والكمال، وبالطّريقة الحسنة في التّربية كما أشرنا سابقا .

وهذه العجالةُ لأدب الطّفل، ما هو إلاّ تمهيد لأجلِ الولوجِ في عالم لغة هذه الكتابة، والذي هو المعتمد في دراستنا، أي دراسة اللّغة التي تكتب بها آداب الأطفال دراسة نقدية، وهذا الاِختيار راجع إلى أنّ اللّغة تعتبر مزية إنسانية خاصة، وظاهرة اِجتماعية، بل من أهم الظّواهر الاِجتماعية

الـتي أنتجهــا العقـل البشـري، وربمـا كـان اِبـن جـني السّـباق إلى دراسـتها إذ يعتـبر اللّغــة عبـارة عـن: "أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم ".

وفي ضوء ذلك تلعب اللّغة دوراً مهما في تحقيق المنزلة العليــا للإنسان بين الكائنات الأخرى، فهي أداة الحضارة الإنسانية، ووسيلة توصيل الفكر، كما أنّ اللّغة على صلة وثيقة بالحياة العاطفية للإنسان، ولها دور أساسي في تكوين المفاهيم والمدركات في القيام بالكثير من العمليــات المنطقية كالتّحليل والتّعميم والإدراك والحكم والاِستنتاج، ولا يخفى أنّ الهدفَ من تعليم اللّغة هو تطويــرُ وتحسينُ المهارات اللّغوية من محادثةٍ وكتابةٍ وكذا القــراءة والاِستماع. ومن خلال الواقع المدرسي المعيش، وُجِد أنّ الطّفل بصفة عامّة قاصرٌ عن اِكتساب تلك المهارات، والظّاهرة أصبحت تشمل حتى بعض الكبار الذين يدرسون بالجامعات، ولهذا كان لزاما ـ كما قلنا آنفا ـ على المهتمّيـن وذوي الاِختصاصات اِتّخاذ التّدابير والعلاج اللاّزم لذلك. ومن هنا وانطلاقا من المشكل المطروح، أردنا ولو بشكل بسيط وإسـهاب كبير أن نطّلع على الآراء النّقدية عن كتاب ونقّاد أدب الطّفل أو النّقاد المهتمّين به فقط، إثر منهجٍ صائِب يعين الطّفل على اِكتساب اللّغة القحة من منابعها القرشية التي نزل بها القرآن الكريم، وتكلــم بها الرّسول المصطفى الكريم – ﷺ– وفي الحديــث المنســوب إليه: " تعلّموا العربية وعلّموها أبناءكم فإنّها لسان ربّكـم في الجنّة ".

ولاشكّ أنّ هناك دراسات قليلة تناولت هذا الموضوع من جهة النّظر في الكتابة للطّفل من خلال مراحل عمر الصّغير، سواء كانت برامج تلفزيونية أو قصّة أو شعر أو مسـرح، لكنّها لا تَعدُو أن تكون أبواباً أو فصولا، ولا تـفي بالغرض المطلوب، إلاّ أنّ النّقد في جانبه اللّغوي كان حبيس الأقلام، ومن هنا كانت الإشكالية المطروحة القائِمة على تحقيق لغة سليمة لدى الطّفل، وتكلّمها بشكل سلس وارتجالي دون عيوب من خلال مراحل التّعليم المدرسي أو من خلال الأنشطة المدرسية، وكذا ما مدى ضبط اللّغة الفصحى من حيث هذه الأنشطة، وهل المعايير والأسس النّقدية التي اِتّكأ

عليها هؤلاء النّقاد حقيقةً تخدمُ هذه الإشكالية، هي كلّها أسئلة مطروحة للإجابة عنها من خلال هذه الدّراسة. أمّا الأسباب والدّوافع الذي دفعتنا إلى اِختيار هذا الموضوع بالضّبط يعود إلى أربع عناصر هي:

- أولا: التّطلـــع إلى موضـــوع ينفـــع فلـــذات أكبادنـــا لِمَـــا نتوســـم فـــيهم النّفـــع.
- ثانيا: كون الدِّراسات في هذا الموضوع تعتبر قليلة جدّا، خاصّة في الوطن العربي، لذا أردنا أن نضيف عملنا هذا إلى عملهم.

- ثالثا: أنّ الأمر الذي يشعرني بالقوة اتِّجاه الموضوع، وهو غيرتي على اللّغة العربية التي أهملناها، وآثرنا عليها العامية، واتّخذناها رمزا للتّخاطب، وأنا لا أُنكر لم للعامية من فضل وأهمية في التّواصل، إلا أنّه كان يجب علينا المحافظة على لغة القرآن بالدّرجة الأولى.

- رابعا: أنّ الكتابات التي أبدعها مؤلِفون كُثُر على مستوى الأشكال المختلفة لأدب الطّفل (مسرح، قصّة، شعر...)، سواء كانت مُوجّهة ضمن المواضيع المُقترحة للمنظومة التّربويّة أو كتوجيه مباشر لأبنائنا الصّغار، مع ما يحتمل من خطأٍ أو صواب، ومن هنا يُعدُّ الجانب النّقدي على هذه الأعمال قليل جدّاً إذا ما قورِنَ بهذه الكتابات، خاصة في الجانب الشّكلي، ومن النّادر أن نجد أعمالاً نقدية على المستوى اللّغوي لها، بالمُقارنة إلى جانب المضمون لهذه الكتابات، وأنا لا أُنكر هذا النّقد، لأنّ جل الأعمال الأدبية الموجّهة للأطفال هي محل تعريب وترجمة، وبما أنّ أصحاب هذه الأقلام لهم إيديولوجياتهم وأفكارهم العنصرية ذات الدّيانة غير الإسلامية، كان من الأحقّ أن تُدرس دراسة نقدية قائمة على المبادئ الإسلامية .

وقد اِعتمدت في دراستي هذه على منهجين الأوّل: تاريخي، والثّاني: تحليلي، فجعلنا المنهج التّاريخي لتتبّع النّشأة النّقدية لأدب الطّفل متّبعين في ذلك أزمنة الوفاة للشّخصيات التّاريخية على الأكثر، أمّا المنهج التّحليلي فقد قمت على إثره بتحليل الآراء النّقدية، وكذلك إضفاء مسحة على

الكتب النّقدية التي تناولت الأعمال الإبداعية لأدب الطّفل كمقاربة في المنجز النّقدي لهذه الأعمال. ولا يخفى علينا أن كل بحث يقوم على هدف علمي، وهدفنا العلمي إتجاه هذا البحث هو خدمة للطّفل من جهة، ولغته من جهة أخرى، لأنّهم أمانتنا اليوم ومنهم قيادة الغد، وصدق الشّاعر إبن باديس إذ يقول:

يا نشء أنت رجاؤنا _ وبك الصّباح قد إقترب

ومن هذا المنظور قمنا بوضع خطة لموضوعنا الذي هو محل الدّراسة، وقد كانت متمثلة بعد **مقدمة ومدخل، إلى أربعة فصول.**

فالمدخل ركزنا نظرنا فيه على المفاهيم المتعلقة بالموضوع، **تعريف الأدب، لغةً وإصطلاحاً وفيه رجعنا إلى أمهات الكتب المتمثّلة في القواميس، والمعاجم التي تناولت هذا المصطلح، وكذا تطرّقنا إلى مفهوم أدب الطّفل، والفرق بينه وبين أدب الكبار.**

والفصل الأول جعلته للنّشأة النّقدية لأدب الطّفل، وهو كغيره قسمناه إلى مبحثين، **فالأوّل:** جعلته لنشأة أدب الطّفل عند العرب، وهو على قسمين:

الأوّل: جعلته للنّشأة عند القدامى من خلال نظرتهم إلى أدب الطّفل، ومحل إهتمامهم به، وهي عبارة عن آراء نقدية من التّراث العربي الأصيل، تدعو إلى تأديب الأطفال وترويضهم على الحياة. أمّا الثّاني خصصته للنّشأة عند العرب المُحدَثين، وهي لاشكّ أنّها نظرة متّصلة بالغرب من خلال التّفاعل والتّرجمة، **والمبحث الثّاني:** كان لنشأة نقد أدب الطّفل عند الغربيين، ومنه نتطرّق إلى الإرهاصات الأولى لهذه النّشأة، ومدى نجاحها في الغرب. أما إذا جئنا إلى **الفصل الثّاني:** فتجدني خصّصته للغة الطّفل في أدب القصّة، وقد تناولت

فيها بعض العموميات المتّصلة بالمفهوم والنّشأة والأهميّة، إضافة إلى ما تتضمنه القصّة من محاور خاصّة باللّغة من أسلوب وألفاظ وجمل، وغيرها تِبعًا للمعايير التي يراها النّقاد ومدى مناسبتها للمراحل العمرية الخاصّة بكلّ شريحة من الأطفال وعلى حسب الفروق الفردية لكلّ مرحلة. أي كل ما يتّصل بهذه اللّغة، وفي الجانب التّطبيقي قمت بدراسة تحليلية لكتابات نقدية لكتّاب تناول فيها أصحابها أعمالاً إبداعية لقصة الطّفل، كمقاربة نقدية.

أمّا الفصل الثّالث: فقد خصصته لأدب الشّعر عند الطفل، ونحن هنا بصدد تخصيص باب لمفهوم الشّعر. والباب الثاني من هذا الفصل جعلته لدراسة نقدية للغة الشّعر عند الطّفل، وماهي متطلبات ومعايير هذه اللّغة، ثم نجعل من الباب الأخير نموذج لكتابات نقدية من خلال الأعمال الإبداعية لشّعر الأطفال كمقاربة نقدية.

أمّا الفصل الأخير، فقد تناولت فيه لغة الطّفل التي يجب أن يتضمنها مسرحهم، سواء كان نصّاً مكتوباً، أو ممثّلاً على ركح المسرح بكلّ أنواعه (مسرح الخشبة أو المسرح التّعليمي)، وهو كغيره من الفصول التي سبقته ركّزنا فيه على المفهوم والنّشأة والأهمية، ثمّ أوليت إلى جانب ذلك المظاهر النّقدية في أدب مسرح الطّفل في الجانب اللّغوي وما يتضمنّه من حوار وإيقاع وحركة، وغيره من عناصر لغوية أخرى، وفي الجانب التّطبيقي قمت بدراسة لنماذج من الكتب النّقدية التي تناولت الأعمال الإبداعية لمسرح الطّفل كمقاربة نقدية.

وكان **الهدف** من هذه **الفصول الثّلاثة** الأخيرة هو إيجاد آراء نقدية، واتّخاذها كمعايير يعتمد عليها في الكتابة للطِّفل حول هذه الآداب، وحتى تكون الدِّراسة لها وقع خاص، فكان لا بدّ أن نسايره بنموذج لكلّ نوع من هذه الأنواع. كما أردنا أن تكون **خاتمة البحث،** حوصلة **كنتائج إيجابية** لما قدّمناه في هذه الدّراسة.

أمّـا مصـادر هـذا البحـث فلقـد تنوّعـت بـين قـديم وحـديث، ولا يخلـو الرّجـوع إليهـا مـن تعـب ومشـقّة، علـى أن يتصـدرها القـرآن الكـريم معجـزة البيـان العـربي، الـذي اِعتمـدت عليـه علـى الأكثـر في الفصـل الأوّل، ولا يخفـى وجـود الكثـير مـن الكتـب ذات المـوروث العـربي القـديم وهـي كثـيرة، والـتي اِعتمـدنا عليهـا بشـكل كبـير في الفصـل الأوّل مـن الرّسـالة والخـاص بالنّشأة النّقدية لأدب الطّفل عند العرب والغرب على حدٍّ سواء.

وقـد اِعتمـدنا في الفصـول الأخـرى علـى كتـب تهـم موضـوع الدّراسـة الـتي جمعنـا منهـا هـذا الـزّخم الهائـل مـن المعلومـات، وكـون ظهـور هـذا الفـن الخـاص بالأطفـال حـديث العهـد، كـذلك كانـت الكتـب المـُعتمَدة جديـدة وقريبـة إلى هـذا العهـد، وحـتىّ أنّ آخـر الكتـب هـي قريبـة لهـذه السّنة.

ومن الدّراسات التي برزت وسبقت هذه الدّراسة في مجال نقد أدب الطّفل، سواء من جهة المضمون أو اللّغة كتابان لأحمد زلط، الأوّل: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، دار الوفاء، المنصورة، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 1415هـ -1994م. وكذلك كتابه الثّاني أدب الطّفولة بين كامل كيلاني ومحمد الهراوي، دار المعارف، القاهرة، (ج م ع)، (دط)، (دت). وفي الجزائر تعتبر دراسة الدّكتور عميش عبد القادر من بين الدّراسات التي تناولت الخصائص الفنية واللّغوية في قصّة الطّفل وعنونه بقصة الطفل في الجزائر دراسة في المضامين والخصائص، وصدر عن دار الغرب، وهران، (د ط)، (د ت).وفي سوريا يعد كتاب قصائد الأطفال في سوريا لمحمد قرانيا، كذلك من بين أهم الدّراسات التي سبقت هذا الموضوع.

وفي جانـب المشـاكل والصّـعوبات فـإنّ بحثنـا لا يخلـو منهمـا، حيـث تعـدّدت صـعوباته، إذ أنّ الدّراسـات النّقديـة للأعمـال الإبداعيـة تبـدو جـدّ قليلـة، ممّـا صـعّب البحـث، والأمـر الثّـاني يعـود إلى ضـيق الوقـت، وبمـا أنّ الموضـوع الـذي تناولتـه يُعتـبر مـن المواضـيع الجديـدة علـى السّـاحة العلميـة، وسـنة مـن الـزمن لا تكفـي بإنهـاء الدّراسـة بهـذا الشّـكل، إلاّ أنّ التّوفيـق والسّداد كان من الله العليّ القدير.

جـدير بالـذّكر وأنـا أكتـب في هـذا المضـمار اللّصـيق بـأدب الطّفـل، وأنـا أتـذكّر الجميـل علـى كـلّ مـن لـه الفضـل علـي في إنجـاز هـذا العمـل، خاصّـة الأسـتاذ الفاضـل الـذي سـاندني طيلـة هـذا العمـل أسـتاذي الكـريم الـدّكتور زيـوش محمـد، وكمـا أنّي لا أنسـى أسـتاذي الكبـير الـذي أعانني بفضله وعِلمه وتجربته وخبرته، بنصائحه الثّمينة عليّ، الأستاذ الدّكتور– أحمد عزوز .

كمـا أعـرب عـن شـكري وإمتنـاني وتقـديري، إلى أسـتاذي الـدّكتور محمـد رزيـق الـذي علّمـني معنى البحث العلمي، وزرع في قلبي روح طلب العلم.

وإلى الأسـتاذة الكريمـة انسـاعد سميرة الـتي لم تبخـل علينـا ممّـا أتاهـا الله مـن فضـلٍ وعلـمٍ، كمـا يسـعدني أن لا أنسـى كـذلك جميـع الأسـاتذة الـذين درّسـونا خـلال السّـنة النّظريـة مـنهم: د/ جغـدم الحـاج، ود/ محمـد عـدلان بـن جـيلالي، د/ بلعـالم عبـد القـادر، د/ بلعاليـة دومـة ميلـود، د/ تـوزان عبـد القـادر، د/قيتـاربي محمـد، د/بلمهـل عبـد الهـادي، والـدكتورة ميمـون سهيلة.

كلّهـم أسـأل الله لهـم السّـداد في الـدّارين، وأن يُبعـد عـنهم كـلّ أذى ومكـروه، وكـان الله في عون العبد، ما كان العبد في عون أخيه.

مفهوم أدب الأطفال:

لقد اِرتبط الأدب منذ فجر التّاريخ بمفاهيم عدّة وواسعة كانت بمثابة الإرهاصات الأولى في تمهيد الطّريق للفنون الأدبية المتعارف عليها في العصر الحالي، كما لا ننسى أنّ هذه الكلمة قد لاقت من التّغيير الكثير على حسب البيئة والأزمنة، فكل عصر كان ينظر إليها بمدلولها الذي اِختصت به وعلى حسب الوظيفة التي أسندت لها، ومن هذا المنطق وحتى نحدّد مدلولاتها بشكل جيّد سنقوم بتعريفها لغة واِصطلاحا.

*** **لـــــغة:**

لقد تطرق المستشرق نالينو أثناء دراساته للآداب العربية، خاصة عندما تتبّع مسار نشأة كلمة **"أدب"** من خلال ترجيحه لمفهوم كلمة أدب أنّها: **"اِشتُقت من كلمة "دأب" التي تَرِدُ بكثرة في الشّعر الجاهلي، ومعناها العادة والملازمة أو السُّنّة المحمودة في مجتمع من المجتمعات، ثم جمع لفظ دأب على آداب كما يجمع بئر على آبار ثم مَضَى زمن طويل كثر فيه اِستعمال الجمع "آداب" دون المفرد "دأب" الذي نَسِيَه النّاس، وحين أرادوا اِستعمال صيغة المفرد اِشتقوا من ذلك الجمع المتداول صيغة مفردة جديدة هي "أدب".**[1]

هذا ما أكدّه المستشرق نالينو، أمّا ما ثبت في المعاجم العربية شيء آخر، فمن خلال تتبّع مسار تطورّها على حسب تغيّر الأزمنة، وما لحقها من مفاهيم مختلفة ومتعدّدة.

وقد اِستعملت كلمة أدب في أول الأمر لتدلَّ على معنى المَأدُبَة وفيه قال اِبن منظور: **الأُدبَة والمـــأدَبَة والمأدُبَة: كل طعامٍ صُنِع لدعوةٍ أو عُرسٍ، قال صخر الغيِّ يَصِف عُقابًا:**

كأنَّ قُلُب الطيرِ، في قعر عُشِّها * * نَوى القَسبِ مُلقى عِند بعض المآدب.[2]

[1]- عبد العزيز نبوي: دراسات في الأدب الجاهلي، مؤسسة المختار، القاهرة، (ج م ع)، ط3، 1425هـ، 2004م، ص10.

[2]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم اِبن منظور الإفريقي: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط7، 2011، ص70.

كما عدَّ الزّبيدي أصل الأدَب: الدّعاء، إذا كانت مفتوحة الوسط، أمّا إذا كانت مفتوحة الأول، ساكنة الوسط "الأَدْب" فهي بمعنى العَجَبُ.[1]

وقد نجدها تستعمل للدّلالة على العِقاب والجزاء، وفي تاج العروس: **"ومنه قيل: أدَّبتُه تأديبًا، إذا عاقبته على إساءتِه".**[2]

وخُصَّت في العصر الجاهلي للدّلالة على رياضة الصِّبيان وتأديبهم وفي المعجم الوجيز: "الأدب" رياضة النّفس بالتّعليم والتّهذيب على ما ينبغي".[3]

وفي تاج العروس من قول أبي زيد الأنصاري: **الأدب يقع على كل رياضة محمودة يتخرَّج بها الإنسان في فضيلة من الفضائل، وفي التّوشيح: هو اِستعمال ما يحمد قولا وفعلا، أو الأخذ أو الوقوف على المستحسنات أو تعظيم من فوقِك والرِّفق بمن دونك".**[4] واِستعملها اِبن سِيده كذلك بمعنى الظَّرف وحُسن التّناول".[5]

أما في العصر الإسلامي تغير مفهومها، حيث وُظِّفت للدّلالة على التَّهذيب الخلقي والاِتّصاف بما تقرُّه الشّريعة من محامد وفضائل الأخلاق والتّخلي عن مرذولاتها ومقبوحاتها، والتوجُّه إلى التّمسُّك بأحكام القرآن والسنَّة النّبوية الشّريفة، وفي الأثر من قول عمر: "من لم يُؤَدِّبْهُ الشَّرع لا أَدَّبَه الله"، وفي الجانب الثّاني وظِّفت للدّلالة على التّعليم، وفي المحكم المحيط: **أدَّبَه: علَّمَه: واستعمَلَه الزجَّاج في الله تعالى، فقال والحقُّ في هذا ما أدَّب الله نبيَّه ﷺ".**[6]

---

[1]- ينظر: السّيد محمد مرتضي الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، ج2، مادة أدب :تح: علي هلالي، مراجعة: عبد الله العلايلي وعبد الستّار أحمد فرّاج، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ط2، 1407هـ- 1987م، ص12-13.

[2]- نفسه ، ج2، ص12

[3]- المعجم الوجيز: "الأدب" : مجمع اللّغة العربية، مجمع اللّغة العربية، (ج م ع)، ط1 ،1400هـ - 1980م، ص09.

[4]- السّيد محمد مرتضي الحسيني الزّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج2، ص12

[5]-ينظر أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سِيده: المحكم والمحيط الأعظم: ج09، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1421هـ-2000م، ص385.

[6]-نفسه : ج09، ص385.

وكانت تأخذ كذلك مفهوم المدعاة، **قال سيبويه:" قالوا المأدَبَة كما قالوا المدعاة، وقيل المأدبة من الأدب، وفي الحديث عن اِبن مسعود: "إنَّ القرآن مأدَبَـة الله في الأرض فتعلَّموا من مأدَبَتِه، يعني: مدعاتِه".**[1] واِستعملها الزّمخشري للكثرة من باب المجاز، فتقول: **"جاش أدَبُ البحر إذا كَثُرَ ماؤُه".**[2]

أمّا في العصر العباسي توجَّه المدلول إلى جملة من العلوم العربية والتي كانت" **تشمل اللّغة والصَّرف والاشتقاق، والنَّحو، والمعاني، والبيان، والبديع، والعـروض، والقافية، والخـــــــط، والإنشـــاء، والمحاضرات".**[3] وبقيت على هذه الدّلالة حتى عصر اِبن خلدون، أمّا في العصر الحديث توجَّه اِستعمالها على معنيين، مفهوم الآداب بالمعنى العام، ومفهوم بالمعنى الخاص.

فالمفهوم العام للدّلالة **على جملة العلوم والفنون من فلسفة وعلوم رياضية وفلكية وكيميائية، وطبِّية، ومن أخبار وأنساب وشعر ومعارف عامة، وفي المفهوم العام، للدّلالة على العرف المقرّر المرضى".**[4]

من هذا المنظو، يمكن أن نجعل كلمة أدب على حسب **"نبوي"** داخلة تحت مأثور الكلام من الشّعر والنّثر، فيقول: وهذا المعنى الخاص للأدب هو الشّائع لدى المؤرخين إذ لم يعد أحد يسلك المعنى العام للأدب، فيؤرخ للحياة العقلية والشّعورية- المدوّنة- تاريخًا عامًا، بعد محاولتَي **كارل بروكلمان** في كتابه "تاريخ الأدب العربي" **وجرجي زيدان** في كتابه تاريخ آداب اللُّغة العربية".[5]

---

[1]- أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي: لسان العرب، مادة أدب، ص70

[2]- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري : أساس البلاغة، ج1 ،تح: محمد باسل عيون السُّود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ -1988م، ص22.

[3]- المعجم الوسيط: مجمع اللّغة العربية، مكتبة الشّروق الدّولية، (ج م ع)، ط4 ،1425هـ -2004م، ص09-10.

[4]- نفسه: ص09-10. (مادة أدب).

[5]- عبد العزيز نبوي: دراسات في الأدب الجاهلي، مرجع سابق، ص11-12.

***** المفهوم الاصطلاحي لكلمة "أدب":**

إنّ التّعريف الإِصطلاحي بين النقّاد تقريبًا لا يوجد فيه إِختلاف كبير، إلاّ في بعض العناصر الفنيَّة ومدى تَشاكل بعضها ببعض، ولا بدَّ أن نشير ونشيد بجهود إِبن خلدون الذي حاول لأوَّل مرة أن يضع المِهاد لتأسيس علم الأدب، وأن يصوغ نظرية متكاملة في مجال الأدب، فنجده في المقدِّمة يضع له أربع عناصر: الإجادة، السَّير به على نَهج الأوَّلين، وما مدى توظيف مظاهر اللّغة العربية، وإتصافه بالحمولة الفكرية من كلام العرب وأيامها وأنسابها، وفي هذا يقول: **"وإنّما المقصود منه عند أهل اللِّسان ثمرته، وهي: الإجادة، في فَنَي المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناحيهم فيجمعون لذلك كلام العرب ما عساه تحصل به الكلمة من شعرٍ عالي الطّبقة وسجعٍ متساوٍ في الإجادة ومسائل من اللّغة والنَّحو... مع ذكر بعض أيَّام العرب يفهم به ما يقع في أشعارهم منها، وكذلك ذكر المهم من الأنساب الشَّهيرة والأخبار العامة، والمقصود بذلك كلِّه أن لا يخفى على النّاظر فيه شيء من كلام العرب وأساليبهم، ومناحي بلاغتهم..."**[1]

ويقترب السيِّد أحمد الهاشمي من تعريف إِبن خلدون من حيث هو عامل لتوسيع مدارك الإنسان، وأخذ العناصر الهامة في علوم الإنسان ومعارفه، فيعرِّفه بأنّه: **"علم صناعيٌّ تعرف به أساليب الكلام البليغ في كل حال من أحواله... موضوعه الكلام المنظوم والمنثور من حيث فصاحته، وغايته الإجادة في فن المنظوم والمنثور على أساليب العرب، وتهذيب العقل، وتذكيته الجنان، وفائدته أنّه يعصِم صاحبَه من زلَّة الجهل، وأنّه يروّض الأخلاق ويلين الطّبائع، وأنّه يعين على المروءة، وينهض بالهمم إلى طلب المعالي والأمور الشّريفة".**[2]

يعرفه عبد العزيز نبوي على أنّه مأثور الكلام شعرًا ونثرًا، أو هو التّعبير الجميل عن الفكر أو الشّعور، وبمعنى أدق يفصِّل بشكل أدق الأجناس الأدبية التي تنطوي تحت مأثور الكلام الشّعري أو

[1]- عبد الرحمن إِبن خلدون: المقدمة، تح: أحمد جـــاد، راجعـــه وقدّم له عبد الباري محمد الطّاهر، دار الغد الجـــديد، القاهرة، (ج م ع)، ط1، 1428هـ- 2007م، ص554.

[2]- السّيد أحمد الهاشمي: جواهر الأدب، قرأ وعلّق عليه: يحيى مراد، مؤسسة المختار، القاهرة، (ج م ع)، (دط)،1434 هـ- 2013م، ص17.

النّثري من حيث هو كل قصّة أو مسرحية – شعرية أو نثرية – أو رسالة أدبية، أو خطبة، أو مقامة، أو مثل، أو ما إلى ذلك من الأنواع الأدبية".[1]

ويعرِّفه محمود سعيد أنّه ذلك الأدب القائم على الأجناس الأدبية الثّلاث، بِاعتبار فنّية الكلمة مظهر من مظاهر التّعبير الوجداني والعاطفي لدى الكاتب حينما يقول: "**الأدب ما هو إلاّ وسيلة من وسائل التّعبير عن اِنفعالات الإنسان وعواطفه وخبراته، يصيغها الإنسان صيَّاغة فنّية في تلك الأشكال أو الإبداعات الأدبية المختلفة، التي تعتمد على الكلمة التي تتحول على يد الفنان إلى وسيلة غير التي تستخدم فيها في الحياة العادية، أي وسيلة للتّعبير عن الشّعور وليس الخبرة**".[2]

وخلاصة المدلول الاِصطلاحي للكلمة أنّه ذلك الأدب الذي يستعمل الوسائط الأدبية، والتي تستَغَلُ فيها الكلمة تحت وطأة الشّعور النَّفسي والوجداني، من أجل نقل خبرات الكاتب إلى المتلقى مبرزًا مواطن حياة هذه الكلمة، تحت تأثير المستويات اللّغوية والبلاغية والفكرية، والتي يبقى أثره عالِقًا في ذهن السَّامع، ما فني الإنسان نفسُه.

***** المفهوم الاصطلاحي لأدب الأطفال:**

لقد أدرك النّقاد أنّ مفهوم أدب الأطفال كان في غياهب الظّلمات بحيث "**لم تتّضح ملامحه ولم يتبلور سماته إلاّ في السّنوات الأخيرة، خاصة في السّبعينات من القرن الماضي، بعد تزايد الاِهتمام بهذا الأدب وتزايد نِتاجاتِه، وعدد كُتّابه ووُجهَتِه ووظائفِه الأساسية، ودِقَّة مفهومه الذي يشير إلى حقيقته الموضوعية والفنيّة والفلسفية، ومدى اِلتقائه بالمجرى العام للأدب بصورة عامة، ومدى اِختلافه عن أوجُهِ الأدب العام**".[3] وهي تعريفات ومفاهيم كثيرة، يمكن أن نبرزها بالتّدقيق فيها وفق نظرة كل ناقد أو كاتب إلى أدب الأطفال.

---

[1]– ينظر: عبد العزيز نبوي: دراسات في الأدب الجاهلي، ص09.

[2]– محمود سعيد: النّزعة التّعليمية في فن المسرح، مصر العربية، القاهرة، (ج م ع)، ط1، 2009، ص152.

[3]– فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفـال: دراسة ونصوص شعرية وقصصية ومسرحية، مؤسســـة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص44.

وفي هذا الإطار يعرفه الهيتي بأنّه "**ذلك اللّون الفنّي الجديد الذي يلتزم بضوابط نفسية وإجتماعية وتربوية، ويستعين بوسائل الثّقافة الحديثة في الوصول إلى الأطفال.... وهو الآثار الفنّية التي تصوِّر أفكارًا وإحساسات وأخيلة وتتَّفِق ومدارك الأطفال وتتَّخذ أشكال: القصّة المسرحية والمقالة، والأغنية**".[1]

كما يعني كذلك أدب الأطفال جميع ما يتّصِل بالأطفال من حيث تنشئتِهم الإجتماعية نفسيًا وجسميًا ووجدانيا وعقليا، أي كلّ ما يحيط بفلَكِهم ،خارج دائرة المدرسة، وفي حدود المعقول، المُتّصل بفكرهم وأعمارهم، ومن الذين أكدّوا على مفهوم أدب الأطفال بهذا المعنى، الهيتي حين يقول: "**وعليه فإنّ أدب الأطفال هو مجموعة الإنتاجات الأدبية المقدَّمة للأطفال، التي تراعي خصائصهم وحاجاتهم ومستويات نموِّهم، أي أنّه في معناه العام يشمل كل ما يقدم للأطفال في طفولتهم من مواد تجسِّد المعاني والأفكار والمشاعر... لذا يمكن أن يتجاوز – في حدود هذا المعنى – ما يقدم إليهم ممّا يسمى بالقراءات الحرة، ويدخل ضمن هذه الحدود الأدب الذي تقدِّمه الرّوضة والمدرسة، وما يقدّم إليهم شفاها في نطاق الأسرة والحضانة ما دامت مقوّمات الأدب بادية فيه**".[2]

يؤكد إسماعيل عبد الفتاح ،على أنّ أدب الأطفال هو ذلك الأدب، الذي قوامه القدرة على حمل العالم إليهم بأسلوب شيِّق وممتع، ويستلزم أن تكون له في نهاية المطاف نتائج وثمرات من خلال التّفاعل مع الحياة التي يعيشونها فيخلق جوًا من الإشكاليات التي يتّخذ لها مسار للبحث عن مكوناتها وإبهاماتها، فيؤكد على أنّه "**وسيط تربوي يتيح الفرصة أمام الأطفال لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم وإستفساراتهم ومحاولات الإستكشاف وإستخدام الخيال، وتقبُّل الخبرات الجديدة التي يُكسبها أدب الأطفال، ويتيح كذلك الفرصة أمام الأطفال لتحقيق الثّقة بالنّفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف وحب الإستطلاع والدّافع للإنجاز الذي يدفع إلى**

[1]- نفسه ، ص71-72.

[2]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد123، 1998م، ص148.

المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الإِكتشاف والتّحرير من الأساليب المعتادة للتّفكير والإِستكشاف، من أجل مزيد من المعرفة".[1]

ويؤكّد أنّ أدب الأطفال، ليس له مجال محدود بحواجز معينة، إذ يقتصر فيه على المنفعة القائمة على تحقيق المعرفة، ولا يهمّه شكل هذا الأدب بعينه، يسمو بكل شيء يمكن أن يكون له صلة بالطّفل، فيقول: **"فأدب الأطفال هو أدب واسع المجال، متعدّد الجوانب، ومتغيّر الأبعاد طبقًا لِإعتبارات كثيرة، مثل: نوع الأدب نفسه، والسّن الموجّه إليها هذا الأدب وغير ذلك من الإِعتبارات، فأدب الأطفال لا يعني مجرّد القصّة أو الحكاية النّثرية أو الشّعرية، وإنّما يشمل المعارفَ الإنسانيةِ كلّها.**[2]

كما يُقسّم أدب الأطفال إلى قسمين اِثنين فقط، ويضع فيها جميع الوسائط التي يمكن أن يُنقَل عبرها هذا الأدب للطّفل أي المسموعة والمرئية والمقروءة، فيقول: **"وأدب الأطفال له وجهان: المنثور والمنظوم، أي أدب الأطفال النّثري بكافّة أشكاله من: قصّة ورواية، ومسرحية وكتب معرفية وتراثية، ومعلوماتية، ومغامرات، وتسلية، وأدب منظوم، أي على نظم معيّن كالشّعر، والأغنية والمسرحية الشّعرية والأرجوزة والأوبرا والأبريت، وغيره من أشكال الشّعر".**[3]

أمّا أبو معال يُؤكّد على أنّ أدب الأطفال هو كل ما يؤدي إلى تغيير على المستوى النّفسي والفعلي للطّفل، كتأثير ينفعل معه وجدانيًا، بغض النّظر إلى الوسائط التي ينتقل بها هذا الأدب إلى الأطفال إثرها، فيقول هو ذلك **"الأثر الذي يثير في الأطفال لدى قراءاته أو سماعه، متعة**

---

[1]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم (شعر الأطفال اتجاهاته ونقده)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، (دط)، 2008-2009م، ص10.

[2]-نفسه ، ص18.

[3]-نفسه ، ص09.

واِهتماما، ويحاول أن يغيِّر من قِيمهِم واِتجاهاتِهم، ويُحدِثَ أثرًا واضحا في دفع العواطف والعقول"[1]

وقد يختلف أدب الأطفال من مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن بيئة إلى أخرى على حسب التّوجهات الفكرية والعلمية والعقلية، ويؤكد على هذه النّقطة فاضل الكعبي، حين ينظر إليه على أنّه: **"ذلك الأدب الذي يتوجّـه للأطفال ويخاطبهـم ويتجاوب مع قدراتهم بكل أساليبه وأشكاله ومواضيعه، ولغته، على أن يأخذ بنظر الاِعتبار مسألة التّـدرُّج في مستويات السِّن لدى الأطفال، واِختلاف توجُّهاتهم وقدراتهم وتباينها بين سنٍ وآخر، وبين مرحلة وأخرى، وغير ذلك من الخصائص التي يتطلّب من أدب الأطفال النّظر إليها، والأخذ بها في توجّهاته لمخاطبة الأطفال".**[2]

في ضوء ما سبق ، نجد جاسم محمد يؤكّد هذه المفهومية من خلال تعريفه الذي : **"يقصد بأدب الأطفال هنا الأعمال الفنّية التي تنتقل إلى الأطفال عن طريق وسائل الاِتصال المختلفة، والتي تشمل على أفكار وأخيلَة، وتعبِّر عن أحاسيسَ ومشاعرَ تتَّفِق مع مستويـــات نموِّهم المختلفة"** [3]

ومن خلال الأجناس الأدبية المعروفة، الشّعر والقصّة، والمسرح يؤكّد جاسم أنها تُحقِّق هدف في آن واحد يمكن أن تؤدي دورها المعرفي، ودورها التّربوي في الجانب الآخر، فيقول: **"يرتبط أدب الأطفال اِرتباطا وثيقًا... بمهام التّربية، فهي وسيلة وغاية في وقت واحد".**[4]

وعلى غرار التّعريفات التي لم تذكر بالتّفصيل وسائط الأطفال التي يمكن أن تنقل أدب الأطفال عبرها، فجاسم محمد، على وعي بأن **"تتّسع مجالات هذه الأعمال الأدبية لتشمل عدّة أنواع،**

---

[1]- عبد الفتاح شحدة أبو معال: أدب الأطفال، وثقافة الطّفل، الشركة العربية المتّحدة للتّسويق والتّوريدات، القاهرة، (ج م ع)، (دط)، 2008م، ص26.

[2]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص45.

[3]- جاسم محمد عبد السَّلامي: طرائق معاصرة لتدريس أدب الأطفال، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص14.

[4]- نفسه ، ص71.

منها: متاحف الأطفال.. ومنها المسارح... ومنها أسطوانات الأناشيد والأغاني... ومنها مجلّات الأطفال وصُحُفِهم.... ومنها دوائر معارف الأطفال، ومنها معاجم الأطفال المصوّرة.. ومنها قصص الأطفال، ومنها الكُتيبَات العلمية البسيطة.. وغير ذلك من مواد أدبية مختلفة تشقُّ طريقها إلى الطِّفل سواء بالكلمة المسموعة أو المقروءة".[1]

بينما تذهب إنشراح المشرفي إلى أنّ أدب الأطفال هو ذلك الأدب الذي يسير على منهج متعارف عليه، من قبل القواعد والشّروط المدروسة مسبقا هذا من جهة، ومن جهة أخرى أنّه يكون متوفِّرًا على عنصر الأدبية، والتي تتماشى مع مرحلته العمرية من خلال وجود الأثر على مستوى ذهن الطّفل، فتقول هو: **"شكل من أشكال التّعبير الأدبي، له قواعده ومناهجه ،سواء منها ما يتصل بلغته، وتوافقها مع قاموس الطّفل ومع الحصيلة الأسلوبية للسّن التي يؤلف لها، أو ما يتّصل بمضمونه ومناسبته لكلّ مرحلة من مراحل الطّفولة، أو ما يتّصل بقضايا الذّوق وطرائق التّكنيك في صوغ القصّة، أو في الحكاية للقصّة المسموعة".**[2]

إضافة إلى شمولية أدب الأطفال تؤكِّد البشري وأخريات على أنّ أدب الأطفال جزء من عالم المعرفة في إطاره الفنّي التّخيلي، وقد يختلف حسبهنَّ من بيئة إلى أخرى على حسب الثّقافات. بينما عرّفنه على **"أنّه تشكيل أو تصوير تخيلي للحياة والفكر والوجدان من خلال أبنية لغوية، وهو فرع من أفرع المعرفة الإنسانية العامة، ويعنى بالتّعبير والتّصوير فنّيّاً ووجدانيا عن العادات والآراء والقيَّم والآمال والمشاعر وغيرها من عناصر الثّقافة، أي أنّه تجسيد فنّي تخيلي للثّقافة، ويلتزم عادة بعدد من المقوِّمات التي اِصطلح عليها في كل عصر وفي كل بيئة ثقافية بطريقة قد تكون مغايرة لغيرها".**[3]

ونفس المفهوم ندركه عند **حسن بريغش**، على أساس أنّه: **"النّتاج الأدبي الذي يتلاءمُ مع الأطفال حسبَ مستوياتهم، وأعمارهم، وقدرتهم على الفهم والتّذوُّق وفق طبيعة العصر، وبما**

---

[1]- نفسه ، ص15.

[2]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتّربية الإبداعية، مؤسسة حورس، الإسكندرية، ط1، 2005م، ص26.

[3]- قدرية البشري، وأخريات: أدب الأطفال وثقافتهم، دار الخليج، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ-2011م، ص199.

يتلاءم مع المجتمع الذي يعيشون فيه، ولا يمكن أن نبحث عن أدب الطّفل بالصّورة التي يعرفها هذا العصر، كما لا يمكن أن نبحث عن أيِّ لون أدبيٍّ، أو عن أيِّ علمٍ بالصُّورة التي يعرفها اليوم فكل عصرٍ له سماته وله طبيعته وله أذواقه وأسلوبه".[1]

ويعرفه محمود سعيد: "هو الإبداع الأدبي الموجّه للطّفولة بمراحلها خاصة في سن ما قبل المدرسة، إلى نهاية سن الطّفولة المتأخرة والأشكال التّعبيرية المنظومة والمنثورة من فنون الأدب، بحيث يجب ألا يسبح خارج دائرة الأدب إلى الإنتاج الفكري العام.

إلاّ أنّنا نجد هناك من ينفي أن يكون أدب الطّفل يحمل في طياته جميع عناصر الثّقافة (من تاريخ وعلم... وغيرها) مبرزين أنّ هناك فرق بين أدب الأطفال وثقافتهم، على أنّ أدب الأطفال يتمثّل في الأجناس الثّلاثة التي تتّخِذ من الكلمة فنًّا: سواء بالمشافهة أو بالكتابة، بجعل نقطة تأثير بين الكاتب والطّفل، وقد حقّق محمود سعيد هذا النّفي حينما أكّد على أنّ **"محاولة بعض الكتّاب المحدثين إقحام الإنتاج المعرفي، (تاريخي ،أم ثقافي أم علمي) إلى أدبيات الطّفل، يعد هدمًا للمفهوم اللّغوي والاِصطلاحي لأدب الأطفال، وأولى بأصحاب هذا الإنتاج الفكري – وهو غزير ومتنوع – أن يدرجوا تحت مظلَّة تخصُّصات أخرى مثل ثقافة الطّفل بمعناها الواسع فأدب الأطفال سيظل أدبًا خالِصا بمادته ،وبموضوعاته، وبمقاصده ،وإن اِستعانت به الوسائل أو المناشط في تربية الطّفل، أو تثقُّفه، أو رعايته، أو تنشئته".**[2]

ونجد كذلك من النّقاد الذين أثاروا جدلا واسعًا حول تعريفات أدب الأطفال أحمد زلط باِعتبار أنّ هؤلاء الذين توجّهوا بتعريفاتهم لهذه الشّريحة أنّهم لم يفرِّقوا بين أدب الطّفل ووسائطه، فيقول: **"على حين نجد الفروق واضحة بين الأدب للطّفل، والوسيط النّاقل، لذلكم الأدب، ولا يمكننا أن نضع النّص الأدبي عمل تأليفي إبداعي ينتجه فرد، بينما الوسيط في شتَّى قنواته المقروءة والمسموعة والمرئية مثل: مجلة الطّفل، برنامج الطّفل (الإذاعي أو التلفزيوني)، أو**

[1]- محمد حسن بريغش: أدب الأطفال، أهدافه وسماته، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1416هـ -1996م، ص46.

[2]- محمود سعيد: النّزعة التّعليمية في فن المسرح، ص154.

الكتاب المصوّر، أو السّينما أو مسرح الطّفل، وغيرها هي فنون مجمعة ينتظمها عناصر فنية وبشرية وغيرها من المكمّلات وأدوات النّقل والتّوصيل لجمهور الطّفولة".[1]

خلاصة التّعريفات:

إنّ أدب الطّفل هو ذلك الأدب الخاص والموجّه للأطفال بدقّة، والذي تتبلور في بنية فنية وأسلوبية وفق خصائص الأطفال ومكتسباتهم ووفق مستوى قدراتهم المتعدّدة. وهو ذلك الأدب الذي يحاكي فيه الواقع، من خلال جميع الجوانب التي تهيّئُ الطّفل مستقبليًا، فهو التّعبير الأدبي الذي يقدِّم رسالة يخدم فيها أطفال مجتمعه ويؤثر فيهم بصدق إيحاءاته ودلالاته، مُستلهِما ذلك من قيّمهم وأفكارهم التي تنبع من معالم واقعهم ودينهم، ويجعل منها أساساً لبناء شخصية الطّفل من أجل تنوير مدركاتهم، وخبراتهم، على أنّه نتاج يُعمَدُ فيه إلى إشباع حب الإستطلاع لدى الطّفل وإلى تنمية خياله على أن تكون وفق دراسات مسبقة وعلى أثر من القواعد السّليمة والمعايير المتعارف عليها، وتُحقّق له القدرة على التّعبير، وأن يكون هذا الأدب مُرتبِطاً بقواعد فنيَّة وكذا قِيمة الكلمة ونوعها في التّوجيه الفنّي الجمالي والتّربوي على حدِّ السَّواء. على أن يزوِّدَه بزاد وفير من العلوم والمعارف، ويرغّبه في البحث وإجراء التّجارب ويحثُّه على صقل مواهبه، وإنماء خبراتِه، ويحضُّه على التَّعاون مع الغير، ويدفعه إلى فعل الخير.

***** الفرق بين أدب الكبار وأدب الصغار:**

أكّد بعض الدّارسين على أنّ أدب الأطفال لا يختلف كثيراً عن أدب الكبار، فكلاهما، **"فنُ مادتُه اللّغة، وطبيعته التّخيُّل، يتجسَّد في أنساق وممارسات فنيَّة منسوخة من الأجناس الأدبية المألوفة، وبالتّالي فهو يندرج عموماً من حيث المادة والطّبيعة والأنساق الفنيّة"[2]**

[1]- أحمد زلط: أدب الطفل العربي: دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل، دار الوفاء، الإسكندرية، (ج م ع)، ط1، 1999م، ص114.

[2]- هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، (دط)، (دت)، ص70.

على هذا نجد أنّ لأدب الأطفال يعني **"من النّاحية الفنيَّة نفس المقوِّمات العامة للأدب، أي أنّ مقوّمات أدب الأطفال وأدب البالغين تكاد تكون واحدة، فالقول أن مقوِّمات القصّة في أدب البالغين تتمثَّل في بناء قصصي ينطوي على فكرة وشخصيات وجوٍّ وحبكة ينطبق على أدب الأطفال أيضًا، والقول إنّ الشّعر يستلزم وزنًا وقافية في أدب البالغين ينطبق هو الآخر على أدب الأطفال، القول بأنّ المقال هو صدر ومتن وخاتـمة ونسيـج من اللّمسات الذّاتية والخيالية، ينطبق على الأدبين معًا".**[1]

وفي الجانب الآخر يمكن أن نحـدِّد عناصر الإختلاف على حسب الأفكـار والموضوعات، وفي لغته ،وأسلوب هذا الأدب الموجّه إلى هذه الشّريحة بالذّات تِبَعًا لمراعاتِه لحاجاتهم الإنسانية، وقدراتهم العقلية، والإدراكية، وتِبَعًا لمراعاة خصائص الطّفولة كمظهر عام، حيث يمكن القول أنّ أدب الأطفال يختلف عن أدب الرّاشدين، بأنّه: **"يمتـاز عنه بمخاطبته وتركيزه على فئـة معيّنة من المجتمع، وهي فئـة الأطفال، ولذلك يجيء الإختلاف بينهما تِبَعًا لِإختلاف العقول، والإدراكات، والخبرات من حيث نوعها وكمِّها".**[2]

كما تحدِّد قدرية البشري، وأخريات أوجه الإختلاف بشكل واضح على أنّ أدب الأطفال يتميّز عن أدب الكبار بميزتين اِثنتين، الأولى تتمثّل في مظاهر التّبسيط والسُّهولة*، وهي طبيعة خاصة بعالم الطّفل، لا عالم الكبار، والثّاني كون أدب الصّغار مرهون بتحقيق شروط تخصُّ توافق الإنتاج الأدبي

[1]- قدرية البشري، وأخريات: أدب الأطفال وثقافتهم، ص199 -200.

[2]- عبد الفتاح شحدة أبو معال: أدب الأطفال، وثقافة الطفل، ص26-27.

*- يؤكّد هادي نعمان الهيتي في كتابه ثقافة الأطفال: ص148-149: على أنّ : "أدب الأطفال رغم أنّه يتميّز بالبساطة والسُّهولة، إلاّ أنّه لا يعتبر (تصغيرًا) لأدب الرّاشدين، لأنّ لأدب الأطفال خصائصه المتميِّزة التي تسبغها طبيعة الأطفال أنفسهم، فالطّفل –كما سبق أن أوضحنا – ليس مجرّد (رجل صغير) كما كان يشاع من قبل، إذ أنّ الأطفال يختلفون عن الرّاشدين لا في درجة النُّمو فحسب، بل في اِتجاه ذلك النّمو أيضًا، حيث إنّ حاجات الأطفال وقدراتهم، وخصائصهم الأخرى، تختلف في اِتجاهها عمّا يميِّز الراشدين، فهناك صفات معيّنة تختص بها الطّفولة وحدها، وهي تزول أو تنمحي عندما يشبُّ أولئك الأطفال.

مع قدرات وإمكانيات الأطفال وحاجاتهم، وما مدى توجيه هذا العمل، لأيّ شريحةٍ أو مرحلةٍ عمريةٍ خاصة بها، أي التّعريف بالجمهور الذي يكتب له.[1]

أي يمكن أن نحدِّد الفروق بينهما من خلال معايير وخصائص كل واحد منهما، ففي جانب الشّكل يكون إخراج كتاب الأطفال مختلفا عمّا هو عليه إخراج كتاب الكبار من حيث الرّسوم والصّور، أو نمط الكتابة ،وكذلك في الجانب الآخر من المقوّمات الفنيّة التي توجّه بها الأحداث، والمنطق الذي يكمن وراءها، والعلاقات التي تحكمها ،حسب الطّريقة الموظفة أو المناسبة لكليهما، و كذلك يكون الإختلاف على مستوى الأفكار أو الشّخصيات أو الأماكن أو الأحداث، أو غيرها من مقوِّمات العمل الأدبي، وعلى مستوى اللُّغة بأن تتميّز لغة الصّغار عن لغة الكبار بالإبتعاد مثلا عن التّجريد، والمعقد، وكل ما من شأنه أن يعرقل أو يعيق الإدراك اللّغوي والمعرفي.[2]

***** أهمية وأهداف أدب الطّفل:**

يعتبر أدب الأطفال من أهم الروافد المعرفية والثّقافية في جميع الميادين، لأنّه يسهم في تحقيق أهداف كثيرة ذات صلة بالأطفال، **"لاسيّما وأنّ عقل الطّفل في هذه المرحلة خامة لينة يمكن تشكيلها بالصّورة التي نريد، ولأنّ نفسية الطّفل أيضًا كالصّفحة البيضاء يمكن أن نخط عليها ما نشاء، والطّفل في مراحله الأولى يَقنع لكلِّ جواب، ويصدّق كل ما يسمع من والديه وبيئته، كما أنّه يقلّد من حركات وتصرفات"**[3]، الأشخاص من البيئة التي يُعايِشها. وعلى غرار قابلية التّأثير والتّأثُّر يمكن أن نبرز أهمية أدب الأطفال ومزاياه على الشّكل الآتي: [4]

---

[1]- ينظر: قدرية البشري، وأخريات: أدب الأطفال وثقافتهم، ص201-202

[2]- ينظر: جاسم محمد عبد السَّلامي: طرائق معاصرة لتدريس أدب الأطفال، ص15-16.

[3]- نفسه ، ص71.

[4]- ينظر: على سبيل الذكر لا الحصر:

أ- محمود سعيد: النّزعة التّعليمية في فن المسرح، مرجع سابق، ص166-167.

ب- حسن شحاتة: أدب الطّفل العربي ،دراسات وبحوث، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط3، رمضان، 1425هـ- أكتوبر 2004م، ص05.

ج- قدرية البشري، وأخريات: أدب الأطفال وثقافتهم، مرجع سابق، ص201.=

*- اِكتسابه لخبرات جديدة في إطار تقويم الطّفل على جميع المستويات اللّغوية (النّحوية، والصّرفية، والتّركيبية والصّوتية)، هذا إن كان متصلا باللّغة المنطوقة، أما في الجانب الآخر من اللّغة غير اللّفظية، المتمثّلة في الإشارات والحركات والإيماءات، حيث يمكن أن تنمي مهارة فك الرّموز اللّغوية ،واِستعمالها في المواطن التي تعجز اللّغة عن تبليغها في العملية التّواصلية، وهو ما يسمى بدلالة إنتاج اللّغة ودلالة تلقيها، ويمكن إجمالها في:

- يزوّد الطّفل بمهارات لغوية من خلال التّمثيل، والأغاني.

- يسهم في تجويد النّطق ويهذب اللّغة ويسمو بها.

- يزوّده بالقدرة على التّعبير عن الأحاسيس والمشاعر اِتجاه الآخرين.

- تزويد الطفل على التّعبير عن الحاجات التي يحتاجها الإنسان في حياته الاجتماعية.

- تنمية القدرات اللّغوية عند الطّفل، وذلك بزيادة مفرداته اللّغوية، وقدرته على القراءة والاِستيعاب.

- تكوين ثقافة عامة لدى الطّفل عن طريق زيادة المعلومات بأسلوب التّعلُّم غير المباشر.

- تمكينهم من القدرة على القراءة الواعية.

- اِنطلاق اللّسان والتّراكيب اللّغوية التي تساعدهم على النّمو.

- يتحسّن أسلوبه وينطلق لسانه وذلك عن طريق بناء المعرفي.

- تعويد الأطفال على دقة الفهم، وحسن اِستخلاص المعاني من الألفاظ.

- تعويدهم على أدب الحوار والتّخاطب، زيادة على اِمتلاكهم ناصية اللّغة الفصحى.

=د- سميح أبو مغلي، وآخرون: دراسات في أدب الأطفال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 1993م، ص127-128.

هـ - سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2006م-1426هـ، ص- ص50-61.

و- عبد الفتاح شحدة أبو معال: أدب الأطفال وثقافة الطّفل، ص- ص29 -33.

ي- جاسم محمد عبد السَّلامي: طرائق معاصرة لتدريس أدب الأطفال، ص- ص17-20.

- تعويد الأطفال على التّذوُّق الأدبي والنّقد، والتّمييز، الإسهام في تنمية الذّوق الجمالي لدى الطّفل.

- تعويد الأطفال على تحليل وربط الأفكار بعضها ببعض.

- تنشيط وجدان الأطفال، وإكسابهم القدرة على تذوّق اللّغة وإستعمالاتها وحسن توظيفها.

- تمكينهم من التّعبير باللّغة والرّسم عن أفكارهم، وإحساساتهم لتّنمية قدراتهم على الإستفادة من ألوان الثّقافة وفنون المعرفة، وإعدادهم للمواقف.

*- إنّ ترسيخ القيّم في نفوس الأطفال مهمّة شاقة صعبة لا تتم بين عشيّة وضحاها ولكن النّجاح في هذه المهمّة يعني المساهمة في تكامل شخصية الطّفل ليكون في المستقبل شخصية سليمة قادرة على القيام بالمهام الملقاة على عاتقهم دون أيّ حاجز يمنعهم من ذلك ويمكن تمثيلها فيما يلي:

- إكساب الطّفل القيّم الإيجابية والتي تتمثّل في القيّم الدّينية، والخلقية والوطنية والتّربوية، والقيّم الثّقافية.... وغيرها.

- غرس القيّم الإيجابية لدى الطّفل كحب الوطن، والتّعاون والمسامحة، والصِّدق وما شابه ذلك.

- مساعدتهم على التّنشئة الدّينية الصَّحيحة من خلال قصص الأنبياء والرّسل وسيرة الخلفاء، ورجال الدّين...

- تكوين شخصية الطّفل كشخصية متكاملة ومتوازنة.

- يعمل على تغيير الأفكار، ويبنى العقل السّليم من خلال مضامينه الهادفة.

- دعامة للبناء النّفسي والإجتماعي والعاطفي والعقلي للطّفل.

- يسهم في تكوينه الوجداني وترقية مشاعره.

- الإسهام في النّمو الإجتماعي والعقلي والعاطفي لدى الطّفل.

- يقود إلى إكساب الأطفال القيّم والإتجاهات.

- تسهم في حفز ملكات الطّفل الرّوحية.

- مساعدتهم على البناء السَّوي والمتوازن للشّخصية.

- يهيِّئه على التّعاون مع الغير.

*- الأهداف المعرفية والعقلية: إنّ الحمولة التي تزخر بها الأجناس الأدبية للطّفل يمكن أن تسعى إلى، تنمية القدرات العقلية، وكذا تزويدهم بزخم معرفي كبير يتمثّل في أنواع المعلومات في جميع الميادين المتّصلة به.

- تزويدهم بمعارف جديدة في الإطار العلمي كعلوم الأدب والتّاريخ والجغرافيا، والفيزياء، والطّب وعلوم الفلك، خاصة في الآونة الأخيرة ظهرت كتب أو مجلات خاصة بالأطفال تتحدّث عن الإعجاز العلمي في جميع العلوم التي ذكرناها.

- تزويدهم بزاد وفير من العلوم والمعارف، ويرغّبه في البحث وإجراء التّجارب ويحثُّه على صقل مواهبه، وإنماء خبراته.

- تعويده على اِستعمال تلك المعارف على حياة الواقع والتّحدّث بها.

- تزويدهم بالخبرات والتّجارب الإنسانية المختلفة.

- تمكينهم من اِكتساب الذّكاء بالعادة، عن طريق تعويدهم التّفكير السَّليم والسَّوي.

- الكشف عن الجوانب المعرفية.

- أدب الطّفل ينمّي سمات الإبداع من خلال التّفاعل والتّمثل والاِمتصاص واِستشارة المواهب.

- يساعدهم على تنمية العمليات المعرفية للطّفل المتمثّلة بالتّفكير والتّخيُّل والتّذكُّر.

- توسيع نظرتهم للحياة، وتنمية المواهب الصَّاعدة.

الفصل الأول
النّشأة النّقدية
لأدب الطّفل

أدركت المجتمعات الإنسانية ـ منذ فجر التّاريخ ـ أهمية تأديب الأطفال ونشأتهم وفق متطلّبات كل مجتمع وأهدافه، ومع تطوُّر المجتمعات الإنسانية ونظرتهم إلى الحياة كان يظهر معها نمط تأديبي تبعا لفلسفة كل مجتمع ونظرته للكون والحياة، وهذا طبيعة للشّخصية الإنسانية التي ليست إلاّ نتاج الثّقافة الإنسانية في ذلك المجتمع، ويعتبر الإهتمام" **بالإتجاه التّأريخي (الأدبي و النّقدي) بؤرة الإهتمام بأدبيات الطّفولة، فهو قلب الدّراسات المعاصرة الذي ينبض بالحركة وسط ميدان الإتجاهات جميعا، وتكمن فعاليات الإتجاه التّأريخي الأدبي والنّقدي في تكريس البحوث حول التّأريخ لأدب الطّفل وتأصيله، والدّراسات الأدبية النّاقدة حول نقد نتاج المبدعين من الروّاد المحدثين أو النّماذج المعاصرة، وفي الإفادة من منجزات العلوم الإنسانية المساعدة في الإلتفات إلى معايير الكتابة للأطفال وخصائص أدبهم... وفي الإطّلاع على أدبيات الطّفولة المقارنة في أدب اللّغات العالمية، ومن ثمّ تنقية المترجمات الوافدة بما لا يناسب لغتنا وقيَّمنا"**[1]، وعلى هذا الأساس سنلقي الضّوء على تتبع المسار التّأريخي لنقد أدب الطّفل من خلال إرهاصات النّشأة حتى يومنا هذا..

1***– النّشأة النقدية لأدب الطفل عند العرب:

***– نقد أدب الطفل في الحضارات المشرقية القديمة:

1***مصر: الحضارة الفرعونية:

لقد إرتبط أدب الأطفال في هذه الحضارات القديمة بالتّربية إرتباطًا وثيقًا من أجل بناء الطّفل بناءً نفسيًا وجسميًا. ولهذا لم يعرف "**بناة الحضارة المصرية القديمة الإسم المصطلحي (لأدب الطّفل)، وإنّما بدأت المدرسة المصرية القديمة في تعليم النّشء مهارات الخط، وتقويم**

[1]– أحمد زلط: أدب الطّفل العربي (دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل)، دار الوفاء، الإسكندرية، (ج م ع)، ط1، 1999م، ص114-115.

الأسلوب، والتّعويد على الفصاحة والبلاغة، يكتسبون كل ذلك من كثرة ما يقرأون وينقلون من تراث الماضي".[1]

لهذا نجد في هذه الحضارة (حضارة مصر القديمة)، أنّ نقد أدب الطّفل كان متمثّلاً في التّوجيه ومدعوما بالآراء ووصايا الآباء لأبنائهم وهم صغار، وفي هذا الصّدد لعلّ أقدم مظاهر الإهتمام بالأطفال، ويمكن أن نُدرِجها ضمن النّشأة النّقدية لأدب الطّفل، هي" **تعاليم بتاح حوتب لِابنه الصّغير، وهي تعتبر من أقدم التّعاليم في الأدب الفرعوني القديم 2670 ق.م تقريبًا، وهي تتضمّن مجموعة كبيرة من الحكم والأمثال والنّصائح".**[2]

كما ألفينا هذا النّوع من النّقد متمثّلا في" **أقوال الحكيم إيبُووُر، ونصائح الحكيم آني، وتعاليم أمنموبي، وشكاوي الفلاح الفصيح خون أتوب التي يقول في إحداها:**

إنّ ألسنة الرِّجال موازينهم.

فإذا اِختلت هذه الموازين، فإنّك تختل كذلك.

لا تعجب وَجهُك عما تعرف.

ولا تغل عمن ترى، ولا ترد من سألك".[3]

والحكماء في ذلك الوقت هم أوّل من كانت لهم الإهتمامات الكبرى، وهم أكثر من أَثارَ قضية تأديب الأطفال وتربيتهم فقد جاء في تعاليم أخرى، أنّ بعض الحكماء كان يصفُ الطّفلَ الذي لم يهيَّأ على العلم والتّربية **بالحجر**، حينما قال :"**إنّه تمثال من حجر ذلك الإِبن الذي لم يعلِّمه أبوه".**[4]

---

[1]–نفسه ، ص15.

[2]– أحمد فضل شبلول: أدب الأطفال في الوطن العربي، قضايا وآراء، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2000م، ص104.

[3]– نفسه ، ص104.

[4]– إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، لطلاب التّربية ودور المعلمين، دار الرّاتب الجامعية، بيروت، لبنان، (دط)، (دت)، ص36.

وكان في الحضارة المصرية القديمة الاِهتمام البالغ بثقافة الكتب ومدى قابليتها للنّفع والتّأثير في النّفس الإنسانية، وقد **"بيَّن حكيم مصري قديم، أهمية الكِتاب ومهارة القراءة في تعاليمه الموجَّهة لاِبنه بقوله: "ليتني أستطيع أن أجعَلَك تُحِبُّ الكتبَ أكثر ممّا تحِبُّ أُمَّكَ، وليت في اِستطاعتي أن أبرز لك ما في الكتبِ من روعة وجمال".**[1]

كما أنّه لم يكن الأب المربي الوحيد والمسؤول عن تربية الاِبن، بل كانت اليد المساعدة للرّجل هي المرأة. حيث **"شاركت الأمهات أزواجهن في هذه التّربية، وشارك الكبار أبناءهم، إلى تثقيفهم متعة اللَّعب والغناء والرقص والضَّحك، معتبرِين أنّ فترة الطّفولة من أدقِّ الفترات التي يحرصون على الاِهتمام بها".**[2]

2* – في حضارة واد الرَّافدين:**

أمّا نشأة نقد أدب الأطفال في حضارة وادي الرّافدين كانت قائمِة على إنشاء المدارس **"وتشهد ألواح "سومر" أن عددا من المدارس قد ظهر في الألف الثّالث قبل الميلاد ،على أنّ التّعليم لم يكن عامًا وإلزاميًا، وكان يقتصر على أبناء الأسر الغنيّة، وكان منهج الدّراسة يعتمد على قسمين: قسم علمي قائم على البحث، وقسم أدبي قائم على الإبداع** (ويقوم في) **القسم الثّاني على شكل أساطير وملاحم وتراتيل ومَرَاثٍ وأمثال وحكم وشعر كان كلُّه يخضع للعادات والتّقاليد المحافظة، كما كان يتَسِّمُ بالمبالغة في وضع المقاييس، وكان شكليًا، خاليًا من الطّابع الشّخصي الذي يميل المؤلف إلى إخفاء شخصيته".**[3]

[1]– إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطّفل وأدبه، دار علاء الدِّين، دمشق ، ط1، 1994م، ص60.

[2]– إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، مرجع سابق، ص36.

[3]– نفسه ، ص37.

*****– في العصر الجاهلي*:**

قبل أن نتكلَّم عن مزايا نقد أدب الطّفل في العصر الجاهلي، كان ولا بدَّ أن نعرِّج على البيئة المكانية فيها، حيث كانت العرب تعيش في "**جاهليتهم في بيئةٍ قاحلة، وظروف صعبة، يغلب عليها طابع الكر والفر، والغزو والسَّلب والنَّهب وقِلَّة الماء والجفاف والجدب، الأمر الذي كان يحتِّمُ عليهم ألاّ يَقِرَّ لهم قرار، فسرعان ما يقيمون في منطقة حتّى تفرِضَ عليهم الطّبيعة أو القتال والحرب مبارحتها إلى مكان آخر أكثر خصبًا إذا كان السَّبب هو القحط، أو الأمان إذا كان الحرب**".[1]

كان النّقد في تلك الفترة موجّها لتربية الأطفال على منازعة ومقاومة هذه البيئة القاصية والتي كانت "**تطبع حياتهم بطابع مميَّز ينسَجِمُ معَهَا، ويجعلهم قادرِين على التّكيُّف مع طبيعتها، منها حاجتهم الملحَّة إلى الفرسان، ورجال القتال قادرِين على الدّفاع عن حمى القبيلة وأفرادِها، ومنها – أيضا –رغبتهم في أن يكون لديهم لسـان حال يعبِّـر عن أمجادهم ومآثرهم، ويردُّ على المثالب والمطاعن التي توجه إليهم نتيجة الغزوات، والحروب، لذلك رأيناهم لا يهنّئون بغلام يُولَد، أو فرس تنتج أو شاعر ينبع**".[2]

ولهذا كان العرب في العصر الجاهلي يُنشِؤون أولادهم على معاملتهم ليس كأطفال وإنّما معاملتهم كرجال منذ صغرهم، فكانوا يعلِّمونهم فنون القتال والحرب، وهو ما أكّده المربون العرب على ضرورة رياضة الصّبي وتأديبه في سنٍ مبكرة، ويظهر ذلك جلياً في أقوال الشّعراء والحكماء من خلال الوصايا التي كانوا يؤثرونها على أولادهم، وكانوا يتركون شؤون تربيته وتنشئته لغيرهم في البادية من أجل تعليمهم الفصاحة والصَّيد ومظاهر الحياة الأخرى، وهي سُنّة كانت قائمة في العصر الجاهلي وحتّى قبل مجيء الإسلام بقليل، أي كان العرب يسترضعون أبناءهم لأهل البادية، وفيها يعلِّمونهم الفصاحة، وقد شبَّ عليه الصّلاة والسّلام في قبيلة بكر في بني سعد حيث أرضعته حليمة

*– هو عصر ما قبل الإسلام، وقد حدّدها لجاحظ بحوالي 150أو200 سنة قبل الإسلام.

[1]– محمود شكري الألوسي: بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، ج1، دار الكتاب العربي، مصر، ط3 (د ت)، ص823.

[2]–نفسه ، ص823.

السّعدية، وقال عليه الصّلاة والسّلام: "أنا أفصح العرب بيد أنّي تربيت في بني سعد"، وممّا كانوا يؤدبون أبناءهم عليه في تلك الفترة على ما ذكره " **أهل الأخبار أنّ أهل الجاهلية كانوا لا يسُودون إلاّ من تكاملت فيه ست خصال: السَّخاء والنّجدة والصَّبر والحكم والتّواضع والبيان**".[1]

والعربي القديم كان يربي أبناءه منذ نعومة أظافرهم وإدراكهم على لغتِه وتحارُبِه، وعلى المستوى الفنّي المتميِّز".[2]

وأكّد الأوائل على فضل الأدب، وأثره على كلّ الشّرائح الممثلة للمجتمع، وجعلوه حلّةً وزينةً على حامله، وفي هذا قال أحد الحكماء لولده: "**يا بنيّ تأدّبوا فإنّكم إن كنتم ملوكاً برزتم، وإن كنتم أوساطاً قدمتم النّاس، وإن كنتم فقراء عشتم بفضل أدبكم، ثمّ أنشأ يقول:**

ما يأكل النّاسُ شيئاً من مآكلهـــم *** أحلى وأطيب عقباناً من الغضب**

ما تلحـــــــف إنسان بملحفـــة *** أبهى وأزيـــن من دين ومن أدبٍ .**[3]

والذي بين أيدينا من وصايا وأشعار جاهلية هو دلالة قاطعة على عناية العرب الجاهليين بتربية أبنائهم، وصقل نفوسهم، وغرس القيّم السّلوكية فيها، ممّا كانت تأخذ فيها التّربية شكل وصايا شعرية كان يُصدرُها الآباء إتجـاه أبنائهم، وبعض الحِكم المأثورة من خـلال الخبرات التي مرّت عليهم، فكانوا أصدق بها لأبنائهم حتى يشبُّوا على أحسن حال.

ومن هذا الواقع ما أكَّد المربّون العرب الجاهليون على ضرورة رياضة الصَّبيِّ وتأديبه حال صِغرِه وفي سنٍّ مبكرة، لما له كثير النّفع خاصةً فيما ينفعه في حياته. ووصايا الحكماء التي كان لها الوقع الأكبر في هذا الشّأن، والتي لا تخلُ كتب الأدب القديمة من مثلِ هذه النماذج، ككتاب عيون

---

[1]- نفسه ، ج1، ص12ص99.

[2]-ينظر أنس داود: أدب الأطفال في البدء.. كانت أنشودة، دار المعارف، مصر، (دط)، 1993م، ص15.

[3]- أبو الحسن الماوردي: نصيحة الملوك، تحقيق: فؤاد عبد المنعم أحمد، مؤسسة الجامعة، الإسكندرية، (دط)، 1988م، ص219 .220.

الأخبار، البيان والتّبيين، والعقد الفريد، وكتاب الأغاني ...وغيرها كثير . وقد ذكر اِبن عبد ربّه في العقد الفريد بعض وصايا الحكماء التي تهتمّ بتأديب الصّغار، حينما كانت تؤكّد على أنّه:

–"من أدَّب ولدَه صغيرًا سُرَّ به كبيرًا، وقالوا: "من أدَّبَ ولَدَه غمَّ حاسِدَه".[1]

– وقالوا: **"أطبع الطِّين ما كان رطبًا، واَغمِز العُود، ما كان لَدْنًا".**[2]

كما تنبّه العرب الأوائل إلى أنّ الولدَ يمكن أن يشتدَّ عليه التَّأديب فلذلك دعوا إلى مجاهدة نفس الطّفل، بتعويده إلى قبول التّأدُب وترويضه عليه بالقوّة والجَبر، وكما قال الشّاعر:

لا تَسْهَ عن أدب الصّغير **** وإن شكى ألم التَّعــب**

ودع الكبيــر لشأنِـــــــه **** كَبُرَ الكبير عن الأدب.**[3]

وقالوا: ما أشَدَّ فطام الكبير وأعسر رياضة الهرم.[4]

– وقال الشّاعر:

إذا المرءُ أعيَتهُ المُروءة ناشِئًا **** فمطلبُها كهلاً علَيه شَدِيدُ.**[5]

---

[1]– أبو عمر أحمد بن عبد ربّه الأندلسي: العقد الفريد، شرح وضبط وتصحيح وعنونة موضوعاته وترتيب فهارسه، أحمد أمين، أحمد الزّين، إبراهيم الإبياري، ج2، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، ط3، 1389هـ-1969م، ص435. والأمير أسامة بن منقذ: لُباب الآداب، تح: محمد أحمد شاكر، ص228. وبه تغيير طفيف في القول: **"من أدّب صغيرًا قرَّت عينه كبيرًا، ومن أدّب اِبنه أرغم أنف عدوّه"**، و الحافظ أبي عمر يوسف بن عبد الله المعروف بِابن عبد البر: أدب المجالسة وحمد اللِّسان، وفضل البيان، وذم الغي وتعليم الإعراب وغير ذلك، تح: سمير حلبي: دار الصّحافة للتّراث بطنطا، ط1، 1409هـ-1989م، ص103-104. **"من أدب اِبنَه صغيرًا قرَّت به عينه كبيرًا، من أدَّب إِبنه صغيرًا، أرغم أنفَ عَدوِّه".**

[2]– اِبن عبد ربّه: العقد الفريد، ج2، ص435. الماوردي: نصيحة الملوك، ص219. **"من أدّب ولده أدبا حسنًا أرغم أنف عدوّه "**

[3]– جمال الدّين عبد الرّحمن بن علي بن محمد أبو الفرج الشّهير بابن الجوزي: تنبيه النّائم الغمر على مواسم العمر، تح: قسم التّحقيق بالدّار (دار الصحابة للتراث)، طنطا، ط1، 1411 هـ-1991م، ص16.

[4]– ابن عبد ربّه: العقد الفريد، ج2، ص435.

[5]– نفسه، ج2، ص435.

- وقال شاعر آخر:

"وتروض عِرسَكَ بعدما هَرمت **** ومن العَنَاءِ رياضة الهرِمِ.**[1]

وقد وُجِد في كتاب **"أدب الدّنيا والدُّنيا** "بعض الآثار المتّصلة بوصايا الحكماء والشّعراء نأخذ منها هذه النّماذج:

قال بعض الحكماء: **بادِروا بتأديب الأطفال قبل تراكم الأشغال وتفرُّق البَال، وقال بعض الشّعراء:**

إنّ الغُصُون إذا قوَّمتــها اِعتدلـت *** ولا يلين إذا قوَّمتـهُ الخشــب.**

قد ينفع الأدَبُ الأحداث في صغر *** وليس ينفع عند الشيبة الأدب.**[2]

كما اِهتم العرب الأوائل بتأديب أبنائهم على أشياء كانت ضرورية عندهم فكانوا يختارون لهم الصُّحبة الصّالحة، ويؤدِّبونهم على ما ينفعهم، ولهذا كانت تنصح الحكماء أنّه: **"أفضل ما يورِّث الآباء الأبناء: الثّناء الحسن والأدب النّافع، والإخوان الصّالحون".**[3]

كما يُعتبر اِرتقاء اللّغة وبلوغها الدّرجة العالية في العصر الجاهلي، لَدلالة على الاِهتمام بها منذ الصّغر، وكان يُعتبر اللّحن في اللّغة عندهم عيباً لا يمكن السّكوت عنه، ولهذا كانت الحاجة الملحّة إلى إصلاح اللّسان، فكانوا لا يتركون أثرًا سيئًا يعيب ألسنتهم، فكانوا يعلِّمونهم الفصاحة والبيان من خلال إرسالهم إلى البادية، وكانوا يختارون لهم أفصح القبائل*وقد وَرَدَ عن أبو عبيدة بقوله: "وأحسبُ

---

[1]- نفسه، ج2، ص435.

[2]- أبو الحسن الماوردي: أدب الدّنيا والدّين، شرح وتح: محمد كريم رامج، دار إقرأ، بيروت، ط4، 1405هـ-1985م، ص243. وتنبيه النّائم الغمر على مواسم العمر: مصدر سابق، ص16.

[3]- اِبن عبد البر: أدب المجالسة وحمد اللِّسان وفضل البيان وذم العَيِّ وتعليم الإعراب وغير ذلك، ص106.

*- أفصح القبائل الذين هم مادة اللّغة فيما نَصَّ عليه الرُّوّاة: قيس وتميم، أسد، والعَجزُ من هوازن الذين يقال لهم عُليًا هوازن، وهم خمس قبائل أو أربعُ، منها: سعدُ بن بكر، وجُشَم بن بكر، ونضر بن معاوية وثقيف. (مصطفى صادق الرّافعي: تاريخ آداب العرب، دار الأصالة، الجزائر، ط1، 2010م، ص87.

أفصح هؤلاء بني سعد بن بكر وذلك لقوله- ﷺ -: **"أنا أفصح العرب، بيدَ أنّي من قريش، وأنّي نشأت في بني سعدٍ بن بكر، "وكان مسترضعًا فيهم وهم أيضا الذي يقول فيهم أبو عمرو بن العلاء: "أفصح العرب عُليًا هوازن وسفلى تميم".**[1]وفي هذا الشّأن أوصى حكيم بنيه فقال: **"أصلحوا ألسنتكم، فإنّ الرّجل تنوبه النّائبة، فيستعير من أخيه ثَوبَهُ، ومن صديقه دابَّتَهُ، ولا يجد من يعيرَهُ لسانَه".**[2]

فقد كان الأوائل يربون أبناءهم ويرشِدونَهم إلى اِختيار الصّاحب، كما كانوا يرشدونهم إلى ترك صحبة المدبِّر، لما فيه من إضرار على أوجه عدَّة ومدى خطورته، وقد وصى حكيم اِبنه فقال: **"يا بُنيَّ إنّ المدبِّر لا يوفَّق لطُرِق المَراشِد، فإيَّاك وصحبة المدبِّر، فإنّـك إن صحبته علِق بك إدباره، وإن تركتَه بعد صحبتك إيَّاه تتَبَّعتْ نفسَكَ آثارُه".**[3]

***** –في العصر الإسلامي:(يبدأ بظهور الإسلام، حتى بداية الخلافة الأموية 41 هـ).***

1* –في القرآن:**

لقد كانت حالة العرب قبل الإسلام قبلية لا يحكمها قانون أو مبدأ فقد: **"كانت كثرة العرب في الجاهلية وثنية تؤمن بقوى إلهية كثيرة تنبثُّ في الكواكب ومظاهر الطّبيعة"**[4]، ولمَّا جاء الإسلام أقحمت الشّريعة مظاهر حياتية جديدة لم تكن موجودة من قبل، كما أغفلت ـ سواء عن قصد أو عن غير قصد – مظاهر كانت موجودة في الجاهلية، لكن الإسلام جاء بِقيَّم تستوجب الأحقية في تنظيم الأمّة، في إطار مظاهر الإصلاح التي جاءت بها الشّريعة، وهو بهذا في وقت وجيز –يقدّر بثلاثٍ وعشرين سنة –كان قد حقّق الغاية، فقد وَصل الإسلام إلى مشارقَ الأرض ومغارِبَها بفضل رجلاتها وقادتها الذين صنعهم الإسلام بعدما كانوا في وقتٍ مضى صبيانًا، ولا غرابة

[1]– مصطفى صادق الرافعي: تاريخ آداب العرب، دار الأصالة، الجزائر، ط1، 2010م، ص87.

[2]– الأمير أسامة بن منقذ: لُباب الآداب، ص20.

[3]– نفسه ، ص19.

*– منهم من يجعل تاريخ الفترة الإسلامية التي تبدأ من ظهور الإسلام، حتى سقوط الدّولة الأموية (132هـ).

[4]– شوقي ضيف: تاريخ الأدب العربي (العصر الجاهلي)، دار المعارف، القاهرة، (ج م ع)، ط12، (دت)، ص89.

في ذلك، والفضل يعود إلى المنهج الإسلامي الذي اِعتنى بتربيتهم وتأديبهم وهم صغار، وعلى هذا الأساس كانت الشّريعة الإسلامية تنظر إلى الطّفل نظرة اِحترام ووقار وتبجيل، ولهذا جاء القرآن مُبدِياً مظاهر نقدية تقوم على الإصلاح والتّربية الأخلاقية، فقد جاء في الآيات الكريمة من قوله – ﷻ –: "﴿ **يَا أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُوا قُوٓاْ أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا(06)**﴾" **الآية 06 من سورة التّحريم،** وهذه الآية قد فسَّرها علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – بقوله: **"علِّموا أنفسكم وأهليكم الخير" أخرجه الحاكم في مستدركه**[1]

لقد أكَّد القرآن أنّ تربية وتأديب الأولاد وثيقة بمسؤولية الآباء، كما أنّ لها مفعولها ونتائجها في المستقبل، فالمربي ينال ثمرة تربيته لأولاده، فإنّ خير فهو خير، وما جزاء الإحسان إلاّ الإحسان، وإن شر، فالجزاء من جنس العمل، ويقول – ﷻ –:"﴿**آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعاً (11)**﴾ **الآية 11من سورة النّساء.**

وما يُبيِن مظاهر التّأديب في القرآن الكريم، حين توجّه بتقديم نماذج من التّربية والتّأديب الحسن للأولاد، من خلال قصص الأنبياء والحكماء ، وهذا الأخير خصّ الله سبحانه وتعالى سورة كاملة على اِسم الحكيم لقمان، حينما يعطي على سبيل الإسترشاد به، وصايًا تأديبية وتربوية، يمكن أن يسير عليها المسلم في التّربية ويجعلها منهجا مُتّبعاً في حياتنا وحياة أبنائنا، وهذه الوصايا تتناول من جهة، قضايا العقيدة المتّصلة بتحقيق العبودية لله وحده، ونبذ الشّريك عنه، لقوله تعالى على لسان لقمان: "﴿ **وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لاَ تُشْرِكْ بِاللهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ (13)**﴾" **الآية 13 من سورة لقمان،** وقوله– ﷻ – أيضًا من نفس السُّورة: "﴿ **يَا بُنَيَّ إِنَّهَا إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللهُ إِنَّ اللهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ**(16) ﴾" **الآية 16 من سورة لقمان.**

[1]–الإمام أبي عبد الله الحاكم النّيسابوري: المستدرك على الصّحيحين، ج2، دار الحرمين، (د ب)، ط1 ،1417هـ .1997م، (رقم الحديث 3826، على شرط البخاري ومسلم)

ثمّ يحدِّد الجانب الأخلاقي الذي يمكن أن يستعين به المسلم في تربية أبنائه وإرشادهم إلى طريق الخير، لقوله تعالى على لسان لقمان:"﴿ **يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلاَةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ(17) وَلاَ تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلاَ تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللهَ لاَ يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ(18) وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ** (**19**) ﴾" **الآيات 17-18-19 سورة لقمان.**

2*** -في عهد النبوة :

إنّ عدم الإهتمام الكبير بذكر مظاهر التّأديب في القرآن الكريم لا يُعزى إلى إهماله، وإنّما تركه لسنّة نبيّه – ﷺ –، ومجمل قول الرّسول عليه الصّلاة والسّلام هو وحي من عند الله – ﷻ –، لقوله تعالى في مُحكم تنزيله: "﴿ **وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى** (3) **إِنْ هُوَ إِلاَّ وَحْيٌ يُوحَى** (4) **عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى** (5) ﴾".**الآيات3-4-5سورة النّجم**

وإذا جئنا إلى النّشأة النّقدية لتأديب الأطفال في عهد الرّسول – ﷺ –، ألفينا ذلك قائما على معناه التّهذيبي الخلقي، وفي هذه الفترة بالذّات تمَّ إلغاء كل ما كان قائماً في العصر الجاهلي من خلال تحطيم تلك الذّهنيات الفاسدة، التي كان العرب الأوائل يؤدِّبون عليها أولادهم كالأخذ بالثّـأر، والعصبية القبلية، وأدرج خلالها أساليب تأديبية أخرى مؤسَّسة على منهج تخطيطي ديني من أجل تنمية المجتمع وبناء النّفس الإنسانية يقوم على إصلاحها وتزكيتها، لقوله تعالى: "﴿**لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ** (128)"﴾. **الآية 128 من سورة التّوبة.**

في ضوء هذا التّخطيط والمنهج المعتمد عنده – ﷺ – أنّ أوّل مظهر من مظاهر تأديب الولد كانت مرهونة من أساسها على إختيار الزّوجة الصّالحة، وعدم الإنسياق وراء مظاهر الجمال والمال والحسب، وإنّما على أساس من الدّين والأخلاق، ومن هنا كانت الأم مدرسة لتربية الأطفال، كما قال **حافظ إبراهيم:**

الأم مدرسة إذا أعددتها **** أعددت شعبًا طيِّبَ الأعراق**

والرّسول– ﷺ – أَولَى بأن نعترف له بهذه المدرسة التي يريد أن يحقِّقها لتربية وتأديب النّشء، ومن جملة التّوجيهات التي دعا إليها النّبيّ – ﷺ– في تربية وتأديب الطِّفل قبل عقد القران بين الزوجين، حين نهى عن خطبة المرأة التي تربَّت في بيئة السُّوء، والتي يكون وَقْعُها السّيِّء على تربية الأبناء فيما تتلوه الأيام، فعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، عن النّبي قال: " **إيَّاكُم وخضراء الدِّمَن"، قيل وما خضراء الدِّمَن ؟ قال: المرأة الحسناءُ في مَنْبَتِ السُّوء"**[1]، ومردُّ هذا راجع إلى النَّظرة والحرص على توجيه تأديب الصّغير وهو في رحم أمِّه، فلهذا نجده يدعو إلى اِختيار المرأة الموصوفة بالأخلاق والصَّلاح والتي يكون لها النّفع على الولد في المستقبل، فيقول عليه الصّلاة والسَّلام: **"تزوّجوا في الحِجْرِ الصَّالِح فَإِنَّ العِرْقَ دسَّاس"** .[2].

ولم يترك عليه الصّلاة والسّلام حياة الأولاد أثناء صغرهم على هواهم، وإنّما ألصق رعايتهم بمسؤوليهم من عيش وتأديب، وغير ذلك، وعن نافع عن عبد الله قال: قال النّبيُّ –ﷺ–:"**كلُّكُم راعٍ، وكلُّكُم مسؤول: فالإمام راعٍ وهو مسؤول، والرَّجل راعٍ على أهله وهو مسؤول، والمرأة راعية على بيت زوجها وهي مسؤولة، والعبد راعٍ على مال سيِّده ،وهو مسؤول، ألا فكلُّكُم راعٍ وكلُّكُم مسؤولٌ"**[3]، وقد اِهتمّت السّنّة النّبوية الشّريفة بالأسرة أيّ اِهتمام، فقد ربطت تضييع

[1] - محمد ناصر الدّين الألباني: سلسلة الأحاديث الضّعيفة والموضوعة، اِعتنى به: أبو عبيدة بن مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف، الرّياض، ط1، 1430هـ.2009م، (رقم4661).

[2]– علاء الدّين المتّقي بن حسام الدين الهندي البرهان فوري: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، المجلد السّادس عشر، ضبطه وفسّر غريبه: بكري حيّاني، صحّحه ووضع فهارسه ومفتاحه: صفوة السّقا، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، (د ط)، 1413هـ – 1993م، (رقم الحديث 44559)، وكذلك: ضعيف الجامع الصّغير وزيادته (الفتح الكبير)، محمد ناصر الدّين الألباني، المكتب الإسلامي، (د ب)، (د ط)، (د ت)، (رقم الحديث2429). والحديث في كتاب لباب الآداب للأمير أسامة بن منقذ، (صفحة05). بقوله: " **وانظر في أيِّ نصاب تصير ولدك، فإنّ العرق دسَّاس** "

[3]– الإمام الحافظ أبي عبد الله بن إسماعيل البخاري: صحيح البخاري، اِعتنى به أبو صهيب الكَرميُّ، بيت الأفكار الدّولية، الرّياض، (دط)، 1419هـ–1998م، رقم الحديث (5188و 793).

الأسرة من قبيل التّهاون ممّا يَدعُ إلى غضب الله وإلى تحمُّل إثم ما ضَيَّع فيقول- ﷺ -:"**كفى بالمرء إثمًا أن يُضيِّع من يَعُول**"[1]

لهذا تعتبر مظاهر المحاكاة والتّقليد الموجهة من قبل الآباء والأبناء ظاهرة يجب مراعاتها، فالطّفل قبل أن يوجد في الحياة، فأوّل ظهور له حينما يولد، يولد على فطرة الإسلام، ومن هنا كان عامل التّربية في هذه المرحلة يبنى على مدى اِتساع أخلاق الوالدين، فتأديب الطّفل قائم على القدوة، ولهذا يعتبر التّقليد في ميزان الإيجابيات إذا ما كان قائماً على النّمطية الخيِّرة، الصّالحة، وذلك من قبيل سُلُوكِ الوالدين أمام أولادهما. أو ميزان السّلبيات، إذا ما كان قائماً على طبيعة حياة الوالدين أمام الأطفال في منهج غير قويم ينِمُّ عن السُّلوك السَّيِّئ، ولهذا حذَّر عليه الصّلاة والسّلام من هذا الأمر حين أرشد إلى توجيه الطّفل من خلال عيش الوالدين، فيقول عليه الصّلاة والسّلام: "**كلُّ مولودٍ يولد على الفطرة، فأبواه يُهوِّدانِه، أو ينصِّرانِه، أو يمجِّسانِه، كمثل البهيمة تنتج البهيمة، هل ترى فيها من جَدعاءَ**".[2]

من هذه القاعدة كان يدعو عليه الصّلاة والسّلام الأولياء إلى الاِهتمام بأبنائهم وهم صغار، فكان يحفِّزُهم على جزيل والثّواب، فعن جابر بن سمرة قال: قال رسول – ﷺ -: "**لأن يؤدب أحدُكُم وَلَدَه خير له من أن يتصدَّق كل يومٍ بنصف صاعٍ** ".[3]

---

[1]- الإمام أبي عبد الله الحاكم النّيسابوري: المستدرك على الصّحيحين، ج4، دار الحرمين، (د ب)، ط1، 1417هـ .1997م، (رقم الحديث 8526). وكذا سنن أبي داود: للإمام الحافظ أبي داود سليمان بن الأشعث السّجستاني الأزدي، ج02، إعداد وتعليق، عزّت عبيد الدَّعَّاس، وعادل السيِّد، دار اِبن حزم، بيروت، ط1، 1418هـ-1998م، رقم الحديث .1692 بلفظ: من "**يقوت**".

[2]- البخاري: رقم الحديث 1385. 1358. الإمام الحافظ أبي الحسين مسلم بن الحجَّاج القُشيري النّيسابوري: صحيح مسلم، اِعتنى به: أبو صهيب الكرميُّ: بيت الأفكار الدولية، الرياض، (دط)، 1419هـ-1998م، رقم الحديث (2658).

[3]- الحافظ الإمام أبي بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق العتيكي البزَّار: البحر الزَّخَّار المعروف بمسند البزّار، تح: محفوظ الرّحمن زين الدّين، مؤسسة علوم القرآن، بيروت، ط1، 1409هـ-1988م، رقم الحديث 4274. رواه أحمد في المسند (20954-21024). الحافظ أبي عيسى محمد بن عيسى التّرميذي: الجامع الكبير، المجلّد الثّالث (الأحكام والوصايا) تح: بشار عوّاد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1996م. وفي أدب الدّنيا والدّين للماوردي، ص243: وجد فيه زيادة: "**ما نحل والد ولده نحلة أفضل من أدب حَسَن يفيده إيَّاه، أو جهل قبيح يكفُّه عنه، ويمنعه منه**".

ولم يكتفِ النّبي – ﷺ – عند هذا الحدّ من إكساب الطّفل السُّلوك القويم، فقد دَعَا إلى الإحسان في التّأديب وإكرامهم من خلال توجيههم إلى ما يليق بهم من فضلٍ وعِلمٍ نافع، فعن الحارث بن النّعمان قال: سمعت أنس بن مالك يحدِّثُ عن رسول – ﷺ – قال: **"أكرموا أولادكُم، وأحسنوا أدَبَهُم".**[1] وقوله ﷺ أيضا: **"حقّ الولد على الوالد أن يُحسِّن اِسمه، ويُحسِّن أدَبَه ."**[2]

وحرص الرّسول عليه الصّلاة والسّلام إلى توجيه الطّفل إلى أمور العبادات متى تحقَّقَ التّمييز، الذي يُعـوّدُ به الأطفال على اِكتساب كلّ ما يليق بهم من مسائل الحياة، والتي تنفعهم أثنـاء كبرهم، وقد سُئِل النّبيُّ – ﷺ – متى يصلّي الصّبي ؟ قال: **"متى عرف يمينه من يسارِه فمروه بالصّلاة".**[3]وفي هذا يرسم عليه الصّلاة والسّلام، منهجًا تربويًا يسير عليه مؤدب الولد من خلال تعليمه وتأديبه، فقد حَثَّ على صَبِّ وعاءِ العلم حال صِغرِ الطّفل – طبعًا بالتّدرج، لا دفعة واحدة– لأنّه حينها يكون أفرغ من الكبير المنشغل فيَرسَخُ العلم في ذهنه كالكتابة في الورقة البيضاء، فيقول عليه الصّلاة والسّلام: **"مثل الذي يتعلّم العلم في صغره، كالنَّقش على الحجر، ومثل الذي يتعلَّمُ العلم في كِبَرِه كالذي يكتب على الماء".**[4]

---

[1]– أبي عبد الله محمد بن يزيد اِبن ماجة القزويني: بسُنن اِبن ماجة، بيت الأفكار الدّولية، الرّياض، (دط)، (دت)، رقم الحديث 3671.

[2] - محمد ناصر الدين الألباني: سلسلة الأحاديث الضّعيفة والموضوعة، (رقم4664).

[3]– الإمام أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي: السّنن الكبرى للبيهقي، ج3، تح: محمد عبد القادر عَطَا، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2003م-1424هـ، رقم الحديث 5093.

[4]– محمد ناصر الدين الألباني: ضعيف الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير، المكتب الإسلامي، (دب)، (دط)، (دت)، رقم 5237 ورقم 272 من نفس الكتاب بلفظ:" **حفظ الغلام الصّغير كالنّقش على الحجر، وحفظ الرّجل بعدما يكبر كالكتاب على الماء**" وينظر: الطّبراني في الكبير، والخطيب البغدادي في الجامع، والسّلسلة الضّعيفة برقم 2591.

ولمّا كانت الحاجة إلى العلم والقراءة فقد دعا عليه الصّلاة والسّلام على ما ورد في الحديث المنسوب إليه، أنّه قال: **"تعلّموا العربية وعلّموها أبناءكم فإنّها لسان ربّكُم في الجنّة"**[1]، ومن هنا كانت النّظرة الواسعة لتعليم العربية والكتابة حين أطلق عليه الصّلاة والسّلام سراح بعض أسرى بدر بعدما علّموا عشرة من صبيان المسلمين، كما نألف مظاهر النّقد التّربوي والتّعليمي والتّأديبي للطّفل لحظة توجيهِه –ﷺ– الآباء على رعايةِ أولادهم وتدريبهم على مظاهر الحياة، التي ينشأ بها أبِيًا شجاعًا، مع التّورّع في الحلال، فيقول– ﷺ–:**"حقُّ الولد على الوالد، أن يعلِّمَه الكتابة، والسِّباحة والرِّماية، وألاّ يرزقه إلاّ طيِّبًا"**[2]

كما كان عليه الصّلاة والسّلام يدرك لما للعدوِّ من غدرٍ وخيانة فقد جاء في الأثر وفي الحديث المنسوب إليه أنّه قال: **"من تعلَّم لغة قوم أَمِنَ شرَّهُم"**[3]، فكان الصّبي إذا حذق لغته دعَاه إلى تعلُّم اللّغة الأخرى، فقد **روَى أبو يعلى وابن عساكر عن زيد بن ثابت – ﷺ – قال: أتى بي للنّبي – ﷺ –مقدَمة المدينة، فقالوا يا رسول الله: هذا غلام من بني النجَّار وقد قرأ ممّا أنزل سبع عشرة سورة، فقرأت على رسول الله – ﷺ –فأعجبه ذلك، قال: يا زيد تعلَّم لي كتاب يهود، فإنّي والله ما آمنُ يهودَ على كتابي، فتعلَّمتُه فما مضى لي نصف شهر حتّى حذقته، فكنت أكتب لرسول الله – ﷺ – إذا كتب، وأقرأ كتابَهم إذا كتبوا إليه".**[4]

---

[1]– لم أجد تخريجه في مدونات ومسانيد الحديث. وفي كتاب العربية لغة العلم والحضارة، ص26. نقلا عن صبح الأعشى، ج1، ص126.قول للرّسول ﷺ: **"عليكم بتعلم العربية فإنّها تدلّ على المروءة وتزيد في المودّة"**

[2]– الألباني: ضعيف الجامع الصّغير وزيادته (الفتح الكبير)، رقم 2732.

[3]– لم أجد تخريجه، وأكثر أهل العلم قالوا بأنّه من أقوال السّلف.

[4]–توفيق الواعي: اِستراتيجيات في تربية الأسر المسلمة، دار الخلدونية، من إعداد خلية البحوث والدّراسات، (دط)، 2006م، ص104-105.

3*–في عصر الرَّاشدين*:**

لم يقتصر التّعليم في عصر السّيرة والرّاشدين الأولية لتعليم الكتابة والقراءة، "**بل عرَف أنماطًا أخرى عالية وتخصُّصات دقيقة، لم تكن مرتبطة في الغالب بمعرفة الكتابة، وإنّما كانت تتمُّ عن طريق السَّماع والمشافهة، فهو وسيلة التّثقيف الأولى في ذلك العصر، وقد برز عدد من الصّحابة المتخصِّصين في فنٍ بعينه كما جمع بعضهم بين فنون عدّة** ".[1]

وما زالت النّشأة النّقدية خاضعة لكلمة أدب المقررة على ما جاء به القرآن الكريم والسنّة النّبوية الشّريفة، على ما يوصِلُ إلى مكارم الأخلاق ويُعين على تلقين الطّفل مبادئ الدّين وغيرها ممّا جاءت به السّنّة الغرّاء، ولهذا في ظلِّ حكمِ الفاروق – ﷺ –"**دعَّمت الدّولة جهود التّعليم في المدينة، فكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يرزق ثلاثة من المعلِّمين الذين كانوا يعلِّمون الصِّبيان بالمدينة خمسة عشر دِرهمًا كل شهر لكل واحد منهم**".[2]

لقد كان عمر– ﷺ – حريصاً كل الحرص على مكارم الأخلاق، فكان يدعو كافة النّاس بالتّحلي بها، وقد بيّن من الأمور التي تعين على مكارم الأخلاق والتّوصيل إليها من خلال "**حفظ الحديث والشّعر ومعرفة الأنساب**" حين قال: "**ارْوُوا من الشِّعر أعَفَّه، ومن الحديث أحسنه، ومن النّسب ما تواصلون عليه، وتعرفون به، فرُبَّ رحمٍ مجهولة قد عُرِفت فوُصِلت، ومحاسن الشِّعر تدل على مكارم الأخلاق، وتنهي عن مَسَاوِيها**".[3]

*– يبدأ من وفاة الرّسول – ﷺ – وينتهي بوفاة الخليفة الرّابع "علي بن أبي طالب "أي بخلافة معاوية بن أبي سفيان سنة 41هـ.

[1]– أكرم ضياء العمري: عصر الخلافة الرّاشـدة: محاولة لنقد الرّوايـة التّاريخية وفق مناهج المحدثـين، مكتبة العبيكان، (دب)، (دط)، 1414 هـ، ص304.

[2]–نفسه ، ص293.

[3]– أبو زيد محمد بن الخطاب القرشي: جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام، تح: علي محمد اليحاوي، نهضة مصر، (دط)، 1981م، ص41.

لم يهتم بتعليم الكبار فقط بل اِهتم كذلك بتأديب الصّغار حينما قال لابنه عبد الرّحمن: **"يا بني صِلْ رَحِمَكَ، واحفظ محاسن الشِّعر يَحسُنُ أدَبُكَ، فإنّه من لم يعرف نسَبَه لم يَصِل رحمَهُ، ومن لم يحفظ محاسن الشِّعر لم يُؤَدِّ حقًّا، ولم يَغتَرِف أدبًا".**[1]

وعمر- رضي الله عنه - بطبيعة شخصيته القويّة المحبَّة للخير، فكان يعرف ما ينفع الصِّغار، فهذّب من الشِّعر المخصص للأولاد إلى جانب إضافة تدريبهم على العَوم والفروسية، حين كتب عمر إلى ساكني الأمصار: "**أما بعد فعلِّموا أولادكم العَومَ والفروسية، وروّوهم ما سار من المَثِل، وحَسُنَ من الشِّعر**".[2]وفي رواية أخرى أنّ عمر كتب إلى أهل الشّام: **"علِّموا أولادكم السِّباحة والرّمي والفروسية".**[3]

وقد ذكر المبرَّد كذلك في كتابه قول عمر بن الخطاب - رضي الله عنه -: **"عَلِّموا أولادكم العَومَ والرِّماية ومُرُوهُم فَليَثِبوا على الخَيلِ وثْبًا، وروُّوهم ما يَحمُلُ من الشِّعر".**[4] وكان عمر- رضي الله عنه - غيورًا على أمور دينه، وخاصة اللُّغة التي هي مبلغ التّحصيل للدّين، والتي كان لا يجد لها بديلاً، فهي لغة القرآن ولغة العرب ورُوِيَ أنّه دعا إلى تعلّمها حين قال: **"تعلَّموا العربية فإنّها تُثَبِّتُ العقل وتزيد في المروءة".**[5]

---

[1]-نفسه ، ص41.

[2]- أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ: البيان والتّبيين، ج2، تح: عبد السّلام هارون، مكتبة اِبن سينا، القاهرة، ط1، 2010م، ص111.

[3]- اِبن قتيبة الدّينوري: عيون الأخبار، مجلد2، تح: لجنة بدار الكتب المصرية، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1996،2م، ص168.

[4]- الإمام أبي العبّاس المبرَّد: الكامل في اللّغة والأدب والنّحو والتّصريف، الجزء الأول، تح: ج1، زكي مبارك، تح: ج2، أبي الأشبال أحمد محمد شاكر، دار الآثار، (ج م ع)، ط1، 1430هـ-2009م، ص182.

[5]- سليمان بن عبد القوي بن عبد الكريم الصّرصري: الصَّعقة الذّهبية على منكري العربية، تح: محمد بن خالد الفاضل، مكتبة العبيكان، الرّياض، ط1، 1417هـ-1997م، ص243.

والتّأديب عند علي بن أبي طالب – ﷺ – (40هـ /661م)، لم يكن بعيدًا عمَّا كان عليه عند عمر. فقد كان يعتبر **"مقياس تحضر أي مجتمع من المجتمعات يقوم على الأساس الإعتراف بقيمة الطّفل والإهتمام به، وبأدوات تثقيفية وتسليته والتّرفيه عنه وتنمية تفكيره وإعداده للمستقبل، ولقد أدرك أمير المؤمنين علي بن أبي طالب هذه الحقيقة منذ ما يزيد على (14) قرناً من الزّمان، وصدق حين قال "ربّوا أولادكم لجيلٍ غير جيلكم، لأنّهم خُلِقوا لزمنٍ غير زمانكم "**.[1]

كما قال علي – ﷺ – **في قوله تعالى: ﴿ قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا ...(6)﴾" الآية (6)من سورة التّحريم ."علّموا أنفسكم وأهليكم الخير"**.[2]

وفي موضع آخر للخطيب البغدادي، والسّمعاني" **علّموهم وأدّبوهم**".[3] ونجد علي بن أبي طالب يلحُّ على الآباء بتأديب أبنائهم خاصة، كما قلنا في عهد النّبي– ﷺ – حال الصِّغر، وعلي قد تربَّى في كنف النُّبوّة وعايش حياته، وهو أوّل من أسلم من الغِلمان فكانت نشأته هو الآخر منذ الصِّغر، وهو كلّه مردود إلى قوله تعالى: ﴿**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللهَ كَثِيرًا(21)**﴾. **الأحزاب الآية 21**

[1]– سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص74. نقلا عن نتيلة راشد: المواد التّعليمية في مجلات الأطفال، الحلقة الدّراسية الإقليمية: الثّقافة العلمية في كتب الأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 29 نوفمبر – 02 ديسمبر1985، ص168.

[2]– أخرجه الحاكم في المستدرك (2/رقم الحديث 3826).

[3]– وابن جرير الطبري في تفسيره في رواية "**علّموا أنفسكم وأهليكم الخير**" وأبو بكر أحمد بن ثابت الخطيب اليغدادي في الفقيه والمتفقه، ج1، تح: عادل بن يوسف الغزازي، دار ابن الجوزي، الرّياض، (م ع س)، ط1، 1417هـ –1996، (1/رقم الحديث 171). وأبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التّميـمي السّمعاني: أدب الإملاء والاستملاء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، على تح: ماكس فايسفايلر، ط1، 1401هـ–1981م، ص02.

وقول علي- رضي الله عنه - هذه الأبيات، يحثُّ فيها على التّربية منذ الصِّغر لما لها الأثر النّافع على حياة الصَّبي في مستقبله، **فيقول:**[1]

حرِّض بنيكَ على الآداب في الصِّغر *** كَيْمَـــــا تقر بِهِـــم عينَاك في الكبر**

وإنّما مثـــــــل الآداب تجمعـها *** في عُنفُوان الصِّبا كالنَّقشِ على الحجر**

هي الكنـوز التي تنمو ذَخائِرهـــــا *** ولا يخـــاف علَيـــها حادِثُ الغيـر**

النّاس اِثنـان ذو عِلْـــمٍ ومُستَمِـعٍ *** واع وسائِرهم كاللَّغــو والعكِر العكـر.**

4*الخلافة الأموية: (41هـ -132هـ)**

وفي هذه الفترة بالذّات نجد نقد أدب الطّفل فيها، كما وصفهم صاحب كتاب "**جواهر الأدب**" بأنّهم كانوا "**مبالغين في تربية أبنائهم فكانوا يرسلونهم إلى البادية ليرتَاضُوا على الفصاحة، أو يحضِرون لهم المؤدِّبين والمعلِّمين، كذلك كان يفعل خلفاء بنو أمية وأمراؤُهم اِقتداءً بكبيرِهم (معاوية بن أبي سفيان) في تربية اِبنه يزيد، ومن لحَنَ منهم عدُّوا ذلك عليه عارًا لا يُمحى وسبةً لا تزُول**".[2] وعلى هذا كان التّوجيه نحو أدب الطّفل قائم على الوصايا الموجّهة للمؤدِّبين نحو أبنائهم، وعلى الصّورة التي يرتضونها لهم.

نفس الأمر نجده عند معاوية- رضي الله عنه - (ت 60هـ) حينما أوفد زيادٌ: عبيد الله بن زيادٍ إلى معاوية، فكتب إليه معاوية: "**إنّ اِبنَك كما وَصَفتَ، ولكن قوِّم من لسانه" وكانت في عُبيدَ الله لُكنَةٌ ،لأنّه كان نَشأ بالأساورة مع أُمِّه "مرجانة"، وكان زيّادٌ قد زَوَّجها من شيرويه الأُسواريّ، وكان قال مرّة: اِفتحوا سُيُوفكم، فقال يزيد بن مفرِّغ:**

---

[1]- حسين الحاج حسين: حضارة العرب في صدر الإسلام، المؤسسة الجامعية للدّراسات، بيروت، لبنان، ط1، 1412هـ - 1992م، ص114.

[2]- السيّد أحمد الهاشمي: جواهر الأدب، ص520.

ويوم فَتَحتَ سيفَكَ من بعيد ** أضَعتَ وكُلُّ أمرِكَ للضَّياع.**[1]

ورُوِي أنّ عتبة (ت 44هـ/664م) بن أبي سفيان: قال لمؤدب ولده: **"يا عبد الصَّمد، ليكن أوَّل ما تبدأ به إصلاح نفسِكَ، فإنّ أعينهم معقودة بعينك فالحَسَنُ عندهم ما اِستَحسَنتَ، والقَبيحُ عندهم ما اِستقبَحْتَ ،وعلِّمْهُم كتاب الله ولا تستَكرههم علَيه فيَمُلُّوه، ولا تتركهم منه، فيَهجُروه، ورَوِّهم من علمٍ إلى علمٍ حتّى يُحكِموه، فإنّ اِزدحام الكلام في السَّمع مضلة للفهم، وتُهدِّدُهُم بي، وأدِّبهُم دوني، وكُن لهم كالطّبيب الرّفيق لا يضع الدّواء إلاّ بعد معرفة الدّاء، ورَوِّهِم سِيَر الملوك، وجنِّبهُم محادثة النِّساء، ولا تتَكِلن على عذرٍ منّي، فإنّي اِتَّكلت على كفايةٍ منك واِستزدني بزيادتِك إيَّاهم، أَزِدكَ إن شاء الله".**[2]

أمّا علم التّاريخ فقد اِنصبَّت العناية على السّيرة النّبوية وأخبار الأنبياء الماضين، قال سعد بن أبي وقاص- رضي الله عنه - (ت55هـ/675م): **"كُنَّا نعلِّمُ أولادنا مغازي رسول الله – ﷺ – كما نعلِّمهم السُّورة من القرآن".**[3]

كما نجد أنّ ما كان يُؤدب الأوائل الأولاد عليه ،هو ترويض الصّغار الصَّبرَ على العلم وتجرع الذّل، لأنّه من لم يتذوّق مرارة العلم ساعة، ذاق مرارة الجهل طول حياته، وكما قال اِبن عباس- رضي الله عنه -: (ت 68هـ/ 688م): **"من لم يجلس في الصّغر حيث يكره، لم يجلس في الكبر حيث يُحِبُّ"** ومجمل الأقوال والوصايا سواء التي سبقت أو التي سنذكرها حاليًا لم تهمل رواية الشّعر الذي بقي عمدة الآداب والآثار، لأنّ الشّعر لم تذهب قيمته الجاهلية، وقد ورد عن اِبن العباس-

---

[1]- الجاحظ: البيان والتّبيين، ج2، ص133.

[2]-الماوردي: نصيحة الملوك، ص220،221. كذلك: الجاحظ: البيان والتّبيين، ج2، ص44-45. بزيادة **"ليكن أول ما تبدأ به من إصلاحك بني"** و**"زد في تأديبهم أزدك زيادة"**. أبو القاسم الحسين بن محمد المفضل الأصفهاني: محاضرات الأدباء ومحاورات الشّعراء والبلغاء، اِعتنى به: سجيع الجبيلي، ج01، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2009م، ص58. واِبن قتيبة الدّينوري: عيون الأخبار، م2، ص166، اِبن عبد ربّه الأندلسي: العقد الفريد، ج02، ص435-436. مع وجود اِختلاف بسيط في الرّواية في جميع المصادر المذكورة.

[3]- أكرم ضياء العمري: عصر الخلافة الرّاشدة، ص314.

رضي الله عنه – أنّه قال: **"إذا أُستُشكِل عليكم شيء في القرآن فالتمسوه في الشّعر"** فعليه بقي الشّعر نابضًا في قلوب العرب على غرار ما كان يؤدّب عليه الأوائل، فرغم وجود آثار للقصص والسّيّر، إلاّ أنّهم لم يهتموا بها، إلاّ في القليل النّادر ،وعموم النّشأة النّقدية لأدب الطّفل لم تكتمل في هذا العصر، فكانت ضبابية، فتوجيه الطّفل من خلال تأديبه كانت قائمة على ملازمة المؤدبين، والأخذ منهم على ما تصبوا إليه نظرة الآباء اِتجاه أبنائهم، وفي هذا يقول عبد الملك (26هـ- 86هـ) (646- 705م) لمؤدب ولده:" **علِّمهم الصِّدق كما تعلِّمهم القرآن، وجنِّبهم السَّفلة فإنّهم أسوأ النّاس رِعة وأقلُّهم أدبًا، وجنِّبهم الحَشَمَ فإنّهم لهم مفسَدة، وأحفِ شُعورَهم تغلُظ رِقابُهُم، وأطعِمهُم اللَّحم يقووا، علِّمهم الشِّعر يمجُدوا و ينجُدوا، ومُرْهُم أن يستاكوا عرْضاً ويَمُصُّوا الماء مصًّا، ولا يعُبُّوه عبًّا، وإذا اِحتَجتَ إلى أن تتناولَهُم بأدبٍ فليكن ذلك في سترٍ لا يعلمُ به أَحَدٌ من الغاشية فيهونُوا عليه**".[1]

وقال في موضع آخر لمؤدِّب ولده وكان رجلا من بني زهرة: **"علِّمهم الصِّدق، كما تعلِّمهم القرآن، واحْمِلهُم على الأخلاق الجميلة، وزوِّدهم الشِّعر يشجعوا وينجدوا، وجَالِس بهم أشراف النَّاس وأهل العلم منهم، فإنّهم أحسنُ النَّاس رِعةً وأحسنهم أدبًا وجنِّبهم السَّفَلَةَ والخدَمَ فإنّهم أَسوأ النّاس رِعةً وأسوؤهم أدبًا، ومُرهُم فليستاكوا عرضًا، ولْيَمَصُّوا الماء مصًّا ولا يعُبُّوه عبًّا، ووَقِّرهُم في العلانية، وذلِّلْهُم في السِّرّ، واضرِبهُم على الكذب، إنّ الكذِبَ يدعوا إلى الفُجُور... واَعلَم أنّ الأدب أولى بالغلامِ من النَّسبِ**".[2]

مثلما كان في عهد النّبي الكريم عليه الصّلاة والسّلام مظاهر التّأديب في اِختيار الأمّهات قبل الزّواج كذلك نجد: أبو الأسود الدّؤلي يركّز على هذه المسألة من خلال الإحسان إلى الأبناء، "**وهو ما أكده في إحدى جلساته مع أبنائه يذكّرهم بحسن اِختياره لأمِّهم بقوله: "لقد أحسنت إليكم**

[1]- اِبن قتيبة الدّينوري: عيون الأخبار، مجلد 02، ص167.

[2]- الأمير أسامة بن منقذ: لُباب الآداب، ص230.

صغارًا وكباراً وقبل أن تولدوا، قالوا أحسنتَ إلينا كباراً وصغاراً هذه نعرفها، فكيف أحسنت إلينا قبل أن نولد؟ قال: اِخترت لكم من الأمّهات من لا تُعيَرون بها".[1]

وكان الصّحابة رضي الله عنهم يؤدِّبون أولادهم على اللّحن، حيث كان اِبن عمر- ﷺ - (ت73هـ/ 692م) " **يضرب ولده على اللّحن**".[2] وكذلك ممَّا أكَّد عليه في تأديب الأطفال، اِستعمال مظاهر تكرار العادة في تأديبه، أي اِستعمال أعمال ذات منافع إيجابية، كترويض الطّفل على الصّلاة من خلال تكرارها روتينيا، وهو مطابق للمثل القائل: "**من شبَّ على شيءٍ شاب عليه**"، وفي هذا يقول عبد الله بن عمر- ﷺ -: "**حافظوا على أبنائكم في الصّلاة، ثمَّ تعوَّدوا الخير فإنَّ الخير بالعادة** " وفي رواية أخرى "**حافظوا على أولادكم في الصّلاة، وعلِّموهم الخير فإنَّما الخير عادة**"[3] كما أكَّد على جانب مسؤولية الآباء اِتِّجاه أبنائهم، وفي هذا ينصح أحد الرِّجال فيقول: "**أدِّب اِبنك فإنَّك مسؤول عن ولدك، ماذا أدَّبته وماذا علَّمته؟، وأنّه مسئول عن برِّك وطواعيته لك**".[4]

وقد كان الآباء يخافون على أبنائهم زلّة اللِّسان فقد آثروا ذلك بتأديبهم على إصلاح اللِّسان وقد أوصى المهلَّب (ت 83هـ /702م) بنيه على ذلك مخافة أن يدركهم الزّلل، فقال: "...**واتّقوا زلَّة اللِّسان فإنّ الرجل تزلُّ رجلُهُ فينتعش، ويزلُّ لسانه فيهلِك.**[5]

ومن الوصايا في تأديب الأبناء، التي تدعو إلى الإلحاح في طلب العلم نجد وصية "لعُروة (ت 93هـ/ 711م) حين وعظ بنيه بقوله: "**تعلَّموا العِلم فإنّكم إن تكونوا صِغارَ قومٍ فعسى أن**

---

[1]- سلطان بلغيث: دليل المربّين في التّعامل مع النّاشئين، دار قرطبة، الجزائر، ط1، 1428هـ-2007م، ص83.

[2]- الصّرصري: الصّعقة الذّهبية في الرّدّ على منكري العربية، ص325. – وابن عبد البر: أدب المجالسة وحمد اللسان وذمّ العيّ وتعليم الإعراب وغير ذلك، ص59.

[3]- الإمام البيهقي: السّنن الكبرى للبيهقي، ج3، (رقم5094، 5093).

[4]- البيهقي: نفسه، ج3، (رقم 5098). الفقيه والمتفقه، ج1، (رقم الحديث 170) بقوله "**وطاعته بدل طواعيته لك**".

[5]- الجاحظ: البيان والتّبيين، ج2، ص117.

تكونوا كبارَ قومٍ آخرين" ثم قال: "النَّاس بأزمانهم أشبهُ منهم بآبائهم، وإذا رأيتم من رجُلٍ خلَّة: فاحذروه، واعلموا أنّ عنده لهَا أخوات".[1]

مثلما توجّه العرب الأوائل على ما للسّباحة من أهمية وفائدة على الأبناء سواء من الجانب البناء النّفسي والعقلي على الصّغار، وخوفًا من الوقوع في المزالق الكبرى أثناء الضَّرر النّاتج عن الغرق، فقد نادى الحجاج بن يوسف الثّقفي (ت 95هـ/ 714م) إلى هذا الأمر بتعليم أبنائه السّباحة قبل كلِّ شيء، فقال لمؤدِّب ولدِه: **"علِّمهم السِّباحة قبل الكتابة، فإنّهم يجِدون من يكتب عنهم، ولا يجدون من يسبح عنهم".**[2]

كما كان الأوائل يتخيّرون لأبنائهم مُؤدّبين يحملون خصلتا: التّقوى والأمانة، إضافة إلى معرفة ما يجب أن يحمله الصّغير من العلوم واحداً على إثر الآخر، لا دفعةً واحدةً، وأوّلها بتحفيظه القرآن وما جاد وحسُن من الشّعر، وكلّ ما له صلة باللّغة والبلاغة، وهو ما أوصى به هشام بن عبد الملك سليمان الكلبي لمّا اِتخذه مُؤدِّباً بقوله :"**إنّ اِبني هذا هو جلدة ما بين عيني وقد ولّيتك تأديبه، فعليك بتقوى اللّه وأداءِ الأمانة فيه بخِلال: أوّلها أنّك مؤتمن عليه، والثّانية أنا إمام ترجوني وتخافني، والثّالثة كلّما اِرتقى الغلام في الأمور درجة، اِرتقيت معه، وفي هذه الخِلال ما يرغبك في ما أوصيك به. إنّ أوّل ما آمرك به أن تأخذه بكتاب اللّه وتقرئه في كلّ يوم عشراً يحفظه حفظ رجل يريد التّكسُّب به، ثمّ روِّه من الشّعر أحسنه، ثمّ تخلّل به في أحياء العرب، فخُذْ من صالح شعرهم هجاء ومديحاً، بصّره طرفاً من الحلال والحرام والخطب والمغازي، ثمّ أجلسه كلّ يومٍ للنّاس ليتذكّر"**[3].

---

[1]- نفسه ، ص126.

[2]- اِبن قتيبة الدينوري: عيون الأخبار، مجلد 02، ص166.

[3]-الأصفهاني: محاضرات الأدباء ومحاورات الشّعراء والبلغاء، ج1، ص58.

*****–العصر العباسي*:**

إنّ النّشأة النّقدية لأدب الطّفل في العصر العباسي، لم تتغير كثيرًا عمّا كانت عليه في الفترة الإسلامية والأموية، إلاّ أنّها اِتّخذت مسارين الأول كان يتمثّل في مجمله على وصايا الملوك والقادة للمؤدبين في تأديب أبنائهم، والثّاني تعجيل عصر التّدوين بإقحام المؤلّفات التي تخص عالم التّربية والتّأديب وكذا التّعليم، وهي كتب كثيرة أخذنا ما يفيدنا في دراستنا هذه.

المرحلة الأولى: (عصر المشافهة)

وإذا جئنا إلى المرحلة الأولى، وجدناها اِختلفت اِختلافا يسيرًا عمّا كانت عليه في عصر الخلافة الإسلامية من تاريخ 42هـ إلى 132هـ، أي الخلافة الأموية، حيث اِنقسم تأديب الأطفال والنّاشئة في العصر العباسي على ثلاثة أقسام: فالقسم الأوّل تمثّل في تأديب أبناء العامّة وكان منهجُه قائما على: **"التّعلُّم في الكتاتيب، حيث يتعلَّم مبادئ القراءة والكتابة وبعض سور القرآن الكريم وشيئًا من الحساب وبعض الأشعار والأمثال، وكان بعض معلّمي هذه الكتاتيب يعلِّمون النّاشئة أيضًا السّنن، الفرائض، النَّحو والعروض وكانوا يؤثرون في تعليم البنات تحفيظهن القرآن الكريم وخاصة سورة النُّور... وكان مُعَلِّمُوهُم يؤدِّبونَهم بالجَلْدِ والضَّرب والحَبْسِ".**[1]وإلى جانب التّعليم بالكتاتيب نجد أنّ التّعليم نشط **"حينئذٍ نشاطًا واسعًا... إلى تعليم الشّباب بالمساجد، وكان النّاشئة يبدؤون تعلّم الخط والكتابة والقراءة، ويحفظون بعض السُّور القرآنية... ويُخيَّلُ إلى الإنسان كأنّما أولاد العامة جميعًا كانوا يختَلِفون إلى الكتاتيب لما اِستقر في نفوس آبائهم من ضرورة التّعلُّم، وأنّه مثل الطّعام والشّراب، لا يمكن الاِستغناء عنه، وأنّ من لم يتعلَّم في صغره فاته العلم في كبَرِه، ومثَّلوا العلم في الكبر بالنّقش على الماء، وفي الصّـغر بالنَّقش على**

*– تبدأ بنهاية الخلافة الأموية 132هـ فتى سقوط بغداد عاصمة العباسيين على يد التّتار سنة 656هـ/ 1258هـ، ومنهم قسم العصر العباسي إلى عصرين ومنهم من قسّمه إلى أربع عصور (ينظر: عبد العزيز نبوي: دراسات في الأدب الجاهلي، ص13. 14)

[1]– شوقي ضيف: تاريخ الأدب العربي، (العصر العباسي الثّاني)، دار المعارف القاهرة، ط12، 2001 م، ص98-99.

الحجر، يثبت ولا يزول".[1]وفي هذا يقول صالح بن عبد القدوس (ت نحو 777م) شعرًا في تأديب الولد:

إنَّ من أدَّبتَــهُ فــي الصِّبَــا *** كالعودِ يُسْقَى المَاءَ في غَرْسِهِ.**

حــتَّى تَــرَاهُ مـورِقًا نَاضِـرًا *** بعدَ الذي أَبْصَـرْتَ من يُبْسِــهِ.**

والشَّيْخُ لا يَتْرُكُ أَخلاقَــهُ *** حـتَّى يُـوَارَى في ثَـرَى رَمْسِــهِ.**

إذا اِرعَوَى عَادَ لَهُ جَهــلَهُ *** كَذَا الضَنَى عَـادَ إلى نَكْسِــهِ.**

ما يَبْلغ الأعداء من جَاهِــلٍ *** ما يبـلغ الجَــاهِلُ من نَفْسِــهِ.**[2]

أمّا القسم الثّاني فتمثّل في تأديب الأولاد من خلال " **تخصيص معلّمين لأبناء الخاصة.. وكانوا أحسن حالاً من معلّمي أبناء العامة".**[3] والقسم الثّالث فقد تمثّل في اِتخاذ مؤدبين **"لأبناء الخلفاء والوزراء والبيت العباسي والقُوَّاد والسَّراة، فقد كانت تفرض لهم رواتب كبيرة، نذكر من بينهم المفضل الضَّبي معلم المهدي وله اِختار مجموعته الشّعرية الملقبة بالمفضليات، والكسائي معلم الرّشيد واِبنيه الأمين وأبناء أبي دلف العجلي قائد المأمون المشهور، وعلي بن المبارك الأحمر أحد مؤدبي الأمين ويقال إنّه أعطاه يومًا ثلاثمائة ألف درهم، ومنهم اليزيدي يحيى بن المبارك مؤدب أبناء يزيد بن المنصور الحميري خال المهدي... ومنهم الفراء معلم أبناء المأمون، وأبو عبيد القاسم بن سلام مؤدِّب أبناء هرثمة قائد الرّشيد والمأمون".**[4]

وكانت هذه الحلقات سواء من أبناء العامة أومن أبناء الأسرة الحاكمة، تتخلَّلُها من حين لآخر بعض المواقف التي تدعو إلى الاِهتمام بحسن تأديب الأطفال من قِبَل معلِّميهم ومؤدِّبيهم وهي وَصَايَا اِتَّخذها هؤلاء الآباء من أجل الأخذ بالعديد من ألوان المعرفة والآداب والأخلاق، وهي وَصَايَا في

---

[1]- نفسه ، ص115-116.

[2]- اِبن عبد رَبِّه الأندلسي: العقد الفريد، ج2، ص436.

[3]- شوقي ضيف: تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الثّاني، ص99-100.

[4]- نفسه ، ص100.

عمومِها عيِّنة محسوبٌ ميزانُها بعين الرّقابة، ممّا يجب على كل والد اِتجاه فلذة كبده، بما يقوِّم عُودَه ويصنع منه رجلا ممّا يحيي أبوَّتَه ويذكره النّاس على ألسنتهم، وبحق في العصر العباسي لم يكن التّوجيه إلاّ ما يُصلِحُ النَّشء من خلال التّبكير في التّدريب على إصلاح النّفس، وتزكيتها مع التّوازن فيه، كما كانوا يعوِّدون الصَّبيان على مراقبة رَبِّهم، ويعلِّمونهم ما يُصلِحون به ألسنتهم من تعلُّم اللُّغة وحفظ الشّعر... وما شابه ذلك، حتّى يكون لذلك الأثر المحمود فيما يتلوه من الأيّام.

وقد قال عبد الله بن الحسين بن الحسن (ت 145هـ/ 862م) لِابنه إبراهيم أو محمد: **"أيْ بُنَيَّ، إنِّي مُؤدٍ إليك حَقَّ اللَّهِ في تأدِيبِكَ، فأَدِّ حَقَّ الله في حسن الاِستماع، أي بُنَيَّ ،كُفَّ الأذى، واِرفض البذا واِستعن على الكلام بطول الفكر في المواطِن التي تَدعُوكَ نَفسُكَ فيها إلى القول، فإنَّ للقول ساعاتٍ يَضرُّ فيها الخطأ، ولا ينفعُ فيها الصَّواب، واَحذر مشورة الجاهل، وإن كان ناصحًا، كما تحذر مشورة العاقل إذا كان غاشًّا، يوشِكُ أن يورِّطاكَ بِمَشورَتِهِمَا، فيَسْبِقَ إليك مكرُ العاقل، وغرارة الجاهل".**[1]

لقد فطن الأوائل إلى أهميّة العلم، فجعلوه على قسمين، قسم جعله طريقاً للجنّة، فأكّدوا الأخذَ منه ما اِستطاعوا، وفي الأثر عن النّبي – ﷺ – أنّه قال: **"لكلّ شيءٍ طريق، وطريق الجنّة العلم"**، وفي حديثٍ آخر كذلك عنه ﷺ أنّه قال: **"من سلك طريقاً يطلب به علماً سهّل الله له طريقاً إلى الجنّة"**[2]، وقسم آخر جعلوه للأدب، فندبوا إلى الأخذ منه ما يزكّي النّفوس، وهو ما رُوِي عن المقنَّع (136هـ/780م) أو المقفع أنّه قال لِابنه: **"يا بنيَ، حبِّب إلى نفسك العلم حتَّى تَرْأَمَهُ (تألفه)، ويكون لَهوَتَك وسكوتك، والعِلمُ علمان: علم يدعوك إلى آخِرَتِك فآثره على ما سواه، وعلم لتزكيَّة القلوب وجلائها وهو علم الأدب، فخذ بحَظِّكَ منه".**[3]

---

[1]– الجاحظ: البيان والتّبيين، ج1، ص232 .

[2]– التّرمذي رقم (2646)، البخاري رقم باب العلم 10، أبو داود رقم(3641)، اِبن ماجة رقم (225)، مسلم رقم (2699) واللّفظ للبخاري.

[3]– أبو زيد محمد بن الخطاب القرشي: جمهرة أشعار العرب الجاهلية والإسلام، ص42.

والآباء لا يفرضون على أولادهم التعلُّم في الكُتَّاب إذا ملَّت نفوسهم، فقد فضّل هارون الرَّشيد أن يكون المعتصم أمِيًّا، بدلا من الذّهاب إلى الكتَّاب على غير رغبةٍ منه، و"**قد قال هارون الرَّشيد** (ت 193 هـ/ 809م) **لِابنه المعتصم: ما فعل وَصيفُك فلان؟ قال: مات فاستراح من الكتَّاب، قال: أو بلغ مِنْكَ الكتَّاب هذا المبلغ، والله لاَ حضَرتَه أبدًا، ووَجَّهه إلى البادية، فتعلَّم الفصاحة، وكان أُمِيًّا، وهو المعروف بِابن ماردة**".[1]

وفي المقدّمة لِابن خلدون، أنّ خلف الأحمر **قال: بعث إليّ الرّشيد في تأديب ولده محمد الأمين فقال: يا أحمر إنّ أمير المؤمنين قد دفع إليك مُهجة نفسه وثمرة قلبه، فصير يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين، أقرِئه القرآن وعلّمه الأخبار وروّه الأشعار وعلّمه السّنن وبصِّره بمواقع الكلام وبدئه وامنعه من الضّحك إلاّ في أوقاته وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه ورفع مجالس القوّاد إذا حذروا مجلسه، ولا تَمُرَنَّ بك ساعة إلاّ وأنت مغتنم فائدة تفيده إيّاها من غير أن تُحزِنَه فتُميت ذهنه، ولا تمنعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوّمه ما اِستطعت بالقرب والملاينة فإنْ أَبَاهُما فعليك بالشّدة والغلظة**"[2].وهارون الرّشيد قد أباح التّأديب بالضّرب حتى يُذهب داء الحمق عن أولاده، وفي هذا ما يروى أنّ "**أبا مريم ضرب الأمين بعُود، فخدش ذراعه، فدعاه الرّشيد إلى الطّعام، فتعمّد أن حَسَر عن ذراعه، فرآه الرّشيد، فسأله فقال: ضربني أبو مريم، فبعث إليه ودعاه، قال: فخفت، فلمّا حضرت، قال: يا غلام، وضّئْه .فسكنْتُ وجلستُ آكل، فقال: ما بال محمّد يشكوك ؟ فقلت: قد غلبني خبثاً وعرامةً ! قال: أُقتله، فلأَن يموت خيرٌ من أن يموق**"[3].

المرحلة الثّانية: (عصر التّدوين)

ولما بلغ النقد في التّأديب في الفترة الأولى من العصر العبّاسي شكل توجيهات وتوصيات على لسان المشافهة، بدأت عليه ملامح التّجديد، من خلال مرحلة تبدو جدُ إيجابية عن المراحل السّابقة

[1]- اِبن عبد ربِّه: العقد الفريد، ج2، ص440.

[2]- اِبن خلدون: المقدمة، تح: أحمد جاد، ص542.

[3]-الأصفهاني: محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، ج01، ص58.

الأخرى، فقد بدأ عهد النّقد بالكتابة والتّدوين، إلاّ أنّ مظاهر النّقد لم تتغيّر عن سابقتها فقد بقي مسار تنشئة الطّفل قائما على التّربية الخلقية والدّينية، والتّعليم على حفظ الشّعر، وكذا إيصاله ببعض العلوم والمعارف الجديدة، ولا نجد في هذه الفترة للآثار المتّصلة بوصايا الآباء اِتجاه أبنائهم، إلاّ في القليل النّادر، والتي كانت توجّه كرسائل مكتوبة مثلما هو عند عبد الرّحمان الجوزي وستكون له وقفة معنا في بعض كتبه، التي لها صلة بالموضوع، والجدير بالذّكر أنّ أوّل كتاب ظهر يحمل كلمة "أدب" وله علاقة بالتّربية والتّأديب، هو **لِابن سحنون "محمد بن عبد السّلام" (202هـ/256هـ)** الذي أَلَّفَ كتابًا سمَّاه **"آداب المعلِّمين"** وقد نشرَتْهُ الشّركة التّونسية لفنون الرّسم 1972م تحت مراجعة وتعليق محمد العروسي المطوي.

وقد ذكر اِبن سحنون في كتابه "آداب المعلمين" حديث نبوي عن تأديب الأطفال، والذي يَظهَر منه (إعطاء) الأجرة للمؤدب، وجواز أخذها إذا كانت مُخصّصة لتعليم الأبناء النَّحو والعربية، والحديث مروى عن أبي الدّرداء– رضي الله عنه – حين أشارت أم الدَّرداء **"بإسماعيل على عبد الملك بن مروان أن يكون معلِّمًا لأولادِه، فلما أحضره قال له: يا إسماعيل علِّم وَلَدَيَّ فإنِّي مُعطيكَ و مُثيبُكَ، فقال له، وكيف ذلك يا أمير المؤمنين، وقد حَدَّثَني أم الدَّرداء عن أبي الدَّرداء، أنّ رسول الله – ﷺ – قال: "من أخذ في تعليم القرآن قوسًا، قلِّده قوسًا من نارٍ يوم القيامة " فقال له عبد الملك، ولكن أعطيك على النَّحو والعربية".**[1]

إضافة إلى تعليم القرآن والنَّحو والعربية، يضيف اِبن سحنون على المعلِّم أو المؤدِّب تعليم الأطفال أمورًا أخرى كالحساب، والشّعر، والخط، والقراءة، وعلوم القرآن بصفة عامة، ويعتبِر في جانب من هذه العلوم على لزوم التّعليم من قِبل المعلّم أو المؤدّب، أمّا في جانبها الآخر على سبيل الجواز والتّرغيب، فيقول: **"وينبغي أن يعلِّمَهُم الحِسَاب، وليس ذلك بلازم له إلاَّ أن يشترط ذلك عليه، وكذلك الشّعر والغريب والعربية والخط، وجميع النَّحو في ذلك متطوِّع، وينبغي أن يعلِّمَهُم**

[1]– حسن ملاّ عثمان: الطّفولة في الإسلام، مكانتها وأسس تربية الطّفل، دار المريخ، الرّياض، (دط)، 1402هـ-1982م، ص92.

إعراب القرآن وذلك لازم له، والشّكل والهجاء والخط الحَسَن والقراءة الحَسَنَة، والتّوقف والتّرتيل يلزمه ذلك".[1]

ولعل أبرز معيار أقام اِبن سحنون عليه كتابَه هو تعليم الشّعر على ألاَّ يكون مفتوحًا على كل مصارعه، وإنَّما يقتصر على ما ينفع ويعين المتعلِّم لكمال الأخلاق مع مداراتهم على تعليمهم الخطب وهذا موقوف على الإرادة بالنّسبة لهم لا فرضًا، وفي هذا يقول: "...**ولا بأس أن يعلِّمهم الشِّعر ممّا لا يكون فيه فُحشٌ من كلام العرب وأخبارها، ولا بأس أن يعلِّمَهُم الخطب إن أرادوا.... وليعلِّمهم الأدب فإنّ من الواجب للَّه عليه النّصيحة وحفظهم ورعايتهم".**[2]

كما نجد كذلك **اِبن سينا (أبو علي)** (**980م-1037م/ 370هـ-428هـ**) هو الآخر كانت له نظرة اِتجاه الولد، من حيث هو قابل للتّفعيل الآلي عن طريق التّأديب، وفي هذا الشّأن نظّم "أرجوزة طويلة حول الطّفل يقول فيها:

ناغِيهِ بالأصوات في تعلـــــم ** كَيْمَا تُدَرِبُهُ على التكلُّمِ**

وامنَعهُ أن يَقصِدَ أو أن يُسألا ** حتَّى تراه يَفعَه قد اعتلى.**

وفي هذا نجد أنّ "**الأرجوزة غاصَّة بالنّصائح المقصودة لتهذيب الأبناء وغرس الخصال الحميدة في نفوسهم، وهي على طولِها، (تقع في ألف وثلاثمائة وستٍ وعشرين بيتًا) تعمق العادات المحمودة والآداب السَّليمة عند الطّفل بأسلوب تعليمي موجَّه...كأنّما عبر الفلاسفة عن ترجمتهم للنّظرية الإسلامية في التّربية، والتي تتمحور حول العقيدة والأخلاق وفي الحديث ما يوافق تلك الرؤية الدّينية والأخلاقية.**"[3]

وممّا اِهتم به اِبن سينا في الفترة التي عاصرها من خلال كتابه السّياسة، والتي كان التّأديب قائما على الاِنفراد بالمؤدب، حيث كان يرى أن تكون التّربية اِجتماعية لا فردية، أي أن يتلقى الولد التّربية

[1]- نفسه ، ص93.

[2]- نفسه ، ص93.

[3]- أحمد زلط: أدب الطّفولة، أصوله ومفاهيمه، ص85.

مع صغار آخرين من بني جنسه، لا منفردًا على معلِّمٍ خاص، وتعليل ذلك بقوله: **"لأنّ الصَّبي عن الصّبي ألقنُ وهو عنه آخِذٌ وبه آنس، وإنفراد الصَّبي الواحد بالمؤدِّب أجلب الأشياء إلى ضجْرِها، فإذا راوح المؤدّب بين الصَّبي والصَّبي كان ذلك أنفر للسآمة وأبقى للنّشاط، وأحرص للصّبي على التّعلُّم والتّخرُّج فإنَّه يباهي الصّبيان، والمحادثة إنشراح العقل وتحل من عُقَدِ الفهم، لأنّ كل واحدٍ من أولئك إنّما يتحدّث بأعذب ما رأى وأغرب ما سمع، فتكون غرابة الحديث سبَبًا للتّعجُّب منه، والتّعجب منه سببًا لحفظه وداعِيًا إلى التَّحدُّث به...."**.[1]

ومن الأمور النّقدية التي إتَّخذها إبن سينا في تأديب الطّفل هي حقيقة المؤدِّب، وما يؤهِلُه لمهمَّة التّعليم، فقد ركّز على هذا الواقع وأحاط به مع درايته وخبرته الحسّية إذ جعل له شروطًا ينبغي توافرها في مؤدِّب الولد، إذ يقول: **"وينبغي أن يكون مؤدِّب الصَّبي عاقـلا ذا دين، بصيرًا برياضة الأخلاق، حاذقًا بتخريج الصِّبيان، وقورًا رزينًا بعيدًا عن الخفَّة والسَّخف قليل التّبذل والإسترسال بحضرة الصَّبي غير كزٍ ولا جامدٍ بل حُلوًا لبيبًا ذا مروءةٍ ونظافةٍ ونزاهة، قد خدم سراة النَّاس، وعرف ما يتباهون به من أخلاق الملوك ويتعايرون به من أخلاق السَّفلة، وعرف آداب المجالسة وآداب المؤاكلة والمحادثة والمعاشرة"**.[2]

وقد **ألَّف الماوردي (أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري) (ت 450هـ/ 1058م)** كتابان ذكر فيهما بعض المظاهر التي يقوم عليها تأديب الطّفل، وهما:" **أدب الدّنيا والدّين"**، والثّاني، **"نصيحة الملوك"**، وفيهما نصائح موجَّهة للمسارعة في تأديب الأطفال، وفي كتاب أدب الدّنيا والدّين ركّز فيه الماوردي على جملة من الأخلاق التي يجب مراعاتها في العلماء إتجاه المتعلِّمين بالإحسان إليهم، وتعليمهم قدر ما يستطيعون ودون البخل عليهم فيما يعرفون، فيقول: **"من آداب العلماء أن لا يبخلوا بتعليم ما يحسنون، ولا يمتنعُوا من إفادة ما يعلَمون، فإنّ البُخل به لؤمٌ وظُلمٌ، والمنع منه حَسَدٌ وإثمٌ، وكيف يسوغُ لهم البخل بما منَحوه جودًا من غير**

[1]- حسن ملاّ عثمان: الطّفولة في الإسلام، ص102-103. نقلا عن إبن سينا: السّياسة، عن مختارات محمد ناصر، الفكر التّربوي، ص250.

[2]- نفسه ، ص107.

بُخْلٍ وأَتَوْهُ عفوًا، أي مجانًا من غير بذل، أم كيف يجوز لهم الشّحُّ بما إنْ بذلوه زاد ونمَا، وإن كَتَمُوه تناقَصَ ووهى ولو اِستنَ (اِقتدى) بذلك من تقدَّمهم لما وَصَلَ العلم إليهم ولا نقرض عنهم بِانقراضِهم ولَصَاروا على مُرُورِ الأيَّام جُهَّالا وبِتَقلُّبِ الأحوال وتناقُصِها أَرْذالاً"[1]

إنّ تأديب الوالِد لولدِه أفضل من اِتّخاذ مُؤدّباً له، والماوردي يستحسن فكرة تأديب الولـد وهو صغير، خاصة إذا كان من طرف والده، لأنّ الطّفل إذا أخذ العلم والأخلاق عن أقرب النّاس إليه، كان ألصق به، وهذا راجع للاِرتباط اليومي بين الاِبن وأبيه، والتّأديب عنده" **يلزم من وجهين: أحدهما ما لَزِمَ الوالد لوَلَدِه في صِغَرِه، والثّاني ما لَزِمَ الإنسان عن نفسه عند نشأته وكبره، فأمَّا التّأديب اللّازم للأدب فهو أن يأخذ ولَدَهُ بمبادئ الآداب ليأنس بها وينشأ عليها فيسهل عليه قبولها عِنْدَ الكِبَر لِاستئناسِه بمبادِئِها في الصِّغر، لأنّ نشأة الصّغير على الشّيء تجعله متطبِّعًا به ومن أُغفِلَ في الصِّغر كان تأديبه في الكبر عسيرًا".[2]**

كما نجد الماوردي في كتابه نصيحة الملوك أنّه اِهتمّ بالتّربية والتّأديب من أولى الاِهتمامات التي ينبغي مراعاتها للصّغير، إذ الطّفل هو "**مبلغ التّأديب والتّعليم، فالوجه أن يبدأ في هذه المرحلة خاصة – بتعليم القرآن مع اللّغة العربية... والوجه في تعليم اللّغة أن يقصِد إلى الأخف فالأخف من كُتُبِها، والأسهل، فالأسهل من مؤلَّفاتها ومصنفاتها**".[3]

ويدرك ضرورة الشّعر في تعليم اللّغة للولد، والماوردي لا يغفل توجيه هذا الشّعر بل يُؤَكّد على ذلك من خلال الحسن ودرجة النّفع فيه، كما ينفي عنه كلّ ما يسيء إلى سمعة الولد الدّينية والخلقية كالشّعر الذي يتناول الهجاء والتّشبيب بالنّساء وكل ما هو في زمرته، فيقول: "**ويحتاج في الاِستعانة إلى تعلُّم اللِغة إلى رواية أشعار العرب، وأيَّامِها وأخبارِها، والصَّواب في تدبير ذلك أن تروي له ويعلم، ويحفظ الأشعار الحكمية التي ضمَّت الحكمة، والتّوحيد، والدّين، والبعث على العلم والزّهد، والشّجاعة والجود، ومكارم الأخلاق دون التي يذكر فيها الزّنا والتّجميش (المغازلة**

[1]- الماوردي: أدب الدنيا والدين، ص90-91.

[2]- نفسه ، ص243.

[3]- الماوردي: نصيحة الملوك، ص214-215.

بقرص ولعب)، والعشق والفحش والأهاجي التي فيها قذف المحصنات، وذكر العورات ،لينشأ على معرفة الفضائل ومحبة نيل الممادح نشوءًا، ويعتادها عادة ،فيجتمع له في ذلك فائدة الفصاحة والبيان ومعرفة المبتذل من الكلام وكثير من الغريب، والوقوف على المعاني الفاضلة".[1]

إضافة إلى الأشعار ركّز كذلك على وجوب: **"أن يحفظ من الأخبار، أخبار المغازي والسّير، وآثار الخلفاء دون آثار العشاق، وكتب الأفسانقات من كتاب سينديباد، وهرار أفسان وأشباههما فإنّه بهذه الكتب يستأنِس، ويتخرج بهذا أكثر ممّا يتخرج بها، ثم يبلغ بهذه مرتبة العلماء، ويحل في دينه محل الفقهاء...."**[2]

وفي كتابه "نصيحة الملوك" لمّا عرف أحوال المتعلِّم وما يليق به، كذلك كان ينظر إلى المعلِّم أو المؤدِّب بأنّه صاحب يدٍ على المتعلِّم، لهذا ركّز الماوردي في قضيّة تأديب الطّفل على اِختيار مؤَدِّبِ ومعلِّمَ الولد، على أن يمتاز بجملة الخِلال والشّروط التي يجب أن يتّصف بها المؤدّب وفي مقدِّمتها **"التّقوى والدّين والوَرع...."** وإلاّ فهو خطر على الصّغير، الذي يأخذ من أخلاق مؤدِّبه، على غرار ما يملكه من علم، وكما قال – ﷺ – :**"اِحذَرُوا من لا يُرْجَى خَيْرُهُ، ولا يُؤْمَنُ شَرُّهُ"**[3] فيقول الماوردي: **"يجب أن يُجتهَدَ في اِختيار المعلِّم والمؤدّب، اِجتهاده في اِختيار الوالدة والظِّئر، بل أشدُّ منه، فإنَّ الولد يأخذ من مؤدِّبِه من الأخلاق والشّمائل والآداب والعادات، أكثر ممّا يأخذ من والده، لأنّ مجالسته له أكثر، ومُدارسته معه أطول، والولد قد أُمِر حيث سُلِّم إلى المدرّس بالاِقتداء جُملة، والاِئتمار له دُفعة ،وإذا كان هكذا فيجب أن لا يُقتَصَر من المُعلم والمؤدِّب على أن يكون قارئًا للقرآن حافظًا للّغة، أو راوِيًا للشّعر حتَّى يكون تقيًّا، ورِعًا عفيفًا، ديِّنًا، فاضل الأخلاق، أديب النَّفس نقِيَ الجِيبَ، عالمًا بأخلاق الملوك وآدابهم، عارفًا بجوامع**

---

[1]- نفسه ، ص215.

[2]- نفسه ، ص215-216.

[3]- الترّميذي: جامع الترمذي، (رقم 2263 باب الفتن) بقوله – ﷺ –: **"ألا أخبركم بخيركم من شرّكم ، قال فسكتوا فقال ذلك ثلاث مرّات، فقال رجل بلى يا رسول الله أخبرنا بخيرنا من شرّنا ،قال: خيركم من يرجى خيره ويؤمن شرّه، وشرّكم من لا يرجى خيره ولا يؤمن شرّه".**

أصول الدِّين والفقه، وافيًا بما ذكرنا أنَّه يحتاج إلى من يعلِّمُه على التّرتيب، فإن فاته شيءٌ ممّا ذكرنا، فلا يفُوتُه: "التُّقى والدّين والفقه.."[1]

وما يمكن قوله في نقد تأديب الأطفال الأدب هو إدخاله في عموم جملة الأخلاق المعيّنة على التّربية السَّليمة للولد، دون جَعلِهَا في مواطن التّعليم الذي ذكره سابقًا وجعلَه في تعليم الشّعر والقرآن والعربية خاصة.

ونجد كذلك **"الإمام الغزالي" (450هـ ت 505هـ-1111م) "خير من عبَرَ الفلسفة الأخلاقية في الإسلام، فكتابه "إحياء علوم الدّين" ورسالته المعنونة "أيُّها الولد* المحب وكتاباته المتفرِّقة تُعَد ترجمة للفكرة الدّينية والأخلاقية الدّائرة حول الأدب بمعناه التّهذيبي، ومعناه الفنّي، يقول الغزالي: "لو كانت الأخلاق لا تقبل التّغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتّأديبات، ويستشهد هنا بالحديث النّبوي "حسِّنوا أخلاقكم"، "وما نحلَ والد ولدًا أفضلَ من أدبٍ حسنٍ".[2]**

كما أورد الغزالي في كتابه إحياء علوم الدّين باباً، بيّن فيه الطّريق إلى رياضة الصّبيان في أوّل نشوئهم ووجه تأديبهم وتحسين أخلاقهم، وهذا راجع إلى أنّ الصّبي **"أمانة عند والديه، وقلبه الطّاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية عن كلّ نقشٍ وصورة، وهو قابل لكلّ ما نُقش ومائل إلى كلّ ما يمال به إليه، فإن عوّده الخير وعلّمه نشأ عليه وسعد في الدّنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبواه وكلّ معلّم له ومُؤدب، وإن عوّد الشّر وأهمل إهمال البهائم شقِي وهلك وكان الوزر في رقبة القيّم عليه والوالي له"[3].**

---

[1]- الماوردي: نصيحة الملوك، ص220.

*- والوالدية رسالة أكثر فيها من قوله: أيُّها الولد.

[2]- أحمد زلط: أدب الطفولة أصوله ومفاهيمه، ص86.

[3]- أبو حامد محمد بن محمد الغزالي: إحياء علوم الدّين، ج3، تقديم: صدقي محمد جميل العطّار، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1432 هـ-2011هـ، ص64.

وقد حدّد الغزالي في كتابه، طبيعة المحاكاة التي وينبغي أن يتوجّه بها الآباء نحو أولادهم من أجل الإقتداء بهم، وهو على حسبه تعليم أوّلي يقوم على إرشادات الوالدين، بدءا من ولادته حتى مرحلة التّمييز، حيث يكون التّأديب على أن يهذّبه ويعلّمه محاسن الأخلاق، مع حسن مراقبته على الدّوام، ومجازاته على حسن الخلق والعمل، وتشنيع القبيح منه[1].ولم يقف الغزالي عند هذا الحد بل دعا إلى بعض الأنواع الأدبية مثل القصّة والشّعر واللّعب، ويكون هذا بعد أن يتأكّد الوليّ أو المؤدّب من تمييز الصّغير، فيتوجّه به إلى طلب العلم والأدب، فأوّل شيءٍ يبدؤه الصّغير حفظ القرآن، ثمّ الحديث الشّريف، إضافة إلى تعليمهم القصص والأشعار، ولكن "**يكشف الغزالي عن موقفه من الأنواع الأدبية في إطار هجومه على المرذول الماجِن ونحوهِما من فنون الأدب، فيحذِّر من أشعار الهَوَى والعِشقِ والمُجون وأهلِهِ** ".[2]التي تُثير في نفوسهم الغرائز التي تُسيطِر على قلوبهم وعقولهم، وحتى ممّن يقرّون بإباحة هذا النّوع من الأشعار، أي يدعو إلى القصص –سواء التي جاءت على سبيل الحكاية أو وُظِّفت في أشعار– التي تكون شاملة على ذكر الأنبياء والرّسل، وسِير الصّحابة والصّالحين، فيقول: "**ثمَّ يُشغَل في المكتب، فيتعلّم القرآن، وأحاديث الأخبار وحكايات الأبرار وأحوالهم لينغرس في نفسه حبُّ الصّالحين، ويُحفَظ من الأشعار التي فيها ذكر العِشق وأهله، ويُحفَظ من مخالطة الأدباء الذين يزعمون أنّ ذلك من الظّرف ورقّة الطّبع، فإنّ ذلك يغرس في قلوب الصّبيان بذر الفساد**"[3].

وحتى لا يمل الصّبي من حياة العلم والمكتب، فقد دعا الغزالي إلى التّخفيف والتّرويح عنه باللّعب المتخلل بين بعض الأوقات، وقد أكّد على مخاطر منع الطّفل اللّعب، وما يحدثُه من أثر سلبي على نفسيته، وقد حصره في ثلاثة شروط، الأوّل أن يكون جميلاً ويمكن أن يستفاد منه، والثّاني أن لا يكون فيه مشقّة وتعب، والثّالث أن لا يكون هذا اللّعب بحضرة المشايخ المؤدبين والمعلمين، فيقول: "**وينبغي أن يُؤذن له بعد الإِنصراف من الكتّاب أن يلعب لعبا جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب في اللّعب، فإنّ منع الصّبي من اللّعب إرهاقه في التّعلّم دائماً يميت**

[1]– ينظر نفسه، ج3، ص64.

[2]– أحمد زلط: أدب الطّفولة أصوله ومفاهيمه، ص86.

[3]– الغزالي: إحياء علوم الدّين، ج3، ص64.

قلبه ويُبطِل ذكاءه ويُنغِص عليه العيش، حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا... وأن يترك اللّعب بين أيديهم"[1].

وقد جاء بعد الغزالي، **أبو بكر اِبن العربي(468هـ- 543هـ /1076م-1148م) بكتابه "العواصم من القواصم"** وفيه أورد بعض الأمور المتعلّقة بتأديب الأطفال، فممّا أكّد عليه، تعليمهم جميع المعارف، شريطة التّدرج فيها، على أن يكون كل نوع من هذه المعارف أسبق من الأخرى (أي من مبدأ الأولوية، ومن الأسهل إلى الأصعب) ،كما أنّه قارن في كتابه بين تأديب الطّفل وتعليمه بين المشارقة والمغاربة، وبين الأندلسيين، وهو أمر وسط متساوٍ بين أهل المشرق والمغرب على أنّه **"يجب على الولي في الصّبيِّ إذا كان أبًا أو وصِيًا أو حاضنا أو الإمام، إذا عَقِلَ أن يلقِّنَه الإيمان ويعلِّمه الكتاب والحساب ويحفِّظَهُ أشعار العرب العاربة ويعَرِّفَه العوامل في الإعراب، وشيئًا من التّصريف، ثمَّ يُحَفِّظَهُ إذا اِستَقَلَّ واِستوفى العشر الثّاني من كتاب الله، ثمّ يحفظ أصول سُنَنِ الرّسول -ﷺ-...ويأخذ بعد ذلك نفسه بعلوم القرآن ومعاني كلماته..."**.[2]

وفي الجانب الآخر عن التّعليم بالأندلس في كتابه "العواصم من القواصم" قال: **"قاصمة أخرى في تعلُّم العلم، فصار الصَّبيُّ عندهم إذا عقِلَ فإن سَلَكوا به أمثل طريقة لهم علَّموه كتاب الله، فإذا حَذِقَه نَقله إلى الأدب، فإذا نهض منه حفَّظُوه الموطأ فإذا لَقِنَه نقلوه إلى المدونة، ثمّ ينقلونه إلى وثائق اِبن العطار ثم يختمون له بأحكام اِبن سهل، فقال: قال فلان الطّليطلي، وفلان المجريطي، واِبن مغيث، لا أغاث الله نداه ولا أناله رجاه، فيرجع القهقري أبدًا إلى الوراء على أمة الهاوية"**.[3]

إنّ اِبن العربي في كل هذا يفضل طريقة المشارقة والمغاربة التي يراها تصلح لتأديب الطّفل وتعليمه وتربيته، على عكس طريقة الأندلسيين التي تبدو في نظره غير صالحة للتّعليم والتّأديب. إلّا أنّ اِبن خلدون في كتابه يُؤكّد عكس ذلك، على أنّ اِبن العربي قد لاقت به طريقة الأندلسيين، فيقول:

---

[1]-نفسه ، ج3، ص65.

[2]- حسن ملاّ عثمان: الطّفولة في الإسلام، ص99.

[3]- نفسه ، ص99.

"ولقد ذهب القاضي أبو بكر بن العربي في كتاب رحلته إلى طريقة غريبة في وجه التّعليم وأعاد في ذلك وأبدأ، وقدّم تعليم العربية والشّعر على سائر العلوم كما هو مذهب أهل الأندلس "[1].

وهو في ذلك يستشهد برأي اِبن العربي الذي يقول فيه: **"لأنّ الشّعر ديوان العرب ويدعو إلى تقديم العربية في التّعليم ضرورة فساداً للّغة ثم ينتقل منه إلى الحساب فيتمرّن فيه حتى يرى القوانين ثمّ ينتقل إلى درس القرآن فإنّه يتيسّر عليه بهذه المقدّمة. ثمّ قال: يا غفلة أهل بلادنا في أن يُؤخذ الصّبي بكتاب الله في أوّل عمره يقرأ مالا يفهم وينصب في أمر غيره عليه منه. قال: ثمّ ينظر في أصول الدّين ثمّ أصول الفقه ثمّ الجدل ثمّ الحديث وعلومه، ونهى مع ذلك أن يخلط في التّعليم علمان إلاّ أن يكون المُتعلّم قابلاً لذلك بجودة الفهم والنّشاط"**[2].

وبعد ذلك ظهرت رسالة الحافظ **أبي الفرج عبد الرحمن الجوزي (و510هـ/ت 597هـ /1201م)** لِابنه أبي القاسم بدر الدّين علي النّاسح (551هـ)، وهي رسالة ينصح فيها ولده لما رأى منه نوع من التّواني عن طلب العلم.... ليحثَّه بها ويدفعَه إلى الأمام، وهي في شكلها العام تدور حول بعض التّوجيهات لتنشئة ولده من كل الإِتجاهات التي يعتّدُ بها في حياتِه، فينصحُه قائلاً: **"فينبغي لذي الهِمَّة أن يترقَّى إلى الفضائل، فيتَشَاغَلَ بحفظ القرآن وتفسيره وبحديث الرّسول– ﷺ – وبمعرفة سيَّرِه وسيَّر أصحابه والعلماء بعدهم، ليتخيَّر مرتبة الأعلى فالأعلى، ولا بدّ من معرفة ما يقيِّمُ به لسَانَهُ من النَّحو، ومعرفة طَرَفٍ مستعمل من اللّغة"**[3]

كما يرسم اِبن الجوزي الطّريق لولده في قراءة الكتب مع تدعيمها بالحفظ، خاصة أنّ هذه الكتب من تأليفة الخاص، فيقول: **"وقد علِمت يا بنيَّ أنّي قد صنَّفت مائة كتاب فمنها، التّفسير الكبير.. والتّاريخ.. وتهذيب المسند.. وباقي الكتب بين كبار وصغار... كفيتك بهذه**

[1]– اِبن خلدون: المقدّمة، ص541.

[2]– نفسه ، ص541.

[3]– أبو الفرج عبد الرحمن بن الجوزي: لفتة الكبد إلى نصيحة الولد، شرح وتحقيق: أشرف بن عبد المقصود بن عبد الرّحيم، مكتبة البخاري، مصر، ط1، 1412هـ، ص30-31.

التّصانيف عن اِستعارة الكتب وجمع الهمم في التّأليف، فعليك بالحفظ، وإنّما الحفظ رأس المال، والتّصرُّف ربح".[1]

ولاِبن الجوزي (510-597) كتاب آخر سمّاه تنبيه النَّائم الغمر على مواسم العمر، وذكر بابًا أَورَدَ فيه **"الحث على تأديب الصّغار، واِستثمار ذهن الصّبي، وكذا الحث على تزويج الصّبي".**[2]

وهو كتاب فريد يتكلّم في موضوع هام من الموضوعات التي تهمُّ الأمة الإسلامية الآن، وفي كل وقت بل وتهمُّ العالم أجمع، ألا وهو موضوع التّربية ومراعاتها لمراحل نمو الإنسان، وهو بهذا يُعتبَر أوّل عالم يمهّد لعلم النّفس النّمو من خلال تقسيم عمر الإنسان إلى مراحل... فقد أوضح اِبن الجوزي رحمه الله: **"أنّه ينبغي أن يُعلَمَ أنّه لكلّ مرحلة من مراحل نمو الإنسان ما يُناسِبُها من العِلْم والأدب والسُّلوك، والذي به يستَقِيمُ حالُها".**[3]

على غرار ما نادى به اِبن سينا من اِختيار المعلّم فقد لخّص **أبو شامة الشّافعي*** **(و1203م-ت1268م/665هـ)** في كتابه **"مجموعة الرّسائل" آداب المعلّم والصّبيان، فقال: يبدأ بإصلاح نفسه، فإنّ أعينهم إليه ناظرة، وآذانهم إليه مصغية، فما اِستحسنه هو عندهم الحسَن، وما اِستقبحه فهو عندهم القبيح، ويلزم الصّمت في جلسته... ويكون معظم تأديبه بالرّهبة، ولا يكثر الضَّرب والتّعذيب... ولا يمازح بين أيديهم أحدًا... ويقبِّح عندهم الغيبة، ويوحش عندهم الكذب والنّميمة، ولا يكثر الطّلب من أهلهم".**[4]

---

[1]- نفسه ، ص69-70.

[2]- اِبن الجوزي: تنبيه النائم الغمر على مواسم العمر، ص39.

[3]- نفسه ، ص08.

*- هو عبد الله بن إسماعيل بن إبراهيم، مؤرخ دمشقي مقدسي الأصل، أشهر آثاره "كتاب الرّوضتين في أخبار الدّولتين النّورية والصّلاحية"

[4]- جمال عبد الرحمن: أطفال المسلمين، كيف ربّاهم النّبي الأمين - ﷺ - ؟ ، دار طيبة الخضراء، مكة المكرّمة، ط1، 1425هـ-2004م، ص153-154. نقلا عن محمد عطية الأبراشي: التّربية الإسلامية، ص139.

وقد ألّف **إبن جماعة بدر الدّين محمد بن إبراهيم بن سعد الكناني (639هـ ت 730هـ)، كتابه الموسوم بتذكرة السّامِع والمتكلِّم في أدب العالم والمتعلِّم، وهو منشور بدار الكتب العربية، بيروت وكانت سنة الطّبع 1354 هجرية، وقام بتحقيق الكتاب محمد هاشم النَدَوي**".[1] وممّا جاء به إبن جماعة على غير المعتاد، أنّه حقق شيئاً جديدا يفيد في تربية وتعليم الصّغار، حيث "**إشتهر عنه مَهَارته في إنشاء المدارس وتأسيسها على قواعد متينة والتَّعاهد عليها بأصول أنيقة وأساليب مبتكرة** ".[2]

***–**النّهضة العربية: (بداية القرن التّاسع عشر).**

في عصر النَّهضة العربية، بدأ أدب الطّفل يتوجَّه نحو نظرية جديدة، كانت ملامحها غامضة نوعا ما، لأنّ اتِّصالها كان وثيق الصِّلة بالغرب من خلال التّرجمة، وقد هُيِّء آنذاك لولادته كُتَّاب وأدباء، أمثال رفاعة الطّهطاوي، محمد عثمان جلال، أحمد شوقي، إبراهيم العرب، محمد الهراوي، كامل كيلاني... وغيرهم. وفي هذه اللّحظة لم يستعمل أدب الطّفل على مفهومه السّابق، القائم على التّأديب من خلال التّربية والتّعليم، وإنّما كان يقف وقفةً تاريخية لتغترف للطّفل أدبا خاصّاً به، كأدب الكبار، فقد ظهر الأدب بأجناسه المختلفة (الجديدة منها والقديمة :الشّعر، القصّة، المسرح) وفي الوقت نفسه ،كان هناك نقد ،إلاّ أنه كانت مسايرته للأدب باهتة نوعا ما، وهذا لتباعد الرؤية بين المؤيِّدين والمعارضين، ولاشكّ أنّ من المؤيِّدين "**أحمد شوقي**"، الذي رحّب بالمولود الجديد، وكان "**صاحب أوّل صيحة عربية واعية في نهاية القرن التّاسع عشر لإيجاد أدب للطّفل العربي مماثل لأدب الطّفل في الدوّل المتحضِّرة...**"[3]، وهذه الصّيحة كانت نتيجة الدّعوة التي مثّلها بنداء إستعجالي تدعو إلى "**تضافر الجهود بين معشر الأدباء والشّعراء بعامة، وصديقه الشّاعر خليل مطران بوجهٍ خاص لإدراك أمنية إيجاد أدب للطّفل فيذكر: (...ولا يسعني إلاّ الثّناء على صديقي خليل مطران صاحب المنن على الأدب والمؤلف بين أسلوب الإفرنج في نظم الشّعر**

[1]–حسن ملا عثمان: الطّفولة في الإسلام، ص163.

[2]– نفسه ، ص113.

[3]– أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، دار الوفاء، المنصورة، (ج م ع)، ط1، 1415هـ ـ 1994م، ص109.

وبين نهج العرب.. والمأمول أنّنا نتعاون على إيجاد شعر للأطفال والنّساء، وأن يساعدنا سائر الأدباء والشّعراء على إدراك هذه الأمنية".[1]

وفي الجزائر قد كتب الشّيخ البشير الإبراهيمي مقالاً في جريدة "الأيّام" من سنة 1956 عن كاتب الأطفال الكبير عنونه بـ "كامل كيـلاني: باني الأجيال"، وهـو يوجّه رأيه على إيجابية كتب أدب الطّفل، ولا شكّ أنّ الإبراهيمي حين قرأها لاقت به، بعد أن كانت ثمرةَ جهدٍ من صاحبِها، ويعترف في الوقت نفسه على اِستحسانها ونفعها في تربية الصّغارِ وتأديبِهم، فيقول: **"كتب شيخ أدباء العصر الأستاذ الكبير كامل كيلاني، التي نسَّقها على أعمار الأطفال والشُبَّان حتّى وصلهم بالرُّجولة، هي من الصِّنف الذي يجد فيه كل طفل – وكل شاب– نفسه، لا يعـدوها ولا يضيعها، بل يكفيه أن يقرأ الكتاب – من المجموعة– فيجد فيه مع حقيقة نفسه مبلغ عمره".**[2]

ومن جانب آخر يؤكِّد الإبراهيمي أنّ هذا المولود الجديد بالنّسبة للأمّة العربية يصلُح لِأَن يكون مَعلماً تربويّاً يأخذ بيد الصّغير إلى برّ الأمان، وبأنّها تامّة حيث تخدم الأطفال من جميع النّواحي، فيقول: **"قرأتُ هذه المجوعة الممتعة من كامل كيلاني ،فوجدتُها كأنَّما صيغت من الصُّورة الكاملة لعقلية الطّفل – أو الشّاب– كما يجب أن تكون في الذِّهن والتّصوُّر... فخرجت قوالب تصبُّ عليها عقول الأطفال والشبّان، كاملة بالفعل والتّصديق: يستقيم فيها الزّائغ، ويَصِحُّ على المألوف*فلا يقطع الطّفل مراحله إلى الشَّباب، ولا الشّاب مراحله إلى الرُّجولة ،إلاّ وهو مستقيم الملكات، مصقول المواهب، سديد الاِتجاه في الحياة، مرتاض اللِّسان على البيان العربي..."**[3]

---

[1]- نفسه ، ص101،102.

[2]- أحمد طالب الإبراهيمي: آثار محمد البشير الإبراهيمي، ج5، (1954-1964)، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م، ص175.

*- في الأصل المئوف، وكانت هذه الكتابات عند الشّيخ البشير الإبراهيمي تعبِّر عن التربية، لذا بقيت على حالها كما كان في السّلف.

[3]- نفسه ، ص175.

وقد أَبدَى الشّيخ الإبراهيمي اِمتنانه العالي على ما قام به هذا الكاتب الكبير لأجيال الأمّة، حين قال: **"كان هذا النّمط العالي من كتب التّربية دَيْنًا واجب الوَفاء من ذمم علمائنا، فقضاه عنهم هذا المربي الصَّامت الصَّابر الذي اِقتحم الميدان وحده (أدب الأطفال) ونصب حيث لا مُعين، وظمئَ حيث لا مَعين، فإذا جَحَدَتهُ الأجيال التي بنى فيها، فحسبُه سلوى أن ستحمده الأجيال التي بنى لها.. وللأستاذ كامل كيلاني منزلته الرّفيعة في الأدب، وله وزنه الرّاجح في العلم، وهو – في ذلك كله –رجل كالرّجال، يصطرع حوله النّقد، ويتطاير عليه شرر الحسد والحقد.. ولكنّه بما جوّد وأتقن واِبتكر من هذه الكتب، بل من هذه الطّرائف في التّربية – أصبح مبدأً لا رجلاً".**[1]

*****–النّشأة النقدية لأدب الطّفل في العصر الحديث:**

فبعد أن كان العلم والتّربية قائما على المؤدب الخاص، ووصايا الوالدين، والخطبة، والدّرس المحدود.. أصبح في الفترة المعاصرة على المناهج الموحدة، والمدارس والجامعات التي تضم عشرات الآلاف، والوسائل الهائلة من صحافة، وأدبيات وتلفزيون الأطفال، وتقنيات متقدمة.. الخ. ولكن الأهداف من التّربية والتّأديب بقيت كما هي: متضمنة طلب العيش في حياة العز والسّيادة والرّفاهية، والتّغلب على مشكلات الحياة، والتّنمية، والـمُواطنة الصّالحة، وتحقيق الذّات.. الخ.

لذا تعتبر فترة الخمسينات من القرن العشرين نقطة البداية في مجال الكتابة لأدبيات الطّفل في العديد من الدّول العربية، ممّا أعقبها اِنتشارًا واسعاً في المجال النّقدي لهذه الأدبيات، من خلال إعطاء المعايير النّقدية القيمية في إطار توجية الكتابة المتخصّصة لأدب الأطفال، ولذا تعتبر التّرجمة هي أولى الأعمال التي تمثلتها الأقلام العربية في تلك الفترة، ولعلّ هذه الكتب المترجمة كانت البداية الأولى للكتابة النّقدية عند الغربيين خلال البدايات الأولى للقرن العشرين، إلاّ أنّنا لا نريد ذكرها في هذا المبحث، بِاعتبار أنّنا سنُورِدها في مكانها الأصلي، بالنّسبة للنّشأة النّقدية في الغرب في الفترة المعاصرة.

[1]– نفسه ، ص176.

أمّا أصل الدّراسات النّقدية لأدب الطّفل العربي، كانت بدايتها في النّصف الثّاني من القرن العشرين، بدءاً بظهور كتاب القصّة في التّربية لعبد العزيز عبد المجيد، وكان ذلك سنة 1956م، "**وهو من الكتب التي أسهمت بفاعلية في تحريك الأدب إلى عامل الحسم في التّربية الوجدانية للطّفل، قد وضع مؤلفه أسس العلاقة بين الأدب والتّربية من خلال الأدب كوسيلة وجدانية مؤثرة، وقد ناقش الكتاب أهمية النّص الأدبي في بناء شخصية الطّفل مع تعرُّض الكاتب للقواعد الفنّية للنّص والأساليب وعناصر الحكاية في مجال أدب الطّفل**".[1]

وبعد تسع سنوات، أي في سنة 1965م، "**أعدّ أنور الجندي كتابًا عن حياة كاتب الأطفال العربي الأديب كامل كيلاني أطلق عليه اِسم كامل كيلاني في مرآة التّاريخ، ضمَّنه مجموعة من المقالات التي تناولت حياة هذا الأديب ودوره في تثقيف الأطفال العرب، كما أوضح أسلوب كامل كيلاني في كتابة وتأليف القصص للأطفال، ويعتبر هذا الكتاب من الأعمال الهامّة في ميدان أدب وأدباء الأطفال**".[2]

وفي عام 1968، ظهر كتاب فن الكتابة للأطفال لأحمد نجيب، "**والكتاب عبارة عن أشتات مجتمعات من الأفكار الممتازة حول كيفية الكتابة للطّفل وأساليب طباعة وإخراج الكتب للأطفال**".[3] كما تناول فيه "**بعض الاِعتبارات التّربوية والنّفسية للأطفال، وكذلك بعض الاِعتبارات الفنّية العامة لكتابة القصّة والمسرحية والشّعر للأطفال، وأهمية دور الوسيط بين الأدب والأطفال، وناقش أيضًا بعض القضايا المتعلِّقة وذات الصِّلة بأدب الأطفال**".[4]

أمّا في مجال مسرح الطّفل في الوطن العربي، "**فقد حظي باِهتمام كبير، إذ عقدت عدّة ندوات وحلقات دراسية، مثل المؤتمر الأول لثقافة الأطفال في القاهرة سنة 1970 م، وقد قُدّمت**

[1]- أحمد زلط: أدب الطّفل العربي، دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل، ص99.

[2]- محمد مفتاح: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص186.

[3]- أحمد زلط: أدب الطّفل العربي، دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل، ص100.

[4]- محمد مفتاح: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص186.

ونُوقِشت فيه عدَّة أبحاث في هذا المجال"[1]، وبعد سنة واحدة أي في سنة 1971، كتبت سمية أحمد فهمي، علم النّفس وثقافة الطّفل **"أوضحت فيه المقصود من الثّقافة، وكذلك المعنى السَّائد لمفهوم ثقافة الأطفال.... وتحدثت الكاتبة في هذا الكتاب أيضًا عن رعاية ثقافة النّاشئين والحاجة إلى علم النَّفس والعلاقات الدّينامية بين الإنسان والثّقافة، وكذلك ترجمة المعلومات السّيكولوجية إلى ممارسات، وإختتمت كتابها بالحديث عن مبادئ منهجية أساسية يجب أن يقوم عليها أي عمل من أجل إشباع حاجات النّاشئين ".**[2] وفي سنة 1972:" **نوقشت قضايا مسرح الطّفل في.. ندوة عقدتها لجنة ثقافة الأطفال بالمجلس الأعلى للفنون والآداب"**[3]

وقد ألف علي الحديدي سنة 1973 كتاب جديد تحت عنوان الأدب وبناء الإنسان والذي يعتبر **"أهم كتاب إِقترب من مفهوم أدب الأطفال... وهو تتمّة لمجهود مؤلّفه في الحقل التّدريسي بكلية البنات بجامعة عين شمس والتي يتوفر أحد أقسامها العلمية لدّراسة الطّفولة من ناحية وتكملة لمقالة مطولة نشرها بمجلة كلية التّربية بالجامعة اللّيبية عام 1972، والكتاب في مجمله دراسة حول الأدب والطّفل بشكل عام، والأدب القصصي والطّفولة بصورة أدق".**[4]

وبعد هذا الكتاب بسنة (1974) ظهر كتاب الأطفال يقرءون، **"وهو عبارة عن مجموعة من الدّراسات والبحوث التي قام بإعدادها هدى برادة، (وآخرون)... حيث تناول الكتاب دراسة لعوامل التّخلّف في القراءة في المرحلة الإِبتدائية وأعراضها التّشخيصية، ودراسة تحليلية**

[1]- سعد أبو الرّضا: النّص الأدبي للأطفال، أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية، مكتبة العبيكان، الرّياض،ط1، 1426هـ. 2005م، ص119.

[2]- محمد مفتاح: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص187-188.

[3]- سعد أبو الرضا: النّص الأدبي للأطفال، ص119.

[4]- أحمد زلط: أدب الطّفل العربي، دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل، ص100.

لقصص الأطفال، ويهدف هذا الجزء (الأول) من الدّراسات والبحوث إلى تقييم محتوى كتب الأطفال... ".[1]

وتبقى السّنة نفسها سنة عطاء حول أدب الأطفال حيث توجّه الكاتب أحمد أبو سعد في عام 1974 كتابه أغاني ترقيص الأطفال عند العرب منذ الجاهلية حتى نهاية العصر الأموي... **"وقد ناقش المؤلّف... الخصائص العامة لأغاني الترقيص العربية... من حيث المحتوى أو دلالتها على المجتمع، ومن حيث القيم الإِجتماعية التي تعبّر عنها أغاني التّرقيص، والقيم الفكرية أو المعتقدات الشَّائعة مثل الإِعتقاد بالعين الحاسدة وغيرها، والقيم الجمالية أو الذّوق الجمالي العام... وخصائص الأغاني من حيث الأسلوب أو من حيث قيمتها الفنّية".**[2]

وسنة بعدها أي في1975، تمَّ "إِنعقاد المؤتمر العاشر للأدباء العرب بالجزائر،.. ومن الدّراسات التي عالجها أدب الطّفل كقضية حسّاسة ومهمّة، حيث خُصِّص مجمل أوقات المؤتمر لأدب الطّفل **"كمادة أساسية في جدول أعماله، ويعدُّ هذا المؤتمر أول مؤتمر للأدباء يعالج هذا الموضوع بشكل مكثف، لا شكّ أن إِنعقاده في الجزائر قد أتاح للأدباء الجزائريين التّعرف على الرّؤية الفنّية والتّربوية الجديدة لأدب الأطفال عموما والشّعر الموجَّه لهم على وجه الخصوص".**[3]

وفي النّصف الثّاني من سنوات السّبعينات، وبالضّبط سنة 1977 صدر أحد الكتب الهامّة لهادي نعمان الهيتي جعل عنوانه: "أدب الطّفولة، فلسفته، فنونه، وسائطه... وفيه لجأ النّاقد إِستعراض آراء ومعايير نقدية تخص جميع الوسائط ذات الحمولة الأدبية بدقّة و" **تفصيلٍ، مثل تناوله الكتب والموسوعات والمعاجم والوسائل الإعلامية كالصَّحافة العامَّة، والصَّحافة المتخصّصة للطّفل والبرامج المسموعة والمرئية".**[4]

---

[1]- محمد مفتاح: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص188.

[2]- نفسه ، ص189.

[3] - العيد جلولي: النّص الشعري الموجه للأطفال في الجزائر (دراسة)، موفم للنّشر، الجزائر، (دط)، 2008م، ص104.

[4]- أحمد زلط: أدب الطّفل العربي، دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل، ص101.

ويعتبر عام 1979 عام الطّفل، وقد عُقِدَ في مصر ندوات ودراسات حيث تمّ التّطرّق فيها إلى أهم العقبات والمشاكل التي أدّت إلى قلّة إنتاج وتوزيع الكتاب العربي: كتاب الطّفل، والكتب المؤلفة للأطفال باللُّغة العربية، وحقوق الطّفل، ومكتبات الأطفال، كما تناول كذلك أهم التّوصيات والحلول المقترحة لتوجيه كتاب الطّفل العربي.[1] وفي نفس السّنة صدر عن اِتحاد الكتاب العرب بدمشق دراسة لعبد الرّزاق جعفر تحت عنوان أدب الأطفال... وفيها ناقش بعض القضايا المتعلّقة بإعادة نشر التّراث، والشّروط التي يجب أن تتوفر في قصص التّراث لتلائم الأطفال، وقد نجده) تناول في الفصل السّادس من الكتاب القضايا النّقدية التي تهتم بأدب الطّفل، من حيث شروط الكتاب الجيد ومن حيث المحتوى والشّكل وكذلك المبادئ الأساسية من إنتاج كتب الأطفال، ووضعية الكتاب العربي.[2]

ويعتبر أحمد سويلم أحد النّقاد الكبار الذين اِهتموا بشعر الأطفال، ففي سنة 1984 قام بتأليف كتابه الموسوم "أطفالنا في عيون الشّعراء "، وفيه دعوة صريحة من النّاقد، إلى الشّعراء كنداء اِستعجالي لتوسيع دائرة الكتابة الشّعرية للأطفال **"لكي يظل وجه الحضارة العربية مشرقا في لغة عربية سليمة، وفي طفل لسوف يحكم العالم لا محالة، وبالإضافة إلى هذا فإنّ سويلم دعا أصدقاءه الشّعراء لعمل ديوان الطّفل العربي".**[3]

في السّنة نفسها ألّف ذكاء الحر كتابه **"الطّفل العربي وثقافة المجتمع "وقد قسّم الكتاب إلى ثلاثة فصول، الفصل الأول تحدّث عن إشكالية ثقافة الأطفال في عصرنا، حيث ناقش موضوع الطّفل العربي في المجتمع العربي، وما هي الثّقافة وأدب الأطفال والوسائل التّثقيفية ودورها،** [وكذا] **الثّقافة والتّربية ودور المجتمع في إعداد وتنشِئة الطّفل وتطور النمو الزمني للطفل أو المراحل العمرية للطفل، أمّا الفصل الثّاني فكان تحليلاً لعيِّنات من قصص الأطفال".**[4]ومن خلال الكتب والقصص المترجمة بيَّن الكاتب المضامين الثّقافية التي تطرحها مثل هذه

[1]- ينظر إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص82.

[2]- ينطر محمد مفتاح: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص192-193.

[3]- أحمد فضل شبلول: أدب الأطفال في الوطن العربي قضايا وآراء، ص40.

[4]- محمد مفتاح: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص194.

الكتب والجوانب السّلبية والإيجابية في عملية ترجمة قصص الأطفال من اللُّغات الأجنبية إلى اللُّغة العربية، [1]وبعدها بأربع سنوات، أي 1988" **أصدر المجلس العربي للطّفولة والتّنمية... كتابا عن مسيرة ثقافة الطّفل يضم ما يقرب من خمسين بحثا ودراسة عن مسرح الطّفل"**[2]

كما يعتبر أحمد زلط من النّقاد الأوائل الذين تنبّهوا إلى مجال نقد الأعمال الإبداعية للصّغار، فقد حقّق من خلال حياته بعض الدّراسات التي كان لها الشّأن العظيم، حيث كانت البداية بتأليف كتابه الأول حول أدب الأطفال، والموسوم "روّاد أدب الطّفل العربي" ثمّ تلاه كتابان في النّقد والتّحليل خلال سنوات التّسعينات، الأول: أدب الطّفولة بين كامل كيلاني ومحمد الهراوي، والثّاني: أدب الأطفال بين أحمد شوقي، وعثمان جلال، وفي هذين الكتابين: **"اِستطاع أحمد زلط أن يجمع الشّتات عن هؤلاء الرّواد الخمسة، وأن يعمل النّظر فيما كتب حولهم، وحول أعمالهم الشّعرية للطّفولة، فضلا عن قيّامِه بتحليل الكثير من النّصوص الشّعرية التي ترجمها أو عرّبها أو ألّفها هؤلاء الشّعراء معتمدا على منهج تاريخي في تأصيل هذا الإنتاج الشّعري، ومنهج جمالي في تحليل هذا الإنتاج".**[3]

كذلك من الكتب النّقدية التي صدرت خلال العقد الأخير من القرن العشرين، بالضّبط خلال سنة ستة وتسعون وتسعمائة وألف 1996م **كتاب أدب الأطفال أهدافه وسماته،** للكاتب محمد حسن بريغش، والذي تناول فيه عدّة قضايا وآراء نقدية تُمِتُّ الصِّلة إلى عالم التّرجمة وإلى بعض المعايير التي تتطلّبها الكتابة للطّفل العربي، وفي كتابه هذا يعارض تلك الآراء التي تعارض الكتابة للطّفل من خلال إدخال أية صورة من الصّور التي تخصُّ عالم الغيب، كالعذاب في الآخرة ،وعالم الجن والعفاريت، مُعتبِراً ذلك خطراً على الحياة الفكرية للطّفل.[4]كما سجَّل آراء نقدية أخرى ضدَّ الذين يؤثرون قصص الأساطير والحكايات الخرافية، ذات الخيال البعيد عن فكر الطّفل التي تحمل في طيّاتها دلالات ورموزا تصعب على الطّفل إدراكها لقصوره عن هذا النّوع من القصص فيقول: **"إنّ مسؤولية**

---

[1]- ينظر نفسه ، ص194.

[2]- سعد أبو الرّضا: النّص الأدبي للأطفال، ص119.

[3]- فضل أحمد شبلول: أدب الأطفال في الوطن العربي، قضايا وآراء، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2000م، ص83.

[4]- ينظر محمد حسن بريغش: أدب الأطفال أهدافه وسماته، ص226.

الأديب إزاء الطّفل مسؤولية عظيمة كبيرة، كمسؤولية الأب نحو اِبنه "يهوِّده أو يمجِّسُه أو ينصِّرُه" وهذه المسؤولية هي التي تدفعنا للبحث عن مسار هذا الأدب ضمن تصوُّراتنا وأهدافنا غير عابثين بما يثيره خلفاء الشّيطان عنّا وعن طريقنا".[1]وقد نجده في النّقد أنّه وضع نصب عينيه كتاب أدب الأطفال فلسفته فنونه وسائطه لصاحبه الهيتي"

وفي سنة 2001، كتب محمد حسن عبد الله كتابه النّقدي الذي سمّاه: "قصص الأطفال ومسرحهم " والذي نشر بدار قباء بمصر، تناول فيه عدة قضايا، جعلها في دائرة الكتاب: الذي قسّمه إلى مادة مدخل وأحد عشر فصلاً توزعت على ثلاثة أقسام:

فتناول في القسم الأول منه، التّأصيل النّظري لأدب الطّفل، وخصّص الثّاني للتّطبيق النّقدي، الذي تناول فيه قضايا المضمون، ثمّ عرَّج إلى نموذج مسرحي وتطبيق نقدي، وفي القسم الثّالث منه تطرّق إلى الرّواد الأوائل.. وإعادة الِاكتشاف.[2]

وما بين سنتي 2008 و2009، نشر مركز الإسكندرية للكتاب "أدب الطّفل المنظوم، (شعر الأطفال: اِتجاهاته ونقده) لصاحبه الدّكتور إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، وهو كتاب نقدي، يحتوي على سبعة فصول، وقد خصّ في السّادس منه نماذج من شعر الأطفال ونقده في العصر الحديث: عربيا ودوليا، وهو على ثلاثة محاور:[3]

أولا: نماذج من الشّعر العربي الحديث للأطفال ونقده.

ثانيًا: نماذج من الشّعر الإسلامي والوطني للأطفال.

ثالثا: نماذج من النّقد العالمي لشعر الأطفال.

وتبقى سنة 2009 سنة عطاء نقدية حيث دارت رحاها هذه المرّة بالنّاقد الكبير أحمد زلط في كتابه النّقدي "القضايا المعاصرة لأدب الطفل العربي، والمطبوع بدار الكتب المصرية" والكتاب يحتوي

[1]- نفسه ، ص231-232.

[2]- ينظر محمد حسن عبد الله: قصص الأطفال ومسرحهم، ص10.

[3]- ينظر إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم، ص399.

في طيَّاتِه قراءات نقدية جدُّ مهمة من خلال كتابات أدب الأطفال فنجد في مطلع الكتاب عنوان: "في نقد أدب الرَّاشدين" وكذلك ركّز على الإتجاهات الإبداعية المعاصرة، وكما تفرّد بموضوع من أهمّ المواضيع التي لم يتناولها السّابقون بالدّراسة، وهو أدب الطّفل العبري، كما اِهتمَّ بالقضايا الشّائكة في أدب الطّفل العربي.

وخلال العمل المزدوج الذي خرجت الطّبعة الأولى منه سنة 2011 لصاحبيه إسماعيل عبد الفتّاح ورانية حسن أبو العينين، وهو عبارة عن كتاب نقدي جد مهم، عنوناه: **"معايير قياس جودة كتب الأطفال"** وجعلاه على ستة فصول، ففي الفصل الأول، ركّزا فيه على ضرورة وجود أدب الأطفال في الفترة المعاصرة، بحيث يتماشى مع متطلباتهم وواقعهم المعيشي، أمّا الفصل الثّاني، فقد ركّزا فيه على تحليل أدب الأطفال وفق اِتّجاهات حديثة، وفي الثّالث، خصّصاه للمعايير اللّغوية والتّربويّة والاِجتماعية لأدب الأطفال، كما خصّصا في الفصل الرّابع، المعايير التي يمكن من خلالها اِنتقاء واِختيار كتب أدب الأطفال، ثمّ أدرجا ضمن الخامس المحدّدات والضّوابط المختلفة لأدب الأطفال، أما الأخير أكّدا فيه إلى ما وصل النّقد ومدى تقدمه في مجال أدب الطّفل العربي. وفي سنة **2012** تمَّ نشر كتاب نقدي لفاضل الكعبي تحت عنوان "كيف نقرأ أدب الأطفال (دراسة ونصوص شعرية وقصصية ومسرحية،)" وقد أورده على خمسة فصول، فقد خصَّ هذا الكتاب لبعض القضايا، كالأشكال الفنّية في أدب الأطفال، وآليات الكتابة للأطفال، وكذا آليات القراءة العلمية لأدب الأطفال.

وهذه الدّراسة لها أهدافها ومبادؤها العلمية اِتجاه الطّفل، فلذا أدرج ضمن الدّراسة بعض نصوص أدب الأطفال حتّى تكون "شواهد حيَّة على هذا الأدب وقيّمه الإبداعية".

2* -النّشأة النّقدية في الغرب**

**** اليونان: حوالي 594- 593 ق.م أثينا.**

ترجع النّشأة النّقدية الأولى لأدب الأطفال في المجتمع اليوناني على أساس من **"التّربية العامة والحرّة... وعدّت... للتّوزيع المتوازن الذي ألحقته بالعقل والجسم، وتمثّل الهدف الأساسي للتّربية اليونانية في إعداد الفرد في إطار طبيعته الخاصّة ليكون مواطنًا للدّولة".**[1]

ولعلّ هذا الوضع من التّربية الحرّة كان قائمًا في عصر هوميروس (وكانت) **"تشبه تربية الإنسان في عصوره الأولى، فلا مدارس ولا معاهد علمية، ولا معلّمين يحترفون صياغة التّعليم، وكانت التّربية عندهم محض أنواع من التّمرين على شؤون الحياة العملية، وكان للأطفال يصلون إلى ما يصلون من مراتب التّربية بفضل تدخلهم في الحياة العلمية للأسرة فكان الولد يتعلّم من أبويه في المنزل وسائل المحافظة على الحياة، فيتعلّم منها اِلتماس الأقوات، وبناء المساكن، وحياكة الملابس".**[2]

إنّ البيئة الاِجتماعية والأسرية كان لها الدّور الكبير في تأديب الأطفال، لذا **"فإن الإغريق لم يعرفوا في أي عصر من عصورهم مدارس الحضانة ولا رياض الأطفال، وكانت الأسرة عندهم هي مراكز تربية الطّفل وتعليمه حتّى يذهب إلى المدرسة في السّابعة من عمره، فتتولى أمر تعليمه، بينما تتابع الأسرة أمر تربيته، ولكنه منذ هذه السّن كان يخلّف المربية في رعاية الصّبي خادم الأسرة، وكانت قراءة النّصوص أمرًا شاقًا عسيرًا على الصّبية، وذلك لعدم وجود أي نوع من أنواع الفواصل".**[3]

إنّ أدب الطّفل عند الإغريق في عهد الفلاسفة لم يكن يعرف بهذا الاسم ،وإنّما كان يتمثل في التّعلّم والتّربية ،وهو ما اِهتم به الفلاسفة القدماء في ذلك الوقت، أمثال (سقراط، أفلاطون،

[1]- ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطّفولة والمراهقة، دار الجيل، بيروت، ط2، 1419هـ -1998م، ص11.

[2]- محمد إبراهيم حوَّر: الطّفل والتّراث: مدخل لدراسة أدب الأطفال في الأدب العربي القديم، دائرة الثّقافة والإعلام، الشّارقة، ط1، 1993م، ص77.

[3]- أحمد زلط: أدب الطّفل العربي "دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل"، ص27-28.

أرسطو...)، ولعلّ اِهتمام سقراط *(نحو 470- 399 ق.م)بالتّربية والتّعليم للطّفل من خلال محاوراته، والتي كان: **"يُشرك فيها مجموعة أو اِثنين أو أكثر في الحوار عن طريق إلقاء الأسئلة وتلقي الإجابة، وكان سقراط أول من اِستخدم هذه الطّريقة، وكانت طريقته تقوم على أن يلقي سؤالا على أحد التّلاميذ، وبصورة تهكمية ساخرة، ثمّ يقوم التّلميذ بالإجابة عن هذا السّؤال، وخلال ذلك يظهر جهله وعدم معرفته، وأنّ معلوماته التي ذكرها ليست صحيحة أو ليست دقيقة، فيقوم سقراط بتوضيح الحقيقة وتصويب ما أخطأ فيه بعد مناقشة عقلية واعية غير قائمة على التّصديق السَّاذج".**[1]

ونجد أفلاطون*(427-347 ق.م) تلميذ سقراط هو الآخر له الأثر البارز في نشأة نقد أدب الطّفل بحيث " **ناقش هذه المشكلة مناقشة مستفيضة في كتابيه (الجمهورية والقوانين) وفي رأي أفلاطون أنّ تربية الإنسان تماثِلُ نمو النّبات، وأنّه كما يجب تعهُّد النَّبت الصّغير لحمايته بما يضرُّه ويعُوق نموّه صحيحًا كاملا، تجب حماية الطّفل الصّغير من التّأثيرات الطّبيعية والاِجتماعية التي تحول دون تقدُّمه في هدوء واِطمئنان نحو تكامله وسيطرته على نفسه وتمتعه بالوئام معها".**[2]ولم يقف أفلاطون عند هذا الحد بل، **"فرض رقابة خاصّة على أدب الأطفال وخاصّة على مؤلّفي القصص، حيث يقول في جمهوريته المثالية: "سنقوم بفرض رقابة على مؤلفي القصص من هذا النّوع ،وسنطلب من الأمهات والمربّيات أن يقصصن على الأطفال**

*- فيلسوف يوناني ولد في أثينا وعلّم فيها ، فأحدث ثورة في الفلسفة بأسلوبه وفكره، جعل محور الفلسفة معرفة الإنسان نفسه ودرسِ تصرُّفاته والنّواميس التي تدفع إليها، وبهذا أسّس علم الأخلاق، كان تعليمه شفهيًا عن طريق السؤال والجواب فساعد تلاميذه على اِكتشاف المعرفة بذاتهم، حارب السّفسطة واِنتقد الحكم فاِتّهمه أخصامه (خصومه) بالزّندقة وحكموا عليه بالإعدام، ففضَّل الموت على الهرب اِحتراما لشرائع مدينته، شرب السُمَّ فمات في سجنه، وصلت إلينا تعاليمه في كتب تلميذيه، أفلاطون وكسينفون: (المنجد في اللغة والأعلام، سقراط).

[1]- فؤاد حسن أبو الهيجاء: أساسيات التّدريس ومهاراته وطرقه العامة، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1422هـ-2001م، ص189.

* - أفلاطون من مشاهير فلاسفة اليونان، تلميذ سقراط ومعلِّم أرسطو، درَّس في بستان أكاذيمس في أثينا، أساس فلسفته "نظرية الأفكار"، مثاله الأسمى "فكرة الخير" من مؤلفاته: "الجمهورية"، "السّياسّي"، "المحاورات"، "كريتون"، "فيدون"، "تيمه"، "الوليمة"، "الشرائع": (المنجد في اللغة والأعلام، أفلاطون).

[2]- أحمد زلط: أدب الطفل العربي: دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل، ص27.

الحكايات المسموح بها من أجل صيّاغة العقول بواسطتها".[1]وأحسن فترة لتربية وتعليم الطّفل عنده هي **"المرحلة السّابقة لولادة الطّفل، فهو يوصي الحامل بالمشي مسافات طويلة، ويتّبع ذلك بتوصية الأمّهات بتدليل أطفالهن الحديثي الولادة، وبهدهدتهم والغناء لهم حتّى يغلبهم النّوم... ورأى أفلاطون أنّه في السّنوات الثّلاث الأولى يجب أن تكون حياة الطّفل سعيدة خالية من الحزن والألم بقدر ما تسمح به رغابته".**[2]

كما تداعت أفكار تنشئة الطّفل عند أفلاطون حين أعلن: **"بأنّه لا يمكن إصلاح مدينة بصغار أفسدهم كبارهم، ومن أجل هذا الإصلاح يقترح أفلاطون في جمهوريته إخراج جميع الأطفال ممن هم دون الخامسة إلى ظاهر المدينة، وتربيتهم، وذلك من أجل إصلاح شؤون المدينة والخروج بها من دائرة الفساد إلى دائرة التّنوير والحق والعدالة والحرية.**[3]

ونجد كذلك أرسطو* (384 – 322 ق.م) هو الآخر **"تناول مشكلة التّربية والتّعليم في العصور القديمة".**[4]ولم تختلف النّشأة النّقدية لأدب الطّفل لأرسطو عن أستاذه أفلاطون، فقد أصرّ أرسطو **"على أن تمتد التّربية من الولادة حتّى السّن الواحدة والعشرين، غير أنّه رأى أن تمارس التّربية التّقليدية في بدايات البلوغ فيتعلّم الأولاد القراءة والكتابة والحساب، على أساس أنّ هذه المواد تشكّل المنطلق المبدئي والعميق للدّراسات اللّاحقة، ولم ينس أرسطو أهمية العلوم السّياسية وعلم النّفس فاعتقد ،شأن أفلاطون، أنّ دراسة تلك المواد تشحذ القدرات**

---

[1] – نيكولاس تاكر: الطّفل والكتاب: دراسة أدبية ونفسية، ترجمة: مها حسن بحبوح، وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السّورية، دمشق، (دط)، 1999م، ص283.

[2]– أحمد زلط: أدب الطفل العربي: دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل، ص27.

[3]– علي أسعد وطفة , خالد الرميضي: التّربية والطّفولة "تصورات علمية وعقائد نقدية"، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، ط1، 1425هـ-2004م، ص13.

*– أرسطو أو أرسطو طاليس: (384-322ق.م) مربي الإسكندر، فيلسوف يوناني من كبار مفكري البشرية، تأثرت بوادر التفكير العربي بتآليفه التي نقلها إلى العربية النقلة السَّريان وأهمّهم إسحق بن حنين، مؤسِّس مذهب "فلسفة المشّائين"، أهم مؤلفاته: "المقولات" "الجدل"، "الخطابة"، "كتاب ما بعد الطبيعة"، "السياسة"، "النفس". (المنجد في اللغة والأعلام).

[4]– أحمد زلط: أدب الطّفل العربي: دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل، ص27.

العقلية".[1]ولهذا كان يرى أرسطو أنّ الأبناء جزء من الآباء حين قال: إنّ الآباء يحبُّون أبناءهم حبهم لقطعة منهم، فلهذا كان جل اِهتمامه بتنشئة الأولاد يعتمد على الأسرة من قبيل تربية فلذات الأكباد تربية نموذجية يجب السّير على منوالها.[2]وكما نجدها قائمة كذلك على اِتخاذ الملوك لأبنائهم، معلّمين ومؤدّبين، كما هو الحال عند أرسطو حينما أدّب الإسكندر (356- 323ق.م)، وكان هذا خلال سنة (**343ق.م**)، وهذا الأخير اِعترف بما قدّم له مُعلّمه من تربية، فلولا أرسطو وتأديبه للإسكندر، ما شبَّ هذا الأخير على هذه القوة والكفاءة، ونحن نعرف ما بلغه من الحكم والشُّهرة ، وما طرق أحد باب العالم في عصره غيره. وقد قيل للإسكندر*"**إنّك تعظِّم معلِّمك أكثر من تعظيمك لأبيك، فقال: لأنّ أبي سبب حياتي الفانية، ومؤدبي سبب الحياة الباقية".**[3]

*****-إسبرطة*sparte**:

كذلك في عهد إسبرطة كان نقد تأديب الأولاد قائما على التّربية ولكن هذه المرة على غير ما كان في اليونان، وإنّما "**هيمنت الحكومة على تربية الأطفال من يوم ولادتهم (فكانوا يختبرون) قوة جسمه ومبلغ تحمله ،فإذا وجدوه قوي الجسم، كامل الخلق متناسب الأعضاء ،أصاغوا له العيش، ثم أمروا**بتربيته وعدُّوه من أبناء الحكومة، وتركوه لأمه تتولى شؤونه إلى السّنة السّابعة من عمره، وإذا بلغ هذه السِّن أخذته الحكومة، من أبويه وتولّت تربيته، فأسلمته إلى**

---

[1]- ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطّفولة والمراهقة، ص11-12.

[2]- ينظر: محمد إبراهيم حوَّر: الطّفل والتّراث، ص78-79.

*- الإسكندر الكبير أو الأكبر (356 -323 ق.م) من أشهر الغزاة الفاتحين، لُقب بذي القرنين، اِبن فيليبس ملك مقدونيا، خلف والده 336ق.م، اِجتاح إمبراطورية الفرس، فهزم داريوس الثّالث في أيسوس 333 ق.م، أخضع صور بعد حصار دام سبعة أشهر واِحتلّ مصر وأسَّس الإسكندرية 332ق.م، وتعقَّب داريوس فقضى عليه في معركة كوكميلة قرب أربيل بالعراق 331 ق.م. مات بالحمى في بابل 323 ق.م. تقاسم إرثه قوّاده أتيغوس وبطليمس وسلُوقُس فنشأت الممالك الهلنسيَّة" (المنجد في اللغة والأعلام – الإسكندر الكبير).

[3]- الأصفهاني: محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، ج 01، ص49.

*- من عواصم اليونان القديمة.

**- كان الطّفل يوضع في دار النّدوة حيث يجتمع رؤساء العشائر وشيوخ المدينة، وكانت مهامها توجيه الأطفال الذين يملكون الصّفات الجسمية الكاملة.

مروّض غلمانها، وهو رجل من أتباعها، له أعوان وأنصار يساعدونه في عمله ويشرفون معه على حياة الغلمان الإسبرطيين، ويتولون جميعًا شؤون تربيتهم".[1]

***** –الرومان: (تأسست 753 ق.م).**

لقد تشابهت التّربويتان اليونانية والرّومانية في كثير من الأمور، على الرغم من وجود بعض الإختلافات **"فقد كان الأولاد الرّومانيون يلتحقون بالمدرسة الإبتدائية بدءًا من السّنة السّابعة ويستمرّون فيها حتّى السّنة الثّانية عشر حيث يتعلّمون القراءة والكتابة والحساب وبعض جوانب القانون الروماني، وكان بعد السّنة الثّانية عشرة يرسلون إلى مدارس النَّحو حيث يطلعون على الكتابات النّثرية، والشّعر، والمسرحية، ويدرسون التّاريخ والجغرافيا والأسطورة، وكادت برامج مدارس النّحو الرّومانية تماثل مفهوم التّربية الحرّة لدى اليونان.**[2]كما كان الرّومانيون **"يهدفون إلى صناعة الخطيب الذي يجب أن يكون على إلمام تام بالفلسفة والقانون والأدب، ولقد تصوَّر الرّومان الخطيب رجلاً مثقّفا وماهرًا في صناعة الكلام".**[3]ولهذا لجأ المهتمّون بالطّفل إلى توفير نوع من العناية البالغة للعلوم التّي لها شأن بصناعة الخطيب، من خلال تعليمهم النّحو والبلاغة، إلاّ أنّ الأمر كان يقتصر على تعليم النّحو أوّلا ثمّ البلاغة ثانيا، حيث **"كان صبيان روما بعد إتمام مدارس النّحو في السّنة السّادسة عشر يذهبون إلى مدرسة البلاغة التي تقوم على الإستفادة ممّا تعلّمه الفتى في مدرسة النّحو لإجادة الحوار وإثارة حماسة الجماهير والتّغلّب على الخصم".**[4]

كانت الأسرة أهم وسائطهم وأعظم وسائلهم في تربية الأبناء، و**"لذلك كان للأسرة المنزلة الرّفيعة بين معاهد التّعليم الرّومانية القديمة، وهم بهذا كانوا على العكس من الإسبرطيين**

[1]– محمد إبراهيم حوَّر: الطّفل والتّراث، ص77،78. نقلا عن تاريخ التّربية: مصطفى أمين، مطبعة المعارف بمصر ،1955، ص33.

[2]– ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطّفولة والمراهقة، ص12.

[3] – نفسه ، ص12.

[4]– نفسه ، ص12.

والفلاسفة الأثينيين يرفعون من شأن الأسرة، وينظرون إليها نظرهم إلى الأشياء المقدّسة، وكان نفوذ الأدب على بنيه وبناته عندهم يمتد إلى بلوغ الولد سن الرّشد، وإلى ما بعد اِرتباط البنت بعهود الزّوجية".[1] كما كان للأم الدّور المهم والكبير في تربية الطّفل وتأديبه ليس **"بأقلَ من شأن الأب فيها، فكانت في أول نشأة أولادها، تأخذهم جميعًا بالتّربيتين البدنية والخلقية من غير تفرقة في ذلك بين البنين والبنات، ولكن الولد متى ترعرع فارق أمَّه وصَحِبَ أباه في غدواتِه رواحه، ولازم كثيرًا من العادات والأخلاق، واِكتسب منهم بالتّقليد والمحاكاة ما اِتفق له من الأعمال والكفايات".**[2]

*****–الفرس (حوالي 549ق.م –631م):**

كذلك كان الاِهتمام الكبير بنقد أدب الأطفال عند الفرس مُنْصباً على التّربية والتّعليم وهذه المرّة أخذت شكلها الجديد في اِستعمال هؤلاء الحكماء والملوك على كلمة الأدب عوضًا عن التّربية والتّعليم، ونجد بُزُرْ جُمُهْرُ يقول: **"ما ورَّثَت الآباء الأبناء أفضل من الأدب، إنّها إذا ورّثتها الآداب كَسَبَت بالآداب الأموال والجاه والإخوان والدّين والدُّنيا والآخرة، وإذا ورثتها الأموال تلفت الأموال وقَعَدَت عُدْمًا من الأموال والآداب".**[3]

ولهذا نجد الملوك والأمراء أنّهم كانوا ينظرون بنظرة الفخر إلى الطّفل الذي يكون محلاً بالأدب، ويفضّلونه على غيره، وقد قال: **"بُزُرْ جُمُهْرُ لكسرى أنو شروان *وعنده أولاده، أيُّ أولادك أحَبُّ إليك ؟ قال: أرغبهم في الأدب، وأجزعهم من العار، وأنظرهم إلى الطّبقة التي فوقه".**[4]

---

[1]– محمد إبراهيم حوَّر: الطّفل والتّراث، ص79.

[2]– نفسه ، ص79. نقلا عن عبد الله عبد الدّايم: التّربية عبر التّاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1973م، ص48.

[3]– الأمير أسامة بن منقد: لباب الآداب، ص229. اِبن قتيبة الدّينوري: عيون الأخبار، مجلد 02، ص120.

*– كسرى: أو خسرو أنو شروان ملك ساساني 531– 579، اِبن قباذ، حَدَبَ بوستينيانُس، واِحتل أنطاكية، عقد هدنة مع البيزنطيين 555م، اِستولى على اليمن 570م، اِشتهر بعدله وإصلاحاته.

[4]– الأصفهاني: محاضرات الأدباء ومحاورات الشّعراء والبلغاء، ج01، ص62.

في هذه الفترة كان النّقد على أساس توجيهي حيث أنّ الملوك آثروا وصايًا لأبنائهم، كما كانوا يرسمون لهم مناهج الحياة، وكانوا يورثون خبراتهم لأبنائهم التي أدركوها في تجاربهم في الحياة، كما رسموا لهم منهج الحكم من ورائهم بعد موتهم ،**فقد روي عن العتبيِّ، قال: حدَّثني بعض علماء الفرس أنّ أردشير* 241 قال لابنه: يا بنيَ، إنّ الملك والدِّين أخوان، ولا غنى بأحدهما عن صاحبه، ولا قِوَام له إلاَّ به، الدِّين أسٌّ، والملك حارسٌ، فما لم يكن له أسٌّ فمهدوم، وما لم يكن له حارسٌ فضائع، يا بنيَ اِجعل مرتبتك مع أهل المراتب، وعَطَيتَك لأهل الجهاد، وبشْرَكَ لأهل الدِّين، وسِرَّكَ لمن يعنيه ما عناك من أهل العقل".**[1] وكذلك نجد أنوشروان يوصي اِبنه فيقول: **"يا بنيَّ، إنّ من أخلاق الملوك العزُّ والأنِفَةُ، وإنّك سَتُبلى بمداراة أقوام، وإنّ سَفَهَ السَّفيه ربَّمَا تَطْلِعُ منه، فإن كافأتَهُ بالسَّفه كأنّك رَضِيتَ بما أتى، فاِجتنب أن تحتذيَ على مثالِهِ فإن كان سَفَهَهُ عندك مذموما فحقِّق ذمَّكَ إيَّاه بِتَرْكِ مُعارَضتِهِ بِمِثلِه.**[2]

بينما التّأديب خارج الحكم والقصر كان قائم على أساس من التّربية، وكانت عندهم **"تبدأ في الأسرة، وللأب عندهم سلطة كبيرة، فهو السيِّد المطاع المحترم، ومثله الأعلى أن يُدَرِّبَ أبناءه على الفضيلة، وأن يَسهَرَ على صحتهم، وأن يجعلَ منهم خُدَّامَا نافعين للدّولة".**[3]

ومثلما كان العرب يُؤدِّبون أبناءهم على ركوب الخيل ورمي السِّهام نجد ذلك قائمًا عند الفرس حيث **"يُخبرنا هيرودوت أنّ الفرس كانوا يعلِّمون أبناءهم أمورًا ثلاثة، ركوب الخيل، ورمي السِّهام وقول الحقِّ، وكانوا يتعهَّدون فيهم جملة الصِّفات الخلقية الحميدة كالطّاعة، ومحبَّة الآبـاء والعـدل، والشّجـاعة، والاِعتـــدال، والتّعلّـق بالشّرف والسَّعي إلى إرضاء هُرمُزد hormisdos "**[4]

---

*- أردشير: توفي 241: مؤسس سلالة السّاسنيين في فارس 224، اِحتل طيسفون، وقضى على أرطبان الخامس آخر الأرشاقيين الفرثيين فرض الزّرادتشية دينا للدّولة.

[1]- الأمير أسامة بن منقذ: لباب الآداب، ص18. - اِبن عبد ربّه: العقد الفريد، ج2، ص23.

[2]- أسامة بن منقذ: لباب الآداب، مصدر سابق، ص19.

[3]- محمد إبراهيم حوَّر: الطّفل والتّراث، ص79-80 ، نقلا عن عبد الله عبد الدّايم: التّربية عبر التّاريخ، ص43.

[4]- نفسه ، ص80 .

***** – العصور الوسطى*:**

كما نجد في الفكر الوسيط أنّ تأديب الطّفل كان قائما على النّظام الدّيني والخلقي، **"حيث منعت الرّياضة والرّقص والتّمارين خشية أن تعمل على تقوية الجسم المثقل بالخطيئة والغرائز الحيوانية، وحوربت الرّغبات الإنسانية للفرد على الخضوع للسّلطات الدّينية، وقد عدلت طرق التّربية ومحتواها لتؤدّي إلى تعليم الإنسان ..."**.[1]

وبمجيء الكنيسة كان الأدب قد سار على غير ما سار عليه في العصور الأولى (اليونان والرّومان) حيث كانت قائمة على **"إعداد الفرد لخدمة الله والكنيسة وأخيه الإنسان وروحِه ذاتها... كان الأولاد يتعلّمون القراءة والكتابة ويحفظون المزامير وبعض الحساب... أمّا في المرحلة الثّانوية فقد كان الأولاد يعلمون الفنون السَّبعة بهدف إعدادهم لدراسة الكتاب المقدَّس وتفسيره، وشملت تلك الفنون: النحو والبلاغة والجدل (الدّراسات الدّنيا) والحساب والهندسة والموسيقى والفلك (الدّراسات العليا)**.[2]

*– النّصف الثّاني من القرن الرّابع الميلادي، أي من دخول سلالة الفرنج الميروفنجيين في فرنسا 481م، حتى دخول فرنسا إيطاليا واحتلال ميلانو سنة (1500–1512م .(المنجد في اللغة والأعلام ص656–657.)

[1]– ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطّفولة والمراهقة، ص13.

[2]– نفسه ، ص13.

***–عصر النّهضة الأوربية*:

وفي عصر النّهضة الأوربية نجد من العلماء الذين اِهتموا بالطّفل كثيرون، والتي مازالت في طابعها الأول والتي تعني التّربية، كما اِمتزَجت في الوقت نفسه بعلم النّفس النّمو ،وعلم الاِجتماع ، فكانت تأخذ مسارها العلمي من خلال الدّراسات الموضوعية التي كانت تعتمد على التّجربة والملاحظة ،فهذا رابليه الفرنسي*robelais (1494–1553م) **يهتم بتربية الأب لِابنه ،ويرى أنّ هذه التّربية يجب أن تكون شاملة قائمة على المزج بين القراءة ،والملاحظة المباشرة.**[1]

لذا يمكن أن تكون رسالته التي ذكرها على لسان غرغوتيا) بولده (بونطاغرويال) خير ممثل لمنهجه في التّربية الذي يعتمد الاِهتمام بقراءة الكتب، ومبدأ جودة وإتقان جميع اللّغات، فهو يبدأ اِسترشاده لِابنه بقوله: **"أنبِّهُك يا بني إلى أن تصرف شبابك في المطالعة والتّمرُّس على الفضائل" ومن ناحية اللغات يدعو ولده إلى أن يتقنها أولا اليونانية.... ثانيا اللاتينية، ثم العبرية بواسطة الكتابات المقدَّسة وكذلك الكلدانية والعربية".**[2]

وكان رابليه يُحِب ولده أن يكون عالِمًا مثاليًا متبحِّر في جميع العلوم، بعدما أذاقه جميع الفنون، فهو يحرص عن طريق تشجيعه الدّائم، على تخصيص أوقات خاصّة للدّراسة ومطالعة الكتب، فهو يخاطبه: **"لقد أذقتك في صغرك، وأنت في سن الخامسة والسَّادسة طَعْم الفنون الشّريفة، هندسة، وحســاب وموسيقى، فعليك أن تتابعها... وفيما يتعلّق بمعرفة عوامل الطّبيعة، أريدك مندفعًا وراءها بشغفٍ، حتى لا يبقى نهر ولا نبع ولا بحر لم تعرف أسماكه، وحتّى تحيط عِلمًا**

*–من بداية القرن الخامس عشر، أي احتلال فرنسا لدولة ميلانو1500–1512(ينظر المنجد في اللغة والأعلام، ص672.)

*– رابليه فرانسوا: robelais (1494–1553م) أديب فرنسيٍ متاز في عصر النّهضة بإحياء المثال الأعلى في الفلسفة والأدب آخذا بتأليف الأقدمين، مزج الجدَّ بالمرح في كتبه وأشهرها "حياة غارغانتو"، "وأعمال بانتاغرويل"

[1]– محمد إبراهيم حوَّر: الطّفل والتّراث، ص82.

[2]– نفسه ، ص82–83.

بجميع أطيار الفضاء... ثمّ راجع بِاعتناء كتب الطّب اليونانية والعربية واللاتينية... خصِّص بعض ساعات.... وخلاصة القول يجب أن أراك بحرًا من العلوم".[1]

وكان لراد كومينوس (1592-1680م) في القرون الوسطى دور هام في الاِهتمام بأدب الطّفل وتربيته، وهو من نادى بمبدأ" **التّربية فوق الطّبيعة" ودعا إلى تجنيب اِبن السّادسة المدارس التي تعلِّم باللّغة اليونانية أو الرُّومانية، ونادى بالتّعليم الإلزامي حتى السّنة الثّانية، عشر في مدارس تقدِّم علومها باللّغة الأم... كما قدّم مخططا تربويًا يبدأ بالطّفولة، وينتهي بالدّراسات العليا".**[2]

كما لم يكن لوك (جون) (1632-1704م) أقل اِهتماما من سابقه فقد ردّ على أنّ تأديب الطّفل قائم على عقله وجسمه، ولهذا تابع دراسة سابقة، واِنطلق بنظرة بأنّ التّربية تكمن **"في صناعة عقل سليم في جسم سليم.... وقد عدّ لوك عقل الطّفل صفحة بيضاء تنطبع عليها التّجارب فتحدِّد مصير الطّفل ومستقبل حياته برمتِّها".**[3]

ويعتَبر جون جاك روسو *jean jacques rousseau(1712-1778م) من الأوائل الذين أشاروا إلى **"الخطأ في اِعتبار الطّفل رجلا صغيرًا، لأنّه يملك مُيُلا وطاقات خاصة به، ويتفرّد بها، كما أشار إلى ضرورة اِحترام قدراته وذكائه، وضرورة جعلِه مهيَّئا لأن يحيا تجربةً ويمتلكَ مصيرًا، وكان لندائه صداه في علم التّربية، من خلال كتابه "إميل" الذي أرسى فيه نظرة جديدة للطّفل، وهذا ما جعل الباحثين في هذا المضمار، يؤكِّدون أنّ أدب الأطفال بمثابة "فن المستقبل" هو ظاهرة جديدة نسبيًا في العالم".**[4]

---

[1]- نفسه ، ص83. نقلا عن أنطوان الخوري، التّربية من أفواه رجالها (دط)، 1968م، ص60

[2]- ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطّفولة والمراهقة، ص14.

[3]- نفسه ، ص14.

*- جون جاك روسو rousseau (1712-1778م): كاتب فرنسي وفيلسوف اجتماعي، ولد في جنيف نادى بطيبة الإنسان والعود إلى الطبيعة، له "العقد الاجتماعي"، "إميل"، "اِعترافات" تأثر بمبادئه، الثّورة الفرنسية والأدب الرّومنطقي.

[4]- مهى جرجور: طفلي... ماذا أقرأ له ؟ قراءة في بنى قصص الأطفال الدّلالية بين الرّاشد والطّفل، كتابنا، المنصورية، لبنان، ط1، 2011م، ص11. نقلا عن جـــان إيزابيل: أدب الأطفال: تعريب ماري تـرير سابا، مكتبــة الأهلية، 1986م، ص20. 10. 42.

إذ كان ينظر روسو بأنّ هدف التّربية أن يترك للطّفل الحرية الكاملة كمعيار لتوجيه الصّغير كإنسان أن يتعلَّم كيف يعيش، وفي هذه الدّعوة ترك فرصة للصّغار من أجل تنمية مواهبهم الطّبيعية....[1]، وكان روسو ينقد ظاهرة التّربية في زمانه حيث كان يدعو إلى عدم **تسليم الأطفال** لمرضعات مرتزقات وترك المجال إلى الأمهات للقيام بهذا الدّور.. شريطة الإهتمام بإختيار الأمهات والعناية بهنّ قبل تأديب الأطفال وتربيتهم، مُؤكِداً على أن تكون نتائج التّغيير مضمونة ومحققّة.[2]

كما وجّه روسو في كتابه إميل أو التّربية خطابه للأم، ناصحا لهنّ "**برعاية أبنائهن وهو ما يفتح كتابه بقوله: "فإليكِ أوجّه حديثي أيتها الأم الحنون البصيرة، التي تعرف أن تبتعد عن الشّارع، وأن تصون الشّجيرة النّاشئة من صَدم الآراء البشرية.. وتعهَّدي الغرس الحديث وروّيه قبل أن يموت، فستكون ثماره مدار سعادتِك ذات يوم، وأقيمي مبكرة نطاقاً حول روح إبنك، أجل يمكن أن يرسم الدّائرة، ولكنّه يجب عليك وحدكِ أن تضعي الحاجز**".[3]

وجدير بالذّكر أن نلمس أوّل رأي نقدي لأدب الأطفال، ليس بالإسم المتعارف عليه حاليا، وإنّما دعوته إحترام الكتابة القصصية للطّفل، ولم يقف روسو عند هذا الحد بل: "**إنتقد منظومات لافونتين إنتقادًا حادًا، وأكد على أنّ البعض منها يدعو إلى ما يناقِض الخصال الحميدة، وإستشهد بعدَّة منظومات منها، منظومة الثّعلب**"[4]

وفي عام 1781م نشر بستالوتزي الجزء الأول من كتابه المشهور "**ليونارد و جرترود léonard and Gertrude** .. وإلى هذا الكتاب ترجع شهرة بستالوتزي بوصفه واحدا

[1]- ينظر إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص39.

[2]- ينظر محمد إبراهيم حوَّر: الطّفل والتّراث، ص84.

[3]- نفسه، ص84. نقلا عن: جان جاك روسو: إميل أو التربية، تر: عادل زعتر، طبع لجنة التّأليف والتّرجمة والنشر بالقاهرة، 1940م، ص27.

[4]- قدرية البشري , سماح الخالدي , نريمان لهلوب: أدب الأطفال، وثقافتهم، ص210.

من كبار المربين في عصره، وقد أدرك ما لهذا الكتاب من أهمية والذي هو بمثابة الكلمة التي أطلقها إلى قلوب الفقراء والمعوزّين في بلده، من أجل أن يلقى الإهتمام الأكبر.[1]

وقد إهتمّ بالأسرة أيّما إهتمام حين حقَّق في كتابه هذا، مبادئ التّربية التي تقوم على إصلاح الأم بإعتبار أنّ لها الأفضلية" **على المدرسة، وتقديمه للأم على المعلم وتأكيد دورها الإصلاحي في المجتمع، وقد صرَّح بذلك في قوله المأثور: "هذّبوا الأم واجعلوها حاذقة في تربية أطفالها، وأنا أضمن لكم حسن حال عامة الشّعب"، وهذا يعني بأنّ الأم المربية الصَّالحة نقطة البداية في إصلاح المجتمع بأسره."**[2]

ونقدًا للمدارس المعمول بها آنذاك كان بستالوتزي ضاربًا أفكارها عرض الحائط ناقدًا إيَّاها بالسّلبية حيث كان يرى أنّ المدارس التي يصبو إليها تختلف عمّا هي عليه، وأنّ فكرته ذات أثر إيجابي على الأطفال التي تقرُّ بـ: **"التّعليم من أجل العمل، والعمل من أجل التّعليم" وكان يقول: "لو كنت مدرِّسًا في قريتي لجهزت حجرة الصَّف بدولاب الحكاية كي يعمل أولاد المزارعين بألسنتهم وأصابعهم معًا، وإذا توفرت لديَ مدرسة من هذا النّوع، حيث أعلِّم الأولاد بالعمل، أعتقد أنَّه سيصبح بإمكاني، بوسيلتي هذه أن أبدِّل جذريًا المدارس السّيئة التي تفسد النّشء أكثر ممّا تصلحه... "**[3]

لم يغفل بستالوتزي أهمية إعتماد المنهج السّوقراطي الحواري في تدريب الطّلاب على المناقشة والحوار والجدل، فيقول: **"إنّ الخاصة التي تميِّز طريقتي هي الإعتماد على المحادثة والحوار، وهذا يساعد الطّفل على الإنتقال من الحدسيات الغامضة إلى الأفكار الواضحة..، كما كان يؤمن أنّ الأطفال يتقدَّمون رويدًا رويدًا من فهم الأشياء السَّهلة المحسوسة وصولاً إلى إستيعاب المفاهيم الفلسفية الصّحيحة.**[4]

---

[1]- ينظر علي أسعد وطفة , خالد الرميضي: التّربية والطّفولة، ص197.

[2]- نفسه ، ص199.

[3]- نفسه ، ص201.

[4]- نفسه ، ص200.ص201.

كما تأسَّست أوّل مدرسة حضانة سنة 1840م، وعندما تذكر رياض الأطفال تقفز إلى الذّهن مباشرة هذه الجهود العلمية والإبداعات الكبيرة التي لم يكن لها سابقة وجود في مجال تربية الأطفال خاصّة صغار السّن والتي " **تفتقت عن عبقرية المفكر والمربي الألماني فريدريك فروبل (ولد 1782) (Augustfroebélie Wilhelm Friedrich) وهو المفكر الفيلسوف الذي تدين له الإنسانية بأعظم الإنجازات في مجال الطّفل والطّفولة، فاكتشافات فروبل في مجال الطّفولة تشكّل سبقًا علميًا وتفرُّدًا تربويًا دفع إلى مصاف تحبة من العلماء والمفكّرين الذين يعرف بهم عصرَهم على اِمتداد القرن التّاسع عشر**".[1]

وفي النّصف الثّاني من القرن التّاسع عشر، حيث بدأ مسار نقد أدب الطّفل يأخذ اتّجاها جدياً من خلال بوادر وإرهاصات التي تمثلت في عمليات التّشجيع على إقامة الجوائز، وهو دلالة على التّرحيب بهذا المولود الجديد، مثلما وقع في الدّانمارك، حيث تمّ تكريم الدّولة بمنح جائزة على مجهودات الكاتب هانز كريستيان أندرسن* (1805-1875) Christian/Andersen Hans تشجيعًا له على أعماله، بحيث بلغت عدد حكاياته 180حكاية.[2]

كما كان لعلم الاِجتماع دوراً بارزاً في توظيف مظاهر نقد أدب الطّفل، ومن بين علماء الاِجتماع الأوائل الذين أولوا الطّفولة جانبًا من اِهتمامهم "**عالم الاِجتماع الفرنسي دور كهايم* durkheim (1858-1917م) الذي حاول أن يقدِّم صورة عن كيفية اِنتقال**

[1]- إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص39. وعلي أسعد وطفة , خالد الرّميضي: التّربية والطّفولة، ص209.

*- أندرسن هانز كريستيان andersen(1805-1875): كاتب دانماركي، ترك سلسلة قصص للأطفال هي من طرف الأدب العالمي.

[2]- ينظر: عبد الفتاح شحدة أبو معال: أدب الأطفال وثقافة الطّفل، ص09. وينظر: إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص44.

*- دور كهايم (إميل) عالم اجتماعي فرنسي قال إنّ المجتمع هو مصدر الأحداث الأدبية والدّينية، من مؤلفاته "تقسيم العمل الاِجتماعي".

القيم والأفكار إلى الأطفال، وأكّد على دور المجتمع في تشكيل شخصية الطّفل وعنى بدراسة نمو الطّفل".[1]

وجاء الإهتمام بالصّغار هذه المرّة من أحد كتّاب أدب الأطفال، الكاتب الرّوسي **مكسيم غوركي *gorki (1868-1936م)** الذي لقّب الأطفال بالقوة الكبرى... وعمل على تأسيس أكبر دار للنّشر في الإتحاد السّوفياتي تهتم بتوزيع أدب الأطفال كتبهم.[2]

وأوّل شيءٍ حقّقه على مستوى أدب الطّفل أنّه عايش حياة الأطفال حين **قدَّم للأطفال الرّوس كتابه المؤثر "طفولتي" وجاءت أهميته من أنّه تحدَّث فيه عن طفولته، وهذا ما ميَّز عن سواه من الكتّاب الرُّوس، والكتّاب العالميين، ووجَّه نداءاته إلى تخصص أدباء في الكتابة للأطفال.**[3] وفي هذا الصّدد **"كتب غوركي إلى أصدقائه في العالم يرجوهم كتابة سلسلة كاملة من كتب الأطفال تكرِّس لحياة عباقرة الإنسانية، فكتب إلى ويلر ليكتب عن مؤلف الأطفال "أديسون" وأوصاه بأنّنا بحاجة إلى كتب توحي للأطفال بحب العلم والعمل، كما طلب إلى رومان رولان أن يكتب للأطفال عن بيتهوفن، على أن يكتب هو عن (غاريب الدي).. وقال غوركي إنّنا يجب أن نروي للأطفال – بطريقة فكهة مسلية – جرائم رأسمالي محتكر مثل (كروب) لكي نثير في نفوس الأطفال عاطفة الإشمئزاز والتّقزز والنّفور لا عاطفة الرّهبة والفزع منه".**[4] وهو أوّل كاتب للطّفولة يعطي الكلمة لهم بالتّعبير عن إنفعالاتهم، فقد أجرى في هذا المجال المسابقات الأدبية والشّعرية الخاصة بالأطفال، حيث كان الفائزون فيها يكرَّمون في بيته حيث يستمع إليهم ويشجِّعهم.[5]

---

[1]- قدرية البشري، سماح الخالدي، نريمان لهلوب: أدب الأطفال وثقافتهم، ص26.

*- غوركي مِكسِيم gorki (1868-1936م): مؤلّف روسي نال شهرة عالمية له: "طفولتي" و "الشَّاردان" و "الأم" وفيها تصوير للحياة الشّعبية.

[2]-ينظر إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص43.

[3]- عبد الفتاح أبو معال: أدب الأطفال وثقافة الطّفل، ص10-11.

[4]- إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص43-44.

[5]- ينظر عبد الفتاح أبو معال: أدب الأطفال وثقافة الطّفل، ص11. وإيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال، ص43.

وقد قام واطسن (جون برودوس)* زعيم المدرسة السّلوكية (1878-1958م) بدراسة حول الأطفال مُعتبِراً أنّ أهمية وخطورة الطّفولة تكمن في المرحلة المبكرة التي بها يَتمُّ بناء شخصية الإنسان والتي لا ينبغي إهمالها، فيقول:" **بعد دراسة مئات عديدة من الأطفال الصّغار، توصلنا إلى رأينا الذي يؤكّد أنّه بإمكاننا أن نقوّي شخصية الطّفل أو نحطِّمها قبل أن يتجـاوز السّنة الخامسة من عمره، وباعتقادنا أيضا أنّ سمات الفرد المستقبلية تتحدَّد في نهاية السّنة الثّانية من عمره**".[1]

*****– النّشأة النّقدية عند الغربيين في الفترة المعاصرة:**

لقد بدأ الاِهتمام بأدب الأطفال بشكل جدِّي منذ عام 1876م. فلهذا كان ولا بدّ وأن يتبعه عمل نقدي على هذه الأعمال، ولعلَّ أوَّل عمل ظهر في مجال الدّراسات النّقدية حـول مسرح الطّفل، وفي هذا الشّأن كتب مارك توين ما يدعو إلى أهمية مسرح ودوره في تعليم الطّفل وتثقيفه وتهذيبه، ويعتبره أحسن وسيلة لنقل الثّقافة للأطفال، على عكس الوسائط الأخرى التي تبدوا أهميتها أقلّ شأناً من المسرح، فيقول: "**أعتقد أنّ مسرح الأطفال من أعظم مكتشفات القرن العشرين، وأنّ قيمته التّعليمية الكبيرة التي لا تبدو واضحة أو مفهومة في الوقت الحاضر سوف تتجلى قريباً... إنّه أقوى معلّم للأخلاق، وخير دافع إلى السّلوك الطّيّب ،اِهتدت إليه عبقرية الإنسان، لأنّ دروسه لا تلقّن بالكتب بطريقة مرهقة، أو في البيت بطريقة مملّة ،بل بالحركة المنظورة التي تبعث الحماس وتصل مباشرة إلى قلوب الأطفال التي تعتبر أنسب وعاء لهذه الدّروس، وإنّ كتب الأخلاق لا يتعدّ تأثيرها العقل، وقلّما تصل إليه بعد رحلتها الطّويلة الباهتة، ولكن حين تبدأ الدّروس رحلتها من مسرح الأطفال فإنّها لا تتوقّف في منتصف الطّريق بل تمضي إلى غايتها**"[2]، وخلال الحرب العالمية الأولى والتي كان لها وقع على الإنسانية جمعاء، فقد كانت" **محل اِهتمام المسؤولين والنّاس من تنامي تلك الحرب، بل إلى بروز حقيقة أساسية اِرتبطت**

*- واطسون (جون برودوس) watson (1878- 1958) عالم نفس أمريكي مؤسس علم النفس السلوكي ووجَّه نداءاته إلى تخصص أدباء في الكتابة للأطفال.

[1]- سلطان بلغيث: دليل المربين في التّعامل مع النّاشئين، ص20-21.

[2]- هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، ص305.

بعملية بروز المجندين، وأشارت إلى اِرتباط الأمراض النّفسية بمشكلات التّنشئة السَّيئة".[1]وفي هذه اللّحظة بالذّات كان الاِهتمام المتزايد بتأليف كتب نقدية حول أدب الأطفال، من خلال تنمية مهارات القراءة وتحبيب المطالعة في نفوس الصّغار، وإقامة الدّراسات التي تنادي باتّخاذ معايير تخدم الطّفل وأدبهم، من حيث النّوع والكم...

ففي الأربعينات من القرن الماضي ق (20) ألَّف وينفريد وارد winfred ward كتابه الثّاني **بعد "الدراما الخلاقة 1936م، وأسماه مسرح الطّفل the artefor children وقام فيه بإعطاء توجيهات خاصة لكتّاب مسرحية الطّفل والمخرجين ،فيقول قد وضعت نصب عيني، أثناء إعداد هذا الكتاب، أولئك الذين تعوزهم الخبرة في إخراج مسرحيات للأطفال، سواء للمسرح أو المدرسة أو المعسكر أو غيرها..".**[2]

وفي عام 1953م ظهر كتاب جمهور الأطفال الذي كتبه فيليب بوشار... **"والكتاب هو تقرير كتبه المؤلف لمنظمة اليونيسكو عن صحافة الأطفال وأفلامهم وبرامجهم الإذاعية في عدد من دوّل العالم، كذلك يوضِّح المؤلف في هذا الكتاب مدى اِستجابة الأطفال كقراءة الصُّحف، وكيفية الكتابة الصُّحفية للأطفال، مع تحليل محتويات بعض صحف الأطفال، ويقدّم المؤلِّف عددًا من التّوصيات التي وضعها على هيئة تشريع يحمي الأطفال من الكتب الرّديئة والرّخيصة وأشرطة السّينما ذات الأثر السَّيئ على الطّفل".**[3]

وظهر كتاب نقدي آخر في أغسطس 1958 **"ظهرت الطّبعة الأولى لكتاب الطّفل والقراءة الجيِّدة لمؤلّفه بول ويتي.... وقد قُسِّم هذا الكتاب إلى ستة فصول.**[4]

ومن المسائل النّقدية التي تناولها الكتاب **"العوامل التي تؤثر في اِستعداد الطّفل للقراءة، وتحدَّث في الفصل الثّالث، عن القراءة في المدرسة الاِبتدائية، وتناول الفصل الرّابع، القراءة**

---

[1]- ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطّفولة والمراهقة، ص61.

[2]- وينفريد وارد: مسرح الأطفال، تر: محمد شاهين الجوهري، مر: كامل يوسف، الدّار المصرية، (دط)، (دت)، ص02.

[3]- محمد مفتاح: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص182.

[4]- نفسه ، ص183-184.

وتلميذ المدرسة الثّانوية، أمّا الفصل الخامس فتكلّم الكاتب عن بعض العوامل التي قد ينشأ عنها عيوب في عملية القراءة، وفي الفصل السّادس تحدَّث عن كيفية توجيه التّلاميذ نحو القراءة، وقدّم بعض الطّرق التي يمكن عن طريقها للمدرسين والآباء مساعدة الأطفال على اِكتشاف الكتب الجيِّدة.[1]

كما ظهر كتاب نقدي آخر يهتم **"بالقراءة والميول القرائية كتاب تنمية وعي القراءة، الذي ظهر عام 1961، ضمّ هذا الكتاب عشرة فصول تحدَّثت عن الجوانب المختلفة لعملية القراءة والمهارات التي تتطلّبها هذه العملية.[2]** وفي سنة 1961م، تمّ تأليف كتاب **"تنمية القدرة على التّعليم عند الأطفال لمؤلفه ديفين هاري... وفي سنة 1965 ظهر كتاب التّلفزيون وأثره في حياة أطفالنا لمؤلفين شكرام وآخرون.[3]**

وفي هذه السّنوات" **ظهر كتاب التّلفزيون والطّفل: دراسة تجريبية لأثر التّلفزيون على النّشء وقد وضع هذا الكتاب هبد هيمل ويتوأ. أوبنهايم وباميلا فينس...، (وهي) تهدف إلى معرفة أثر الإذاعة المرئية سِلبًا وإيجابًا على الأطفال من مختلف الجوانب... وقد عالج الكتّاب آثار التّلفزيون على المعرفة والنّشاط المدرسي وكذا آثار التّلفزيون على الفراغ والِاهتمامات...".**

وفي سنة 1983 **"أصدر قسم التّعليم بالولايات المتحدة الأمريكية.. تقريرا حذَّر فيه من زيادة أعداد الأميِّين بالبلاد، واِعتبار أريكا في خطر (national risk) وكان من أهم طرق العلاج المقترحة هنا إنفاق الضّرائب على تعليم الأطفال في سن الأربع سنوات الأولى، وإلى جانب الاِهتمام بالوضع المعنوي والمادي للمدرِّسين، ومراجعة المقرّرات الدّراسية".[4]**

---

[1]- نفسه ، ص184.

[2]- نفسه ، ص185-186.

[3]- محمد مفتاح: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص184.

[4]- سهير محفوظ: أدب الأطفال "دراسات تحليلية نقدية"، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، (ج م ع)، ط1، 2005م، ص54.

أمّا في سنة 1996م فقد "**أعلن المجلس العالمي لكتب الأطفال IBBY، في معرض بولونيا الدّوّلي لكتب الأطفال (من خلال نفس السّنة)، أنّ جائزة "أساهي" اليابانية مقدَّمة لأفضل إنجاز في مجال تنمية القراءة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة**".[1]

وكذلك نجد كتاب نقدي آخر ظهر في البرتغال لصاحبته CELILIA Meireles سيسيليا ميرايل تحت عنوان مشكلات الأدب الطّفلي، daliterature problemas infantil وقد تمّ ترجمة الكتاب من طرف الكاتبة مها عرنوق بوزارة الثّقافة بدمشق من سنة1997، والكتاب هو عبارة عن محاضرات نقدية كانت تلقيها الكاتبة سيسيليا لطلاب الجامعة "**وهو يفتح نافذة تُطلُّ على معوّقات الكتابة للأطفال، وتشير بالأصبع إلى مكان الخطأ فيها**".[2]

[1]-نفسه ، ص54.

[2]- سيسيليا ميرايل: مشكلات الأدب الطّفلي، تر: مها عرنوق، منشورات وزارة الثّقافة، دمشق، سوريا، دط، 1997م، ص03.

الفصل الثّاني

المعايير اللّغوية

لقصّة الطّفل

لقد وجدت القصّة منذ أن وجِدَ الإنسان، وهي محل إعلام للكبير والصّغير، فكانت مركز إشعاع وتنوير وتعليم، من خلال إدراك ومعرفة أسرار حياة الماضي والمستقبل، وهي مظهر من مظاهر بناء الشّخصية، كما أنّها بالنّسبة للصّغار تعد من أبرز الأشكال التّعبيرية الفنّية ومن أحبِّ الفنون القولية إليه، **"فالقصّة بالنّسبة إليه هي لون من ألوان اللّهو، فلا يملُّ تكرارها كونها تبعث في نفسه الهدوء والسّكينة، وتشكِّل متنفّسًا لطاقاته المتفتِّحة، أو تدريبًا لخياله وذهنه وعواطفه، وإنفعالاته، كما تشكِّل ميدانًا لتدريبه بطريقة غير مباشرة على تكوين بعض الصِّلات الإجتماعية بينه وبين الآخرين".**[1]

لقد عرَّفها **محمد حسن عبد الله** بأنّها: **"مصطلح فنّي، أساسهُ التّعبير عن تجربة إنسانية في شكل حكاية بلُغة تصويرية مؤثرة "**[2] أو هي **"جنس أدبي تسرد فيه واقعة أو جملة وقائع تستمد موضوعاتها من الواقع أو الخيال أو منهما معًا، وتبنى على قواعد معيّنة، ولها مقوّمات أساسية ناظمة تتمثّل في الأحداث والشّخصيات والبيئتين: الزّمانية والمكانية، والبناء الفنّي، والأسلوب".**[3]

أمّا في مجال أدب الأطفال فهي: **"فن نثري أدبي شائق، مروي أو مكتوب، يقوم على سَرْدِ حادثة أو مجموعة من الحوادث، مختلفة الموضوعات والأشكال، مستمدة من الخيال أو الواقع، أو كليهما معًا، لها شروطها التّربوية والسّيكولوجية المتعلِّقة بنمو الطّفل وشروطها الفنّية المتعلّقة كذلك بهذا النّمو، ويشترط فيها أن تكون واضحة سهلة، ومشوِّقة، وأن تحمل قيَّمًا ضمنية تساهم في نشر الثّقافة والمعــرفة بين الأطفال، كذلك في تنمية لغتهم وخيالهم وذوقِهم، فتجمع ما بين متعتي المعرفة والفن".**[4]

---

[1]- مهى جرجور: طفلي ماذا أقرأ له؟ ، مرجع سابق، ص17.

[2]- محمد حسن عبد الله: قصص الأطفال: أصولها الفنية وروّادها، العربي، القاهرة، (ج م ع)، (دط)، (دت)، ص09.

[3]- مهى جرجور: طفلي ماذا أقرأ له؟، ص38.

[4]- إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، لطلاب التّربية ودور المعلِّمين، ص117.

ومن هنا كانت القصّة بالنّسبة إلى أدب الأطفال في **"مصطلح قصص الأطفال" ليس رخصة لإعفاء مفهوم القصة من شروطها، أو تفريغها من محتواها، فالأدب ينبغي أن يبقى أدبًا، والقصَّة ينبغي أن تظل قصة، سواء كانا موجهين للكبار أو الصّغار، بيد أنّ الشّرط الإضافي المفهوم من ذكر الأطفال هو بمثابة قيد زائد"**. [ومن هنا تعتبر] **قصص الأطفال مثل غذاء الأطفال يجب أن يحتوي على جميع العناصر الأساسية، المطلوبة لنمو الجسم والعقل، ولكن بمقادير تستوعبُها معدَّة الطّفل، وتكون قادرة على هضمها"**.[1] وبهذا تعتبر القصة الموجَّهة للأطفال **"بمثابة وسيطة من وسائط قنوات متعدِّدة، يوجِّهُها الكبار إلى الصِّغار"**.[2]

ولا بدَّ لكلِّ جنسٍ أدبيٍّ مرحلة أوّليّة يظهَر فيها، إرهاصات تُكوِّن ثمرة وجوده، ومن خلال قصّة الطّفل نجد أنّ النّشأة الأولى كانت عند الغربيين، فقد كانت في فرنسا، حيث يعتبر **"فينيلون (1615م– 1715م) من الكتّاب الذين أسهموا في كتابة الحكايات النّثرية بعدما كانت تكتب شِعرًا، و"بذلك يكون فينيلون هو الذي اِخترع الحكاية النّثرية في نهاية القرن السَّابع عشر"**.[3]إلاّ أنّ النّشأة الحقيقية لظهورها كما أقرَّها الباحثون كانت قائمة على **" أوَّل ظهور للطّفل في الأدب كان في حكايات "أمي الإوزة" للأديب الفرنسي شارل بيرو charles perault (1928–1703م) التي صدرت عام 1687، وضمّت ثماني حكايات مستقاة من مصادر مختلفة من بينها سندريلا، وذات القبعة الحمراء"**[4]، وهذا الكتاب يحمل في كنفاته **"عددًا من الحكايات الشّعبية في أوربا، منها ما يعتبر من أشهر القصص العالمية ،وما زال متداولا حتى الآن، مثل (جميلة الغابة النّائمة)، و(الحية الزّرقاء)، و(سندريلا)، و(القط في الحذاء الطّويل)"**.[5]

---

[1]– محمد حسن عبد الله: قصص الأطفال، ص09.

[2]– مهى جرجور: طفلي ماذا أقرأ له؟ ، مرجع سابق، ص17.

[3]– إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص41.

[4]– مهى جرجور: طفلي ماذا أقرأ له؟ مرجع سابق، ص12.

[5]– إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، مرجع سابق، ص41.

وتلاحقت النّشأة حينذاك، حيث بمرور تقريبًا "قرنًا من الزّمن أو ما يزيد" على حكايات شارل بيرو حتى **"أصدر الأخوان غريم (يعقوب 1785–1836، وفلهلم أووليم 1786–1859) الجزء الأول في كتابهما "حكايات الأطفال والبيوت" العام 1812، وتلاه الجزء الثّاني في نهاية عام 1814 مقدِّمين فيها الحكايات الشعبية للأطفال، ثم كانت النّقلة النَّوعية بظهور كتاب "أليس في بلاد العجائب" عام 1864، الذي عَدَّهُ النّقاد "البركان الرُّوحي" لأدب الأطفال".**[1]

وهكذا توالت الأعمال القصصية المخصَّصة في أدب الأطفال في انجلترا، وروسيا، والدّانمارك، إيطاليا، ألمانيا، أمريكا، الصّين، الهند، إسبانيا، بلغاريا، ألبانيا...

أمّا النّشأة عند العرب، فلم يُعنَ الأوائل بالقصص الخاصة بالأطفال، إلاّ ما كان مذكورًا في القرآن الكريم كقصص الأنبياء والرّسل، وقصص الموجهة للتّربية الخلقية والعقائدية التي ذكرها الله عزَّ وجلَّ، على لسان لقمان الحكيم، أو من خلال ما كانت تقُصُّه الأمهات والجدَّات للأطفال، من سيرة المصطفى – ﷺ– وسِيَّر الصّحابة وبطولاتهم، كما لا يخفى أنّ الأطفال في الفترات التي تلت الفترة الإسلامية كانت توجَّه لهم قصص الكبار مع أنَّها كان لها صَدَى في آذانهم، لأنّها كانت تَرِدُ على ألسنة الحيوانات والجان والغيلان والعفاريت، وكان هذا من قبيل التّرغيب والتّرهيب، كقصص كليلة ودمنة لِابن المقفع، وحكايات ألف ليلة وليلة، وكانت ذات طابع ترويحي تستعمل لتَمضِية الوقت وتنويم الصِّغار من جهة، وفي جانبها الآخر كانت تستعمل للتّربية وتوجيه السّلوك القويم، وإبتغاء الخير طبقا لِانتصار الشّخصيات الخيرة في هذه القصص، إضافة إلى **"إشاعة الحكمة بصورة جذّابة وأسلوب مؤثِّر، وعبَّر** (الإنسان) **من خلالها عن نظراته إلى جوانب الحياة وإلى الكون وظواهره، أي اِستعان بالقصّة في التّعبير عن نفسه، وفي نقل أفكاره وخيالاته إلى الآخرين..."**[2]

[1]– مهى جرجور: طفلي ماذا أقرأ له؟ ، مرجع سابق، ص12.

[2]– سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، مرجع سابق، ص123.

ونحن نعرف أنّ هذه القصص كانت موجهة للكبار، إلاّ أنّ طبيعة الأطفال دائمًا تتعلّقُ **"بشخصيات هذه القصص، ويحبونها ويتحيَّزُون إليها، فالعلاقة بين الطّفل والحيوانات، وبخاصة الأليفة منها علاقة طيِّبة، وقد يرجع ذلك إلى السّهولة التي يجدها الأطفال في تقمُّص أدوار هذه الحيوانات، أو رغبتهم في أداء ألفة مع بعضها، كما تتيح هذه القصص** (المرتبطة بعالم الحيوان) **للأطفال الفرصة لكي يمارسوا التّخييل والتّفكير دون عناء".**[1]

أمّا في العصر الحديث، فقد أقبلت الأمة العربية على أدَبها القديم، وخاصة منها التّراث الشّعبي، منذ بداية عصر النهضة العربية الحديثة في "القرن التاسع عشر الميلادي" تنهل منه، وتتزوّد به، وتستوحيه، كما أخذت في الوقت نفسه تتَّصِل بالحضارةِ الغربيةِ تأخذُ من معين ألوانِ آدابِها وثقافاتِها تعليمًا وتلقينًا، وقراءةً وترجمةً، وفي هذه الفترة بالذّات بدأ ظهور القصة حديثًا **"في زمن محمد علي باشا في مصر عن طريق التّرجمة، وكان أوّل من ترجم كتابًا للأطفال عن الإنجليزية هو "رفاعة الطّهطاوي" الذي اختِيرَ ليكون مسؤولا عن التّعليم في ذلك الوقت بعد أن عاد من بعثتِه لباريس، وقد افتُتِنَ بالحضارة الغربية فجاء ليُبشِّرَ بالمدينة الأوربية، وليكون من دعاتها بلباس شيخ أزهري، فترجم قصصا بِاسم "حكايات الأطفال، وأدخل بعض القصص في المناهج الدّراسية".**[2]

وفي عام 1914م، ترجم **"أمين خَيْرَت الغندور" مجموعة قصص (كنوز سليمان للكاتب الإنجليزي زاندر هاجرد)، وقرَّرته وزارة المعارف على طلبة المدارس".**[3] أمّا من حيث البدايات الفعلية، فقد اِقتفى بعض الأدباء أثر القصّة العربية القديمة، ذات التّراث الشّعبي، ينسجون على منوالها في شيء من التّجديد والتّلوين، ففي **"عام 1927م، أطلق كامل كيلاني الشَّرارة الأولى في ميدان التّأليف القصصي للأطفال العرب عندما أصدر قصَّته الشّهيرة "السّندباد البحري...(فقد)**

[1]- نفسه ، ص135.

[2]-محمد حسن بريغش: أدب الأطفال: أهدافه وسماته، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1416هـ-1996م، ص80.

[3]- نفسه ، ص83.

كانت تأثيرات النّشاة الأولى واضحة المعالم في ريادة كامل كيلاني لأدب الطّفولة، أبرزها تأثّره العميق، بما سمِعَه من القصص الشّعبي العربي، وأساطير اليونان".[1]

ومن بين الأمور التي كانت له بها الصَّدارة على حدِّ قول **هيفاء شرايحة** أنّه: **"بَعَثَ أدب الأطفال من جديد... ولذا فقد اِهتم باللّغة العربية السَّليمة المشكولة... وقد نشر الكيلاني (200) قصَّة خلال (32) عاما، أرسى فيها دعائم أدب الأطفال، وجَّهت إليه اِنتقادات بأنّ لغة قصصه أعلى من مستوى الأطفال لذلك كان يلجأُ أحيانا إلى وضع معاني بعض المفردات التي يشعر بأنّها غير مفهومة بالنّسبة لهم".[2]**

وفي ضوء ظهور أوّل جنس أدبي للصّغار المتمثّل في القصّة لأنها كانت عبر التّاريخ قائمة على السّرد الحكائي الشّفهي، وبِاعتبار أنّها أقدر الأساليب الأدبية التي تعمل على تنمية الفضائل في النّفس، فهي السّبيل للدّخول إلى عالم الطّفل ويبقى أثرها في نفسه ووجدانِه، فالطّفل يستمع للقصّة بكلّ حماس وشغف، فهي مصدر للمتعة والتّسلية والتّربية، فنجده يقضي أوقات ممتعة في سماعها ومتابعة أحداثها، حتى ولو تكرّرت مرّات ومرّات، وكما **"أنّ للقصّة تأثير كبير على السّلوك لدى الأطفال وتشترك مع الفنون الأدبية الأخرى، بالأهداف والغاية منها ،فهي تقدِّم السّلوك المرغوب أو تحذِّر من المرفوض، إلى جانب التّسلية والمعلومات والثّقافات المختلفة، وفي كلِّ سيَّاقاتها تقدّم خدمة بالغة الأهمية في بناء الثّروة اللّغوية والثّقافية للإنسان كبيرًا أو صغيرًا ويتعاظم هذا الدّور لدى الأطفال".[3]**

يتعلّق الأطفال بالقصة وأبطالها ويحاولون تقليدهم، كما أنّهم **"يتابعون القصّة بعيونهم وآذانهم وأنفاسهم، ويشاركون شخصياتها وجدانيًا، بل إنّهم كثيرًا ما يشاركونها في تمثيل الحوادث ولا شكّ أنّ قارئ القصّة أو سامِعَها لا يملك أن يقف موقفًا سلبيًا من شخصياتها**

[1]- أحمد زلط: أدب الطّفولة بين كامل كيلاني ومحمد الهراوي، دراسة تحليلية ناقدة، دار المعارف، القاهرة، (ج م ع)، (دط)، 1994م، ص91.

[2]- سميح أبو مغلى وآخرون: دراسات في أدب الأطفال، مرجع سابق، ص18-19.

[3]- قدرية البشري، وأخريات: أدب الأطفال وثقافاتهم، مرجع سابق، ص322.

وأحداثها، بل يغرق نفسه في مسرح الأحداث، ويتفحَّص ما يجري فيها، ويتخيَّل أنّه كان في هذا الموقف أو ذاك، ويوازن بين نفسه وأبطال القصّة عاطفيًا عندما يصادِف البطل المتاعب ويرتاح عندما ينتصر".[1]ومن هذا الأساس السّابق الذِّكر **"ترتبط حياة الطّفل اِرتباطًا وثيقًا بالقصّة، والتي لا يستطيع الاِنفكاك منها، أو تجاوزها في النّظر إلى حاجاته أو مستلزمات نموِّه المعرفي والعقلي والحسِّي، والخيالي والثّقافي والاِجتماعي كونها... تعيش معه وتتجاوب مع متطلباته، لذلك فإنّ وبالذّات المكتوبة حصرًا للأطفال تمتَلِك قوانينها الموضوعية الخاصة، ولكونها كذلك فهي إحدى أهم السُّبل الثّقافية لتربية النّاشئة والأطفال، وموضوعها هنا هو مدى إمكانيتها لأَنْ تُصبِح عاملاً ثقافيًا مركزيًا في تنمية قدرات الطّفل لمعرفة الحياة ووعيه بوجوده، ووعيِه بوجود العالم المحيط به".**[2]

ومن خلال الكتابات التي تناولها كتاب القصّة للأطفال نجدها قد تعدّدت **"الأساليب التي اِتبعها المؤلفون في ميدان القصَّة بأنواعها وأشكالها في مجالاتها الاِجتماعية، والوطنية، والشّعبية والطّبيعية والتّاريخية والإنسانية والتّعليمية، والتّركيز على إكساب الأطفال القيّم والاِتجاهات والتّقاليد والعادات والمفاهيم التّربوية ذات الأهداف والفلسفات التي تخدم الأطفال وفق مراحل طفولتهم المختلفة ".**[3]

وللقصة أهداف تربوية يمكن إجمالها في يلي:[4]

– تنمّي القدرة على التّعبير بأنماط تعبيرية مختلفة عند الطّفل، (التّمثيل الدرامي، إعادة سرد القصّة، التّقليد بالإيماء...).

---

[1]– مهى جرجور: طفلي ماذا أقرأ له؟ مرجع سابق، ص17–18، نقلا عن: شوكت آشتي: القيم الاجتماعية في أدب الأطفال، دار النّضال، ط1، 1999م، ص66.

[2]– فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص208–209، نقلا عن ياسين النّصير، دلالة المكان في قصص الأطفال، دار ثقافة الأطفال، بغداد، ط1، 1985م، (د ص).

[3]– عبد الفتاح شحدة أبو معال: أدب الأطفال، وثقافة الطّفل، ص45.

[4]– إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص116–117.

– تنمّي الثّروة اللّغوية عند الطّفل وتساعد على النّمو اللّغوي بإغناء مخزونِه من المفردات والعبارات الجديدة.

– تعوِّد الطّفل على حسن الإِستماع.

– تمد الطّفل بالمعلومات والمعارف، وتوسع آفاق الفكر عنده.

– ترقق القصّة وجدان الطّفل، وتستثير عواطفه العفوية.

– تنمّي ميول الطّفل على القراءة والإِطّلاع وتنمي فيه موهبة القراءة.

– تشحذ عقل الطّفل، تستحث عقله بالحوار والمناقشة وتحليل المواقف وربط الأحداث ببعضها البعض.

– تُدخل القصّة على نفس الطّفل السُّرور والسّكينة، وتُشعرُه بالإِطمئنان والأمان.

– تحبِّبُه بالعلم وتدرِّبُه على كيفية إِستثمار وقت فراغه.

***** الأسلوب في قصّة الطّفل:**

الأسلوب هو الطريق الذي يسلكه الأديب في إنشاء نصِّه الأدبي، وهو الفن من القول. ولهذا فهو هام وضروري في قصة الطّفل، يجب مراعاة مظاهر الكتابة فيه وخصائصه الفنيّة التي تليق بمقام الطّفل حتى يستطيع الإِنفعال معها من سهولة اللَّفظ والتّشويق، وقصر الجمل، وإيجازها ومراعاة مظاهر السَّرد والحوار وما شابه ذلك، كمعيار من معايير كتابة القصّة للطّفل، ولهذا فإنّ الأسلوب **"لا يقل أهمية عن المضمون في تحقيق أهداف آداب الطّفل لأنَّ الطّفل يتعلَّم من الأسلوب أشياء كثيرة، إِبتداء من مفردات اللُّغة، والتعوُّد على النّطق السّليم إلى التّراكيب والأساليب والصُّور الجمالية".**[1]

[1]– محمد حسن بريغش: أدب الأطفال، أهدافه وسماته، مرجع سابق، ص224.

في ضوء ذلك ترتبط اللّغة بحياة الأطفال وحاجاتهم اِرتباطًا وثيقًا ممّا يشكل لهم حافزًا لِاكتساب اللّغة، وفي نفس الوقت للاِتصال **"بعالم الأطفال يستلزم اِستخدام لغة يفهمون دلالتها ويتذوقونها، لذا فإن عمليات الاِتّصال بالأطفال تستعين بلغة خاصّة متميِّزة عن لغة الرَّاشدين، فكاتب الأطفال لا يكتب للأطفال ما يتوافق مع مستوى نموِّهم العقلي والنّفسي والاِجتماعي فحسب بل هو يُخضِع أسلوبه في الكتابة لمجموعة من الضّوابط بحيث يصير ذلك الأسلوب متوافقًا مع ثروة الطّفل اللّغوية ".**[1]

يركز **الهيتي** على الأسلوب الجيد المميز في قصة الأطفال على توفر ثلاثة عناصر أساسية هي: الوضوح، والقوة، والجمال*كما نجد أنّ **أحمد نجيب** يدعّم هذه الفكرة مضيفًا أنَّ" **الجمال ينبع من العنصرين السّابقين بجانب سريان الأسلوب في توافق نغمي وتآلف صوتي واِستواء موسيقي"**[2]، والأسلوب عنده يتموضع على شاكلتين " **الأسلوب بمعنى طريقة العرض القصصي من حيث السَّرد والوصف والحوار... طريقة الصّياغة اللُّغوية من حيث اِختيار الكاتب للكلمات وتركيبها في جمل وفقرات على نسق معين"**[3]

أما **الحديدي** فينظر إليه على أنّه ذلك الأسلوب **"المناسب للحبكة والموافق للموضوع والموائم للأفكار والملائم لشخصيات القصّة، وهو الذي يخلـق القصّة ويظهر الأحاسيس فيها، والأسلوب الجيد لقصص الأطفال هو الذي يعكس حبكتها وخلفية شخصيتها ويناسب جمهور**

---

[1]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، ص140.

*- فوضوح الأسلوب يعني أن يكون بمقدور الأطفال اِستيعاب الألفاظ والتراكيب، وفهم الفكرة، وهذا لا يتيسَّر ما لم يكن النسيج اللَّفظي بسيطًا وشفافًا، وخاليًا من الزّخرفات أما العنصر الثّاني فهو قوة الأسلوب، ويتمثل في إيقاظ حواس الطّفل وإثارته، وجذبه كي يندمج وينفعل بالقصة عن طريق نقل الانفعالات الكاتب في ثنايا عمله القصصي، وتكوين الصور الحسّية والذهنية، أما العنصر الثّالث فهو جمال الأسلوب الذي هو عنصر جمالي يسري في توافق نغمي واِستواء موسيقي مع العنصرين السّابقين. (هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال، ص119.120.121. ومحسن ناصر الكتاني: سحر القصة والحكاية والبحث عن النّسق الصّاعد في نصوص حكائية ونصوص قصصية للأطفال، اِتّحاد الكتاب العرب، ص78.

[2]- أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، مرجع سابق، ص 79.

[3]- نفسه ، ص79.

الذين يكتب لهم، بحيث يتوافق مع محصولهم اللُّغوي"[1]، ولهذا يقال أنَّ **"الأسلوب البليغ والسّلوك الحضاري أن يراعي المتحدِّث مستوى المخاطب "كما أنّ الإمامان الجزائريان عبد الحميد اِبن باديس والبشير الإبراهيمي إذا سمعتهم يتحدّثان مع عامة النّاس ظننتهما منهم وإذا تحدّثا مع أهل العلم والثّقافة كانا معهم في مستواهم العلمي والثّقافي"[2]**

ولهذا كما يقول أهل البلاغة مطابقة الكلام لمقتضى ظاهر الحال، أي معرفةُ من يُخاطب، و**حسن بريغش** يُؤكّد هذا القول، من خلال خبرة الكاتب **"باستخدام الألفاظ*واِستخدام التّنوُع لتزويد الطّفل بخبرات جديدة، وتدريبه على معرفة شتَّى الأساليب وفهمها، شريطة عدم الوقوع في الأمور الشّكلية التي تبتعد عن روح اللُّغة، وشرف المعنى، وأهمية تحقيق الأهداف المطلوبة من العمل الأدبي"[3]**، كما أنه يدعو **" الكاتب أن يختار أيضًا الأسلوب، الواضح المناسب للطّفل... فلا يلجأ إلى التّعقيد والغموض، والتّراكيب الطّويلة والتّقديم والتّأخير، واِستخدام الضّمائر الكثيرة التي يصعب فهمها من قبل الطّفلِ... فضلًا عن هذا اِختيار أسلوب العرض الذي يتسِّم بالوضوح والحيوية والصِّدق والإشراق سوف يدفع الطّفل للإقبال على القصَّة وفهمِها والتّأثر بها".[4]**

بالإضافة إلى بساطة العرض وسهولة اللُّغة واِستعمال الجمل القصيرة والمفردات الواضحة نجد **إسماعيل عبد الفتاح ورانية حسن** يلحّان على ضرورة اِستخدام أسلوب المفاجأة وعنصر التّشويق

---

[1]- علي الحديدي: في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو مصرية، (ج م ع)، (د ط)، 2010، ص187.كذلك مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، مرجع سابق، ص210.

[2]- محمد الصالح الصديق: العربية لغة العلم والحضارة، ديوان المطبوعات الجامعية، اِبن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2009م، ص122.

*- يَنظُر حسن بريغش إلى القاموس اللُّغوي على أساس المنظار الإسلامي العام لمختلف الأعمار، من سن الثّالثة إلى سن الخامسة وهو يدعو إلى إنشاء مؤسسات خاصة تنهض به على أسس علمية لجمع مفردات هذا القاموس. (محمد حسن بريغش: أدب الأطفال وأهدافه وسماته، مرجع سابق، ص121.

[3]- محمد حسن بريغش: أدب الأطفال أهدافه وسماته، مرجع سابق، ص121.ص123.

[4]- نفسه ، ص222-223.

والإثارة والتّنوع في التّعبير بين المبني للمجهول والمحاورة والأسئلة ثم العودة إلى الصيَّغ البسيطة فإنَّها تساعد في نجاح وصول المادة إلى الطّفل وتدعوه أيضا لمواصلة القراءة، كما نجدهما يركزان على خصائص أسلوب أدب الأطفال المتمثلة في الوضوح والتلقائية والقوة والجمال والاِبتعاد عن الغموض والتكلُّف وعدم اِستعمال الألفاظ الصّعبة .[1]

ونجد هذه الخصّيصة كذلك عند **محمود سعيد** في كتابه: أساسيات في أدب الأطفال فيقول: **"إنَّ الأطفال أقل كفاءة –عموما–في مستوى القدرة الذّهنية على التّذوّق، وكذلك مستوى الخبرات والتّجارب، وعلى الكتّاب أن يأخذوا بعين الاِعتبار هذا المستوى في القدرة والخبرات، وهم يوجّهون أدبهم للأطفال الذي من المفروض أن يتَّسمَ بخصائصَ لغويةٍ تنأى عن التّعقيدِ والأساليبَ الطّويلة المتداخلة".**[2]

وسهير محفوظ هي الأخرى، ترى إلى جانب ما يحتويه الأسلوب الجيّد من جمل وكلمات والذي يعتمد عليه الكاتب كمعيار يسير على نهجه يتمثل في أربع نقاط هي:

– أن يتلاءم مع باقي مكونات القصَّة من فكرة وجملة وشخصيات.

– أن يمتلئ بالحركة بدلًا من الوصف والتّوضيحات...

– أن يهتم بالحوار أو المحادثة.

– أن يَبْتَعِدَ عن المبالغة في الوصف والتّوضيحات...[3]

بينما نجد كل من **أحمد نجيب وإيمان بقاعي وإسماعيل الملحم** يلحّون بالاِبتعاد من قبل الكتّاب عن الأسلوب الخطابي التّقريري المباشر لأنّه في نظرهم، **"لا يخدم اِنفعالات الطّفل النّفسية وخياله**

[1]–ينظر إسماعيل عبد الفتاح، رانية حسن أبو العينين: معايير قياس جودة الأطفال، مرجع سابق، ص42.

[2]– أحمد فضل شبلول: أدب الأطفال في الوطن العربي قضايا وآراء، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2000م، ص76.

[3]– سهير محفوظ: أدب الأطفال، دراسات تحليلية نقدية، دراسات تحليلية نقدية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، (ج م ع)، ط1، 1425هـ.2005م، ص22.

مما يفقد النّصَّ فاعليتَه الفنّيةَ والجماليةَ وبهذا تبتعد القصّة عن تحقيق أهدافها الخلقية والإِجتماعية والعقلية".[1]

ووفقًا لهذه الإِعتبارات يتوافق الرأي مع القول أنَّ: **"مسؤوليتنا كمربين، وواجبنا كموجهين للنّشء، وقدوة ومثالًا للأجيال المتعاقبة أن نُحسِن إِختيار تلك القصص التي نقدِّمها، وأن نجيد أسلوب تقديمها لأنّ النّص يستقر في الذّاكرة والمخيلة، مرتبطًا بطريقة تقديمه.**[2]

والرأي الذي أسّسه **حسن عبد الله** القائِم على :"**الإبداع المؤسس على خلقٍ فني، والذي يعتمد بنيانه اللُّغوي على ألفاظ سهلة، ميسرة، فصيحة، غير حوشية تتّفِق والقاموس اللّغوي للطّفل بالإضافة إلى خيال ومضمون...، وقصر مقصود للنّص الأدبي الموجّه للطّفل... وتبقى مسلمة أساسية مؤدَّاها أنّ العناصر الفنّية السَّابقة، يجب توظيف أساليب مخاطبتها وتوجيهاتها "لعقلية الطّفل وإدراكه"** بحيث يفهم الطّفل النّص ويحسُّه، ويتذوَّقه، و**يكتشف بمخيلته غايته ووظيفته، ونزعم بعد ذلك أنَّ أدب الطِّفل لا يختلف عن أدب الكبار، إلاَّ في المستوى اللُّغوي للنّص، على عكس ما يتضمّنه عند الكبار من خيال تركيبي معقَّد، أو ألفاظ جزلة، أو معان تستغلق على عقلية الطّفل وإدراكه".**[3]

***** الألفاظ في القصّة:**

إنّ من الأهمية عند كتابة القصّة للطّفل، ينبغي مراعاة الجانب اللُّغوي من جهة الألفاظ والكلمات، لأنّ الطّفل بالنّظر إلى الكبار لهم مميزاتهم الخاصة وإستجاباتهم الفكرية والعقلية التي تناسبها في جانبها اللّفظي، ولهذا حقَّق النقّاد في هذا المجال على إعطاء الأهمية لهذا العنصر كما درسوها من جانب الإِختيار والشّيوع والخفَّة والبساطة ومخارج الحروف...الخ. وعلى هذا سنتقصى

[1]- ينظر إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال، مدخل للتربية الإبداعية، ص54. ، إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطّفل وأدبه، دار علاء الدين، دمشق، ط1، 1994م، ص47. ، أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص60.

[2]- محمد حسن عبد الله: قصص الأطفال أصولها الفنية وروادها، ص06.

[3]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، مرجع سابق، ص15 -16.

بعض الآراء النّقدية التي تناولت اللّفظ والكلمة في قصّة الطِّفل. ومن بين النّقاد الأوائل نجد **علي الحديدي** الذي له اِهتمامه البالغ بقضية اللَّفظ ومدى توظيفه في قصة الطّفل، فأصَّر على أن يَنتقي الكتّاب الألفاظ ذات المخارج السَّهلة والمتمثلة في الخفَّة والرِّقة، إذ يقول: "**ويجب على كاتب الأطفال أن يختار الألفاظ الرّقيقة والخفيفة على السَّمع واللِّسان والشّائعة الاِستعمال لسهولة نطقِها وقِصَرِها أحيانا، وحتى يتمكن الطِّفل من فهم القصَّة دون مشقَّة**".[1]

إلى جانب الخفّة والمخارج السَّهلة نادى بوجوب توظيف الألفاظ الشّائعة التي يألفها الطّفل في حياته اليومية، وقد دَرِج على اِستعمالها، من البيئة الاِجتماعية التي يعيش فيها، وهذه الألفاظ إذا ما وظِّفت في القصَّة على ما أراده الحديدي فقد يتيسر فهم القصّة دون مشقة.

نجد كذلك النَّاقدة سهير محفوظ هي الأخرى تحس بما للكلمات من أثر على قيمة النَّص فتقول: "**تعد الكلمات العنصر الأساسي في الحكم على درجة السُّهولة، أو الصّعوبة لنصٍّ ما**".[2]

فدرجة السُّهولة والصّعوبة بالنّسبة لسُهير قائم على اِختيار الألفاظ واِنتقائِها، على ما تقتضيه المرحلة العمرية للطِّفل واِستجابة الكلمة للقاموس اللّغوي المخصّص لها، هذا من جانب، ومن آخر أنَّها تُثري النّص الجيد عن طريق إضافة كلمات جديدة إلى جانب الإنتقاء، فتقول: "**بحيث يمكن اِعتبار معيار الحكم على القصَّة الجيدة في هذا الجانب هو إضافتها لكلمات جديدة تزيد من ثروة الطِّفل اللُّغوية**".[3]

إنَّ عملية التّدرج في اِكتساب الطّفل للغته بالنّسبة للنّاقدة قائم على توظيف كلمات جديدة إلى جانب قاموسه المعتَمد في المرحلة التي يكون فيها، لكن على أن: "**يراعى في تقديم الكلمات الجديدة تناسبها مع مستوى الطّفل الثّقافي وتجاربه اللُّغوية**".[4]

---

[1]- مفتاح محمد: مقدِّمة في ثقافة الأطفال، مرجع سابق، ص150.

[2]- سهير محفوظ: أدب الأطفال.. دراسات تحليلية نقدية، ص20.

[3]- نفسه ، ص20.

[4]- نفسه ، ص20.

ونحن نعلم أن المستوى الثّقافي يعتمد على المحيط البيئي والإِجتماعي والإِقتصادي، من خلال الدّعوة بشرح الكلمات الجديدة للطّفل بكلّ الأساليب التي تحقّق هذه الغاية، وفي هذا تعتمد النّاقدة على طريقتين للشّرح:

– الطّريقة المباشرة: بأن يوضع مرادف الكلمة إلى جوارها بين قوسين.

– الطّريقة غير المباشرة: بأن توضع الكلمة الجديدة في سياق يساعد على تقريب معناها إلى الطّفل، ولأنَّ هذا لا يكفي فإنَّ الرسم المصاحب للقصَّة يمكن أن يساعد على فهم الطفل للكلمات الجديدة.[1]

وتبقى الطّريقتين نسبية الإيجابية، لا تفي بالغرض. إلاَّ أن سهير تركّز على الثّانية أي الطّريقة غير المباشرة، فتقول: "**الطّريقة الأولى وإن كانت جيدة إلاَّ أنَّها تمنع الطّفل في جو أقرب إلى جو الكتب المدرسية، بينما الطّريقة الثّانية تؤدي الغرض نفسه مع عرقلة أقل لمجرى الأحداث.[2]**

ويذهب محمد جعفر الصَّادِق إلى ضرورة اِنتقاء اللّفظ السّهل والبسيط فيقول: "**ولعلّ من أولى الحقائق التي يجب أن يضعها الكاتب للأطفال في ذهنه هي اِستخدامه لغةً سهلة، مفهومة في كتابته، فإنَّ سهولة اللَّفظ وبساطَتِه أمر يمكن الوصول إليه من خلال التّجربة فوضوح الألفاظ وشيوعها والتّأكيد على كونها مستقاة من معجم الطفل اللُّغوي.[3]**

فالتّجربة بالنّسبة للنّاقد هي الجديرة بأن تصنع من اللّفظ السّهولة أو الصّعوبة، وعلى أساسها يمكن للكاتب أن يعرف الألفاظ الخاصة بكل مرحلة من المراحل، أمّا وضوح الألفاظ فيمكن اِعتبارها ملائمة ومنسجمة مع المعنى المتعارف عليه " **والوضوح يراد به إفادة القارئ أو السّامع أو تزويد كل منهما بطاقة ثقافية خاصة أمر لا شك فيه، لأنّ المعارف العلمية والثّقافات العقلية لا**

[1]– نفسه ، ص20.

[2]– نفسه ، ص20.

[3]– فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، مرجع سابق، ص288.

مناص فيه من الوضوح الذي يحدد الفكرة ويستوعبها، وكل غموض فيها يؤدي إلى نقص في المعرفة، التي يراد إفادتُها، والإفهام غاية في ذاتِه، ولا يستطيع المتكلِّم أو الكاتب الإفهام إلاَّ إذا كان عارفًا بما يقول أو بما يكتب فيه، وإلاَّ إذا كان عارِفًا باللُّغة التي يعبِّر بها، وبوسائِلها في أداء المعنى والأفكار باللَّفظ الموضوع، وبالتّرتيب والضّبط المعهودين حتَّى يؤمنَ اللُّبس والغموض"[1]هذا إلى جانب الوضوح أكد النّاقد كذلك على ظاهرة الشّيوع، وهو مدى جريان الألفاظ على لسان الطّفل بحيث يمكن إدراكها من أوّل سماعها.

ولعل **محمد حسن عبد الله** يرى أن اللُّغة التي تستخدم يجب أن تكون مضبوطة دقيقة وهو في هذا التّعبير الموجه إلى الطّفل قائم على الدِّقة من أجل التّوصيل، والتّصوير، وإثارة الشعور والإقناع عن طريق التّأثير في العاطفة.[2]

وحسن عبد الله على دراية تامةٍ بمدى ضرورة تهيئة الطّفل على كلمات أو مفردات جديدة، من قبل القصّة الموجَّهة إليه، على أن يَكون في مقدوره اِستعابها وفهمَها فَهمًا جيِّدًا عن طريق توظيف واِستعمال بعض الأساليب المجازية، بحيث لا تترك له أثر التّشويش في ذهنه فيقول: **"ولا يعني هذا أن نقدّم إلى الطّفل قصصًا تتكون من معجمه اللُّغوي لا تتجاوز وتُصاغ في حدود قُدرتِه على فَهْم المجازات أو الرموز مثلاً، لأنَّ إحدى وظائف القصَّة من وجهة تربوية تعليمية أن تمدَّ الطِّفل بكلمات جديدة وتراكيب مبتكرة، والمهم أن تكون: "الجرعة" مناسِبة في كميتها، وموقعها من السِّياق، بحيث لا تعطِّل عملية الفَهم، ولا تشتِّت الاِنتباه، ويمكن الاِهتداء إلى المراد بإضافة مختصرة في الهامش، أو من خلال الحوار، أو يفهم من السِّياق".**[3]

وهذا يعني أنَّه يجوز اِستعمال بعض الألفاظ الجديدة في حدود المعقول دون الإكثار منها على أن يستعين بعملية الشّرح سواء كانت العملية متمثّلة في وسيلة لفظية، أو وسيلة غير لفظية (كالرّسم

[1]- بدوي طبانة: قضايا النقد الأدبي (الوحدة، الاِلتزام، الوضوح والغموض، الإطار والمضمون)، دار المريخ، الرّياض، (د ط)، 1404هـ.1984م، ص192.

[2]- ينظر محمد حسن عبد الله: قصص الأطفال، أصولها الفنية، ص40.

[3]- نفسه ، ص40.

وإستعمال الصّور والحوار، ومظاهر الإيقاع والتّنغيم والنّبر)، وهو في طريقته هذه تشبه إلى حدٍّ كبير ما مثلته سهير محفوظ في شرح الكلمات. كما أنَّه يقرُّ بجواز اِستعمال الألفاظ المجرَّدة على أن يضعَها في أسلوبٍ مَرِنٍ بحيث يقدر الطّفل الاِهتداء إليها.

ونجد في الجانب الآخر **حسن بريغش** في كتابه أدب الأطفال، طبقاً لخبرته بلغة الصّغار، ومن جانب المسؤولية ينهي الكُتّاب، عن اِستعمال الألفاظ الصّعبة إلاَّ ما يندر منها من باب الإضافة في لغة الطّفل، فيقول: **"وأيضًا البعد عن الألفاظ الغريبة والصّعبة التي لا تتناسب مع المرحلة العمرية التي يتوجَّه إليها الكاتب، ولكن ذلك لا يمنع من اِستعمال بعض المفردات الصَّعبة نسبيًا وسط سيَّاق يسمح للطّفل بفهم معناها واِكتساب خبرة جيدة بواسِطَتِها ".**[1]

إلَّا أنّ إسماعيل عبد الفتاح ضدَّ فكرة الألفاظ غير المألوفة حيث نجده يقول: **"معظم كتب الأطفال تستخدم اللُّغة العربية الفصيحة الميسَّرة، بيد أنّ الكثير من هذه الكتب مملوء بالمفردات الجديدة التي لم يسبق للقارئ الصَّغير معرفتها، وهذه المفردات غير المألوفة لدى الطّفل تضيف صعوبة في قراءة هذه الكتب والقصص، وتعوق عملية الفهم".**[2]

فالإدراك عند إسماعيل عبد الفتاح قائِم على السُّهولة*لذا يجد في الكتب التي تتخللها الكلمات الصَّعبة سواء من قبيل الجدة أو من قبل صعوبة النّطق بها، أو التي تعتمد على ألفاظ حوشية أو مهجورة، بأن نبتعد عن استعمالها في كتب الصّغار، ولهذا قال **الجاحظ**: "كما لا ينبغي أن يكون اللَّفظ عَامِيًا ولا ساقِطًا ولا سوقِيًا فكذلك لا ينبغي أن يكون وحشيًا" وهذه الألفاظ بالنّسبة للنّاقد تثير في نفسية الطّفل الاِشمئزاز، فتمجُّه نفسه ويبتعِد عنها لتعسُّر الفهم وعدم إدراكه لمعاني هذه الكلمات.

[1]- مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف: تقديم: شعبان عبد العزيز خليفة. عبد التّواب يوسف، دراسة بيوجرافية، ببليوجرافية، ببليومترية، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، محرم 1430هـ.يناير2009م، ص214-215.

[2]- إسماعيل عبد الفتاح: أدب الأطفال في العالم المعاصر، ص73.

*- فسهولة الإدراك متفاوتة بحسب الكلمات فبعضها كثير الدّوران، والبعض الآخر نادِر أو قل أن يَرِدَ على الألْسِنَة.

أمَّا **هُدَى قناوي** فقد مثّلت تطابق الألفاظ بالنّسبة للمعاني في قصّة الطّفل مع إدراكها في الوهلة الأولى من السَّماع دون اِرتيابٍ. فيقول" **يجب أن تكون الألفاظ عندما يستمع لها الطّفل أن يلمَّ بمضمونِهَا في سُهولَةٍ**"، كما دعت إلى تكرار بعض الألفاظ والعبارات التي تدعو الحاجة إليها من خلال وجود منغِّصات الفهم كما أسلفنا سابقا فتقول: "**وعليه أن يكرر بعض الألفاظ والعبارات**".[1]

ومن الممكن أن نعرج على آراء **أحمد نجيب** في مجال الألفاظ بالنّسبة لقصة الطّفل فنجده يقول: "**وأن نحاول أن نستعمل العربية السَّهلة، وبخاصة في المراحل الأولى، وأن نكتَشِفَ ما في العربية السّليمة من ألفاظ مستعملة في العامية، وأن نحيِي هذه الألفاظ في لغة الكتابة ولنذكر دائما أنَّ فخامة الألفاظ وضخامتِها ليست دليل مقدرة، وأنَّ السَّهل الممتنع هو قمّة البلاغة... والبراعة هنا أن نقدم للأطفال ما يستطيعون فهمه في سهولة ويسرٍ... وألَّا نصِرَّ على اِستعمال ألفاظ عربية معيَّنة، ما دُمْنَا نجد في اللُّغة ألفاظًا تؤدي نفس المعنى، وتكون أقرب إلى ما يستعمله الأطفال في كلامهم العامي**".[2]

فالألفاظ التي يستعملها النّاقد هي: اِستعمال العربية السَّهلة على أن تكون شائعة الاِستعمال، مع عدم الاِكثار من الألفاظ المعقَّدة والصَّعبة، إضافة إلى التّنويع فيها من حين لآخر، واِستعمال الألفاظ العامية القريبة من الفصحى، كل هذا ما مؤداه: مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

ونجد النّاقد يخلق مجالاً واسعا لتوظيف واِستعمال أصوات الحيوانات وأحاديثها في القصّة، لأنَّ الطّفل الصّغير خاصّة في مراحله الأولى يعتمد الخيال أساسا لتفكيره، لذا تكون الحيوانات المأنسنة أقرب للطّفل خاصة إذا ما رويت بطريقة جيدة من طرف الأم أو المعلِّمة، ممّا "**يضفي عليها جوًّا محبّبًا إلى نفس الطِّفل، سواء كانت هذه القصَّة مسموعة أو مقروءة**".[3]

---

[1]- مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب، ص213.

[2]- أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص55-56.

[3]- نفسه ، ص60.

وإذا عشنا في كنف آراء النّاقد **عبد القادر عميش** نجده يختار الألفاظ على أساس اِعتبار درجة الخِفَّة، لأنّها تنسب للحسّ والاِنفعالات، وأن تكون نابعة من الوسط البيئي الاِجتماعي، وعن طريق تغليب حضورها معجميًا في جميع مقروءاتِه المدرسية والثّقافية.[1]

كما يدرك أنّ درجةَ السُّهولة والصّعوبة بالنّسبة للألفاظ التي لا يمكن إدراكها أو تحديدها بالنّسبة للكاتب، هي قائمة على الدّرجَة العلمية والفكرية للطّفل وما مدى تجاوبه مع بيئته ومجتمعه يجعله ذو عامل فعَّال في معارفَ خاصَّةٍ حوله، أو أن يكون بعيدًا عن هذه البيئة بكلِّ ما يحمل من مظاهرَ أو ما يحمله من فروق فردية فيجعل الطِّفل غير قادرٍ على مداراة أبناء جيله من الأطفال فيقول: "**غير أنَّه في الإمكان الإقرار بعدم ضبط درجة الصُّعوبة أو السُّهولة بصفة مطلقة دائما، نظرًا لما يشترطه ذلك التحقّق من مصداقية خبر المكوِّنات المعرفية لكل طفل على حده، إذن فنفسية ذلك شيء يجب إقراره، ولأنَّ في ضوء ذلك أي بمدى اِقتراب القاص المنشئ للخطاب من عالم الطّفولة، وتبيِّن طرائق التَّدرُّج المعرفي وفق ما يقتضيه علم النّفس، يتم تحديد قابلية النَّص للدّلالة الهامشية أو عَدَمِها**".[2]

بجانب اللَّفظ السَّهل والبسيط والمتميِّز بالخفة، يجب أن لا يكون اللَّفظ ساقطا ولا نابيًا، ومحمد الصّالح الصِّديق على وعي بقيمة الكلمة في النّص القصصي للأطفال، فهو يؤكّد على "**وجوب تقدير الكلمة المكتوبة أو المنطوق بها–يجب على صاحب القلم – بالخصوص لأنَّ كلمته مقيَّدة اللَّفظ، عفّ الكلمة، لا يخطُّ بقلمه إلَّا ما يعود أثره على الأفراد والجماعات بالخير، يقدِّر الكلمة حقَّ قدرِها، ويدرك مسؤوليتها وعاقبة أمرها، ويتبيَّن قبل وضعِها على الورق نفعَها أو ضررَها، أثرها الإيجابي أو السلبي**".[3]

[1]– ينظر عبد القادر عميش: قصة الطّفل في الجزائر، دراسة في المضامين والخصائص، ص91.ص100.

[2]– نفسه ، ص103.

[3]– محمد الصَّالح الصِّديق: العربية لغة العلم والحضارة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د ط)، 2009م، ص 222.

من هذا الجانب يركز على الكلمة التي يأتي بثمارها الطيِّبة ذات النّفع الإيجابي، كما يدعو إلى اِتخاذ القلم وسيلة بناء لا وسيلة هدم، لأنَّ الكلمة لها مفعولها السّحري وقد قال ﷺ-: " **الكلمة الطيِّبة صدقة"**[1] فصالح الصّديق ينصح أصحابها ببذل الجهد اِتجاهها، لما لها من حياة داخل النّص فيقول: **"بما أنّ للكلمة حياة، ولها تأثيرا سحريًا، وفعالية عجيبة، ولها قدرة هائلة على التّعبير والتّبديل، والإيجاد والإعدام، فالواجب تقديرها واِحترامها، وبذل الجهد في تحقيق إيجابيتها وفعاليتها.**[2]

***** الجمل في القصّة:**

إن الجملة هي ما تتركب من كلمتين أو أكثر ولها معنى مستقل، أو هي كل كلام تركب من مسند ومسند إليه، وعلى هذا لا بدّ في الجملة أن تكون ذات تركيب وإفادة مستقلة، وكما أن التّركيب يمكن أن يتمثّل في طول الجملة أو قصرها أو صعوبتها وبساطتها، وللكبار أسلوب في كتابتها، وللصِّغار كذلك طريقة تختلف عن الكبار، وقد حدّدها النّقاد والعلماء، في آراء مختلفة، يمكن أن نوضحها على قدر ما ألفيناه في كتب نقد أدب الطِّفل. ومن خلال هذا نجد **اسماعيل عبد الفتاح** يركز على الشّروط التي يجب أن تتوفر في الكتابة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السّت إلى تسع سنوات على: **"استخدام الجمل البسيطة، واِشتمال الفقرة على فكرة واحدة، والاعتماد على الحوار أكثر من السَّرد... وعدم المباعدة بين ركني الجملة..."**[3]

بينما تذهب سهير محفوظ إلى أنّه: " **يمكن تقسيم دراسة المعيار الخاص بالجمل في قصص الأطفال إلى مستويين: المستوى الأول: أن تكون الجمل قصيرة، وتحدِّد عدد الكلمات**

---

[1]- البخاري: رقم (2989)، ومسلم: (1009)، أحمد:(8154) من حديث طويل، عن أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قال رسول الله – ﷺ –: **"كل سلامى من النّاس عليه صدقةٌ كلّ يوم تَطلُع فيه الشّمس تعدِل بين اِثنين صدقةٌ، وتعين الرّجلَ في دابّته فتحمله عليها أو ترفع له عليها متاعه صدقةٌ، والكلمة الطّيّبة صدقة، وبكلّ خطوةٍ تمشيها إلى الصّلاة صدقةٌ، وتميط الأذى عن الطّريق صدقةٌ"**. واللّفظ للبخاري.

[2]- نفسه ، ص219.

[3]- إسماعيل عبد الفتاح: أدب الأطفال في العالم المعاصر، ص 71.

المطلوبة في الجمل في المرحلة الأولى من الدّراسة الإبتدائية، بأربع أو خمس كلمات، ثم تزداد بعد ذلك تدريجيا، ويتصل بهذا القصر مع عدم تعقيد الجملة بالمباعدة بين ركنيها الأساسيين من مبتدأ أو خبر، أو الظّروف أو الجار والمجرور ومتعلّقة، أو الإسراف في التّقديم والتّأخير أو في إستخدام المجاز أو الاستعارة.[1]

في هذا المستوى تؤكّد النّاقدة على ضرورة إستعمال الجمل القصيرة، مع مراعاة عمر الطّفل فكلما كبر الطّفل كلما تدرجنا في إضافة عدد الكلمات وهكذا، إلى جانب هذا تؤكّد على قيمة توظيف مظاهر النّحو والصّرف، وكذا إستعمال الأساليب البلاغية والمجازية في قصة الطّفل، في إطارها المبسط، الذي يناسب مستواه العقلي والمعرفي واللّغوي، فتقول: **"ولكن قدرة الطّفل اللُّغوية لا تقتصر على حجم كلمات قاموسه اللُّغوي، لأنَّ الكلمات ليست إلاَّ جانبا من الوحدات اللُّغوية، وعليه فلا بدَّ من أن يحسن الطِّفل تأليف الجمل والعبارات لتعبِّر عن الأفكار والمعاني والمشاعر والأشياء تعبيرًا صحيحًا، يضاف إلى ذلك تمكن الطِّفل من فَهمِ ما يسمع أو يقرأ.**[2]

ووفق هذه الخصوصية كان جديرًا بنا أن نَلُوح بفكرنا إلى مظاهر النَّقد في الإتجاه الخاص بالجمل المُوظّفة في قصص الأطفال، ومدى ملاءمتها أم لا. ومن الواضح كما يرى الهيتي أنّ **"الأطفال لا يتكلمون من خلال الكلمات فقط، بل من خلال أبنية لغوية قوامها الجمل والتّعابير ويحكُمُها تقاليد وقواعد، ومن جانب آخر فإنَّ للكلمة الواحدة في الغالب معاني متعدِّدة، وهي تتّخذ لها دلالة خاصة من خلال وضعها في البناء اللُّغوي"**[3]

فالجملة على حسب الهيتي لها مظهر إيجابي اتجاه اللّفظة، وفق تركيبها إلى جانب أختها، بحيث تكمن إيجابيتها بأن لا تترك أثرًا سيِّئًا على واقع الأطفال، وأن تكون الكلمات في الجملة شائعة الإستعمال إلى عالم الصّغار، وفي حدود وجود كلمات ذات المعاني المتعدّدة يدعو إلى توظيفها في سِيّاق التّركيب حتى يتحدّد معناها الحقيقي.

---

[1]- سهير محفوظ: أدب الأطفال، دراسات تحليلية نقدية، ص 210.

[2]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص 139.

[3]- نفسه ، ص144

وإذا جئنا إلى النّاقد الكبير حسن شحاتة ندرك أنَّه على وعي بقيمة الطّفل ومدى فاعلية الكتابة له، باعتبار أنّ الجملة تعتمد في بنائها على مستويين، إذ" **ينبغي الإِهتمام بهما: الطّول والتّركيب، فيحسن أن تبدأ الكتب لأطفال الصّفوف الدّراسية الأولى بجمل قصيرة جدًا لا تتعدى الكلمة الواحدة، ثم تطول بالتّدرج حتى تبلغ خمس كلمات أو ستًّا في نهاية الكتاب**".[1]

فالشّرط القائم الذي أضافه حسن شحاتة في الطّول هو التّدرج من كلمة إلى خمس كلمات أو ست تماشيًا مع سن الطّفل بدءً بمرحلة الكتابة، وهو رأي موافق للنّاقدة سهير محفوظ وفي الجانب الآخر يذهب إلى أن التّركيب على ضرورة" **البدء بتراكيب فصيحة مماثلة للتّراكيب التي يستعملها النّاس في أحاديثهم، حتى لا يكون ذلك عائقًا للفهم. وكلَّما تقدَّم الطّفل في القراءة اِرتفع مستوى التّركيب واِقترب من اللُّغة التي يَستَعمِلُها الكتّاب في الصُّحف اليومي. وفي مواد القراءة العامة.**[2]

ولعل اِشتراط النَّاقد الفهم في العملية التّواصلية لدى الطّفل يعود إلى "**أن الجمل الشّاذة inomalous أكثر صعوبة من حيث إمكانية اِستدعائها والتّعرُّف عليها إذا قورنت بالجمل العادية ذات المعنى، وبالتّالي فإن البنية التّركيبية والمعنى يقومان بدَوْرٍ مهمٍ في ذاكرة الكلام**"[3].

ونجد إلى جانب حسن شحاتة النّاقد إسماعيل الملحم الذي يركز هو بدوره كذلك على نقطة الإفهام، والتي تتحكّم في عنصر آخر حساس، ألا وهو الذّوق، حيث نجده يقول: "**فأدب الأطفال محكوم لحدٍّ كبير بسعة الثّروة اللُّغوية عند الطّفل، ولا بدَّ له من اِستخدام الكلمات والجمل والتّراكيب التي يفهمها الطّفل ويتذوَّقها.**[4]

---

[1]- حسن شحاتة: أدب الطفل العربي، مرجع سابق، ص 323.

[2]- نفسه ، ص323.

[3]- جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، مجلّة عالم المعرفة جمعة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 145، يناير، 1990.ص69.

[4]- إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطفل وأدبه، ص41.

ولقد أدرك **يوسف مارون** أن الجمل التي تتناولها نصوص الأطفال تعتمد على القوّة والمتانة والتّنوع. ولهذا نجده يركز هو كذلك على ميزة القصر فيقول: **"أما الجمل فينبغي أن تكون قصيرة ممَّا يُرغِّبُه الطّفل ويحبُّه، وأن تكون العلاقات فيما بينها قوية ومتينة ومتنوِّعة، هذا التنوُّع في طريق اِنتظام الجمل والصِّياغات، والتّنقُّل بين الخبر والإنشاء، أو بين التكلُّم والغيبة والخطاب يسمُّونه في علم البلاغة الالتفات، يعطي النص الأدبي نمطية جديدة، ويجعل الطّفل المتلقي أو القارئ متيقظًا ومتجدِّدًا لا يعرف السآمة أو الملل، ولا يتسرَّب إلى نفسه خمود أو جمود".**[1]

ولعل توفر الشّروط التي ذكرها يوسف مارون ظاهرة جد إيجابية تلقي بالصّغير القارئ بكل كيانه اِتجاه النّص القصصي الموجود أمامه فيساهم في إثراء لغة الطّفل في كثير من المفاهيم والمصطلحات الجديدة، إضافة إلى المعارف العلمية، بينما إذا كانت الجمل غير مناسبة وغير منسجمة فيما بينها فإنّ الطّفل يتملّكه الملل والسّأم، فلا يستفيد قط ممّا قرأ.

ولأحمد مالك إبراهيم رأيه الخاص من جانب الجمل، حيث يرى: **"أن تكون الجمل قصيرة، والمفردات واضحة، مع ضرورة الإِختصار والتّركيز، والوصول إلى المعنى بأقلِّ عدد ممكن من المفردات... كذلك اِستخدام أسلوب المفاجأة، وعنصر التّشويق والإثارة، والتّنوع في التّعبير بين المبني للمجهول والمحاورة، والأسئلة ثم العودة إلى الصّيغ البسيطة فإنّها تُساعد في نجاح وصول المادة إلى الطّفل، وتدعوه أيضًا لمواصلة القراءة".**[2]

فالنّاقد لا يبتعد بفكرته عن النّاقد السَّابق يوسف مارون، فهو يُجانِبه في شطر من الرأي، إذ يرى أنّ الجمل يجب أن تتميّز بالدِّقة والضّبط في الألفاظ التي تناسب المعاني مع مراعاة الإيجاز* وهو

[1]- يوسف مارون: أدب الطّفل بين النّظرية والتّطبيق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011 م، ص298.

[2]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص272 .273.

*- يحدّ أبو عثمان بن بحر الجاحظ مفهوم الإيجاز بأنَّه الجمع للمعاني الكثيرة بألفاظٍ قليلة ثم يتوسع في مفهومه فيصبح الإيجاز عنده أداء حاجة المعنى سواء كان ذلك الأداء في ألفاظ قليلة أم كثيرة، وقد يطول الكلام في رأيه ويعد إيجازًا لأنَّه وقف عند منتهى

كذلك يركز اِستخدام أسلوب المفاجأة الذي يبهر الطّفل في متابعة القراءة، وكذلك يعتمد على توظيف بعض المظاهر النّحوية التي تناسب عمر الطّفل مثل المبني للمجهول، والصيَّغ البسيطة.

بينما ذهب أحمد زلط إلى أنّ الجمل في قصة الأطفال ما قبل المدرسة تميل إلى القِصر، ويُعدّ الطّول بمثابة عامل مُؤثّر على تركيزهم، فهو يشتّت أذهانهم أثناء قراءة النّص، فيدعوهم إلى النّفور بالكليّة، فلهذا نجده يقول: "**كما أنَّ التّنبيه في طول الكلام واِضطرابه بمثابة سدود لغوية أمام مخيِّلة الطّفل**"[1].

في هذه المرحلة أي ما قبل المدرسة (طفل المهد أو رياض الأطفال) يمكن للقاص أن يغيِّر في بعض الكلمات إذا أُحتِيج لذلك، وخاصة الأسماء على حسب إسماعيل الملحم. حين يقول قد "**تطرب الطّفل الجمل والكلمات التي يرد فيها اِسمه أو اِسم أحد القريبين منه، ويكون من المناسب اِستبدال اِسمه بأحد الأسماء الواردة في النّص**"[2].

وقد أكَّد النّاقد **عبد الفتاح إسماعيل** ضرورة الاِهتمام بجمل الأطفال وقد صنف لكل مرحلة من المراحل الجمل التي يجب أن يتبعها الكاتب لهذه المرحلة أو تلك، فبالنّسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السّت إلى تسع سنوات تتميّز باِستخدام الجمل البسيطة، واِشتمال الفقرة على فكرة واحدة، والاعتماد على الحوار أكثر من السَّرد... وعدم المباعدة بين رُكني الجملة، بينما يذهب إلى المراوحة بين الخبر والإنشاء وقلة الاِستطراد في عرض الأحداث وقلة الجمل الاعتراضية وهذا بالنّسبة للأطفال فيما يخص الذين تتراوح أعمارهم ما بين تسع إلى اِثني عشر، ومن الثّانية عشر عامًا إلى الخامسة عشر سنة فأليق بهم اِستعمال التّعبيرات المجازية البسيطة والمحسِّنات البديعية وعدم تنويع الضّمائر والإكثار منها.[3]

البغية، ولم يجاوز مقدار الحاجة. ينظر محمد علي زكي صبَّاغ، البلاغة الشّعرية في كتاب البيان والتّبيين للجاحظ، إشراف ومراجعة ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط(01)، 1418هـ.1998م، ص211.

[1]- أحمد زلط: أدب الطفل: أصوله ومفاهيمه، ص101.

[2]- إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطفل وأدبه، ص45.

[3]- ينظر إسماعيل عبد الفتاح: أدب الأطفال في العالم المعاصر رؤية نقدية تحليلية، ص 71.

بينما تذهب سهير محفوظ إلى أنه: "**يمكن تقسيم دراسة المعيار الخاص بالجمل في قصص الأطفال إلى مستويين. المستوى الأول: أن تكون الجمل قصيرة، وتحدِّد عدد الكلمات المطلوبة في الجمل في المرحلة الأولى من الدّراسة الإبتدائية، بأربع أو خمس كلمات، ثم تزداد بعد ذلك تدريجيا، ويتَّصل بهذا القصر وعدم تعقيد الجملة بالمباعدة بين ركنيها الأساسيين من مبتدأ أو خبر، أو الظّروف أو الجار والمجرور ومتعلقة، أو الإسراف في التّقديم والتّأخير أو في اِستخدام المجاز أو الاِستعارة.**[1]

في هذا المستوى تؤكِّد الناقدة على ضرورة اِستعمال الجمل القصيرة مع مراعاة عمر الطّفل، فكلَّما كبر الطّفل شيئًا كلَّما زدنا له في عدد الكلمات وهكذا إلى جانب هذا تؤكد على قيمة النّحو في قصّة الطّفل بشرط أن تتلاءم هذه القواعد مع ذهن الولد أي في حدود سنه، كما ركَّزت على ضرورة الاِهتمام بالأمور البلاغية في الكتابة له، ولكن دون الإسراف، كما يجب أن تكون الجمل معقَّدة.

وفي المستوى الثّاني من التّقسيم فتقول: هو "**مستوى أعلى يتعلَّق بجودة تركيب الجملة واِرتفاع مستواها بحيث تحتوي القصَّة على بعض الجمل ذات التّركيب الأدبي الجميل الذي يمكن أن يحتذى به الطّفل فيما يكتب**".[2]

ولعل هذا المستوى أليَقُ بالطّفل لأنَّه ذو بعد جمالي قائم على اِنتقاء الألفاظ داخل الجملة على حساب المعجم اللُّغوي للطّفل هذا من جهة، ومن جهة أخرى اِستعمال بعض الأساليب الفنّية الأدبية من فِينَةٍ وأخرى. دون الإكثار منها على حسب سهير محفوظ. وسبب توظيف هذه المظاهر الفنّية يعود إلى توجيه الطّفل وتعويده على صياغة مثل هذه التّراكيب، وتعويده على التّذوّق الفنّي والجمالي.

بينما ركّزت كذلك **إنشراح المشرفي** على أنه يجب أن:" **يراعى في تراكيب الجمل والعبارات، السُّهولة والبعد عن التّعقيد والغموض، وأن يفرَّق بين ذلك وبين الكتابة للكبار**".[1]

[1]- ينظر سهير محفوظ: أدب الأطفال، دراسات تحليلية نقدية، ص21.

[2]- نفسه ، ص21.

في حين أضافت النّاقدة إلى جانب السُّهولة والبعد عن التّعقيد أن يكون الكاتب على درايةٍ لمن يكتب، فالكتابةُ للكبار ليس كمن يكتب للصّغار، فهذه الشّريحة لها قاموسها اللُّغوي الذي تتكلَّم به، كما لها قاموسها اللّغوي الموجَّه إليها، فهذا الأخير يجب أن يحسن التّصرف فيه دون اللّجوء إلى كتابات تخرج عن هذا المستوى الذي يلائم الصّغار ذوي المهارات المحدودة، وبهذا نجد **الهيتي** يقول عن الإنتقاء في الجمل من خلال مرونة اللّغة: **"أن مصدر الإبداع في اللُّغة يرجع إلى طبيعة اللُّغة الإنسانية ذاتِها، فهي تتكون من مجموعة لا متناهية من الجمل والتّراكيب والتّنظيم اللُّغوي، كما أنها مرنة ومتغيِّرة وتحتمل الإضافة، والإقصاء في المفردات والتّراكيب والدّلالات، وهذا يمكن ملاحظته عند مقارنتنا معاني الكلمات في المعاجم القديمة بمعانيها الحاضرة في كل لغة من اللُّغات".**[2]

وفي هذا الإتّجاه ترى مها إبراهيم غانم: **"أن الجمل تكون قصيرة ذات بناء سهل وهذا بالنّسبة لمرحلة الطّفولة المبكرة (3-6 سنوات)، بينما تكون مرحلة الطّفولة المتوسّطة تكون الجمل قصيرة للمبتدئين، والمراوحة بين طول الجمل بحيث تتوافق مع الأحداث في القصّة، فتطول عند كثرة التّفاصيل وتقصر حين تتصارع الأحداث أمّا الطّفولة المتأخّرة (9-12 سنة) فقد تطول الجمل بشكل يتناسب مع المضمون ومعدل طول الجملة من 8-10كلمات، وقد تطول إذا تضمنت عوامل الرّبط والوصل، ولكن ألا يجب ألا تطول بشكل يضيع القراءة".**[3]

ووفق الآراء والإعتبارات السّابقة يشخِّص علي الحديدي الخصائص المميِّزة للجمل والعبارات الموظّفة في قصص الأطفال، فهو يُؤكّد على توظيفها من الجانب الموسيقي ومدى تأثير الجمل ذات الأجراس والأنغام الموسيقية في نفسية الطّفل، ومن جانب آخر يرى إستعمال الجمل ليس من قبيل الطّول والقِصر، وإنّما في كيفية توظيفها على حسب المواقف والإنفعالات، وفي خِضمّ ذلك قد

---

[1]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتّربية الإبداعية، ص139.وإسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطّفل وأدبه، ص65.

[2]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص141.

[3]- مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التواب يوسف، ص216-217.

نستعمل الجمل الطّويلة في الأحداث المعقّدة، والقصر للأحداث المباشرة، والخروج عن هذه الخصائص يُنِمّ عن إمكانية عرقلة الفهم لدى الصّغار، لذا فهو يدرك أن الجمل القصيرة الموسيقية " **تساعد على خلق شعور الإثارة والانفعال، والجمل الطّويلة: تخلق شعورًا بالتّـراخي والإِطمئنـان، أمَّا الجمل القصيرة المهتزّة فتدل على الخوف والفزع وكذلك الجمل القصيرة التي تعلن عن معناها هي خير جمل للتّعبير عن الحدث المباشر، والجمل الطويلة الشاملة: تناسب الحدث الأكبر تعقيدًا، وبالتالي تناسب الأطفال الأكبر سنًّا، أما موسيقى الألفاظ، تعانق فهم الجمل فيواصل قارئها أو سامعها السَّير بطريقة طبيعية مع خطوات القصة وبسرعة أحداثها، ليعيش في جوها العام** ".[1]

***** قاموس الطّفل ومدى مناسبته للمراحل العمرية:**

تحتاج الكتابة للطّفل إلى معرفة لمن يكتب ولأي شريحة يمكن أن تستقبل الخطاب، ولعلّ كل مستوى من المستويات الإنسانية تحمل طابعها اللّغوي الخاص بها، والذي هو بدوره مستمد من قاموس خاص بكل شريحة من هذه الشّرائح، سواء كانوا كبارًا أو صغارًا، ومن هذا المنطلق فإنّ الرّجوع إلى المعاجم أثناء الكتابة له أهمية بالغة يجب أخذها بعين الإِعتبار، كما لا يمكن الإِغتِرار أنّ للقاموس الكلامي أهمية أثناء توظيفه في قصصهم، ويستلزم من ذلك أنّ اللّغة المنطوقة تكون دائمًا سبّاقة للّغة المكتوبة، وفي ذلك يُنوّه أبو معال على "**أنّ قاموس الطّفل الكلامي، من الممكن أن يتّخذ مقياسا لتقويم كتب القراءة لتّعليم الأطفال، لأنّه يمكن من خلال هذا المقياس أن نعرف ما يألف الطّفل من الكلمات أو عكس ذلك**"[2]، ومن خلال هذه المعرفة يتمّ التّوصل إلى صعوبة هذه الكلمات أو سهولتها في قصص الأطفال.

فأبو معال يعطي معيارا من معايير جودة كتب الأطفال، وهي اِستعمال معجم الطّفل الكلامي إلى جانب المعجم اللّغوي الذي يناسب المرحلة العمرية للطّفل، لأنّ مراحل النّمو تستلزم لغةً تسايرها

[1]- نفسه ، ص215- 216.

[2]-الفتاح أبو معال: تنمية الإِستعداد اللّغوي عند الأطفال، دار الشّروق، عمان الأردن، ط1، يناير 2000م. ص81.

وتتأثّر بها وفق البيئة التي يعيش فيها الأطفال، لذا كان من **"الضّروري أن يتّفق الإنتاج الأدبي في حقل الأطفال مع درجة نموّهم النّفسي، فإنّ اللّغة التي يكتب بهَا يجب أن تَتّفِقَ بدورهَا مع درجة نموّهِمِ اللّغوي"**[1]

لكن سمير عبد الوهاب يؤكد أنّ القاموس اللّغوي المناسب للنّمو النّفسي واللّغوي لا يكفي وحده، بل يجب الإِعتماد على اللّغة غير اللّفظية، لذا فهو يؤسّس للكشف عن واقع اللّغة التي لا يمكن إِحتواؤها بإِعتبار أنّ " **مراحل النُّمو المختلفة للطّفل تتداخل زَمنِيًا، وتَخْتَلِفُ ما بين الذّكور والإناث، كما تختلف بإِختلاف المناطق الجغرافية والشّعوب والمجتمعات والتّطور الحضاري، والتّقدم العلمي وغيرها من المؤثرات، ولذلِكَ فإِنَّ مراحل الطّفولة هي مراحل تقديرية وليست حاسمة، بل يمكن أن ترتفع في مجتمع سنة أو سنتين، وتنخَفِضُ في مجتمع آخر سنة أو سنتين."**[2]

لذا يجب التّنويه إلى أنّ وسائل الإِتّصال تتعدد وتختلف مضامينُها، ومن المُؤَكَّد أنّ كلّ واحدة منها تُكمِّل الأخرى، فيقول: **"واللّغة نوع من أنواع التّعبير، ولكنَّها ليست الوسيلة الوحيدة في هذا المجال، ومن وسائل التّعبير المعروفة: الغناء، الرّقص، الموسيقى، الرّسم..."**[3]

ولهذا فالكتابة للصّغير، في مرحلة ما قبل التّمدرس، يمكن أن نستعمل له إلى جانب اللُّغة اللّفظية: الغناء، والرّسم، وإِستعمال الحركة، فهو شغوفٌ بها لأنّها تُعتبر مظهر من مظاهر تواصلهِ خاصةً في هذه المرحلة بالذّات، وهكذا بالنّسبة للمراحل الأخرى لها ما يناسِبُهَا.

والقاموس اللّغوي بالذّات عند **الهيتي** يتموضع على شاكلتين **"أولهما في الكلمات التي يَعْرِفُ معانيها عند الإِستماع ويتمثّل الثّاني في الكلمات التي يستخدِمُهَا"**[4].

---

[1]- أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص45. وكذلك سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص196.

[2]- إسماعيل عبد الفتّاح: أدب الأطفال في العالم المعاصر، رؤية نقدية تحليلية، القاهرة، مكتبة الدّار العربية، القاهرة، ص20.

[3]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص196.

[4]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، مجلة عالم المعرفة، العدد 123، مارس 1998. ص139.

يدرك الهيتي، أنّ الأطفال يستطيعون فهم بعض الكلمات، وإن كانوا لا يستعملونها في كلامهم، ولذلك فلا مانع من اِستخذامها في قصصهم، ولكن بشرط أن يكون كاتب الأطفال ملمّاً بها، وأن تكون غير داخلة في قاموس الكلام اللّغوي عندهم، والثّاني اِستعمال القاموس الكلامي من خلال أحاديث الأطفال المألوفة، وفي هذا الإطار يُمكن أن نجمع من القاموسين ما يُعين على تشكيل النّص القصصي خطابه المتمثل في القصّة، ولكن الطّفل كلّ مَرَّةٍ يدخل في المرحلة التي تليها أي مثلا: نجد أطفال مرحلة ما قبل الكتابة (03-06) سنوات، في هذه الفترة يأخذ الطّفل في نموه النّفسي واللّغوي فيدخل في فترة الكتابة (06-08) سنوات، فلهذا على الكاتب أن يتدرج في اِستعمال كلمات من قاموس المرحلة التي تليها، مع مراعاة مظاهر النّحو لتلك المرحلة اِستعمال اللُّغة من الأبسط إلى الأصعب ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن يمثل هذا الرأي **أحمد زلط** حينما يؤكّد أنّ للطّفل قاموسه اللّغوي الخاص به، ويزداد حجم الألفاظ اللّغوية بإنتقاله من مرحلة داخل مرحلة الطّفولة بتأثير البيئة المحيطة، واِستعداد النّحو اللُّغوي المواكب لمراحل تطوُّرِه ككائن حي متطوّر ينمو ويشب [1].

أمّا **محمد جعفر صادق** فيؤكد **"أن اللُّغة الأدبية الملائمة للكتابة للطّفل تتَّفِقُ والمرحلة العمرية التي ينتمي إليها، ومع حصيلة معجمه الكلامي، وعلى هذا كانت اللّغة التي يكتب بها نص لطفلٍ في التّاسعة من عمره تختلف تماما عن لغة نص يتوجَّه لقارئ في الثّالثة عشرة من عمره، بَيدَ أنّ هذه اللُّغة تشترك في مواصفات أساسية بغض النَّظر عن سن الطِّفل الذي تتوجّه إليه، وعدد مفردات معجمه اللُّغوي "[2]**

فجعفر صادق يميط اللّثام عن معايير الكتابة للأطفال بالنّسبة لقاموسهم اللّغوي، فيحدِّد اللّغة المناسبة لهم، أنّها تعتمد على ثلاثة عناصر: مناسبتها للمرحلة العمرية ومُوَافقتها مع حصيلة المعجم

[1]- ينظر أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، مكتبة الوفاء، مصر، ط1، 1415هـ-1994م، ص15 ص171.

[2]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال: (دراسة ونصوص شعرية وقصصية ومسرحية)، ص288-289.

اللّغوي (سواء الذي يتكلم به أو يقرأه) والأخير يتمثل في مظاهر التّبسيط والإِعتماد على المحسوسات وتجنب التّعقيد والمجردات.

ويفصل عبد الفتاح أبو المعال في قضية المعجم اللُّغوي والكلامي من خلال تركيزه على ثلاثة أمور:[1]

– الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى، على أن يكون لها اِنتشار في أحاديث الأطفال لتكون أساسا لبدء تعليم القراءة والكتابة.

– الكلمات العامية التي تشيع في لغة الطّفل بنسبة كبيرة، ومعرفة التّقارب والتّشابه بينها وبين المفردات في اللُّغة الفصحى، ولا مانع من تقديمها للأطفال في بداية مرحلة تعليمهم، على أن تعالج تدريجيا لتقتَرِبَ من الفصحى.

–الكلمات التي تشيع في لغة الطّفل بنسبة كبيرة ولا تمتُّ للفصحى بصلة.

***** التّعقيد والتّبسيط في قصّة الطّفل:**

يلعب التّعقيد في كتابة الأطفال دوراً غير فعال من خلال توغل الصّغار بعالم الكتابة والقراءة، وهي مبدئيا ضرورة لا بد من تجاوزها لما لها من مخاطر على مستوى الفهم والإدراك لمعاني الكلمات، حتى في بعض الأحيان أثناء ظهورها في سياق الكلام، "**عِلمًا بأنّ المعنى لا يحضر في الذّهن بمجرَّد النُّطق باللّفظ إلَّا عندما يكون مسبوقا بالعِلم بأنَّ هذا اللّفظ قد وُضع أصلاً لِيَدُلَّ على هذا المعنى، وأن المتكلِّم به لا يقصِدُ إلا ذلك الوضع الأصيل** ".[2]

وقد يلعب التّبسيط الرّكن الأساسي في مجال الكتابة للطّفل، وهذا راجع إلى التّحليل السّلوكي للطّفل، باعتباره مجبولاً على التّبسيط، القائم على المثير والإِستجابة، وفق التّقرّب من السّهل، والنّفور من اللّغة المعقّدة، و**الغالي أحرشاو** حينما يُركّز على التّبسيط عوض التّعقيد، لأنّ الأمر عنده" **يتعلَّق**

[1]–عبد الفتاح أبو المعال: تنمية الإِستعداد اللُّغوي عند الأطفال، ص85.

[2]–محمد فريد عبد الله: في فقه اللّغة العربية، دار البحار، بيروت، لبنان، (د ط)، 2009م، ص502.

بنزعة اختزالية قِوَامُهَا أنَّ البحث في موضوع اللُّغة يستلزم توظيف المفاهيم نفسها (مثير – استجابة – تعزيز) وذلك بما يؤدي إلى دفع مجموعات من السّلوكيات البسيطة التي تخدم حياة الطّفل وقدراته اللّغوية والعقلية"[1].

ولهذا يجب كتابة قصص الأطفال في ظروف ينبغي إرجاعها لطبيعة الطّفل، لأنّنا حين نستعمل لغة معقّدة، بلا شكٍّ تحدث اِستجابة، لكن في حدود إدراكه لمعاني الكلمات المعقّدة أم لا، أي أنّ بساطةَ اللّغة بالنّسبة للطّفل تكمن في إدراكه لمعاني الكلمات، والطّفل **"لا يكتسِب معاني الكلماتِ إلاّ إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بها هذه الكلمات أولا، وبعبارة أخرى إلّا إذا اِستطاع أن يدرك أنَّ الشَّيء الذي يراه مرَّةً بعد مرَّةٍ أو الحدث الذي يختبره مّرَة بعد أخرى، إمَّا أنّه هو ذاته (مفهوم دوام الشّيء)، إمَّا أنَّه أحد أفراد فِئَة متجانسة ذات خصائص معيّنة (المفهوم بشكل عام)، وتصبح الكلمات في النِّهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم، وهو ما نقصِده عندما نتكلم عن "المعنى"[2].**

ولهذا فإنَّ معاني الأشياء بالنّسبة للطّفل الصّغير لا يمكن إدراكها إلّا إذا اِستقرّت الكلمة في ذهنه مرّات عِدَّة، بحيث يستطيع ربطها (الكلمة) بما يدور حولها من مفاهيم، سواء بالنّسبة للكلمة ومعناها الخاص أو في إطارها السّياقي، عِلْمًا بأن المعنى **"لا يَحْضُرُ في الذِّهن بمجرَّد النّطق باللّفظ إلاَّ عندما يكون مسبوقا بالعِلْمِ بأنَّ هذا اللَّفظ قد وُضِعَ أصْلاً ليدلَّ على هذا المعنى، وأن المتكلِّم به لا يقصُد إلَّا ذلك الوضع الأصيل"[3].**

ومن هنا كانت الكتابة للطفل تعتبر تماشيًا مع ما يملك من معاني الكلمات المكتسبة لديه، حتّى يستطيع أن يتذوّق القصة من منظورها الأدبي والجمالي فيقول تاكر: **"ولهذا التعقيد الذهني مضامين أخرى مهمة خاصة بأدب الأطفال، فالرّواية الخاصة بالأطفال الأصغر سنًّا... كثير ما تكيف**

[1]–إسماعيل عبد الفتاح: رانية حسن أبو العينين: معايير قياس جودة كتب الأطفال، دار العربي، القاهرة، ط1، 2011م، ص67.
[2]–جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، ص93.
[3]–محمد فريد عبد الله: في فقه اللغة العربية، ص502.

نفسها لتلائِم عدم نضج جمهور قرّائِها، وذلك بأن تَصِفَ معظم السّلوكيات بما في ذلك سلوك الكبار بلغةٍ لا تتجاوز عالم الأطفال..."[1].

فتاكر على عكس النّقاد الذين يفضلون بساطة اللّغة، إذ يجب أن يُكتَبَ للأطفال الصّغار بنوع من التّعقيد الذي يسهم في تحفيز القراء بالإنغماس في عملية البحث من خلال ترك الإبهام عن طريق طرح الأسئلة خاصةً في المرحلة المتأخرة فيقول: **"وعند أي مستوى من التّعقيد، تعكِس القصص الخاصة بالمرحلة ما بين الحادية عشرة والرّابعة عشرة، عادة اِنشغال قرّائِهَا المتزايد بحاجتهم للوصول إلى مفهوم متماسك لهويتهم.... وقد يعود السّبب إلى أن القرّاء معنيون الآن بشكل رئيسي بسلوك يقرُّ لهم أكثر من سلوك الرَّاشِدِين"**[2] ولعلّ السّبب القائم أنَّه " **في سنوات الطّفولة المتأخِّرة (العاشرة، الحادية عشرة، الثّانية عشر) ينمو خيال الطّفل كيفاً وكمّاً، وتنمو حصيلته اللُّغوية وخبراتُه، ويتسِّع أفقُه، ويعتني بالمفاهيم التي تبدأ في الوضوح والإستقرار إلى حدٍّ ما وتتنامى معارفه ومعلوماتِه، كما أنَّ اِتجاهاته العاطفية والإجتماعية تبدأ بالتّبلور، ويُصْبِح تغيِيرُها أو تعديلُها أقلَّ ممَّا كان يحدث في السّنوات السَّابِقة، لأنّها تستمِرُّ وقتاً أطول، ولا يحصل التّبديل إلاَّ بعد اِكتشاف الطّفل لخطأٍ في خبراتِهِ السَّابِقَةِ لأنّها تستمِرُّ في تجربتِه، وبعد فحص وتدقيق ينمو مفهوما الزّمان والمكان بحيث يساعده ذلك على الفهم والإستيعاب وتحديد المفاهيم الأخرى، واِستخلاص النّتائج من التّجارب التي تمرّ عليه"**[3].

إنَّ التّعقيد الذي يريده تاكر هو في حقيقة الأمر ظاهرة الإنتقال من فترة إلى فترة بحيث تبحث عن مظاهر الألفة في القصة بعدما يكون قد تعوّد على هذا التّعقيد من قبل، والذي يعتبره عادياً من حيث دفع أنماط البحث في المرحلة المتأخرة كما قلنا، خاصةً وأن التّعقيد في بعض الأحيان مظهر يُعتبَر تطبيعاً للطّفل في الكشف عن معاني الكلمات بنفسه، وأنه في المدرسة كان قد أخذ حصص

---

[1]-نيكولاس تاكر: الطّفل والكتاب، دراسة أدبية ونفسية، ترجمة: مها حسن بحبوح، وزارة الثّقافة، الجمهورية العربية السّورية، دمشق، (دط)، 1999م.ص219.

[2]- نفسه ، ص221.

[3]- إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطّفل وأدبه، ص72.

خاصة في عملية البحث عن الكلمات الصّعبة والمعقّدة في القواميس والمعاجم، وكما قلنا سابِقاً، رغم وجود بعض التّعقيد والصُّعوبات في الكلمات الموجودة في القصَّة إلاَّ أنه يمكن إدراك معانيها على حسب **الهيتي** إذا وضعت في سياقها التركّيبي على اِعتبار أنّ الأطفال يجدون " **في بعض القصص متنفَّساً لما يشعرون به من رغبات مكبوتة، إضافة إلى أنَّها تساعدهم في إنماء ثروتهم اللُّغوية، فالأطفال يمكن أن يفهموا القصَّة من خلال تكوين صوّر عامة عن حوادثها ومضمونها، رغم جهلِهم ببعض معاني كلماتِها، ومن خلال السِّياق يتعرَّفون على معاني كلمات كثيرة**"[1].

ولهذا يعتبر النُّقاد أنّ من مظاهر التّعقيد في الكلمات المستعملة في كتب الصِّغار، تلك المفاهيم والأفكار المجرَّدة، والتي تُعتبَر أعلى من مستوى الطّفل، والسّؤال المطروح، كيف نظر هؤلاء النّقاد إلى الكِتابات الحاملة لعناصر التّجريد، وما مدى توظيفها في قصّة الطّفل؟.

مجمل القول أنّ النّقاد أكّدوا على تجنّب اِستعمال الكلمات المجرّدة للأطفال، خاصّةً في مرحلة ما قبل الكتابة، وفي ضوء ذلك يؤكّد إسماعيل عبد الفتاح أنّ استعمال التّجريد في قصص الأطفال يؤدي بهم إلى خلط في المفاهيم لدى الصّغار نتيجة محدوديّة تفكيرهم ومدى جهلهم بهذا النّوع من الكلمات التي لم تكن لهم بها معرفة مسبقة، ولهذا يكون "**حدوث خلط في الفهم نتيجة اِختلاف الخبرة، وهذا الخلط في المعنى والاِختلاف في الفهم النّفسي للعبارات ينشأ كلّما اِزداد تجريد الفكرة أو المعنى الذي يعبِّر عنه المعلِّم لفظيا وكلّما اِزداد بُعْد الفكرة عن خبرات التّلاميذ، وأيضاً عندما يقل التّشابه بين المعنى الذي يقصِدُهُ المعلِّم والمعنى الذي يصل إلى التّلاميذ**".[2]

بينما يذهب **بيرتون ل. وايت** إلى أن التّعامل مع المجرَّداتْ هي بمثابة:" **قدرة معرفية واسعة جدًّا، فالطّفل الذي يستطيع العد واِستخدام الكلمات بصورة جيدة، ومعرفة أسماء لفئات الأشياء، بالإضافة إلى التعرُّف على الأحرف والألوان هو الطّفل الذي يتعامل مع المجرَّدات**

[1]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص173-174.

[2]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: الاِبتكار وتنميته لدى الأطفال، مكتبة الدّار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، ربيع ثاني 1424- يونيو 2003م، ص141.

بشكلها البسيط فالطّفل الذي يتحدَّث عن أمور غائبة وليس لها حضور فيزيقي، أو يستطيع أن يتحدّث عن أحداث حدثت من قبل، يكون على مستوى أعلى من التّجريد".[1]

وكذلك يذهب **حسن بريغش** إلى عدم اِستعمال الكلمات الصّعبة والكلمات المجرّدة مثلما ذهب إليه الهيتي حيث يقول: **"كذلك ينبغي عدم اِستعمال الألفاظ ذات الدّلالة العامّة والتّجريدية إلاَّ بشروط... وذلك أن يكون اِستعمال أي لفظ صعب أو جديد أو ذي دلالة معنوية تجريدية خاضعًا للطّريقة التي يستخدم فيها، بحيث يصبح مفهوما ضمن سِيَّاق التّركيب الواضح السَّهل، المناسب لطبيعته".**[2]

ولكن حتى يتهيّأ للطّفل معرفة تامة بالكلمات ذات الدّلالة التّجريدية سواء من خلال قراءة القصّة أو مُحاورتِه يجب اِعتماد الكلمات على بعدها المحسوس والملموس ومن هنا يقول: ل.وايت" **وإن نجاح المحادثة بين الأطفال من 03-06 سنوات تعتمد بدرجة كبيرة على حضور الشّيء الذي تدور عنه المحادثة سواء كان ذلك إنساناً أو حيواناً أو لعبةً لأن أطفال هذه المرحلة ما زالوا يفكِّرُون بصورة حسّية... لكنك إذا اِرتفعت بمستوى التفكير وبدأت الحديث عن موضوعات مثل الحقيقة، الأخلاق، الأحداث العشوائية، فإنك ستتخطى قدرة الطّفل بمدى كبير"**[3]

وقد لجأ محمود **شاكر سعيد** في كتابه أساسيات في أدب الأطفال إلى: **"أن يبتعد عن التّجريد الفكري وأن يلجأ إلى البساطة والأمور الحسية التي تناسب الأطفال...مع اِستخدام الأسلوب المحكم بتجربة الطّفل مع اللُّغة واِلتزام الواقعية وعدم الإغراق في عالم الخيال"**[4].

[1]- بيرتونل.وايت: السّنوات الثّلاث الأولى للحياة، ترجمة: بدر العمر مطابع اليقظة، الكويت، (د ط)، 1985م، ص128.

[2]- محمد حسن بريغش: أدب الأطفال أهدافه، سيماته، ص222.

[3]- بيرتونل.وايت: سنوات الثلاث الأولى للحياة، مرجع سابق، ص128.

[4]- أحمد فضل شبلول: أدب الأطفال في الوطن العربي قضايا وآراء، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2000م، ص76-78.

إنَّ الألفاظ التي يجب أن يستعملها الكتّاب على حسب رأي شاكر سعيد هي الألفاظ التي تتماشى مع تجربة الطّفل والتي تدركها حواسه الخمس " **لأنَّ حواس الطّفل هي أبواب معرفته وأدوات نموّه، والمعاني الحسّية تتمثّل في المبصرات والمسموعات والملموسات**"[1]. ولهذا كان لزاماً على الأولياء أو من ينُوب مَنابَهم أن يراعوا سلامة حواس الطّفل الصّغير، وكلّ حاسةٍ ذي عاهة فهي تعتبر قاصِرة عن أداء الدّور المنوط بها بالنّسبة لإدراك معاني هذه الكلمات.

كما أنّ **إنشراح المشرفي** تدعوا الكتّاب إلى: "**تصميم الكتب المعدّة لأطفال السّنوات الممتدَّة من الخامسة إلى التّاسعة على نحو يساعد الطّفل على التّدريب على مهارة القراءة بمراعاة الإِنتقال من البسيط إلى المعقد، ومن المشخص إلى المجرَّد، وذلك من حيث عدد الكلمات في الجملة الواحدة، ومن حيث المعاني**".[2] ولهذا يمكن أن "**نَعُدَّ اِنتقال الألفاظ من إطار الحسّ إلى إطار التّجريد مسلكاً لغَوياً مطرداً، تسلكه اللُّغات حينما يتطوّر النّاطِقُون بها من البداوة إلى الحضارة ومن الاِشتغال بالغرائز إلى الاِشتغال بالعقل**".[3]

ويقر الدّارسون بإستعمال قصص الحيوان والطّير والطّبيعة بالنّسبة لأطفال المرحلتين (ما قبل الكتابة ومرحلة القراءة) ومنهم **محمد عبد السّلامي** الذي يرى أنّها: "**تقرب المفَاهِيم المجرَّدة للأطفال بِعَرضِها في صورة حسِّيَة تمكِّنه من فهمِها واِكتسابها بصورة سهلة وممتعة**".[4] ومن الأحسن حتى لا نترك اللّبس في كتب الأطفال في الجانب التّجريدي لمعاني الألفاظ، أن نضيف بعض الصّفات التي تحقّق الوضوح ونزع الإبهام عنها، ومن يتبنى هذا الرّأي النّاقد **أحمد نجيب** الذي يؤكّد أنّ الأقرب إلى الصّغار "**أن نستعمل مع الألفاظ بعض الصّفات الجسمية الواضحة الملونة، بَدَلاً من اِستعمال المدركات الكلية المجرّدة، فنقول "القط الأسود..." و"الدّجاجة الحمراء..." و "**

[1]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية، ص99.

[2]- نفسه ، ص140.

[3]- محمد فريد عبد الله: في فقه اللغة العربية، دار البحار، بيروت، (د ط)، 2009م، ص236.

[4]- جاسم محمد عبد السَّلامي: طرائق معاصِرَة لتدريس أدب الأطفال، ص147.

الرّجل ذو اللّحية البيضاء... كما أنَّ اِستعمال أصوات الحيوانات وأحاديثها في القصّة، يضفي عليها جوا مُحَبَّباً إلى نفس الطّفل، سواءًا كانت هذه القصّة مسموعة أو مقروءة ".[1]

***** التّراكيب البلاغية والمجازية في قصّة الطّفل:**

من المهم جدًّا أن يعمل التّربويون على اِستثارة الخيال وإذكاء جذوته عند الطّفل بأساليبَ ووسائلَ شتّى الصُّور البيانية من الاِستعارات والتّشبيهات واِستعمال الرّمز، كل هذا ما يناسب الطّفل، وكثير من النّقاد من كان له رأيُه النّقدي في هذه المسألة، التي تعتبر من أحسن الضّرورات التي يجب إعطاؤها حقَّها من الدّراسة كمعيار من المعايير المستحسنة في الكتابة للطّفل.

من هذا المنظور يدعو **أحمد زلط** الكتّاب إلى تناول المجاز في إطاره المحدود الذي يناسب المرحلة العمرية للطّفل، على ألاّ يكون موظّفا بكثرة في القصّة، وهذا راجع حسب رأيه إلى الاِختلاف البائن بين لغة الكبار، ولغة الصّغار، على أنّ هذا الأخير تستوجب لغته معايير خاصّة بها، فيقول: **"للطّفل لغته، كذلك الأدب الموجَّه إليه فلا يجب أن يشتمل النَّص الأدبي شِعْرِه ونثرِه على لغة شاعرة عليا، أو نثرية مشحونة بالبلاغة ممَّا يناسب أدب الكبار، وكذلك لا تنزل اللُّغة إلى لغة الحديث الكلامي أو السّطحي السّاذج".[2]**

فالنّاقد يحترم الأطفال ويحترم مشاعرهم الحسّاسة، فهو يُصرُّ على فنّيّة وجمالية النّص القصصي، من خلال الاِبتعاد عن الحديث الكلامي العادي الذي يخلو من هذه الفنّية، وهي الأخرى ركَّز عليها في حدود التّذوق، لأنّ اِنغماس الطّفل بمفكرته داخل القصّة هو دلالة على حدوث شعور متبادل بينه وبين القصّة، وفي الإطار نفسه نجد كذلك النّاقد **سمير أحمد** يسير على نفس النّهج والذي يعتمد على أحد أركان الشّعرية العربية في خصوصية الطّفولة، ولهذا فهو لا يغفل الأساليب البيانية والصّور الأدبية، فهو كذلك يعطيها حِصَّتَها في القصّة المبرمجة للأطفال، وكل كتابة عنده لا تستوفي هذه

[1]- أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص59-60.

[2]- أحمد زلط: القضايا المعاصرة لأدب الطّفل العربي، هبة النّيل العربية، الجيزة، (ج م ع)، (د ط)، 2009م.2010م، ص246.246.

المواصفات فهي بمثابة عمل فقير لا يصل إلى أعماق الطّفل، فينتج عنه عزوف عن مقروئيّة النّص، ممّا يدعوه إلى الإبتعاد عنه بشكل يثير القلق والحيرة إذ يقول: **"كثرة من كتّاب الأطفال لا يستخدمون الأساليب المجازية والصُّور الأدبية في الكتابة المُؤثِّرة والمُحرِّكة لمشاعر الأطفال، ويستخدمون لغة خاصة لا نبض فيها ولا إحساس، وهي لغة تفقد الطّفل الإحساس بالجمال اللّغوي، والذّوق الأدبي".**[1]

ولهذا نلاحظُه يُقوِّم عملية التّذوق الأدبي كركن أساسي قائم على فنيّة العمل الأدبي إتجاه الطّفل، فيجب مراعاتُه وتهيئةُ الطّفل على إثارة المتعة فيه من خلال" **العناية بالجانب الجمالي عند الكتابة للطّفل فنقدِّم لهم الصّور الحسّية والأدبية والأخيلة والأساليب البلاغية الميسرة والمحسِّنات البديعية... فيقرأ بفهمٍ ومتعةٍ، وتنمو مشاعره ويصقل وجدانه، ويحسُّ بالجمال".**[2]

لكن إستعمال الأساليب المجازية والصُّور الأدبية معتمدة عنده على اليسر أي سهولتها، ولا يشترط كونها تقل في النّص، كما وجدناه عند أحمد زلط. إلاَّ أنّنا نجد **محمد حسن عبد الله** هو الآخر يفتح مجالاً واسعًا هذه المرة إلى إستعمال اللّغة الفنيّة إلى جانب وظيفتها التّواصلية العادية فيقول: **"اللُّغة التي تمثّلها القصّة كعمل مركز عليه هي اللُّغة الفنيّة، وهي لغة تصويرية تستعين في تجسيد الصُّور أمام الحواس بالرّسم بالكلمات، ويتحقَّق ذلك بالوصف الحسّي أو الإستعانة بالمجاز المرسل أو الاستعارة المكنية أو الكناية أو التّشبيه، كما يقوم التركّيب الصَّوتي للكلمة بنصيب من الإيحـــاءِ بما تدل عليه، فاللّغة في العمل الأدبي لغة خاصة ليست لمجرَّد التّوصيل، ولكن التّوصيل والتّصوير وإثارة الشّعور والإقناع عن طريق التّأثير في العاطفة".**[3]

[1]- سمير عبد الوهاب أحمد: قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، ص69.

[2]- نفسه ، ص70.

[3]- محمد حسن عبد الله: قصة الطفل أصولها الفنّية، ص129.

إن تجسيد الصّور أمام الحواس عن طريق الرسم بالكلمات، هو اِستعمال الكلمة في إطارها الاِنزياحي أي الخروج عن المألوف، وذلك إلا لتحقيق هدف التّواصل مع النّص أثناء توجيه العاطفة مع العقل في إكساب الطّفل خبرات جديدة مدعَّمة بالشّعور والإقناع حسب النّاقد.

كذلك نجد **إسماعيل الملحم** يعترف بجفاف اللّغة التّقريرية المباشرة، كونها ذات هدف تواصلي فقط، تنعدم فيها الاِنفعالات الوجدانية والعاطفية والتي تعتبر **"وسيلة مهمّة لدى الأطفال وبخاصة عندما تكون لغتهم محدودة"**[1]، فيفقد النّص جاذبيته من خلال اِنعدام الجمال والوضوح وفي هذا يقول: **"تفتقد بعض النّصوص الأدبية مُقوِّماتُها الفنِّية بسبب من أنّ بعض الكتّاب يلجأون إلى كتابة نصوصهم بلغة تقريرية مباشرة بحجة خدمة هدف تربوي خاص بالنَّص أو هدف اِجتماعي عام فتطغى حينئذٍ على النّص اللُّغة المباشرة، فيفقد النّص قوّته وجماله ووضوحه وجاذبيته".**[2]

كما دعا **الملحـم** إلى تجاوز اللُّغة التّواصلية المباشرة، كذلك لجأ إلى عدم المبالغة في هذا الاِستعمال، لأنّها تقصف بالنّص القصصي، ومقروئية الطّفل، ممّا يزيد الطّين بلّة في اِنغلاقِ الفهم لدى الصّغار، وهو ما لا يخدم لغة الطّفل التّواصلية والفنيّة في نفس الوقت، فيقول: **"ينبغي عدم إثقال العمل الأدبي الموجه للأطفال بالأفكار الفلسفية التي يصعُب على الطّفل فهمها والتّعامل مَعَهَا، والاِبتعاد عن الأخيلة البعيدة عن خبراته، وألا تشوب لغته المفردات الوَعرة الغريبة إضافة إلى عدم الإساءة في اِستخدام الرَّمز، فكثيرةٌ، هي الأعمال والنّصوص الأدبية التي أنتجها المبدعون للأطفال دون أن يدقِّقوا فيها أو يحسبوا نتائجها، فلا تغذي العاطفة الجمالية في الطّفل، قارِئًا كان أم مشاهدًا، أم مستمِعًا، ولا تذكّي خياله".**[3]

وهو بهذا ينصح بعدم اِستعمال مواضيع جمالية فنّية تفوق خيال ومحدودية مستواه العقلي اللّغوي، من حيث هي (المواضيع) بالدرجة الأولى من أدب الكبار خاصة الرّمز، فتتعطّل لديه الحواس عندما لا تجد في معرفة الأخيلة والرّموز بدًا وتحصيلاً.

---

[1]- إسماعيل إبراهيم خليل: التّربية الحديثة للأطفال، ص57.

[2]- إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطّفل وأدبه، ص43.

[3]- نفسه ، ص 46.

ووُفِّقَت **مها إبراهيم غانم** في إعطاء المجاز حقَّه من الدّراسة بالنّسبة للطّفل فأولَت لكل فئةٍ عمريةٍ خصوصيتَها الإستيعابية للمجاز، فلقد ألغت اللُّغة المجازية من مرحلتي الطّفولة المبكرة (03-06 سنوات)، ومرحلة الطّفولة المتوسّطة (06-09 سنوات)، وهذا لصعوبة فهمها، معتمدة في ذلك على الصُّور العقلية، وعلى غرار مرحلة الطّفولة المتأخّرة (09-12سنة) فهي تركّز على إدخال الوجوه البيانية واللُّغة المجازية والمعتمدة على الصّور العقلية.[1]

وسبب إبعادها المجاز بالنّسبة للمرحلتين السّابقتين للطّفولة المتأخّرة يعود إلى كون الطّفل في هذه الفترة بالذّات يتّجه بعقله إلى التّلقين اللّغوي والكلامي، على غرار أطفال المرحلة المتأخِّرة فهم قد تملَّكوا جزءًا كبير من القاموس اللّغوي، فهم يحتاجون إلى أساليب تدعم خيالهم من خلال التّذوق الفنّي والجمالي والأدبي.

وأخيرا نجد عبد القادر عميش يركّز على هذه النّقطة فاصلاً فيها الرأي إذ يقول: **"فالمحافظة على شروط المقارنة الدّلالية بين الحقيقي والمجازي حين يتعلَّق الأمر بأدب قصّة الطّفل، ففي ضوء ذلك تتم معاينة مدى نجاح القاص في حيازة قصب الإبداعية، وينبغي لتحقيق هذه الميزة الأدبية أن يضطلع كتّاب هذا الحقل الأدبي بالتّخصص في إطاره، فلا يكونوا عالةً عَلَيه، يهرعون إلى طَلِّه كلَّما دعت الحاجة الخارجية، وحينها يكون في متناولهم إمكان إنشاء معرفة أدبية جمالية نقدية ترقى بهذا الفن في إطار شروطه الجمالية".**[2]

***** الضّبط بالشّكل:**

من المعروف أن نجِد الأطفال على درجة كبيرة من التّقدّم في نواحي عدّة للقدرة اللّغوية، إلاّ أنّنا نجد في أحايين أخرى ما يعرقل هذه القدرة، وفي هذا الإطار أدرج **إسماعيل عبد الفتاح** بعض المؤثرات التي يمكن أن تعيق عملية القراءة بالنّسبة للطّفل وتَحدُّ من تطوير لغته، هي إهمال وعدم ضبط الكلمات حينما يؤكّد على: **"شيوع بعض الظّواهر اللُّغوية في بعض كتب الأطفال، وهي**

[1]-ينظر مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، مرجع سابق، ص216 ص217.

[2]- عبد القادر عميش: قصّة الطّفل في الجزائر دراسة في المضامين والخصائص، دار الغرب، وهران، (د ط)، (د ت)، ص71.

ظواهر تعوق الفهم وتَحدُّ من السُّرعة في القراءة ومن أهمها: عدم ضبط الكلمات مظنَّة اللُّبس...".[1]، ويمكن القول أنّ إهمال الشّكل في كتب الأطفال يُعدُّ من عيوب القراءة، فلذا إسماعيل عبد الفتاح يصرِّح بضرورة ضبط الكلمات للأطفال، حتى يتّسِم النّص أمام الصّغير بالوضوح التّام، من أجل رفع عنهم اللّبس والإبهام، وتحقيق التّواصل السّليم النّاتج عن النّص المكتوب، والطّفل القارئ.

و**سامح عبد الحميد** هو الآخر يدعو القراء خاصة الأطفال منهم إلى ضرورة تتبّع الشّكل المضبوط على الكلمات بشكل جيِّد، ومن الإستقراء إذا نجد تطبيق القاعدة التي تقول ما لا يحصل الواجب إلاَّ به فهو واجب، وعليه إذا كان وجوب تتبع الشّكل أثناء القراءة واجب، فأولى شكل النّص من أساسه هو واجب، وبهذا نجده يُبيّن مُصوّغات القراءة الجيّدة المتمثّلة في تتبّع الحركات الواقعة على مستوى الكلمات فيقول: **"الكثير يعاني من أنَّه لا ينتبِه إلى التّشكيـل، ولا يجيد تتبُّعه، وعليه أن يدرِّب لِسَانَه فيتبع عينيه لا أن يسْبِقَ اللِّسان العينين، ويدرِّب عينيه على الحركة المنتظمة على الحروف وما فوقها وما تحتها".**[2]

و**محمد فريد عبد الله هو الآخر** يعيب – سواء على الكتّاب أو القرّاء منهم – الذين لا يعيرون اِهتماما بالشّكل خاصة أواخر الكلمات، ودلالته في ذلك أنَّ هذه العلامات تُسَاهم في توجيه الدّلالة المعنوية وتوضيحها فيقول: **"فنحن اليوم نسكِّن أواخر الكلمات، أي أنّنا لا نأبَهُ للإعراب ولا نظهره، فتقول مثلاً سمعت شاعرًا مجوّدْ، بينما كان الأولى أن يقول: سَمِعتُ شاعِرًا مجوِّدًا، مُظهرًا علامات الإعراب، لأنَّه يهتمُّ بما تؤدِّيه هذه العلامات من دلالات معنوية قائمة على أسس المحافظة على بنية اللُّغة"**[3]، لأنّ قيمة العلاقة في الكلمة إفصاحها عمّا يراد بها، ولهذا لما قرأ ذلك الأعرابي قرأ فلحن بحضرة النّبيّ – ﷺ–، فقال عليه الصّلاة والسَّلام: "أرشِدُوا أخاكم فقد

[1]– إسماعيل عبد الفتاح: أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليلية، ص74، وإسماعيل عبد الفتاح، رانية حسن أبو العينين، مرجع سابق، ص88.

[2]– سامح عبد الحميد: كيف تكون فصيحا، تقديم: ياسر برهامي، دار الإيمان، الإسكندرية، ط1، 1999م، ص27.

[3]محمد فريد عبد الله: في فقه اللّغة العربية، ص251.

ضل"[1]. وفي زماننا نجد كثير من الذين لهم علم باللُّغة العربية يقرأون قوله تعالى: ﴿**إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَآءُ**﴾ (**الآية 28 سورة فاطر**)أي يقرأ اللَّهَ بالرّفع والعلماءُ بالنّصب، على أنَّ الخِشية تقع من الله لا للعلماء، وتعالى اللهُ عُلُوًّا كبيرًا عَمَّا يصفون، هذا بالنّسبة للكبار فما بال الصّغار الذين لم يتدربوا على معاني الكلمات بشكل مألوف وشائع، ومن خلال الكلمات غير المشكولة نجد الإبهام يقع على مستوى الدّلالة، وسوف نلاحظ الفرق إذا قُدِّمت لنا كلمة مثل العالم مكتوبة دون وضع علامات الضّبط الإعرابي، وطلب منّا شرح معناها، "**فإذا كانت معزولة عن السِّياق، أي مفردة– فهناك اِحتمال كبير لِاختلافِنا حول معنى هذه الكلمة، وإذا نطِقَتْ يمكن أن تُصْبِحَ كلمتين لا كلمة واحدة حتّى وإن قدّمنا بلا سيّاق، فالأولى ستنطق العَالَم، والثّانية العالِم وشتَّان بين الاِثنين**".[2]

كما يدعو **سمير عبد الوهاب** المؤلِفين إلى اِحترام شخصية الصّغير أثناء الكتابة له خاصةً المراحل المبكرة والمراحل الاِبتدائية، بعدم إغفال الشّكل مع التّركيز عليه بشكل كامل فيقول:" **من الضّروري أن يضبط الكتاب ضبطا شبه كامل وبخاصة في الصّفوف الأولى من المرحلة الاِبتدائية فلا تغفل منه إلاَّ حروف المعاني وبعض الحروف السّاكنة**".[3]

ولعل الدّعوة إلى الضّبط بالشّكل في القصّة من قبل **فخر الدّين قباوة** يهدف إلى تحقيق مطلب أساسي وحسّاس في النّص، بمثابة إلقاء ظلال الفهم لمعاني الكلمات والجمل، وبالتّالي حققنا الفهم والإفهام. فيقول مؤكِّداً على أنّ " **الحركات التي نغفل رَسْمَهَا في الكتب الموجَّهة للأطفال هي حروف متمِّمَة للكلمات**"[4]، أي تعتبر لغة داخل لغة لأن قيمة الكلمة والجملة في قيمة الضّبط بالشّكل، وهو يعيب على الكتاب مِنَ الذين اِستهانوا في توظيف الشّكل، فيقول: "**وقد أُهمِلت**

---

[1]– السّلسلة الضّعيفة برقم 914، والأحاديث الضّعيفة والموضوعة برقم 869 **عن أبي الدّرداء رضي الله عنه–قال: سمع رسول الله –ﷺ– رجُلاً قرأ فَلَحَن، فقال رسول الله –ﷺ– " أرشدوا أخاكم** "، بغير فقد ضل، والحديث بهذه الصّيغة ذكره محمد الصّالح الصّديق في كتابه العربية لغة العلم والحضارة، ص71. لكن دون تخريج.

[2]– جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، ص75.

[3]– سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، ص264.

[4]– نفسه ، ص264.

كثيرًا حتَّى ظنَّها بعض المعاصرين قيّما صوتية ثانوية، فتسامحوا فيها بالحذف والتّغيير والتّشويه، إنَّها في أول الكلمة وَوَسَطِها وآخرِها حروف كاملة تسهم في تأدية المعنى وتحديده، فإن لم تعط حقَّهَا في القراءة والكلام والتّفكير، فسد المعنى أو دخله الإِختلال والسَّطحِية، فلا بدَّ من إثبات كل رمز صَوتي يساعِد على ضبط الكلمة حركة كان أم تضعيفًا أم تنوينًا، ...تساعده على فهم المعنى، وتُعلّم اللَّفظ السَّليم في القراءة والتّعبير، فإذا هو يعطي كل حرف حقَّه من الصَّوت، وكل كلمة وجملة وعبارة حقَّها من الأصوات والنّبرات والأداء".[1]

فقباوة على يقين أنه إذا أحسن إستعمال الشكل في كتابات الأطفال، لم نجد صعوبةً في إعانتهم على التّذوق اللُّغوي والفنّي والجمالي معًا، بينما **روحي الفيصل** يجعل الشّكل والضّبط على مستويين، الفئة الأولى بالضّبط الكامل أمّا الثانية فتعتمد على التدّرج من أجل توسيع القدرات اللّغوية المكتسبة للأطفال، فيقول: **"وإعتماد الضبط اللُّغوي الكامل في الكتب المقدمة للفئة الأولى، والضّبط المتدرِّج في الكتب للفئة الثّانية، لتُتيح للطّفل القراءة السَّليمة في الأولى، وإستعمال معارِفه في الثّانية، ولا بدَّ من أن تكون اللّوحات المرفقة بالكتاب فنّية تنمّي تذوق الطّفل الجمالي، وتغنيه في الوقت نفسه على توضيح المعاني التي تطرحها الرّموز اللُّغوية"**[2]، بينما نجد محمود الطّناحي في كتابه **"في الأدب واللُّغة"** يعيب على المؤلفين الذين يخطؤون في رسم الحركات، سواء على مستوى بناء الكلمة أو إعرابها، فيقول: **"نعم قد ترى في بعض الكتب شيئًا من الضّبط، ولكنَّكَ لن تعدم فيه الضّبط على الشَّائع، الدّائِرة على الألسنة دون مراجعة الأصول والتحرّي والإِستيثاق، وليس همّنا بسبيل التّمثيل والإِستشهاد، لأنَّه فَاشٍ مستفيض، ولكن حسبي بعض الأمثلة..**

يضبطون قولهم: "وقع في روعي كذا" بفتح الرَّاء على الشَّائع والصَّواب بالضَّم، "رُوعي" لأنَّ الرَّوع بالفتح، قال تعالى: "فلمَّا ذهَبَ عن إِبراهيمَ الرَّوع" سورة هود (74)، والرَّوع بالضَّم:

[1]- سمير عبد الوهاب أحمد: مرجع نفسه، ص264.265.

[2]- سمر روحي الفيصل: أدب الأطفال وثقافتهم قراءة نقدية – دراسة – إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، (د ط)، 1998م، ص77.

النَّفس، وفي الحديث "إنَّ روح القدس نَفَثَ في رُوعي أنَّ نفسًا لن تموت حتَّى تستَوفِي رِزقَها....".[1]

فهو لا يبين الخطأ الشّائع ولكن مدى تأثير ذلك الخطأ في تغيير المعنى، ويدعوا الجميع إلى الِاهتمام بالضّبط لأهميته الكبرى في إعطاء الكلمة حَقَّها من الصّفاء والواقعية في الجانب الدّلالي، واللّفظة إذا وُضعَت لمعناها الحقيقي من خلال الضَّبط الذي يعتبره باب من أبواب الأبنية أُصِيب الهدف ونُزع الإبهام الواقع على مستوى الكلمـة، إذ يقول: **"ومرَّةً أخرى إنَّ ضبط الأبنية بَابُ من أبواب العربية، ينبغي تعَهُّده والعناية به، وليس من الأمور الشّكلية كما يزعم بعض النّاس"**، ويستشهد بأقوال العلماء الكبار الأجلاء الذين عَنَوا بالعربية دراسةً وتحقيقاً، فيقول على لسان اِبن جنّي: **"ألا ترى أنَّك لو سمِعت إنسانًا يقول كَرُمَ يَكْرَم بفتح الرَّاء من المضارع لقضيت بأنَّه تارك لكلام العرب" وكذا الجاحظ إذ عدَّ الخطأ في بنية الفعل. مع بقاء المعنى من اللَّكنة"**[2]

وأعطى **أحمد نجيب** هو الآخر الضّبط بالشّكل قيمة إيجابية، إلاَّ أنه كان على اِختلاف قليل ممَّا عليه الآخرين، فنجده يؤكد على اِنتقاء الكلمات الشّائعة والسَّهلة المألوفة بالنّسبة للطّفل دون ضبطها بالشّكل، خاصة بالنّسبة للمرحلتين: (مرحلة الكتابة والمرحلة الوسطية)، فيقول: **"أن ينتقي في كتابته لهم الكلمات والعبارات والجمل التي تحتاج إلى أقل قدر ممكن من الضّبط بالشّكل، بحيث يمكن أن يقرأ الطّفل معظم حروفها بدون حاجة إلى الشّكل، وبهذا نقلِّل من الشّكل الضّروري إلى أقصى حدٍّ ممكن بحيث لا يكاد يصبح عقبة في طريق الِانطلاق في القراءة، وبالتّالي لا يضيف صعوبة معيّنة إلى الطّفل في أوَّل عهدِه بالقراءة"**.[3]

---

[1]- محمد محمود الطنّاحي: في الأدب واللّغة دراسات وبحوث، ج2، دار الغرب الإسلامي، (د ب)، ط1، 2002م، ص530.531.

[2]- نفسه ، ص531.

[3]- أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص54.

ويحاول النّاقد في هذا الإطار أن يهيِّئ الطّفل على القراءة بدون ضبط بالشّكل حتى وهو يكبر تدريجيًا، مما تبدو له القصّة غير المشكولة شيئًا عَادِيًا بالنّسبة إليه هذا من جهة، ومن جهة أخرى يسهل على الكاتب ويخفّف عنه العبء في البحث عن الكلمات والجمل، أمّا في المراحل الأخرى فهو يدعو الكتاب إلى الضّبط بالشّكل على الكلمات الصّعبة، والتي لا يستطيع الطّفل" **قراءتها... وإختيار هذه الحروف يحتاج ممن يقوم بهذا العمل إلى جهد أكبر كثيرًا من ضبط حروف القصَّة كلّها بالشّكل ضبطًا كَامِلًا... بالإضافة إلى أنّه يحتاج منه إلى خبرة طويلة سابقة مرتبطة بمستويات الأطفال الذين يقدم لهم القِصَّة**".[1]

وأحمد نجيب ضِدَّ الشّكل الكامل من أصله في القصّة، وعلى الكاتب أن يكون ذا خبرة بمواقع الضّبط بالشّكل بالنّسبة إلى الحروف الصّعبة، والشّكل الكامل للقصة بالنّسبة إليه يعتبره ذو اِتجاه سلبي يؤدي بالطّفل إلى التّشويش، وبالتّالي يعيق عملية القراءة، فيقول: "**لكن الجهد الذي يبذل في هذا الشأن يجد له مقابلاً طيِّبًا عندما يحمي الطّفل من الإِنطباع المبدئي المثبط عندما يقع نظره للوهلة الأولى على قصَّة صفحاتها كلّها مشكولة شكلاً كامِلاً.. مما يقدِّم له إيحاء مسبقًا بالصّعوبة والتّعقيد، ويقلِّل من عوامل إغرائِه بالقراءة**".[2]

وسبب الإنقاص من حجم الضّبط بالشّكل في قصّة الطّفل، وِفقاً لفترات نموّه العقلي واللّغوي تكمن في أنّه "**كلما كَبُر الطفل خَفَّ العبء عن كاتب الأطفال، وإستطاع أن يجد مزيدًا من الكلمات، ويكوّن مزيدًا من الجمل التي يستطيع الطّفل أن يقرأها بغير حاجة إلى كثير من الضّبط بالشّكل**".[3]

[1]- نفسه ، ص54.

[2]- نفسه ، ص54.

[3]- نفسه ، ص54.

إنّ نظرة النّقاد إلى قضية الضّبط بالشّكل في القصة هي قضية شائكة، وكلّ ممّا قالوه على صواب، **ففخري** يحاول إعطاء طريقة نمطية تساهم في القراءة المنشودة على أن يتبع الآتي في تقريب عملية الضّبط وتقريباً للآراء النّقدية السّابقة:[1]

– ضبط حروف الكلمة التي تحتاج نطقًا خاصًا، أو الكلمة الغريبة، أو الكلمة الأجنبية التي كُتِبَت بحروفٍ عربية ضبطًا كامِلاً.

– ضبط الأسماء العربية التي لها نطق معيَّن، وخاصة إذا كان الاسم غير متداول أو نادرًا تداوله.

– ضبط الحرف الأول والحرف الذي قبل الأخير في الأفعال المبنية للمجهول حتى لا يلتبس بغيره ...، فيضيع المعنى.

– عدم إهمال "الشّدة" مطلقًا على الحرف المشدَّد لما لها من أثر في تغيير المعنى.

ومن قول محمد صالح نكون قد خرجنا من التّعصب لأي قولٍ من الأقوال السّابقة، فهو قول وسطي يدعِّم جميع الآراء.

***** التّكرار في القصّة:**

إنَّ قيمة التّكرار كبيرة في أدب الطفل خاصةً في مجال لغتِه، وإنَّ توظيفه في النّص يُعدُّ حقًا قيمةَ معرفيةَ وتربويةً للصّغير، فهو يعين على إثراء المحصلة اللُّغوية لديه، ويوسع في مدركاته ومفاهيمه اللُّغوية، **ولذا كان الرّسول – ﷺ–يعيد الكلمة ثلاثًا لِتُعقَلَ عنه.**[2]

[1]– فخري محمد صالح: اللغة العربية أداءًا ونطقًا وإملاءًا وكتابة، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ط2، 1994م، ص102.

[2]– ينظر البخاري (6244،95،94)، عن أنس، **عن النّبي – ﷺ– أنّه: "إذا تكلّم بكلمة أعادها ثلاثاً حتى تفهم عنه".** (رقم 95)

فانظر إلى خلق النبي – ﷺ – كيف يعلِّم أصحابه وهم كبار فما بالك بالصَّغير الذي هو قريب عهد باللّفظة والمعلومات، ومن هذا المبدأ نجد يعقوب الشّاروني يلح على ضرورة وجود التّكرار في قصة الطفل، وليس من جانب الألفاظ والعبارات وإنَّما التّكرار الكلّي للقصة، وهو دلالة على أهميته بالنّسبة للطّفل خاصة في المراحل المبكرة. فيقول: "**من الملاحظ أنَّ الأطفال كلَّما صغر سنُّهم، لا يملُّون من تكرار سماع نفس القصص التي اِستهوتهم، واِستيعاب مجموعة من الأطفال ممَّن تتراوح أعمارهم بين الثّالثة والخامسة لقصَّتهِ، قد يحتاج إلى تكرارها عليهم حوالي أربع مرّات.**[1]

ونجد كذلك النَّاقد **أبو معال** يدعِّم نظرته إلى قيمة التكرار بالوجوب والإلحاح عليها في الكتابة للطّفل فيقول: "**يجب أن يركز كتاب الأطفال على اِستخدام التّكرار**".[2]

فالنّاقد يدرك قيمة التّكرار ولكن يشترط فيه التركّيز، والتركّيز دلالة على إعطاء نسبة محدَّدة في نص الطّفل بحيث لا يمكن أن يزيد عن مَسَارِهِ ولا ينقص بشكل يندر في الكتاب. ومن هنا نجد الرأي المؤيد **لأبي معال** عند الثّنائي **إسماعيل عبد الفتاح، ورانية حسن أبو العينين**، على أنهما يلحَّان عليه ولكن دون الخروج عن الحدّ حتى يضفي على النّص لمسة موسيقية إيقاعية تجذب الطّفل إلى القراءة، بينما إذا زاد الشّيء عن حدِّه اِنقلب إلى ضدِّه، فيوقع التّكرار الضّرر البالغ بالنّسبة للطّفل، فيصيبه الملل اِتجاه النّص فنجدهما يقولان: "**لا بأس بالتّكرار غير الممل والتّأكيد غير المتكلِّف.**[3]

ونجد كذلك **هدى قناوي** في كتابها الطّفل وأدب الأطفال تقول: "**وعليه أن يكرّر بعض الألفاظ والعبارات، لأنَّ التّكرار يزيد من قوَّة التّأثير ويمهِّد لوضوح المعنى**"[4]، فنلاحظ أنّ النّاقدة ركزَّت في رأيها على بعض الألفاظ والعبارات والسّبب عندها تقريب المفاهيم اللُّغوية للأطفال،

[1]– طارق الحصري: اِستلهام التراث في مسرح الطّفل، مرجع سابق، ص285.

[2]– عبد الفتاح أبو معال: أدب الأطفال، مرجع سابق، ص107.

[3]– إسماعيل عبد الفتاح، رانية حسن أبو العينين: مرجع سابق، ص41.

[4]– مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عبد التواب يوسف، مرجع سابق، ص213.

ولعلَّ أبرز هذه الألفاظ والعبارات المعتمدة التي تكون قائمة على الجدَّة والصُّعوبة، ولهذا يرى **إسماعيل عبد الفتاح** أن يكون التّكرار ضروريا إذا ما اِعتمد الكاتب على كلمات تبدو غير مألوفة للطّفل، وحتّى يثير في الطّفل مظاهر الألفة بالنّسبة للكلمات الجديدة، حيث يقول: **"ولا مانع من زيادة الكلمات الجديدة على أن تكون قليلة ومكررة".**[1]على أن تكون **"من المنطوقات التي سوف يكتسبها في مراحل تالية".**[2]

وعبد الفتاح أبو معال يؤكد اِستعمال التكرار خاصة لأصحاب العاهات السمعية التي تؤثر على سمع العبارات والألفاظ وحتى الدروس، فيقول: **"كما على المعلِّم أن يعي الصعوبات التي يعاني منها الأطفال... فيما يتعلَّق بسمعهم، فيقوم بتكرار التّعليمات وأن يكرِّر الدروس".**[3]

كما **نجد أحمد نجيب** يستعمل التّكرار للتّأكيد فيقول: **"كانت الحجرة واسعة واسعة" بدلاً من قولنا، كانت الحجرة واسعة جدًّا، ونقول: "فيها أشجار عالية عالية... بدلاً من قولنا: فيها أشجار عالية جدًّا".**[4]

***** بين الفصحى والعامية في قصّة الأطفال:**

إنَّ الكتابة للطّفل بلغة فصحى ضرورة حتمية يجب مراعاتها في الكتابة في أدب قصة الطّفل، ولكن الطّفل في هذه المراحل الأولى ذو عهدٍ قريب بعالم الفصحى فهل يستطيع الاِستجابة لهذه الكلمات بعدما تشرَّب حياة العامية، ولا يستطيع مفارقَتَها **"وهذه المشكلة تَجعلُ القاموس اللُّغوي للطِّفل محدودًا بما يتعلمه من اللُّغة العربية، إذا قيس بما يعرفه من ألفاظ العامية في اِستعمالاته اليومية... وهذا بدوره يشكل صعوبة جديدة أمام كاتب الأطفال، وبخاصة في**

[1]- عبد الفتاح أبو معال: أدب الأطفال، مرجع سابق، ص106.

[2]- جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، ص88.

[3]- عبد الفتاح أبو معال: الاِستعداد اللُّغوي عند الأطفال، ص144.

[4]- أحمد نجيب: أدب الأطفال، علم وفن، ص 59.

المرحلة الأولى مما يدفع الكثيرين من الكتّاب إلى اِستعمال العامية فيما يقدّمونه لأطفالهم من قصص وأغان وتمثيليات".[1]

إنَّ المشكل الذي يطرحه أحمد نجيب يؤكد على ضرورة اِستعمال العامية كلغة مساعدة على تعليم الطفل اللّغة الفصحى، لأنَّ في الفترات الأولى من حياته يكون قاموسه اللّغوي محدود جدًّا.

بينما نجد **إسماعيل الملحم** يعيب على هؤلاء الكتَّاب الذين يكتبون للأطفال باللهجات المحلية على أنَّ الطّفل يكون فقيرا في الثّروة اللُّغوية، ويعتبره عائقا خطيرا على النّتاجات الأدبية للأطفال فيقول: **"وليس غريبا على أحد خطر مثل ذلك على النّتاجات الأدبية للأطفال والنَّفاذ من خلال ذلك إلى تحقيق أحلام قديمة تتجدَّدُ بِاستمرار وتتمثّل بالتّآمر على الفصحى وفي ذلك ما فيه مؤامرة على الشّخصية القومية للأمة، لغة أدب الأطفال تتقيدُ بمستوى نمو الطّفل اللُّغوي والمعرفي، وهي تؤسّسُ لعملية النّهوض باللُّغة من خلال تنمية الثّروة اللُّغوية بوساطة المفردات السَّهلَة البعيدة عمّا هجره اللّسان العربي وصار بذمة القاموس، لكن هذا لا يعني مطلقاً التّساهل في تسريب لهجات محلية وكلمات دارجة في أية لهجةٍ محلِّية، تكون من ذلك الدّخيل على اللُّغة الأم التي تمثِّل اللِّسان العربي".**[2]

فهو يؤكد الاِبتعاد عن أي لهجة محلية وإن كان تبسيط الفصحى للطّفل حتى يتسنى له اِكتساب لغته العربية دون اِختلاط مع غيرها من اللّهجات والكلمات الدّارجة. ونفس الشّيء نجده عند **حسن بريغش** الذي يحرص على اِستعمال اللُّغة الفصيحة والسّليمة من حيث البنية الإعرابية والبنية الصّرفية، دون العامية، وعدم إدخال الكلمات الأجنبية مطلقاً وهذا لِضَرَرِها البالغ على الطّفل الصّغير من جهة تأثيرها على الجهاز النّطقي، ممَا يؤثِّر بدوره هذا على مخارج حروف الطّفل الحقيقية، بأن تأخذ مسارًا آخر غير مسارها الأصلي فيقع الخلط بين الفصيح والأجنبي، فيقول: **"ومن المهم جدًّا الحرصُ على اِستعمال الألفاظ الصّحيحة الفصيحة، وعدم اِستعمال الكلمات العامّية أو الأجنبية مهما**

[1]- نفسه ، ص55.

[2]- إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطفل وأدبه، ص66.

كانت المبرِّرات، لأنَّ في ذلك تشويها لبناء المعرفة اللُّغوية ولِجَمَالِية اللّفظ العربي وسلامته، فضلا عن تشويه مخارج اللّفظ، حينما تختلط مخارج الحروف العربية بغيرها، ويصبح جهاز النّطق عند الطّفل موزعاً بين التّعوُّد في الحركة على مخارج الحروف العربية بطريقة صحيحة سليمة، والتّعوُّد على مخارج الحروف الأجنبية".[1]

وكذلك من خلال المزاوجة بين اللُّغة العربية الفصحى واللُّغة الدّارجة التي يَسْمَعُهَا ويتحدث بها في المجتمع والتي نادى بها كثير من النقَّاد أمثال توفيق الحكيم والذي أسماه تفصيح العامية، فنجد النّاقدة سهير محفوظ تؤكد على هذا الرأي كذلك في قصص الأطفال حيث تقول: **"وهذا الرأي أولى أن يطبق في اللُّغة المستخدمة في قصص الأطفال، بل إنَّ سَدّ الفجوة القائمة بين الفصحى والعامية يمكن أن يكون رسالة تتحقّق بصورة أساسية وطبيعية في هذا المجال، وتزداد الحاجة إلى مثل هذه الجهود في قصص المقدمة للأطفال في سنواتهم الأولى من دراساتهم في المرحلة الإبتدائية، وذلك يعني أنّنا نضع للكلمات في القصَّة معياراً يتجاوز معيار الوقوف عند حصيلة الطّفل اللُّغوية إلى العمل على زيادة هذه الحصيلة والحرص على تزويد الطّفل بثروة لغوية بصورة تدريجية".**[2]

لعلّ سبب حرصها على توظيف العامّية بجانب الفصحى، حتى لا يكون الطّفل في حالة دهشة حينما نكتب له بالفصحى وحدها، أمّا المزج فهو دافع قوي، يُعين على نوع من الإسترخاء حينما يجد العامية التي يتكلّم بها في الخارج موظَّفة بشكل يثير إنتباهه، فحينها يَتَهَيَّأ له المجال إلى تعلّم اللّغة عن طريق تزويده كل مرّة بكلمات جديدة، حتّى يألفها، وتصبح شائعة في قاموسه اللّغوي والكلامي معاً.

[1]- محمد حسن بريغش: أدب الأطفال وسماته، مرجع سابق، ص222.

[2]- سهير محفوظ: أدب الأطفال: دراسات تحليلية نقدية، ص 21.

وعبد الفتّاح أبو معال يسير على نفس المنهج، ولكن بشكل تنظيمي يعتمد على ثلاثة أمور والتي يجب مراعاتها وهي:[1]

– الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى، على أن يكون لها اِنتشار في أحاديث الأطفال لتكون أساساً لبدءِ تعليم القراءة والكتابة.

– الكلمات العامية التي تشيع في لغة الطفل بنسبة كبيرة، ومعرفة التّقارب والتّشابه بينها وبين المفردات في اللُّغة الفصحى ولا مانع في تقديمها للأطفال في بداية مرحلة تعليمهم، على أن تعالج تدريجياً لتقترِب من الفصحى.

– الكلمات التي تشيع في لغة الطّفل بنسبة كبيرة، ولا تمت للفصحى بصلة، ولقيمتها الوظيفية في اللُّغة فإنّ بعض الآراء التّربوية ترى اِستعمالها في البداية، كما يرى بعضهم الاِبتعاد عنها على أن تقدم المفردات الفصحى القريبة مِنّا تدريجيًا.

وهذه الأمور الثّلاثة مستقاة من اِستعمالات الطّفل في كلامه اليومي ولهذا نجد "**من حيث الوظيفة قد تؤدي الفصحى وظائف ربَّما لا تنهض بها اللّهجات المحلية، وفي الوقت نفسه تقوم اللّهجات المحلية أو العامية بوظائف أخرى ربَّما لا تنهض بها الفصحى**".[2]

فالفصحى والعامية إذن مركب ضروري للطّفل الصّغير يجب مراعاتُه في الكتابة لهم، بشرط أن تطغى الفصحى على العامية، وإنّما دور العامية هنا من أجل اِستفراغ طاقات الدّهشة التي يجدها الطّفل موظفة في الفصحى.

***** السَّرد الحكائي (الشّفهي) في قصّة الطّفل:**

يعتبر إلقاء القصّة مشافهة ذو أهمية كبيرة لذا "**فالحديث عن سّردِ القصة للطِّفل يقوُدُنَا للوقوف أمام اللُّغة التي تستخدِمُها المعلّمة أو المربّية في سَرْدِ القصَّة، وذلك بِاعتبار هذه اللُّغة**

[1]– عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاِستعداد اللّغوي عند الأطفال، ص85.

[2]–جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، مرجع سابق، ص52.

من أبرز العوامل التي تؤثّر في اِستيعاب القصَّة وفَهْمِهَا، حيث تمثّل اللُّغة مشكلة معقَّدَة تزداد حِدَّتُها في ظلِّ الاِزدواج القائم بين الفصحى في المنزل والشَّارِع والسُّوق ووسائِل الإعلام والمدرسة من ناحية أخرى".[1]

فعبد الوهاب أحمد مقتنِع بقضية السَّرد، لكن ما ليس مقتنع به هو قضية اللُّغة التي تتعارض يوما بعد يوم (العامية والفصحى، لأنَّ اللُّغة اللَّفظية طريق فعّال التّأثير في الطّفل، يُساهم في اِستيعاب القصّة وإدراكها هذا من جانب، ومن جانب آخر اِستساغتها من خلال الجو الجمالي الموسيقي وعليه يستظهر النّاقد لما للُّغة اللّفظية وغير اللّفظية من طاقات في النّمو اللُّغوي أثناء السَّرد، أو قل في إيصاله الرّسالة إلى الطّفل رغم تشفيراتها المعقّدة، فيقول: "...**ولمّا كان تقديم القصّة للطّفل فنّ له أصوله وأساليبه المتعدِّدَة التي تختلف في بعض الجوانب، منها القائم بالسّرد أو العرض، ولغة السّرد، وطريقة التّعبير عن أحداث القصَّة، والوسائل المعيَّنة، ونوع الحواس التي تستثيرها، فقد رأينا من الضروري أن تزوَّد معلِّمة الرّوضة ببعض الطُّرق، والوسائل التي ينبغي عليها اتِباعُهَا في أثناء سرد القصَّة، وبِخَاصّة إذا عرفنا أنّ طِفْلَ الرّوضةِ لا يستطيعُ القراءةَ، ومن ثمَّ فهو بحاجةٍ إلى من تقدَّم له القصَّةَ في صورة حيَّةٍ نابضةٍ".**[2]

وما دام سردُ القصَّةِ بالنّسبةِ لمعلِّمةِ الرّوضةِ مسؤوليةٌ كبيرةٌ فقد دعا **عبد الوهاب أحمد** إلى تهيئَةِ المربية أو المعلّمة أو إرشادِها إلى طرق السَّرد المتمّمة للُّغة اللَّفظية، لأنَّ لغةَ الطّفل في مرحلة ما قبل الكتابة والقراءة قاصِرَة على تحصيل محتوى الرّسالة، فلذا ينبغي عليها أن تكون ملِمَّة بعِدَّة علوم، وهو ما وجدناه في كتاب اللُّغة والتّواصل التّربوي والثّقافي في مقولة **لمحمد سراج** ما مفاده أن الذي يريد أن يدرس اللُّغة كأداة للتّواصل ينبغي له أن يَستندَ إلى علوم لسانية كعلم الدّلالة والسّيميوطيقا والسّيميولوجيا، فيقول: "**ويتواصل متكلِّموا لغة إنسانية معيَّنة فيما بينهم بسهولة ويسرٍ، وذلك مردُّه إلى أنَّ كُلاً منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللُّغوية عينها، نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سُهُولة اِستقبال وإرسال وتحليل المرسلات اللُّغوية كافة، هذا مايحدث مبدئيًا**

[1]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، مرجع سابق، ص149.

[2]- نفسه ، ص149-150.

عبر ما نسمّيه شكل التّواصل الكلامي (Communication Verval) وهو الشّكل الأكثر اِنتشاراً واِستعمالاً".[1]

ويذكر **أيكس** Aiex 1988: **" أنّ سرد القصَّة شفويًا يضفي الحياة على الأشياء، وتصبح الشّخصيَّات والموضوعات أكثر واقعية، وهو أسلوب أفضل من القراءة الجهرية لأنَّ في سَرْدِ القصَّة يكون التَّفاعل بين السَّارِد والمستمِع فَورِيًا وشخصياً وفعالاً ومباشرًا".[2]**

فمن هذا المنظور ينبغي أن تكون المعلِّمة لها خبرة بما يلزم الصّغار في سرد القصص لهم، وهو ما دعا إليه **سيد حلاوة** حينما ركَّز على عملية الإلقاء أثناء السَّرد، فيقول:" **يجب أن يكون السَّرد بصوت متنوِّع... بحيث يعطي لكل فكرة أو حالة نفسية صوتها الملائم، وأن يظهر على وجهِهَا الاِنفعالات المختلفة للشخصِّيات من فرحٍ أو حزنٍ أو اِستعطافٍ أو غضبٍ... حتى تكون طريقتُها مشوِّقةً مؤثرةً تجذبُ اِنتباهَ الأطفالِ... تبدأ المعلمة في إلقاء قِصَّتها بصوتٍ هادِئ ومسموع مع الأخذ بعين الاِعتبار أنّ الطّفلَ، إذا لم يسمعْ لن يفهمَ وسرعان ما يقلقُ ويتحركُ وتشيعُ الفوضَى في الفصلِ".[3]**

فهنا يركز سيد حلاوة على طريقة الإلقاء من حيث تفعيلِ درجةِ النّبرِ والتّنغيمِ أثناءَ عمليةِ السَّردِ لما لها من أثرٍ في توجيهِ المعنَى واِستعابِه مع مراعاةِ الإلقاءِ بصوتٍ مرتفعٍ نوعًا ما، حتى يتسنَى للطّفلِ سماعَ القصّةِ والتّأثُّر بها، وِفق تنظيم للسّرعة المُتحدَّث بها، وحسب مؤهلات الطّفل العقلية. وعلى هذا الأساس فهو يعتبِر **"الصّوتَ المرن الذي ترتفعُ نبراتُه وتنخفضُ دونَ عناءٍ من شأنِه أن يجذبَ اِنتباهَ السّامعينَ، ويجعلُهم يحتفظون به فترةً طويلةَ مع الملاحظِ بأنَّ من الصُّعوبةِ الاِستماعَ إلى الصّوت، الذي يسير على وتيرةٍ واحدةٍ، أو حتى إدراكِ مضمونهِ من أفكار ومعاني**

---

[1]- جميل حمداوي: التّواصل اللَّفظي وغير اللَّفظي في المجال البيداغوجي والدّيداكتيكي، مجموعة من الباحثين، اللُّغة والتّواصل التّربوي والثّقافي" مقاربات نفسية وتربوية"، مطبوعات النّجاح، الدّار البيضاء، ط1، 2008م، ص62.

[2]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص150.

[3]- محمد السيّد حلاوة: الأدب القصصي للطِّفل (منظور اِجتماعي ونفسي)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، (د ط)، 2003م، ص167ص168.

ومن المعروف أنَّ التغيُّراتِ في طبقة الصَّوتِ تعطي للسَّامع جوًّا من الرَّاحةِ والطمأنينَةِ وتعملُ على توضيحِ المعنَى".[1]

ويؤكِّد **أبو معال** على نفس الفكرة بِاعتبار أنّ العواطفَ الإنسانية مجبولة على ترديد الأصوات التي تتأثّر بها، على أساس توظيفِها بما يناسبُها من حالات الحزن والألم، كالأصوات الصّفيرية، وما يناسب عالم الأفراح من أصوات تناسب هذه الحالات كذلك، وبهذه الرُؤية يُؤكِّد أنّ: **"للِانفعالات النّفسية صلة وثيقة بتغيّر طبقة الصَّوت، فالصَّوت العالي الحاد هو أداة للتّعبير في حالات الفزع، أمَّا النَّغمات الهادئة المنخفضة فتكون أنسب في حالات الثّقة والإِطمئنان".**[2]كما يرى أنّ المعيار الجيِّد بالنّسبة لسارد القصّة، أن يتوافق الصّوت مع اِنطباعات الطّفل ونفسيته فوصول الصّوت إلى أذن السّامع، دليل على وصول الرّسالة، لكن تطابق الصّوت وحالة الطّفل دلالة على فهم الرّسالة، وأكثرُ ما يُنفِّر الأطفالَ حين سماعِ القصّة تبعاً لحمولةِ الأصواتِ العالية، وعلى العكس يعتبر: **"الصَّوت المنخفض والطّبقة الواضحة التّموج حسب التّعبير، فهو المناسب للأطفال، حيث يجذبهم، ويشدُّ الذين ينصرفون عن السَّماع، كما أنَّه يتيح للطّفل المحروم السَّمع الجيد، لأنَّه يتيح له مَدَّة من الوقت لِاستقراء شفاه المعلم وحركاتها، فيستخلص منها ما يقال".**[3]

قد تعكس قراءة القصّة من الكتاب عموماً نقص في التّركيز، إلاّ أنّ السّرد كنشاط مسموع له مُؤَهلات على مستوى ذهن الطّفل، وكما قال اِبن خلدون السّمع أبو الملكات، فتكون الإِستجابة فورية ومنبِّهة لحواسه، ومن هذا المنظور يدعّم أبو معال رأيه على أنّ" **قليلا من النّشاطِ اللُّغويّ المسموعِ يجتذبُ اِنتباه الطّفل نحو تتابع الأصوات فيه خصوصاَ في نطاق الكلمات، وكذلك الأطفال يتمتّعون بمهارات لغوية عديدة، فإنَّهم يحتاجون إلى بذل الجهد في الِانتباه إلى ما**

[1]- عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللُّغوي عند الأطفال، ص124.

[2]- نفسه ، ص124.

[3]- نفسه ، ص114.

يبدو لهم بأنَّه غرض جدير بعنايتهم".[1]كما يعدّ النّاقد أنّ اِكتساب المعارف عن طريق السّماع، دلالة على دعوةِ الصّغار إلى حب الاِستطلاع والتّفهّم والبحث عمّا أُبهِم لديهم، خاصّة ممن يمتلكون مهارات لغوية مختلفة.

ولتوظيف القصّة لذوي المراحل الأولى من الطّفولة المبكرة تعتمد أساساً على عملية السّماع، بِاعتبار قصور هذه الشّريحة عن مهاريَ القراءة والكتابة، وتبعاً لذلك يُؤكّد إسماعيل عبد الفتّاح الوظيفة الرّئيسية التي يمكن أن تعتمد عليها معلّمة رياض الأطفال بِاستعمال جميع المهارات الاِتّصالية من أجل تحقيق التّذوّق الأدبي والجمالي الفنّي، فيقول:" **تقديمُ القصَّة للأطفال من خلال معلِّمة رِيَّاض الأطفال عمل فنّيّ واتّصاليّ ومهاريّ وتعليميّ كبير، عملٌ تستخدمُ فيه المعلِّمةُ كلَّ حواسها وكلَّ وسائِلها التّعليميةَ لتهيئةِ الأطفال ليكونوا مستعدِّين لتلقّي القصَّةَ والتّفكير فيها، ويُظهِر القدرةَ الاِبتكاريةَ لكلٍ من المعلِّمةِ والتّلاميذ".**[2]

وإسماعيل عبد الفتاح يستقرئُ بعض الوظائفَ التي يمكن من خلالها اِستيعابُ القصّة عن طريق الروايةِ كأسلوب حكائي محبوب عند الأطفال، له دوافع نفعية على شخصيته في المستقبل، فيقول: **"وفن رواية القصص يُسَاعِد الأطفال على الحوار مع الآخرين، ويدفعهُم لِاحترام الرأي والإنصات، وينمِّي قدراتهم الإبداعية على التّخيل والتّصوّر وخصوصَا إذا شاركوا في رواية القصَّة كما أنَّه يجعل الطّفل أكثر فهما وإدراكا للآداب المختلفة، ويخلق ألفة دائمة بينه وبين الأدب بوجه عام".**[3]

والشّيء الجميل بالنّسبة لرواية القصَّة، على اِعتبار الوظيفة المميزة التي يمكن اِنتقاؤُها على حسب **إسماعيل عبد الفتاح** هي تفاعلُ الطّفلِ مع أدبه، فيربي فيه روحَ القراءةِ والاِستماع، ممّا يجعلُه يتلقى ويتذوّق أحسن ما في الأدب من خلال إبراز مواطن الجمال فيه، وهو لا يقف عند هذا الحد، فهو على دراية بما يتمتّع به الرّاوي من أساليبَ تعبيريةٍ مختلفةٍ يمكنُ توظيفُها طبقًا للشّخصياتِ

[1]- عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاِستعداد اللّغوي عند الأطفال، ص125.

[2]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: الاِبتكار وتنميته لدى الأطفال، ص59.

[3]- نفسه ، ص68.

وأفعالها داخلَ القصّة، على أن ينفعلَ والأسلوب التّعبيريَّ للرّاوي الذي يحملُ جميع المهاراتِ الإتصاليةِ، فالأسلوبُ التّعبيريُّ، أي اللُّغةُ اللّفظيةُ وحدها قاصرة على إيصالِ المعنى إلى الطِّفلِ، إذ لا بدَّ من وجود بعض المصاحباتِ اللُّغوية التي يمكن أن تُعين اللّغة التّعبيرية على إيصال المعاني والأفكار إلى الطّفل المستمع، فيقول: "**يختار الرّاوي أسلوب التّعبير عن كل شخصية من شخصيات القصّة، وعليه أن يختار: الإنفعالاتُ المناسبةِ والتّلوينُ والتّغييرُ الصَّوتيِّ المناسبَ للتّعبير عن الأحداثِ الحقيقية للقصَّة، وكذلك إستخدام اليدين والأصابع والإشارات وتعبيرات الوجه في رواية القصّة**".[1]

وفي الأخير كخلاصة، يمكن التّركيز على أهم المبادئ التي يمكن إعتمادها على سرد قصَّة على أطفال الرّوضة أو الحضانة وأطفال السّنوات الأولى من الدّراسة على حسب أبو معال أن يلتزم بـ:[2]

- **التّأنّي في السّرد.**
- **التّنويع في نبرات الصَّوت.**
- **التّحدُّث بصوت مناسب في كل الأحوال.**
- **الإستعانة بالحركة الملائمة، والإشارة المعبّرة.**
- **تجنُّب الإستطراد، والإبتعاد عن التّفصيلات الثّانوية والتي لا داعي لها.**

وفي بحوث النّدوات المقدمة، للمهرجان السّعودي الثّامن للتّراث والثّقافة الجنادرية يوصين النّساء (سواء أمهات أو جدّات أو مربيات " **إلى إلتفاتِهنَّ إلى خصوصية السَّرد الحكائي ممّا ينمِّي اللُّغة مع الخيال عند الأطفال، ولعلَّ تراجع مثل ذلك الدّور عندهن ألقى الطّفل إلى عالمه العصري فحسب، فيألف الجاهز والمعد، وبعبارة أخرى تتعطّل ملكات الطِّفل في أدب الإستماع بما**

[1]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: الإبتكار وتنميته لدى الأطفال، ص69.

[2]- عبد الفتاح أبو معال: أدب الأطفال (دراسة وتطبيق)، ص110. و:أدب الأطفال وثقافة الطّفل، ص160.

فيه شغفٌ وترقبٌ واِستثارةُ خيالٍ.. إنّنا نخسرُ كثيراً لو تعمَّدنا أكثر في الاِبتعاد الفنِّي والزّمني عن الموروث الشّعبي درَّةَ حضارةِ الأمةِ وقاعدةِ اِنطلاقها ومَخزَنِ تجاربِها".[1]

***** الحوار والسّرد في القصّة:**

الحوار شيء أساسي ومهم في القصّة إلى جانب السَّرد والوصف، والحوار هو الأحاديث المختلفة التي تتبادلها شخصيات القصّة، لكن ما يهمّنا هو كيفية توظيف الحوار في القصّة أو عدمه من خلال نظرة النّقاد على إيجابيته أو سلبيته، ومن هنا نجد بعض النقاد ومنهم **حسن شحاتة** الذي يُؤَكّد "**أنَّ الحوار عامل مهم في نجاح القصَّة وهو يساعد في تحقيق المشاركة الوجدانية بين القصَّاص والمستمع والقارئ، كما أنَّه يساعد على الإحساس بالمتعة لا الملل**"[2]

لذا وجب أن نخفِّف من عنصر السَّرد، ونترك للمحاورات فرصة واسعة عند حكاية القصص للأطفال، إلى جانب السَّرد يكون الحوار أمر إلزامي لا غنى عنه في القصّة لأنَّه يدعو الطّفل إلى التّفاعل بخياله ووجدانه في اِستلهام معاني ومفهومات التي تتداول حول موضوع القصّة، كما أنَّها تبعد الطّفل عن السّأم الذي يشكّل نوعًا ما عقدة معرفية، فتحقيق المطلب الأساسي بالنّسبة للقصّة هو الحوار كما يراه **المشرفي** مع التّخفيف من عنصر السَّرد، لأنّه: "**يساعد في الإحساس بالمتعة، ولذا وَجَبَ أن نخفِّف من عنصر السَّرد، ونترك للحوارات فرصة واسعة عند حكاية القصص للأطفال**".[3]

بينما يذهب **عبد القادر عميش** إلى تخطي السَّرد القائم على الكلية في نص الطّفل، ويدعو إلى اِحترام الكاتب لنفسيةِ الطّفل إلى إضفاء نوعًا من الهدوء النّسبي لتوتّرات الطّفل في إثراء وإغناء النَّص بجرعات حوارية إضافية من أجل التّنويع والمزج بين السَّرد والحوار وهو متأكِّد على أنّها " **قد تسأم نفسية الطّفل المتلقي للخطاب القصصي المعتمد لأحادية السِّياق حين يتَّخذ من الخطية**

[1]- أحمد زلط: القضايا المعاصرة لأدب الطّفل العربي، ص251.

[2]- حسن شحاتة: أدب الطّفل العربي "دراسات وبحوث"، ص168.

[3]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال مدخل إلى التّربية الإبداعية، ص68.

السَّردية أسلوبًا له لتمرير الرّسالة، لذلك يكون الحوار هو البنية التّنويعية الأكثر حضورًا،... لا لشيء إلاَّ لكونها أكثر حيوية وواقعية تنقل النَّص القصصي من حال الإِنغلاق والصَّرامة إلى حال الإِنفتاح على التّجربة الواقعية بِاعتبارها حضورًا مسرحيًا في النَّص القصصي".[1]

وسبب التّنويع الذي أقرَّه النّاقد يعود إلى كون الطّفل تصبو نفسه إلى الإِرتياح من خلال المزاوجة بين السَّرد والحوار، وهو دافع قوي لقبول القصّة من طرف الصّغار والإِندماج مع محتوياتها، فيكون ذلك مدعاة إلى إثراء قاموسه اللُّغوي بألفاظ جديدة، ولعل الحوار المكتوب عنده يُلقي بفكر الطّفل وخياله إلى تشخيص الأحداث الحوارية كأنّها فوق خشبة المسرح، وهكذا فقد أضفنا شيئًا جديدًا يدعم معنويات الطّفل في الإِنفتاح على عالم القصة بصدرٍ رحب، فيستنطق مكنونات النّفس وإفراغ ذلك الكبت الدّاخلي الذي ينتج نوعًا ما، عن جهلٍ وعدم المعرفة.

كما نجد أن **أبو معال** يوجه من منظور رأيه إلى التّخفيف من حدَّة السَّرد والوصف في القصّة، لأنَّ الأطفال يميلون إلى إِستعمال الأساليب الحوارية والتّخفيف من السَّرد لئلاَّ يترك نوعًا من الجمود السّلبي في تفعيل النَّص القصصي، وعلى هذا يقول: **"فإِختيار الكاتب لوجه نظر معيّنة لذلك فالأطفال يحبُّون الحوادث والمواقف في القصص، ويفضلون الأسلوب الذي يعتبر من الحركة أكثر من الأسلوب الوصفي الذي يشتمل على كثرة التّفاصيل، وهم يميلون إلى أسلوب المحادثة والحوار... والأطفال لا يستمتعون بالقصّة التي يكثر فيها الوصف، والإيضاح المبالغ فيه، ولكنَّهم يحبُّون التّلميح لأنَّه يترك لهم مجالاً للتّفكير أو التخيُّل".**[2]

وقد ركز **أبو معال** على نقطة جدّ مهمة لم يهتم بها النّقاد السَّابقون ألا وهي طبيعة الطّفل الصّغير بطبعه السّؤول ودائمًا هو المبادِر إلى الكلام، وهي ميزة يجب توظيفها في النّص القصصي، وهذا كما قلنا تبعاً لتلك الطّبيعة التي تستفهم الأشياء المبهمة، فعن طريق الحوار تفتح مجالاً أوسع

[1]- عبد القادر عميش: قصّة الطّفل في الجزائر، ص 185.

[2]- عبد الفتاح أبو معال: أدب الأطفال "دراسة وتطبيق"، ص 41.

لعملية التّفكير من خلال تقريب المفاهيم وإدراك اللُّغة الموظفة عن طريق المصطلحات الموجودة في بيئة الطّفل (حيوانات، أسماء، نباتات...وغيرها.

وترى **هدى قناوي** أنَّه يغلب على القصص اِستخدام أسلوب السَّرد للأطفال، ولكن هي ضد فكرة تكييف سردية النّص ككل، فتدعوا كتاب قصص الأطفال إلى أنَّه: **"من المستحسن أن يستخدم الكاتب معه أسلوب الحوار حتى لا يملَّ الطّفل من القصَّة سواء أكان قارئًا أم مستمِعًا، والطّفل لا يستطيع أن يركِّز اِنتباهه إلا لفترات قصيرة وعلى هذا غالبًا ما تُبعِده رَتَابَة السَّرد عن القصَّة، كما أنَّ طول السَّرد بفقده الاِنجذاب والشّوق لسماع بقية الأحداث، ولذلك يُصبح مهمًّا في قصّة الطّفل مهما كانت الطّريقة التي يتناول بها الأديب قصص الأطفال"**[1]

فإنّ إيجابية القصة بالنّسبة لقناوي تعتمد أساسًا على توظيف أسلوب الحوار في القصة هذا من جهة وكون السَّرد الطّويل الذي يعتمده الكاتب، فهو جانب سلبي ينبغي تغليب الحوار على السَّرد في هذه الحالة وبشكل إلزامي وهذا لأهميته في تغلغل الطّفل بفكره في عالم النّص مبديًا رأيه اِتجاه الموضوع بكل سرور، أمَّا **حسن عبد الله** يعترِف بمكانة القصَّة على **"أنَّها شكل فنّي قَادِر على اِستيعاب أساليب التّعبير من سَرْد، ووصفٍ، وتقرير وحوار، كما أنَّ المراوحة بين هذه الأساليب في تشكيل المادة القصصية، وهي جميعها مقبولة، وإن تكن لغة السَّرد أبعدها عن صنع الأثر المطلوب".**[2]

فالنّاقد يَستحسِنُ اللُّغة الحوارية والوصفية على السَّردية وهذا راجع إلى أن هذين النّمطين أصدق نفعًا وأثرًا في تعليم الطّفل اللُّغة، على غرار السَّرد التي تكون فيه المنفعة نسبية، والنّاقد حتى يدعِّم

[1]- مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، ص211-212.

[2]- محمد حسن عبد الله: قصص الأطفال، أصولها روَّادها، ص09 ص41.

نظرته الإيجابية بالنّسبة للحوار وحتى يكون له أثر طيِّب على شخصية الطّفل أن يمتاز بعدَّة شروط هي:[1]

– يجب أن يتّفق مع صفات الشّخصية التي تنطق به.

– يعبر عن مستوى إدراكِها.

– يختلف عما تقوله الشّخصية في الحوار حتى لا يقع خلط بالنّسبة للمتكلمين (بالنّسبة للحوار فوق الخشبة).

– أن يكون الحوار كاشِفًا عن جانب خفي من القِصَّة أو الشّخصية أو ينذر بشيء قد حدث.

إنَّ إطلالتنا على الآراء النّقدية فيما يخص توظيف الحوار والسَّرد يمكننا أنَّ نُؤَكّد أن لا مجال للتعنُّت للسَّرد وحده، ولا للحوار وحده، فكلهم يدعِّمون النّظرة القائمة بالمزاوجة بينهما، على أن يكون للحوار المساحة الكبرى تِبعًا لشخصية الطّفل التي تهوى هذا النّوع من الأسلوب الحواري والمحادثة، لأنَّه كما قلنا أنه ذو طبيعة سؤولة تحب الإِستفسار وحب الإِطّلاع، والحوار هو الأسلوب الوحيد الذي يجعل الطّفل به يعتاد الإِرتقاء اللّغوي وبالتّدريج، حين ينفعل مع النّص بكل كيانه من أجل تحقيق الأثر المنشود في إِستعمال مفاهيم جديدة قائمة على إثراء القاموس الكلامي للطّفل وبالتّالي تنمية معارفه ،كما أنَّها تعلِّمُه المحادثة مع المجتمع المحيط به (البيئة، المدرسة، الأسرة، الأسواق...الخ)، ولهذا يقول وينفريد وارد: "**إنَّ القصّة التي تقدَّم بوضوح، وفي حوار طبيعي، قصير دقيق، يبقى أثرها في نفس الأطفال وقتا طويلاً**".[2]

***** الصّور والرّسوم في القصة:**

تعد صور ورسوم الأطفال من المصادر الهامة للمعلومات، وهي أوّل ما يشدّ إِنتباههم قبل أن تتعلّق خبراتهم بالكتابة والقراءة، لذا يُؤخَذ بعين الإِعتبار أنّ الصّور والرّسوم عبارة عن "**أوعية تعبير**

[1]–نفسه ، ص40–41.

[2]– وينفريد وارد: مسرح الأطفال، تر: محمد شاهين الجوهر، الدّار المصرية، (ج م ع)، (دط)، (دت)، ص163.

ذات أهمية كبيرة بالنّسبة للأطفال، فَهُم يعبّرون عن أنفسهم بالرّسوم منذ عمرٍ مبكر، كما أنّهم يستقبلون التّعبير من خلالها ويعنون بكثير من تفصيلاتها، وتَنْطَبِع في أذهانهم الصُّور الموحية"[1]وعلى هذا فإنّ **"الرّسوم ليست موضوعًا، وإنّما هي طريقة في القصّ وفي الإخراج"**[2]

ولهذا نجد **الهيتي** يستشهد بأهمية الصّور والرّسوم على أساس من علم النّفس، إذ يقول: **"وذهب بعض علماء النَّفس وخصوصًا أولئك الذين ينحون منحى مدرسة التّحليل النّفسي إلى تأكيد أهمية الألوان في النَّفس، خصوصًا وأنَّ هناك اِتّفاقًا على أن الألوان تساعِد في تقديم الأشكال بطريقة مؤثرة، نظرًا لاِتّصال اللَّون بالحس، خصوصًا وأنَّ الإدراك البصري يقع على وقوع الموجات الضّوئية على العين".**[3]

كما يشترط في لغة الصّغار البساطة، والسّهولة، كذلك يشترط في الصّور الموظّفة لهم، أن تكون معتمدة على السّهولة، لذا تُعَد كثرة التّفاصيل في الصّور والأشكال تُؤدي إلى صعوبة الفهم، وبهذا يجب أن تتميّز الرّسوم بالوضوح والصّراحة، وقد أكّد على هذا الرّأي **الهيتي** في أنّه يشترط في الكتب المصورة أن تكون لغتها سهلة تناسب الطّفل مع زيادة في الرّسوم والصّور التي تضفي حيوية لدى الطّفل أثناء القراءة، على اِعتبار تفاصيل الرّسوم والصّور تكون في حدود ذهن الأطفال، بحيث لا تزيد عن مستواه ولا تنقص، وبهذا نجده يقول: **"حتى تؤتي الكتب المصوَّرة ثِمارَهَا، وتحقِّق أهدافَهَا التي وجدت من أجلِهَا، فإنَّ مادتها يجب أن لا تكون صعبة فوق مستوى الطّفل فتولِّد لديه نفورًا من الكتب، في الوقت الذي نريد فيه للطّفل أن ينشأ ويتربى على عادة حب الكتب والشّعر بالحاجَة إليها دائمًا، ولا تكون مادتها أقل من مستوى الطّفل فيستهين بها".**[4]بينما نجد النّاقد **فاضل الكعبي** هو الآخر يؤكد على ضرورة اِستعمال الرسُّوم إلى جانب اللُّغة، فهي بمثابة العنصر الشّارح لها (أي اللُّغة)، خاصةً إذا كانت موظّفة بطريقة ملائمة من حيث اِستعمال الألوان،

[1]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص113.

[2]- محمد حسن بريغش: أدب الأطفال، ص26.

[3]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص 113.

[4]- هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال، ص278.

فتكون بدورها جذّابة ممّا تغري الطّفل الدّخول في عالم الخيال من أجل إضفاء لمسة تجريبية في الإِعتماد على النّفس للبحث عن معاني الصّور، ومدى تطابقها مع الكلمات ومعانيها، التي تدعِّمه في معارفه وأفكاره، ولهذا نجده يقول: **"إذا كان النّص الأدبي، المكتوب للأطفال بمهارة وتقنية عاليتين، وبأسلوب فني وأدبي رائع، وأكثر روعة ومتعة وإثارة، وبلغة رشيقة، مفعمة بالجمال والسِّحر والخيال والإدهاش، هو أكثر ما يشدُّ الطّفل إلى أدبه ويدعوه إلى قراءة هذا الأدب بمتعة وتشويق، فإنَّ الرّسوم التّوضيحية، المرافقة لهذا النّص، هي الأخرى تشترك مع هذا النّص، وذلك عبر ما فيها من عوالم موضوعية، وصورية ومعرفية، وخيالية، وإمتاعية، ولونية".**[1]

ولا يخفى على لب قارئٍ أنَّ الصُّور والرّسوم إذ كانت مستعملة ومطابقة لحقيقة اللُّغة الموظّفة، فإنَّها تؤدي الدّور المنوط بها، وهي زيادة فهم للصّغير وتقريب المفاهيم إليه، فتقترب الصّورة من اللُّغة، فيقع الإدراك ويَنمحي الإِستغلاق والإبهام على الطّفل، ولهذا نجد **الكعبي** يؤكد على هذه الضرورة قائلاً: **"بل تأتي في أحيان كثيرة لتفتح مغاليق الخيال والمعنى والدّلالة في عوالم النَّص. في بعض الحالات، فتساهم برفع الغموض، أو سوء الفهم، وسوء المعنى والإِلتباس... فتنتهي النّتيجة هنا بالطّفل القارئ إلى فَهم النَّص فَهمًا لُغَوِيًا وموضوعيًا وتشكيليًا بمساعدة الرّسوم".**[2]

من خلال هذه الفقرة نجد أنَّ النَّاقد يلِح على إِستعمال الصّور والرّسوم بجانب النَّص، ويؤكِّد كذلك على إلزامية تماثل اللُّغة مع الرّسوم الموجودة في كتاب الطّفل حتى لا يُخرِج اللُّغة عن مسَارِها المطلوب، سواء بالزّيادة أو النّقصان، فيمكن أن تكون الرّسوم ذات صور إضافية فتعيق الفهم، كما أنَّها إذا كانت ناقصة فإنَّها لا تعبِّر عن اللُّغة الموجودة بجانب الصُّورة ولا تمثِّلها، وهو بهذا يُعتبَر عيبًا ونقصًا يجب تداركه، ومن جانب آخر هو يرى كذلك أنَّ النّص يعتمد على عنصر لفظي له سياقه وعنصر غير لفظي له سياقه فيقول: **"الأول يقرأ ويتابع الكلمة وسياقها، والثّاني: يقرأ ويتابع الصُّورة وسياقها، وفي الحالتين لا بدَّ أن تبرز قوَّة الكاتب في المكتوب وقوَّة الرّسام في المرسوم، وهاتان القوتان إذا ما اِلتقتا، واِتحدتَا في منطقة واحدة وفي عمل مشترك يستنتج عن**

[1]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص380.

[2]-نفسه ، ص380.

ذلك إبداع هائل، سيولِّد طاقة هائلة من الشدّ والجذب بِاتجاه الكلمة وبِاتجاه الصّورة، والإِتجاهان يصبَّان في مصبٍّ واحد".[1]

في هذا الصَّدد نجد السّيد حلاوة يذهب مع رأي النّاقد الكعبي، فيؤكّد على كتّاب القصّة أو غيرها أن يعطوا ضرورة مدعّمة للنَّص من خلال الصّور المستعملة، فيقول: **"أن يحدّد الكاتب الصّور التي يستخدمها لتقريب الأفكار إلى الأطفال، بحيث تكون مرتبطة، بخبرتهم الحسِّية المباشرة، أو لها أشكال ولو تقريبية في إطار بيئتهم".**[2]

وبهذا نجد النّاقد يضيف رأيًا نقديًا آخر وهو أن تكون الصّور والرّسوم ذات طبيعة مرئية من قبل الصّغير في إطار البيئة التي يعيش فيها، أي أنَّه عاينها من قبل بحيث تكون له مسبقة يعرفها، فهنا ينبغي أن تكون الرّسوم واللُّغة متطابقتان، وأن تكون منسجمة ومتآلفة، أمَّا إذا خرجت الرّسوم عن البيئة التي يعيش فيها، ولم يكن قد رآها عن ذي قبل، فهنا يكمن الخلل، ويقع الضّرر، خاصة إذا كانت اللُّغة صعبة، ثم دعّمها الكاتب بصوَرٍ غير معهودة ولا معروفة فلا تنطبق معها، وقد ينغلق على الطّفل الفهم فلا يتِّم القراءة، ويَنْحو أبو معال نفس المنحى إلاَّ أنَّه يضيف صفة الوضوح عليها فيقول: **"وتشكّل الصوّر جانِبًا هامًا من جاذبية الكتاب، لذلك يجب أن تكون الصّور معبِّرةً وواضحةً".**[3]وعلى هذا الأساس **"فإنّ اللُّغة البصرية التي يتم عبرها توليد مجمل الدّلالات داخل الصّورة هي لغة بالغة التركّيب والتّنوع وتستند من أجل بناء نصُوصِها إلى مكونين:**

– البعد العلاماتي الأيقوني – البعد العلاماتي التّشكيلي.[4]

هذا بالنّسبة للكبير فما بالك الطّفل الصّغير، فيجب أن تعبّر اللُّغة عن الصّورة والعكس.كما نجد بعض النّقاد يميز اِستعمال الصُّورة والرسوم على حسب المراحل العمرية أمثال **سمير عبد الوهاب**

[1]– نفسه ، ص 380.381.

[2]– محمد السّيد حلاوة: الأدب القصصي للأطفال، ص90.

[3]– عبد الفتاح أبو معال: أدب الأطفال، ص104.

[4]– قدور عبد الله ثاني: سيمائية الصورة، (مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم)، تقديم :طاهر عبد المسلم، تيري لونسيان، دار الغرب، وهران، (د ط)، (د ت)، ص34.

أحمد، فهو يحثّ على توظيف الصّور بشكل أكبر بالنّسبة لأطفال مرحلة ما قبل الكتابة، والذين لا يستطيعون القراءة من خلال الكِتاب، ووفق ذلك فقد اِعتمد طريقتين لذلك، فالأولى تُقِر بأنَّه: **"يمكن أن تنشأ محاولات أخرى لِاستعمال الرّسم كوسيلة من وسائل التّعبير في مرحلة ما قبل الكتابة، في كتب مطبوعة تحكي القصّة بالرّسم وحده، وفي هذه الحالة إمّا أن يكتفي بالكتاب المصوِّر أو يصاحبه كتيب آخر فيه القصّة مكتوبة للكبار، ليقوم أحدهم بدور الرّاوي الذي يحكي القصّة للطفل، بينما هو يستعرض صور الكتاب".**[1]وهي الطّريقة نفسها، التي اِعتمدها أحمد نجيب في كتابه أدب الأطفال علم وفن.[2]

ويعتمد في الطّابع الأولي لهذه الطّريقة القائم على السَّرد من طرف الرّاوي ممّا تكون الإِستجابة ذات فاعلية كبرى، فالرّاوي حين يستعمل الصَّوت خاصة إذا كان يعرف مخارج الحروف وصفاتها ومظاهر النّبر والتّنغيم، فإنّ الطّفل يشد اِنتباهه إلى الصّورة والصّوت معًا مما يجعل ذاكرة الطّفل تنفتح أكثر نحو إدراك معاني الأصوات والصُّور، فيعمد إلى الخيال.

ولعل الطّريقة الثّانية لا تقل أهمية عن سابقتها لكونها تخدم الطّفل بنفس العملية، إلاّ أن هذه المرَّة نستعمل الصّوت والصّورة عن طريق الأسطوانة، إلى جانب وجود الكتاب مع الرّسوم وهي طريقة جيِّدة كذلك حيث يقول: **"يمكن أن يعدل إلى أسلوب آخر، من حيث أنَّها تطبع على أسطوانة، وإذا كان الكتاب تصاحبه صور ورسوم مشوِّقة فإنّ الأسطوانة تصاحبها أيضا مؤثرات موسيقية غنائية وصوتية فريدة ".**[3]

وفي هذه الطّريقة يشدُّ اِنتباه الطّفل الغناء الموسيقي المنغم مما تساهم في حفظ المعلومة فيقارنها بالصّورة الموجودة في الكتاب فتُحدِث الأثر المرجو منه، وهو تدعيم معارفه.

[1]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص197.

[2]- ينظر: أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص46.

[3]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص197.

بينما أضاف على هذه الإعتبارات الخاصة بمرحلة ما قبل الكتابة، إعتبارات أخرى تخصُ مرحلة الكتابة المبكرة التي مثَّلها في إستعمال الكلمات التي يكون قد نشأ عليها الطّفل بحيث تكون مألوفة عنده حيث يقول: **"وإنّما الجديد هنا أنّ الكتب المصوّرة التي كانت تستعمل في الرّسم وحده كوسيلة للتّعبير، أصبحت تستطيع الآن في مرحلة الكتابة المبكرة، أن تضم إلى الرّسم بعض الكلمات، وعبارات بسيطة في حدود أن يضمَّه قاموس الطّفل في هذه السِّن من ألفاظ ".**[1]

وكأنّ النّاقد يرى أنَّ الرّسم ذو أهمية كبرى في مرحلة ما قبل الكتابة لأنَّه غريب عنها فهي بمثابة رموز وطلاسم لأنّه لا يعرف الكتابة ولا القراءة، بينما نجد أنّ في فترة الكتابة المبكّرة تكون اللُّغة بالغة الأهمية بالنّسبة للألفاظ والعبارات، وهذا لأنّ الطّفل أصبح له معجم لغوي، إلاَّ أنه في بعض الحالات تدخل عليه ألفاظ جديدة فقد يميط عنها الكاتب اللِّثام بالصّور والرّسوم وهكذا.

كما نجد من سار على هذا النّهج كذلك النّاقد **يعقوب الشّاروني**، في كتابه تنمية عادة القراءة عند الأطفال، فنجده يركِّز على ما تُكسِبه من قِيَم التي تطبعها الرّسوم في نفسية القارئ، وهي قِيم جد إيجابية مثّلها في تنمية الذّوق الفنّي، والمساعدة على القراءة، كما أنَّها مُترجِمة أو شارِحة للرّموز اللّغوية، بحيث تساهم في رفع اللُّبس عن القارئ في تخطِّي المفاهيم الصَّعبة وإدراكها، فنجده يقول: **"ويمكن إيجاز قيمة الرّسوم في قصة الطّفل كالآتي:**

1- جذب إهتمام الطّفل وتنمية ذوقه الفني، لأنَّ حصيلة الطّفل اللُّغوية لا تمكنه من قراءة الموضوعات التي تقدِّمها لهم بالكلمات.

2- تخاطب بصر الطّفل وعقله وخياله، فتساعده على تكوين صورة لأحداث القصّة.

3- توضيح كثير من الوقائع والمفاهيم.[2]

[1]-نفسه ، ص197.

[2]- مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عبد التواب يوسف، ص218.

وبجانب قيمة الرّسم في قصّة الطّفل أكّد يعقوب الشّاروني في نفس الكتاب أنَّ الصُّور لها قيمتها من مساحة الورقة التي تقام عليها، وقد عالج في هذه القضية مراحل عمر الطّفل ومدى توظيف الرّسم له على قدر الكتابة، ومدى أهمّيته على حسب كل مرحلة، لأنّ الكتب المعتمدة على الرّسوم، كلّما كانت مُوجّهة إلى صغار السّن كلّما كانت الرّسوم كبيرة، وتشغل الحيّز الأكبر من الصّفحة، فيقول: **"ففي مرحلة ما قبل المدرسة لا تحتوي الكتب إلاَّ على الرّسوم ويضاف إليها كلمات قليلة تشرح الصّورة لتعاون الآباء على سردها للأطفال"**[1]، وفي هذه النّقطة نجد **الشّاروني** يسير مع الآراء السّابقة للنّقاد الذين تناولنا مظاهر الصّور والرّسوم عندهم، مثل أحمد نجيب وسمير عبد الوهاب أحمد. فيقول: **"أما في كتب مرحلة بداية تعلم القراءة، يخصّص للكتابة ما يزيد عن 20% من الصّفحة ويكون عدد الكلمات قليلاً جدًّا وحجمها كبيرًا جدًّا...**(أما) **في سن الثّامنة للتّاسعة تبدأ الزّيادة في مساحة الكتابة إلى أن تتوازى مع المساحة المخصَّصة للرّسوم بحيث يوضّحان إعطاء المعنى الكلي للموضوع...** (وأما) **في سن العاشرة حتى الخامسة عشر تزداد المساحة الخاصة للنّص وتتقلَّص مساحة الرّسوم إلى أن تصبِحَ مقصورة على 15 أو 10% من مساحة الصّفحات في الكتاب.**[2]

في ضوء هذا يدرك **الشّاروني** أنّ لقيمة الرّسم أفضلية عند الصّغير حيث يدعو الكتّاب على أن تكون الرّسوم في القصة من الأكثر إلى الأقل، بخلاف الكتابة تكون من الأقل إلى الأكثر، أي كلّما تقدَّمت المراحل العمرية في العمر كلّما قلَّ الرّسم، وقد ينعدم ما فوق خمس عشرة عاما، بينما تكون اللُّغة متزايدة في كتاب الطّفل كلّما تقدم في مراحله العمرية، ومن الملاحظ أيضًا أنَّ الرّسوم والكتابة تتساوى على صفحات الكتاب في المرحلة العمرية ذات السّن من الثّامنة إلى التّاسعة.

ويعترف النّاقد ما للرّسم من قيمة، وما مدى بصمتِه في الكتاب، حيث يعتبره مادة أدبية وفنية إلى جانب أدبية وفنية اللُّغة، وهو عنصر مؤثِّر بشكل كبير في النّص سواء بالإيجاب أو الفهم كما قلنا سابقا مع النّاقد فاضل الكعبي فيقول **عبد الوهاب أحمد: "إنَّ اِعتماد الرّسم في الكتب والقصص**

[1]-نفسه ، ص218.

[2]- نفسه ، ص218.

المصوَّرة أمر أساسي لا يُؤلف عنصرًا إخراجيًا فحسب، بل هو مادة أدبية وفنية لها قيمة جمالية وثقافية، فقد يؤثر الرّسم سِلبًا على النّص وقد يحقِّق الغرض المرجو منه".[1]

ويدرك كذلك أنَّ الكتابة والرَّسم لها قيمة تلازمية في الكتابة للأطفال، فكلاهما لغة، يستعين أحدهما بالآخر، فلا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر في كتب الأطفال، فيقول: **"أما من حيث العلاقة بين الكتابة والرّسم فإنها واحدة، يجسِّد التّصوير والرّسم ما يقوله النّص، والنَّص بدوره يشرح الصُّورة ويكمِّلها ".**[2]

كما أنه ينبغي وجود بعض الحيوانات في قصّة الطّفل مع تجسيدها في صور وألوان جميلة حتى يتسنى للأطفال معرفة أسمائِها، وهذا المطلب ألحت عليه **إبراهيم المشرفي** على: **"أن تشتمل القصّة على صوّرٍ ورسوم للحيوانات والطّيور والأطفال، ونماذج من البيئة التي يعيشها الطفل".**[3]

وحتى إن لم تكن في بيئة يعيش فيها، فإنه من الملاحظ أن أطفال المدينة أو قل الذين يقطنون بالعمارات هم ضحية تكديس داخلي لا يعرفون معظم الحيوانات أو الطيور على غرار أبناء الرّيف ممن يتسنى لهم رؤيتها يوميا يستطيعون معرفتها بدون إشكال، مع تسميتها بأسمائها، فلهذا كانت تلك الرّسوم والصّور بالنّسبة لأبناء المدينة هي بمثابة البحث عن هويتها خاصة إذا كانت تلك الرّسوم مطابقة للواقع لا يتخللها النّقص.

وهو الرأي الذي يؤيده النّاقد **حسن شحاتة** أن: **"الرَّسم بالنّسبة للطّفل لغة، لأنَّه أحد أشكال التّعبير أكثر من كونِه وسيلة لخلق الجمال، ونحن نرسم للطّفل ما لا يراه، ثم تندرج معه حتّى نقدِّم له ما يراه في بيئته، والأساس الفكري للرّسوم التي تقدِّم للأطفال يظهر في النّسب التي تقدَّم بها الأشياء المرسومة، حيث نقدِّم التّفاصيل المهمّة، ونحذف الأجزاء الأخرى القليلة**

[1]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص265.

[2]- نفسه ، ص265.

[3]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتّربية الإبداعية، ص70.

القيمة أو نرسمها صغيرة، وقد تحقّق هذا المعيار بنسبة 20% فقط".[1]فالرّسم بالنّسبة لحسن شحاتة له وظيفتان الأولى تتمثّل في كونها تواصل غير لفظي، أي طريقة لإيصال المعلومات والمفاهيم إلى الأطفال، والثّانية تتمثّل في الجانب الفنّي ذو بعد جمالي يعين على التّغلغل بخيالِه والإنغماس في النّص للمقارنة بين الوظيفتين، وبهذا يدرك المفاهيم الصّعبة والجديدة عليه. والشّيء الآخر الذي ركزَّ عليه النّاقد هو مدى اِستعمال الرّسوم في النّص، فهو ضد فكرة اِستعمال الرّسوم بكثرة، وإنّما يكون الاِستعمال تِبعاً للأمور المهمّة التي تنبني عليها أفكار القصّة، أما الأمور الثّانوية فيمكن الاِستغناء عنها حتى لا تترك مجالا للتّشويش والتّساؤل بالنّسبة للطّفل الصّغير في فهم اللّغة التي يراد إيضاحها من خلال النّص والرسوم.

***** الإيقاع في القصّة:**

نجد عنصر آخر هذه المرة له علاقة وطيدة بلغة الطّفل، والذي لا يمكن الاستغناء عنه بأيّ حال من الأحوال، والإيقاع يكون متّصلا بالألفاظ مرات وأخرى في الفقرات ممّا يُسَاهم في تهيئة أنفسهم في اكتساب ملكة اللغة ، **ولُفين سيلفرمان** silverman levin ,h, يجعل من الإيقاع مظهر من مظاهر إنتاج المعنى فيقول: "**ويعتبر الإيقاع مكونا آخر من مكونات إنتاج الكلام، فنحن نؤكد المعنى الذي نريده من خلال درجة الصَّوت والنّبرة، ويتلازم إنتاج الإيقاع مع إنتاج الكلام التّركيبي والدّلالي، ومن هنا فإن الكلام الوصفي أيسر في صياغته من الكلام الشَّارِح أو التّفسيري**"[2]

ومن المظاهر النّقدية للإيقاع نجد الكاتبة **جون جون** في كتابها: (كيف تكتب للأطفال)، تُصرُّ على الكتّاب بضرورة توظيفه في كتب الأطفال، وكل كتاب لا يعتمد الإيقاع أساسًا في مرافقته للنّص يعتبر منبوذ من طرف الأطفال ومهجور، بحيث لا يمكن الارتياح له، فيعزف الأطفال عن القراءة والاستغناء عنه، وعلى هذا نجدها تقول: "**النّغم الإيقاعي المرح في القصّة، بالنّسبة للوالد أو**

[1]- حسن شحاتة: أدب الطفل العربي، ص133.

[2]- جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، ص79.

الوالدة التي تقرأ والطّفل الصّغير في حُضنِها، قريب جدًا من ترانيم المهد الإيقاعية ..لذا صارت كثير من كتب الأطفال الصِّغار تُخرَج الآن إخراجًا جميلاً وتُكتَب بعناية فائقة من حيث الإِعتبارات الأدبية والنّفسية، غير أنها لا تكسب قلوب قرائها لأنّها أهملت مسألة الإيقاع المهمَّة جدًّا".[1]

فجون مثّلت لنا الإيقاع تمثيلاً جميلاً، فمن الفقرة نجدها شبهته بالحضن الذي هو وسيلة راحة واطمئنان بالنّسبة للطّفل، فكذلك الإيقاع بالنّسبة للكتاب هو عنصر محل ثقة يؤنس الطّفل ويستَمليه إلى قراءة الكتاب، **وإسماعيل الملحم** يؤكد أنَّه رغم تدني مستوى أطفال ما قبل المدرسة فهو يشدو برهافة إحساسه إلى الموسيقى وتمثيلاتها الإيقاعية في القصص، فيقول: **"ومع تدني مستوى خبرته نجده قادرًا على الإِستماع إلى العبارات ذات الجرس، والقصص، على الرغم من الفقر في ثروته اللُّغوية، تطربُه الكلمة الرنَّانة ذات الجرس الموسيقى ويفتنَه النَّغمُ البسيطُ، فهو ينصت إلى الكلام المسجوع والموزون، ويطلب تكرار موسيقى للجمل والتراكيب "**[2]

إنّ **الملحم** يؤكد على إنتقاء اللفظة ذات البعد الإيقاعي، كما يركز كذلك على توفير الإيقاع والجرس الموسيقي في الجمل والتّراكيب والتي تتمثل في الطّباق والمقابلة والجناس والسَّجع.... وما شابه ذلك هذا من جهة، ومن أخرى فهو على يقين أنَّه رغم الفقر في ثروته اللُّغوية، فقد يتيسر له حفظ الكلمات ذات الإيقاع الجميل، فيحفظها في ذاكرته وبمرور الوقت يتهيّأ له الأمر بمعرفة معانيها من خلال البيئة.

و**عبد الفتاح** على مذهب الملحم من خلال مدى أهمية الإيقاع في كتب الأطفال والذي يراه في الفواصل الأخيرة من الكلمات المتمثلة في السَّجع فيقول: **"فالكشف عن الكلمات التي تنتهي بأصوات متشابهة، ينمّي إحساس الطِّفل بالكلمات التي تتشابه نهاياتها دون أن يدرك أنَّها مسجوعة، وبعد أن يتقن الأطفال هذا المستوى من الكشف عن الكلمات المسجوعة، يمكن**

[1]–فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص292.

[2]– إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطفل وأدبه، ص45.

الطّلب إليهم أن يفكّروا في الكلمات غير المستعملة في الأغنية بحيث تكون متشابهة في النّطق مثل "جديدة، سعيدة"[1]

وينحو **السّيد عبد الحليم عمود** إلى أنَّ: **"من شأن الإشارات الصّوتية المصاحبة للنّطق أو طريقة التّعبير الصّوتي التي تظهر في الإيقاع والتّأكيد بالنّطق أن تحقق عدّة وظائف.**

– تساعد على عمل وصلات لفظية للأبنية اللُّغوية.

– تكمل معاني الجمل الغامضة أو تؤكد معاني معيّنة.

– تنقل اِتجاهات المتحدِّث".[2]

فالوظائف التي أكدها **عبد الحليم عمود** هي بمثابة رؤية حقيقية التي يدعّمها الإيقاع سواء للكبير أو الصّغير، والصّغير أصلحُ إلى هذا الأمر، لأن الطّفل يكون شارد الذّهن أو يكون منتبه إلى أشياء أخرى غير القصّة، فحينما يرتفع الصّوت بالإيقاع يشدو نحوه بكل سرور، كما أنه يُعين على رفع الإبهام اِتجاه كلمات جديدة بالإضافة إلى فهم معانيها الصّحيحة الموظفة لها سواء من المعنى الحقيقي أو السّياقي.

وذهب **عبد القادر عميش** إلى أن الإيقاع ضرورة، ولكن بشرط الاِعتماد على مظاهر الخفّة واِجتناب الثّقل، لأنَّ الخفّة تتناسب مع البنية الصَّوتية الإيقاعية في قصة الطِّفل، فيقول: **" إذا أمكن للشّعر أن يغاير النّثر في مواصفات الوزن، فإنَّه لا مناص ملاقيه في إيقاعية المقطع والصّوت، من حيث نحوهما إلى الاِتصال بالخِفَّة واِجتناب الثِّقل".**[3]

فهو على وعي كامل في التّشابه المشترك على مستوى الأنواع الأدبية والقائم على قضية الإيقاع، وهو مهم، خاصةً في المقاطع والأصوات، لأنَّ في هذين العنصرين ينتج ما يسمى بالإيقاع خاصةً إذا

[1]– عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللُّغوي عند الأطفال، ص128.

[2]– جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، ص75.

[3]– عبد القادر عميش: قصّة الطّفل في الجزائر، ص137.

كانا متصلين بالخفة، فيكون الإيقاع باديًا على قيمة النَّص، على عكس ميزة الثّقل الذي يثير زعزعة النّص، ويؤدي على حسب **عبد القادر عميش** إلى "تغيير الحركة الإبداعية" ومن هنا يُلِحُّ على اِجتناب الثّقل أثناء اِنتقاء الألفاظ، وقد يعتمد في مقياسه للخفَّة والثّقل على مظهرين اِثنين: أولاهما: الجرس والمقطع والسِّياق، وهو بدوره مبعثه العاطفة والاِنفعال وثانيهما: البنية الصَّرفية والسِّياق النّحوي ومبعثه العقل.[1]

وفي ضوء ذلك يمكن تحقيق ضرورة التّزاوج بين العقل والعاطفة، ووجودهما في النّص داخل المظهرين السَّابقين يخدم نص الطّفل بشكل إيجابي لتحصيل حاصل هو تقريب المعنى وتوجيهه وجهة تخدم لغة الطّفل والتّدرّج به لِاكتسابها.

كذلك يعتبر **الهيتي** أن لجمال الأسلوب علاقة بالإيقاع فيقول: **"ويتمثّل جمال الأسلوب في سريانه في توافر نغمي وتألف صوتي واِستواء موسيقي".**[2] وخلوِّ النَّصِّ من هذه العناصر الثّلاثة يجعل من الأسلوب أسلوبًا ضعيفًا تنتفي منه قيمة الجمال.

***** التّشويق في القصّة:**

توجد قضية رآها النّقاد مهمة ومتّصلة بلغة الطّفل وهو عامل المرح والتّشويق والفكاهة، وقد قال اِبن مسعود رضي الله عنه: **"القلوب تملُ ،كما تمل الأبدان فابتغوا لها طرائف الحكمة"**[3]، لذا ركز عليه العديد من النّقاد في أدب الطّفل، سواء في القصّة أو الشّعر أو المسرحية، ومن مزايا التّشويق في القصّة إثارة اِنفعالات النّفسية، ممّا ينتج عنه توسيع مدارك الأطفال، فهو عامل جذب ومؤثر على نفسية الأطفال، بحيث يساعدهم على تنمية القراءة والتّذوق الأدبي والفنّي في القصّة، ومن هنا أدرك

[1]-عبد القادر عميش: قصة الطفل في الجزائر، ص-ص139-143.

[2]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص173.

[3]-الإمام أبي العبّاس المبرد: الكامل في اللّغة والأدب، تح:ج2: أبي الأشبال أحمد محمد شاكر، دار الآثار، (ج م ع)، ط1، 1430هـ -2009م. ص512.

أحمد نجيب أنّ **"للتّشويق عَامِل هام، وجذب وإنتباه الطّفل، رغم مقدِرَته المحدودة على التّركيز يحتاج إلى براعة الكاتب ومهارتِه ... ويستحقُّ ما يبذل في سبيله من جهد".**[1]

وكذلك نجد **محمد حسن عبد الله** يدعو إلى تناول عنصر التّشويق، لأنّ فنّية النّص القصصي إنَّما تتجلى في **"موهبة الأديب في طريقة تقديم أفكاره، ومدى ما يتحقَّق في هذه الطّريقة من تشويق يحمل القارئ على الإِستمرار في القراءة، لأنَّه يجد فيما يقرأ لذة ومتعةً، وأيضًا مدى ما يتحقَّق في هذه الطريقة من إقناع لا يأتي بمخاطبة عقل القارئ أو إثاره فكرة فحسب، بل من خلال التّأثير على عواطفه وإنفعالاته، وهذا يتمُّ بإختيار اللُّغة التّصويرية الجميلة في المواقف المؤثرة.**[2]

إلى جانب ضرورة تقديم القصّة مع عنصر التشويق رأي محمد حسن عبد الله إضافة إختيار اللُّغة التي تناسب هذا العنصر، وهو يراها في "اللُّغة التّصويرية الجميلة" التي تترك إنطباعًا طيّبًا ذو مرونة عاطفية تلقي به في عالم النّص بدون أن يشعر أنه أمام قصّة، وهو ما يسمى بجمالية التلقي عند آيزر وهذا بتفاعل ثلاثة عناصر في تلقي النّص، وهي: المبدع، النَّص نفسه، القارئ.

والنَّاقد يضيف " **أنَّ التّشويق هو الذي يجعل القصَّة عملاً فنيًا مقروءًا، ولا ينحصر في عنصر من عناصر بناء القصَّة، بل يجب أن يحرص على بثّه في كل المكونات: العنوان، والشّخصيات، والمواقف، وصياغة الحوار والخاتمة".**[3]

فالمقروئية دلالة على إثارة القارئ الطّفل وتترك لديه أثرًا فنيًا على حد قول **حسن عبد الله**، على العكس إذا إنعدم التّشويق كان النّص فقيرًا من الجهة الفنّية، مما يدعو إلى النّفور والإبتعاد عن دفَّةِ الكتاب، هذا من جهة، والجهة الثّانية التي نادى بها النّاقد هي ضرورة وجود هذا العنصر الحسَّاس في كامل النَّص مرورًا بالعنوان إلى خاتمة الكتاب، فإذا كان العنوان مشوِّقًا، فهو بمثابة الدّعوة لكي يؤثر

[1]- أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص60.

[2]- محمد حسن عبد الله: قصص الأطفال أصولها الفنية.. روَّادها، ص33.

[3]- نفسه ، ص39.

في الطّفل على فتح الكتاب ويدعوه إلى القراءة، بِعمق وتمعن وصولاً إلى الخاتمة المشوّقة، وما إن ينتهي منها حتى تدعوه نفسه إلى تكرار قراءتها من جديد. ولعل **على الحديدي** هو الآخر يؤكد على وجود نوعين من اللُّغة: لغة تواصلية ولغة ذات بعد تشويقي، فيقول: **"إلى جانب بساطة اللّغة يكون هناك نوع من اللّغة "والتي تحمل التّسلية والإقناع وتلوين العواطف والخيال وتعويد الطالب بطريق غير مباشر المعايشة السَّليمة والسُّلوك الإنساني وتحفز إلى الخلق والتّجديد".**[1]

فالحديدي يعرف ما تفعله اللُّغة ذات البعد التّشويقي من عوامل الإِنفعال والتّأثير في القارئ من خلال إقناعه وتوسيع مُدركات خياله كما تدعِّمه إلى إعادة بناء شخصية الطّفل شخصية كاملة في عالم الإبداع والإِنصهار مع المجتمع في مبادِئ سوية. وكذلك **طارق الحصري** هو الآخر يدعو إلى توظيف عنَاصر الفكاهة والتّشويق، ولكن هذه المرّة عن طريق الرِّواية بشرط سرد القصّة أو الحكاية المسلية بِاعتبار اِستعمال البساطة في الإلقاء أي الرّواية، كما يدعو كذلك أن يكون الإلقاء بطريقة عادية دون تغيير في المزاج النَّفسي، حتى يبقى عنصر المرح قائمًا ومؤثرًا في الأطفال، أمَّا إذا تكلَّف الرّاوي في سرد القصّة فإنَّ عنصر التّشويق ينفلت من النَّص، ويأخذ النّص مسارًا آخر، بحيث ينعدم وقعه على واقع الطّفل ونفسيته، فيقول: **"الإِحتفاظ بروح المرح والفكاهة أثناء سرد الحكاية، من الأشياء المهمَّة لجذب الأطفال، وهو من أهم شروط إقبال الأطفال على الإِستمتاع بما يقول الرّاوي، وحتى يصل لذلك يجب أن يروي قصَّتهُ ببساطة ويبتعد عن التّكلُّف ويترك نفسه على سجيَّتها".**[2]

من خلال اِستقراء الآراء النّقدية للّغة الموجّهة في قصّة الطّفل، وجدنا أنّ النّقاد حاولوا إيجاد بعض المقوّمات والمعايير اللغوية والفنّية الخاصّة بها، ولحدِّ الآن لم نجد آراء ثابتة ومُتعارَف عليها بحيث يمكن إدراجها ضمن هذه المقوّمات والمعايير، ليس في القصّة فقط، وإنّما على مستوى أدب الطّفل ككلّ، فوجدنا أنّ الآراء تختلف من ناقد لآخر، وعلى هذا تبقى لغة أدب القصّة في الوطن العربي غير مكتملة الملامح بعد، ومن خلال ما اِطّلعنا عليه في هذه الدّراسة، يُمكن أن نُحدّد المعايير

[1]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص289.290.

[2]- طارق الحصري: اِستلهام التّراث في مسرح الطّفل، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2007م، ص284.

الأساسية لهذه اللّغة، حتى تثري محصولهم اللّغوي إضافة إلى تعرّفهم على تراكيب لغوية أخرى، مع تزويدهم بالحقائق والمعارف بكلّ أشكالها، وزيادة على هذا تنمية ملكة التذوّق الأدبي، لذا فمن الضروري مراعاة هذه المعايير لأدب قصّة الطّفل في الجانب اللّغوي على أنها تلتزم بعناصر محدّدة، من حيث الكلمات والعبارات والجمل على أن يكون الإِختلاف قائم بين الكبار والصّغار هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن يكون الإِختلاف بين المراحل العمرية للأطفال، إذ يجب أن يتّصف الأسلوب كما حدّده الهيتي بالوضوح، والقوّة، والجمال.

أما على مستوى الألفاظ، فيمكن أن تكون شائعة من قاموس الطّفل، ومن بيئته، كما يُأخذ في الحسبان، درجة السّهولة والوضوح، مع مُراعاة درجة خفّة الكلمة، وأن نضع في الحسبان قصر الكلمة من حيث عدد الحروف في المراحل العمرية الأولى، والبعد عن الألفاظ الغريبة والصّعبة، وفي حال إِستعمال بعض المفردات التي تستشكل على فهم الطّفل، يجب إتباعها بالرّسم أو الشّرح المُوضِّح لها. مع تغليب الفصحى على العامية القريبة منها، والإِبتعاد عن العامية المُتدنّية، إضافة إلى تحقيق ما للكلمة من حياة في النّص شريطة أن تُحقِّق الهدف الإيجابي المرجو من ورائها، مع مراعاة عامل التّدرّج في إِستعمال اللّغة من مرحلة إلى أخرى.

أمّا على مستوى الجمل فيمكن هي الأخرى، أن تعتمد على المعايير السّابقة التي أدرجناها للألفاظ، إضافة إلى قصرها ومدى تحقيق إِستعمال التّراكيب النّحوية والصّرفية والبلاغية بما يلائم كلّ مرحلة من المراحل العمرية للصّغار، إلّا أنّه ينبغي التّحفُظ من إِستعمال التّعابير المجازية للمراحل الأولى (مرحلة الكتابة وما قبل الكتابة)، مع مُراعاة السّلامة من الأخطاء النّحوية والصّرفية، ويُأخذ في الحسبان عامل التّدرّج في الطّول، إذ يُستحسَن إِستعمال الجمل والتّراكيب التي تحوي كلمتين في المرحلة الأولى(ما قبل الكتابة)، على أن تزيد تدريجياً في المراحل الأخرى.

وفي ضوء ذلك يمكن أن نقول: أنّ النّمو اللّغوي "**يرتبط بالذّكاء وسلامة الجهاز العصبي وجهاز الكلام وكفاءة حاسّة السّمع وثراء البيئة الإِجتماعية والثّقافية، ويتأثر النّمو اللّغوي بالخبرات وكمية ونوع المثيرات الإِجتماعية، حيث أنّ كثرة خبرات الطّفل وتنوّعها وإِختلاطه بالكبار**

يساعده في نموّه اللّغوي، لذا لابدّ من تشجيع الطّفل على اِستخدام اللّغة الاِستخدام الصّحيح لها وتدريبه على الكلام لما في ذلك من أهمية"[1].

وِفق كلّ ذلك يمكن أن نعتبر القصّة أكثر الأنواع الأدبية اِنتشاراً وشيوعا بين الأطفال، وأشدّ جاذبية لهم، خاصّة الإناث منهم. كما أنها تعدّ من الأنشطة المحببة لهم، والقريبة من نفوسهم خاصّة إذا كانت مسموعة، لذا ينبغي تحبيب قراءة القصّة كما يقول الكتاني: **أنّ الكاتب "وحده القادر على فتح نوافذ جديدة نحو القارئ الصّغير، وتحبيب القراءة إليه، واِختيار الأساليب التّعبيرية الجديدة زائداً للأفكار الهادفة عملاً إبداعياً تساوي عمل إبداعي ناجح"**[2].

[1]– خولة أحمد يحيى، ماجدة السّيد عبيد: أنشطة أنشطة الأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1428هـ -2007م، ص19.

[2]– محسن ناصر الكتّاني: سحر القصّة والحكاية والبحث عن النّسق الصّاعد في نصوص حكائية ونصوص قصصية للأطفال، اِتّحاد الكتاب العرب، دمشق، (د ط)، 2000 م. ص12.

**** مقاربة في المنجز النّقدي اللّغوي لأدب قصّة الطّفل:

تعتبر الدّراسات النّقدية للأعمال القصصية للأطفال شبه نادرة، سببه إستصغار وعدم الإهتمام من قبل النّقاد لهذه الإبداعات، ولعل من أبرز الدّراسات النّقدية لأدب قصّة الطّفل تلك التي قامت بها مها إبراهيم غانم على أعمال عبد التّواب يوسف، وقد جعلتها في كتابها الموسوم: "أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف (دراسة بيوجرافية، ببليوجرافية، ببليومترية" وهو صادر عن الدّار المصرية اللّبنانية في طبعته الأولى لسنة **2009م**، والكتاب يحتوي بين طياته أعمال نقدية جد مهمة للنّاقدة، حيث تقدر صفحات هذا العمل"**76 صفحة**"، أي ما يعادل إثنتي وعشرين قصَّة، ومسرحية واحدة، كانت الدّراسة حقيقة لها تقدير إيجابي، سواء كان هذا للكاتب نفسه، أو ممّن هم على طريقه في الكتابة للطِّفل، وهذا من أجل تدارك ما غاب عن الكاتب سهوًا أو عمدًا، ونحن لا ننسب العمد (التعمُّد) إلى المؤلف وحاشا أن يكون أمرًا كهذا في مقام هذا الرجل، ولنقل أنَّه وقع منه سهوًا.

وفي هذه الدّراسة قامت النّاقدة بإجراء الآراء على جميع المظاهر النّقدية، من حيث الفكرة، البيئة الزّمانية والمكانية الشّخصيات، الأسلوب...."، إلاَّ أنَّنا أخذنا بالآراء التي تنطبق مع اللُّغة (الألفاظ والجمل، الأسلوب الصُّور والرسوم... وغيرها، التي تخدم بحثنا"، ومن خلال الآراء النّقدية المحددة، في قصَّة، "كيف تقدّر": رسوم صفوت قاسم، القاهرة: دار الفكر العربي، 2000م، وتوجد به 24 صفحة.

على أن المآخذ التي رددتها النّاقدة لهذه القصّة: كون المؤلف لم يحدِّد المرحلة العمرية الموجهة لها القصّة، وبدورها تستنتج أنها يمكن أن توجه للفئة العمرية (12-15) سنة فما فوق. كما أخذت عليه حجم الكتاب، فتقول: " **وأتى الكتاب من القطع الكبير في شكل مستطيل، ويعد حجم الكتاب غير متوافق مع المرحلة العمرية الموجه لها، وأيضا كثرة الرّسوم به، لأنّه كلما زادت المرحلة العمرية قلَّ حجم الكتاب والرّسوم، وزادت الكتابة**" ويعود سبب الإكثار من الرّسوم على

حسب النّاقدة إلى كون " **صعوبة الفكرة ومحاولة تبسيطها عن طريق الصّور للتّوافق مع الألفاظ في توضيح المعنى المطلوب**".[1]

أمَّا ما وُفِّقَ فيه الكاتب على رأي النّاقدة أنّه: "**أعطى معلومات عديدة حول تحديد مفهوم وكيفية التّقدير وكيفية اِستخدام المعجم الوجيز في فهم المصطلح... ثم أتى بالعديد من المواقف القصيرة والطّويلة حتى يستطيع تقريب وتبسيط الأفكار والمعاني في ذهن القارئ، وكيف يعرف الفرق بين الصّراحة والوقاحة والعديد من القيم والأخلاقيات المهمَّة التي يجب أن يتعرَّف عليها طفل هذه المرحلة**".[2]

وفي جانب اللُّغة المستعملة والأسلوب ترى أنّه وُفّق في توظيفها، فتقول:" **أنَّه اِستعمل عملية السَّرد والحوار في الكتاب وجاء مشوّقًا، بالرّغم من كم المعلومات التي به، وجاءت معاني الألفاظ والأفكار مبسَّطة وسهلة سلسة، وأضاف للقارئ العديد من المفاهيم والكلمات الجديدة التي يستطيع فهمها من السّياق، مثل: التّفرقة العنصرية، وأيضًا و "لا يتعصّب تعصُبًا مرزولاً" وأيضًا "اِنزلاق غضروفي"، "محايدون" والفرق بين الصّراحة والوقاحة**".[3]وهي حقيقة لا بدّ منها لأن الهدف من القصّة هو إثراء الطّفل بمعلومات جديدة إضافة إلى تطوير قاموسه اللُّغوي، ومن جانب الصُّور تؤكد مها إبراهيم على أنَّها جاءت "**معبِّرة ومؤثرة في نفس القارئ بشكل رائع، فأتت الرّسوم خاصة بكل موقف معبِّرة عنه... وجاءت رسوم الشّخصيات متوافقة مع المرحلة العمرية الموجه لها الكتاب فأتت الشّخصيات في عمر(12–15) سنة في الرّسوم**"[4]

وفي قصة أخرى التي قامت النّاقدة بتحليلها وإبراز ما فيها من مآخذ وسلبيات، وكذلك ما حقّقته من إيجابيات. وهي تحت عنوان الصَّنم الكبير، رسوم: أبو وائل، ط1: القاهرة: دار الكتاب المصري اللّبناني، 1983م، عدد الصّفحات 20.

[1]– مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، ص217.

[2]– نفسه ، ص226.

[3]– نفسه ، ص226.

[4]– نفسه ، ص226–227.

فتُبرز المآخذ، على أنّ المؤلّف لم يذكر المرحلة العمرية الموجّه إليها، وقد حدّدت النّاقدة السِّن على أن يكون من (12-15) سنة[1] وكذلك اِستعمال الكاتب لبعض " الألفاظ المجرّدة، من مثل: **"لا تدهشوا إذا قيل لكم أنَّ صَنَمًا كبيرًا جَاءَ بعدي بآلاف السّنين اِسمه الدّينار ...وآخر اِسمه الدّولار... وأنَّ النّاس عبدوهم أيضًا من دون الله".**[2]

أما الإيجابيات والمحاسن التي تمَّ ملاحظتها على هذه القصّة، فإنَّها تتمثّل في أنَّ: **"أسلوب القصّة بسيطًا وواضحًا... وجاءت الألفاظ سهلة ولم يأت بكلمات صعبة إلا أنّه كان بعض المعاني المجرَّدة... وقد اِعتمد الكاتب على أسلوب السَّرد إلاّ أنَّه كان مشوِّقًا للغاية. وجاءت الجمل تتراوح بين القصر والطّول في بعض الأحيان، فإنّها جاءت معبِّرة مشوِّقة وجذابة للغاية، كما جاءت الحروف واضحة ومشكلة"**[3]

وفي نموذج آخر من كتابات عبد التّواب يوسف نجد النّاقدة تركز في تحليلها هذه المرّة على قصّة «**البقرة الحارثة**"، رسوم: أمجد غازي، ومحمد خالد السرُّوجي، دمشق، دار الفكر، 1998، عدد الصفحات 16 وهي من سلسلة: "قصص طريفة من الأحاديث الشّريفة" وفي هذه القصّة قامت بتدشين أو ملاحظة مأخذين عليها متمثّلة في عدم ذكر المرحلة العمرية الخاصة بها، والتي اِستنتجتها النّاقدة نفسها بأنّها مُقدَمة للمرحلة العمرية من 06-09 سنوات وفقًا لمستواها اللُّغوي.[4] والثّاني اِستعمال كلمات جديدة وصعبة، والملفتُ للاِنتباه أنَّه لم يُشر إلى الشّرح والتّوضيح، فهي تقول في هذا المجال: **"إلاَّ أنَّه جاء ببعض الكلمات الصَّعبة مثل كلمة "الرّسن" والذي لم يوضح الكاتب معناها في سياق الجملة أو يشير إلى معناها في الهامش السُّفلي".**[5] وهي كما قلنا من بين الظّواهر التي تغافل عنها المؤلف.

---

[1]- مها إبراهيم غانم، أدب الأطفال عند عبد التواب يوسف، ص230.

[2]-نفسه، ص232.

[3]- ينظر نفسه، ص232.

[4]- نفسه ، ص232.

[5]- نفسه ، ص234.

وإذا جئنا إلى مظاهر الإيجاب والقبول في هذه القصّة، أنَّ الأسلوب الذي اِتّبعه الكاتب على حد قول النّاقدة:" **طريقة السَّرد في كل أجزاء القصَّة ما عدا أجزاء بسيطة للغاية من الحوار**" وتضيف أنَّه برع في توظيف أسلوب القصّة، النّاتج عن اِستعمال الحوار من حينٍ لآخر، فتقول: "**أجاد في تطويع اللُّغة واِستخدامِه عبارات وجملاً لا تبعث على الملل، وخفَّف من رتابة السَّرد ببعض الجمل الحوارية البسيطة**".[1] كما تُدرِك أنَّ العنوان الذي اِستعمله الكاتب جاء معبِّراً عن موضوع الكتاب وسهل يمكن أن يستجيب الطّفل من خلاله لموضوع القصّة. أمّا جانب الشّكل والإخراج: من رسوم وألوان، والشّكل وخط الكتابة بالنّسبة للنّاقدة، فهو موفَّق إلى حدٍّ كبير.[2]

وفي القصة التي عنوانها **عودة صديق**/ رسوم محمد قطب- القاهرة، دار الفكر العربي، 2002 والتي تقع في 15 صفحة، وهي من سلسلة (حكايات شعبية عربية). وفي هذه القصّة كذلك تَّم عرض تقريبًا نفس المآخذ السَّابقة التي أهملها الكاتب: عبد التّواب يوسف كالسّن المخصص للفئة العمرية، لكن النّاقدة حدَّدتها من (12-15) سنة تِبَعًا للُّغة والأسلوب والحبكة المستخدمة. وما أخذ عليه كذلك من طرف المؤلِّف هو مظاهر الشّكل والإخراج، كالرسوم، كذا خط الكتابة (بالبنط 24)، فهي تقريبًا لا تخدم السِّن المناسب لها، كمعيار من المعايير المتّخذة لهذه الفترة بالذّات (12-15) سنة.[3]

وأما الأسلوب فقد وُفِّق فيه عبد التّواب يوسف على حدّ قول النّاقدة فتقول: "**أمَّا الأسلوب في القصَّة فقد راوح الأديب بين السَّرد والحوار، وأتى الحوار متوازنًا مع السَّرد مِمَّا أضفى الحياة على النص وأبعده عن الملل، والعبارات الحوارية جاءت قصيرة وسريعة وبعيدة عن الخطابية وخفف من تدفُّقِها ورتَابَتِها عبارات سردية تتخلَّل المقاطع الحوارية، وقد صَاغ الأديب القصَّة بلغة وأسلوب قريب من الأطفال ويناسب روح العَصر الحاضِر، والألفاظ أتت سهلة وواضحة ومألوفة وابتعدت عن المعاني المجرّدة إلاَّ في الفقرة التي تحوي المغزى الأخلاقي**"، (مثل):

[1]- مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، مرجع سابق، ص234.

[2]- ينظر نفسه ، ص234.

[3]- ينظر نفسه ، ص236.

تبكون لِأنَّ اللَّهَ اِستردَّ وديعتَه" وأيضًا عندما قال له: **"هي سنَّة الحياة: اللِّقاء والفراق، لكنك سعيت إلى أنَّك لا تريد شيئًا إلاَّ الصَّداقة والمودَّة"**[1]، كما أخذت على القصّة أنّها لا تخدم المستوى اللّغوي للطّفل من خلال إثراء لغته، لأنّ لغة القصّة لا تضيف مفردات جديدة يمكن أن يدرجها الأطفال ضمن قاموسهم اللّغوي في هذه السِّن[2]

ومن الإيجابيات التي لاحظتها أو عاينتها النّاقدة، مناسبة الصّور للُّغة إلى حدٍّ كبير فهي تقول: **"وقد تآزر النَّص اللُّغوي مع الصُّور ليحَقِقَا معًا القيمة الموضوعية والفنية للقصَّة، كما وضَّحت الصُّور بعض التفاصيل التي لم تتضح من النَّص اللُّغوي".**[3]

خلاصـــة :

من خلال التّحليل النّقدي الذي قامت به مها إبراهيم غانم نلاحظ أنّها تذهب إلى أن الكاتب قام بتفعيل جميع الطّرق المعتمدة في أسلوب القصة: **"الطّريقة المباشرة... طريقة السَّرد الذاتي...طريقة الحوار"**. والجمع بين الطّرق الثّلاث على حسب النّاقدة أتى بثماره، وهو بث الحياة في القصَّة وهي تدرك أنَّ الأسلوب كان له بعض المساوئ في واقعه الخطابي، فتقول: **"وقد جمع الكاتب بين أكثر من طريقة مِمَّا أدى ذلك إلى بثِّ الحياة في القصَّة، إلاَّ في بعضها القليل الذي أتى بها الأسلوب مملاً أو به بعض الخطابية، وقد حرص عبد التّواب يوسف على اِستخدام الألفاظ التي تناسب الأطفال حسب مراحلهم العمرية المختلفة، إلاَّ في بعض القصص التي يعمد إلى توضيح معاني الألفاظ التي يشعر أنَّه يَصْعُبُ فهمها على الطّفل سواء أكان ذلك ضمن النَّص أم في الهامش السُّفلي، حتى يتخطى عقبة صعوبة الألفاظ كما يندر وجود ألفاظ أجنبية أو تحمل أكثر من معنى أو التي تحمل معاني مجرَّدة".**[4]

[1]- مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، ص239.

[2]- ينظر نفسه ، ص239.

[3]- نفسه ، ص239.

[4]- نفسه ، ص283.

ولعل الذي شدّ اِنتباه النّاقدة، وكان له الأثر الايجابي في كتاباته القصصية للأطفال أنَّه: **"لم يهمل عبد التّواب يوسف اِختيار الألفاظ النّابعة من بيئة الطّفل مباشرة والتي تتحدَّث عن أشياء يراها في محيطه وحياته اليومية، وأيضًا اِختيار الألفاظ التي تعبِّر عن الحركة واللَّون من أجل إحياء نص القصَّة، وجذب اِنتباه الأطفال".**[1]

كما تدرك النّاقدة أنَّ عبد التواب يوسف ساهم في إعطاء الجمل حقَّها على حسب كل مرحلة من المراحل العمرية، وكذا الخيال، وعلامات التّرقيم، وهو بهذا قد" **اِعتنى عبد التّواب يوسف بالجمل اِعتناءًا كبيرًا من حيث مراعاة طولِهَا وقِصَرِهَا حسب سِن الطّفل أو حسب الموقف الذي تنقله القصَّة، واِهتم أيضًا بعلامات الترقيم فأتت على أَحسَنِ حال".**[2] وتقول عن خيال الكتاب الذي اِستعمله من حيث طرح الفكرة بأسلوب يُعايشه الأطفال، عن طريق المزج بين الخيال والواقع: **"والخيال عند عبد التّواب يوسف له دور مهم في بعض قصصه فيعد التّشخيص... من أكثر الأساليب الخيالية اِستخدامًا، ثم يأتي بعد ذلك التّصوير الحي، فيمزج الكاتب فيما بين الخيال والواقع مزجًا لطيفًا ورَقيقًا، لذلك فالكاتب يميل إلى الواقعية، ويلجأ للخيال الذي يحقِّقُ الإثارة والمتعة".**[3]

ومن جانب الجرس اللّفظي (الموسيقي) تدرك إبراهيم غانم أنَّ المؤلِّف لم يوظف هذا العنصر بشكل كبير بالرّغم من أهميّته على طبيعة ونفسية الطّفل، لأنَّه عامل جذب له. إضافة إلى ذلك نجد أنّ الصّور والرّسوم هو ما أثار وجهة رأي النَّاقدة، بالرّغم من ملاحظاتها لعدّة عيوب على هذا العنصر فتقول: **"ظهرت بعض العيوب الفنية الخاصة بتصميم الصوّر في الصّفحة، فأدى إلى عدم وضوح النّص اللُّغوي، أو لا تسير الصوّر في القصّة مع الفئة العمرية المقدمة لها القصّة.**[4]

---

[1]- نفسه ، ص283.

[2]- مها إبراهيم غانم، أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، ص283.

[3]- نفسه ، ص283.

[4]-نفسه ، ص284.

وعمومًا من حيث الشّكل والإخراج كان للنّاقدة بعض الآراء النّقدية والملاحظات يمكن اِعتبارها كذلك من العيوب، على أنّ القصص التي تقوم على سلسلات كاملة، جاءت متفرّقة، فحبّذا لو كانت مجمولة في مجلّد واحد حتى يستطيع الطّفل التّواصل مع القصص الأخرى على أنّه يجب أن تصدر المجموعة في شكل مجلّد واحد ومرتّبة ترتيبا تسلسلياً، حتى لا تصيب الطّفل بالبلبلة عندما يقرأ الكتاب الأول ولا يجد الثّاني، ثم يقرأ الثّالث أو الرّابع. وأكثر ما نجد هذا النّوع من القصص، في سير الأنبياء والرّسل، على أن يكون لكلّ نبي مثلاً أربعة أجزاء من سيرته، فالسّلسلة لمـّا تكون مشمولة في كتاب واحد يمكن للصّغير أن يتابع أجزاء القصّة مرحلةً مرحلة.. وكما أكّدت على أنّ الهوامش لم تأت منضبطة إلاّ في القليل.[1]

أما الإيجابيات المتمثلة في الشكل والإخراج، والتي تراها الناقدة قائمة وفق المعايير المتعارف عليها في قصّة الطفل فهي تؤكّد على أنّ: **"المسافة بين السطور مناسبة وقد راعى التشكيل في كُتُبِه"**.[2]

وكذا من الدراسات النقدية على بعض قصص الأطفال والتي قامت بها سهير أحمد محفوظ في كتابها الموسوم: أدب الأطفال (دراسات نقدية تحليلية)، المطبوع بالمكتبة الأكاديمية بالقاهرة، جمهورية مصر العربية، من خلال الطبعة الأولى والصّادرة في 2005م، وفيه قيّمت بعض الأعمال القصصية للأطفال سواء في كل الجوانب أو من ناحية جانب الموضوعية فيها والشّيء الجميل أنّها اِهتمت بكتب الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، كما أنّها ركّزت على أنواع كتب الأطفال لهذه السّن، وقد حدّدتها على الشّكل التّالي:[3]

- **كتب ألف باء (كتب الهجاء).**
- **كتب العد والحساب.**
- **كتب الألوان والتّلوين.**

---

[1]- ينظر نفسه ، ص284.

[2]- نفسه ، ص284.

[3]- سهير محفوظ: أدب الأطفال، "دراسات نقدية تحليلية"، مرجع سابق، ص55

– كتب الأشكال (المستطيل، المربع، المثلث، الدائرة....الخ).

– المفاهيم، الإِرتفاع، الطّول، القصر).

– المشاعر: (الغضب، الحقد، الألم، الحزن،...الخ).

– البيئة المحيطة: الأسرة، المنزل، المدرسة، الطّبيب، الجامع، الكنيسة.

– كتب الأشعار، (أشعار المهد).

– الكلام الموزون المقفى/ لا يشترط أن يكون له معنى.

– كتب القصص: تعالج جميع الموضوعات بأسلوب يفهمه طفل هذه المرحلة بصورة قصصية (مقدمة، عقدة، نهاية).

– كتب الموضوعات: تعالج مختلف الموضوعات، بأسلوب مباشر يستطيع أن يفهمها الطّفل في هذه المرحلة العمرية.

كما قامت في دراستها هذه على ذكر نماذج مختارة لكتب الأطفال المناسبة لهذه المرحلة، وهذه نماذج على سبيل الذِّكر لا الحصر، وقد أوجدتها من بيئة عربية، وبيئة أجنبية، فالعربية مثَّلتها **بذات الرّداء الأحمر**، القاهرة، دار المعارف للطباعة (د ت)، 8صفحات، سلسلة مختارات عربية.

تينا والدُّبة السِّحرية: ليوسف دبوق رسوم رمضان صديق، بيروت، دار الجنائن (دت)، 8صفحات، (مجموعة قصص قبل النوم).

وقصة **الكتكوت الأسود**: قصة صبري حنا، رسوم منير، القاهرة، المركز القومي لثقافة الطّفل، بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال (يونيسيف)، 1992م، من 18 صفحة.

أمّا الأجنبية فقد ذكرت على ثمانية(08) نماذج كلّها موجهة لهذه الشّريحة من الأطفال المناسبة لمرحلة ما قبل المدرسة: مثل:[1]

-The littlekittens : illustrated by ann and mikerickelts, london, brimaxkooks(c), 1989, 18p.

والكتاب موجّه للمرحلة العمرية من سن 01 -03 سنوات.

- A walk in the forest : illustrated by heatherlynn, qarlanelondon :teeney books ltd, printed in china (c), 1992, 8p (movingeye books).

- All about bady, photography by steveshott, london : coventgarden books ltd, (c), 1994, 20p.

- Secret shapes, photography by peterchadwick, Tim ridley, - dorlingkin :steveshott, paperengineerjamesdiez, london p. Achangingpicturekook). 11dersleylimited, (c) 1995,

- ومن بين القصص المحلّلة نقديا نجد:

1- الحمير النّاصحة : للمؤلف محي الدين اللباد، رسوم اللباد، القاهرة، دار المعارف، 1964، 16 صفحة (صندوق الدنيا- 08).

2- ملابس الإمبراطور/ تأليف هانز كريستيان أندرسون، تحكيها نتيلة راشد (ماما لبنى –مستعار)، رسوم هبة عنايت، القاهرة، دار الهلال ،1969، 23صفحة، (حكايات الهلال للأطفال).

[1]- ينظر: سهير محفوظ: أدب الأطفال، ص-ص63-70.

3- هدى المظلومة: للمؤلف محمد عطية الأبراش، القاهرة، مكتبة مصر، (دت)، 16 صفحة، (مكتبة الطّفل الزّرقاء – المجموعة الثانية).

4- دنيا الحيوان: تأليف عصمت مطاوع، رسوم فريدة عويس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1980.

5- تعذيب أصحاب رسول الله ﷺ: تأليف محمد عطية الأبراشي، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، (دت).

6- مزيد من البحوث الممتعة للعلماء الصِّغار، تأليف جورج بار، ترجمة أنور محمود عبد الواحد، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، 1964.

ومن الآراء النّقدية على هذه الكتابات والتي كان لها الاهتمام البالغ من قبل النَّاقدة على المستوى اللُّغوي. نجد في القصّة الأولى: الحمير النّاصحة، أنَّ الألفاظ فيها "**بوجهٍ عام سهلة وواضحة ويستخدم فيها الضّبط بالحركات لإظهار لنّطق السّليم، والبنط في هذه القصة متوسط الحجم، والجمل قصيرة تتكون من 03-06 كلمات وتحتل الرّسوم معظم الصَّفحات في حين يتكون النّص من 05 إلى 04 جمل في الصَّفحة، ومع أنّ الصُّور والرّسوم لا يستخدم فيها سوى لون واحد هو الأخضر إلاَّ أنّها معبِّرة عن المعنى... أمّا التّجليد فهو ورقي خفيف لا يتناسب مع اِستخدامات الأطفال في منتصف المرحلة الاِبتدائية بين التّاسعة والعاشرة من العمر**".[1]

أمّا في قصّة هدى المظلومة لمحمد عطية الأبراشي فنجد النّاقدة تدرك أنّ الألفاظ فيها أصابت الغرض المرجو منه، وهذا لمناسبته لشريحة الأطفال ما بين التّاسعة والثّانية عشر من العمر، وهذا لأنّ كلماتها واضحة وسهلة، يمكن اِستعابها من أوّل وهلة، ويبلغ متوسط طول الجملة بين 04و05

[1]- نفسه ، ص24-25.

كلمات، وإن كانت تطول في بعض الأحيان لتبلغ اِثنتي عشرة كلمة، والخط الذي اِستعمله الكاتب هو البنط المتوسط".[1]

وما أخذ على القصّة من طرف النّاقدة هو الألوان من جهة، وعدم مطابقة الرّسوم للّغة من جهة ثانية، فتقول: "**أما الرّسوم فكلُّها بالأبيض والأسود، ويقتصر التّلوين على صفحة الغلاف ولا تتطابق الرّسوم مع السّن في بعض الأحيان فعلى حين يرد النّص:" أنّ المائدة كانت معدّة للأكل وعليها كثير من الأكواب والأطباق وغيرها من أواني الطّعام والشّراب".. نجد في الصّورة منضدة خالية إلاّ من دورق مياه وطَبَق وكُوب**".[2]

أمّا في الجانب الآخر المتمثّل في شخصيات النّص ومدى مطابقتها للنّص فتدرك أنّها جاءت مناسبةً وحقّقتِ الأهمَّ، فتقول: " **أمّا رسوم الشّخصيات فإنَّها على بساطَتِها تكشف عن اِنفعالاتها كما هي واردة في القصَّة**".[3]

ومن خلال نقد وتقييم نماذج من الكتب الموضوعية نجد النّاقدة تركز على الكتب التي لقيت الحد الأدنى من الإقبال لدى الأطفال من الجنسين، وقد حددت حوالي أربع قصص أو خمس، فنجدها تقول على كتاب دنيا الحيوان في جانبه اللُّغوي: "**يقدم هذا الكتاب بعض المعلومات العلمية البسيطة حول مجموعة من الحيوانات الأليفة.... وكذا بعض الحيوانات المتوحشة... وواضح أنّ الأسلوب هنا غاية في البساطة، ويعمد المؤلِّف إلى تكرار اِسم الحيوان في كل سطر... قاصدًا بذلك إلى تثبيت اِرتباط صفة الحيوان بِاسمه في ذهن الطّفل... والبنط كبير، ويشغل النّص جزءًا ضئيلاً جدًّا من الصّفحة حيث أنَّه لا يتجاوز ثلاثة أسطـر، وكلّ سطـر ثلاث**

[1]- ينظر نفسه ، ص27.

[2]- نفسه ، ص27.

[3]- نفسه ، ص27.

كلمات، ويقابله رسم للحيوان تبلغ مساحته حوالي ثلاثة أضعاف مساحة النَّص، تستخدم فيه عدّة ألوان هي: الأحمر والبنّي والأصفر والبنفسجي والأخضر".[1]

ومن الدّراسات النّقدية كذلك، تلك التي قام بها الرّبعي بن سلامة في كتابه: (من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي) على قصة **"بقرة اليتامى"** وهذه المرّة من خلال كُتَّاب مختلفين تناولوا هذه القصّة بالذّات، وأوّل شيء يتطرق إليه النّاقد، كون القصّة كانت فيما سبق تلقى على الصِّغار مشافهةً من خلال الحكايات التي تلقيها الجدَّات والأمهات، فيقول: **"من نقل هذه القصّة من الدّارجة إلى الفصحى، في حدود ما نعلم " الشّيخ موسى الأحمدي نويوات رحمه الله، وقصته ليست من الأوائل زمنيًا، وإنّما هي في تقديرنا الأولى من حيث فصاحتِها وسلامة لغتها ومنطقية تسلسل الأحداث فيها، ولذلك فإنّنا لا نملك إلاّ أن نثني على جهد هذا العلامّة وننوِّه بما قدَّمه لأطفال الجزائر والعالم العربي من متعةٍ وفائدة".**[2]

ومن خلال كلام النَّاقد أنّ الكاتب الأول لهذه القّصة لم يكن له مآخذ تذكر، على غرار ما سيأتي بالنّسبة للكتّاب الذين تناولوا نفس القصة، فقد أحصى الرّبعي بن سلامة آراء نقدية جد مهمّة، كان الهدف منها توجيه الكتّاب الذين يأتون بعدهم ويضعـون أقلامَهم موضعَهم في هذا الفن، ومن بينهم **رابح بلعمري** والتي كتبها (قصة بقرة اليتامى) سنة **1983**، فنجد النّاقد أخذ عليه: عدم ذكر الفئة العمرية الموجّه لها القصّة، وكذلك عدّة هفوات لغوية خاصة وأنّها لشريحة الأطفال، التي لا يمكن تداركها إذا ما علقت في ذهن الصّغار، فيقول معلِّقًا عن هذا الخلل اللّغوي: **"...غير أنّه على عكس ما يصنعه الفلاحين الآخرين الذين يكثرون من الإطراء على الحيوانات التي يعرضونها للبيع، كان يثبط الذين يرغبون في شرائها** "فهو كما نرى يقول **"على عكس ما يصنعه الفلاحين الآخرين، والصواب أن يقول: "الفلاّحون الآخرون".**[3]ومن الهفوات اللُّغوية التي تتبّعها النّاقد اِستعمال الكاتب كلمات في غير موضعها وفي غير معناها الأصلي، ولعلّ في هذا الخطأ،

[1]- سهير محفوظ: أدب الأطفال: دراسات نقدية تحليلية، مرجع سابق، ص39.

[2]- الربعي بن سلامة: من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، دار مداد يونيفارسيتي براس، ط1، 2009م، ص153.

[3]- نفسه ، ص154.

أنّ الطّفل في الوهلة الأولى من قراءة القصّة تتعلّق هذه الأفكار بذهنه تعلقًا لا يمكـن مَحوَه في المستقبل، لأنّ الحفظ في الصِّغر كالنَّقش على الحجر، فيقول على هذا القول: **"وتبعت البنت حركات الوالدين وترقبتهما عن كثب فوجدتهما في المقبرة، وهما يرضعان من ثدي البقرة فوق قبر أمّهما..."**. فيقول (النّاقد): **"ومن المعروف أنّ للبقرة ضرعًا وليس لها ثدي، أمّا إذا كان الكاتب يقصد حلمة الضَّرع فهي تسمى (خلف) وتجمع على أخلاف.**[1]

ويعلق **الرّبعي** على هذه المآخذ أنّها نتائج سلبية في المستقبل على لغة الطّفل من خلال عدم تلاؤم المفاهيم بألفاظها الحقيقية ويدعو إلى ضبط المفاهيم بحرصٍ ودقّةٍ، فيقول: **"ووُرُود مثل هذه الكلمات قد يعلّم الطّفل حقائق مزيفة، وقد يصعب تصحيحها لديه مستقبلا، ولذلك يستحسن لمن يكتب للأطفال أن يتحرّى الدِّقة في اِنتقاء كلماته، ولو حرص الكاتب على تجنب مثل هذه المعايب كما حرص على تزيين قصَّته بتلك الصّور الجميلة التي تستهوي الأطفال لكانت من أنجح القصص شكلاً ومضمونًا".**[2]

كما نجد النّاقد يحط رحاله النّقدي على ضفاف القاموس اللُّغوي للطّفل مسلِّطا الضّوء على المآخذ السّلبية من حيث عدم ملاءمة بعض العبارات لعقل الطفل، باعتبارها صعبةً عليه ممّا يحجِّر تفكيرَه، ويستصعبَ القراءة، فينفلت منه النَّص ويَنْفُرُ منه نهائيًا، فيقول على هذه العبارة: **"وكانت تطعم اليتيمين من خبيصة الكلاب"** فيقول على كلمة خبيصة: **"هنا غير ملائمة وغير مناسبة لأنّها كلمة غريبة قد لا يفهمها الكبار فضلا عن الصِّغار، وإذا أجبرنا الطّفل على التوقّف عن القراءة للبحث عن معنى هذه الكلمة في القاموس... نكون قد حرمناه من متعة الاِسترسال في القراءة وقطعنا حبل أفكاره... وقد كان بإمكان أن يستعمل لفظة أكثر ألفة وأقرب إلى فهم**

[1]- نفسه ، ص154-155.

[2]- نفسه ، ص155.

الطّفل، كأن يقول مثلاً: "كانت تطعم اليتيمين من خلطة الكلاب، أو من بقايا طعام الكلاب".[1]

بينما في قصة بقرة الأيتام لصاحبتها **السّيدة حسنية سيدي بومدين** التي صدرت عن دار المعرفة ضمن سلسلة أجمل القصص، فنجد النّاقد يقيِّم القصّة بآرائه النّقدية سواء بالإيجاب والسَّلب فمن جانب الرّسوم في القصّة فيؤكّد أنّها زُيِّنت برسومٍ جميلةٍ تناسب شخصيات القصّة....[2]

ونجد النّاقد قد لامس فِكرَه بعض الأخطاء والهفواتِ اللُّغويةِ والمتمثلة في الإملاء والكتابة، وهو شيوع كتابة **"الظاء"** ضادًا بشكل يثير الإنتباه، فيقول: **"ومن الهفوات في القصّة نفسها تكرار كتابة (الظاء) (ضادًا) كما ورد في قولها: "فوجدت على حافة النّهر مكانا كثيف الأشجار وارف الضِّلال) والصّواب "وارف الظِّلال" ...، (وكذلك)"وعدن جميعهن يندبن حضهنَّ" والصّواب "حَظهنَّ"، فمثل هذه الهفوات البسيطة يمكن تقبلها في كتب الكبار، أمّا ما يكتب للصّغار فيجب أن يكون سليمًا من كل الأخطاء حتى المطبعية".**[3]

وفي الجانب النقدي لقصة: "بقرة اليتامى: **لرابح خدُّوسي**، والتي صدرَت عن دار الحضارةِ سنة **2002م**، والتي يؤكِّد الربعي بن سلامة على أنّها أكثر ملائمة في أسلوبها وجمال رسومها، ومنطقية تسلسل الأحداث فيها. لكن مع هذا يدرك النّاقد أنّ الكاتبَ وقع في مآخذَ، لم يكن ليقعَ فيها رغم بساطتِها، وهي عبارة عن هفوات لغوية، فنجده يعلّق على هذه العبارة: **"في قديم الزّمان وسالف العصر والأوان كانت أسرة متكوّنة من رجل وإمرأة وطفلان" والصّواب "وطفلين".**[4]

ونجد تعليقه على هذه العبارة: **"رفستها البقرة بحافرِها فأصابت عينها اليمنى"**. وهذه العبارة كذلك: **"إغتاضت الزّوجة"** فيقول مُعلِّقا ومُصوِّباً في نفس الوقت: **"لم يسلم من الأخطاء اللّغوية**

---

[1]- الربعي بن سلامة: من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ص154-155.

[2]- ينظر نفسه ، ص155.

[3]- نفسه ، ص156.

[4]- نفسه ، ص156.

كما نرى في قوله: " اِغتاضت الزّوجة" والصَّواب "اِغتاظت الزوجة" بالظاء، كما وقع في هفوة نسبة (الحافر) إلى البقرة، وهي من ذوات الأظلاف كما قلنا، وهذه الأخطاء على بساطتها بالنّسبة للكبار تعتبر فادحة بالنّسبة للصِّغار، ولذلك يجب على من يكتب للأطفال أن يحرص على تجنبها مهما كانت بسيطة".[1]

ولم يهمل النّاقد قصة اليتامى المكتوبة باللُّغة الأجنبية (الفرنسية) التي كتبتها مارغريت الطّاوس عمروش ضمن مجموع (**magique le grain**)، ولعل النّاقد في وضعِ تقبل هذه القصّة من جانبها اللُّغوي واِستحسانه لها، فيقول: **"من أحسن ما كُتِبَ في هذا الباب، من حيث بساطة وسلامة لُغتها، وحرص الكاتبة على إضفاء المنطقية على تسلسل الأحداث فيها".**[2]

[1]- نفسه ، ص156.

[2]- نفسه ، ص157.

الفصل الثّالث

المعايير اللّغوية

لشعر الطّفل

نعني بشعر الأطفال ذلك" **الذي يكتبه الشُّعراء للأطفال، ولا نقصِدُ به الشّعر الذي ينظِّمُه الأطفال أنفسهم... وينطبق على الشّعر المكتوب للأطفال ما ينطبِقُ على شعر الكبار من تعريفات ومفاهيم، غير أنّه يتخصَّص في مخاطبة الأطفال الذين يمتازون بمميزات تجعلهم يختلفون من الكبار في الفهم والتّلقي**".[1]

والغريب في الشّعر بصفة عامة هو مظهر ذو صدر رحب، يشمل جميع الفنون الأدبية الأخرى مثل القصة الشّعرية، والمسرح الشّعري، والملحمة الشّعرية، وما شابه ذلك، وفي ضوء ذلك يقول حسن شحاتة: بأنّ الشّعر "**لون من ألوان الأدب يتضمّن كل الأنواع الأدبية، بيد أنّه صيغة أدبية متميِّزة، يجد الأطفال أنفسهم من خلاله يحلِّقون في الخيال متجاوزين المكان والزَّمان، والمسافات، والحضارات عبر الماضي، وعبر المستقبل، يجدون من خلال شعرهم طيورًا تؤدِّي أجمل الألفاظ والتّعابير، والجوامد والدمى تتحرَّك وتعبِّر عن اِنفعالات نفسية بارعة وتأمُّلات جميلة**".[2] خاصة إذا وظِّف في طابعه الإيقاعي، الموسيقي المنغّم الجميل، لأنّ الشعر بالدّرجة الأولى "**موسيقى**"، فهو بكل تأكيد يَجلِب عقول الأطفال، ويخلبهم، وهم بطبعهم ميَّالون إلى الغناء، ومن هنا كان الشِّعر أشد لُصوقاً بهم، لما له أثر في حياة النّفس، من خلال بعث مكنوناتِها، واِستنطاقها، وعلى هذا "**تكسب أنشطة الموسيقى الجماعية الأطفال مهارات جيِّدة في المشاركة والتَّعاون، وهم بحاجة إلى الإصغاء والتركّيز وتعلُّم كيفية أخذ دورهم المحدَّد ضمن المجموعة، ومن ثم تعليم الطّفل**".[3]

كما أنّ الشّعر يختلف في بنيته الشّكلية عن الفنون الأخرى من مسرح وقصّة ومقالة... وما شابه ذلك، وعلى هذا تبنى هذه القصائد على قواعد عروضية وإيقاعية تتطلب "**من مؤلِّفها معرفة بقواعد**

[1]- العيد جلولي: النّص الأدبي للأطفال في الجزائر، دراسة تاريخية فنّية (في فنونه وموضوعاته)، دار هومة، الجزائر، (دط)، (دت)، ص140.

[2]- حسن شحاتة: أدب الطّفل العربي: دراسات وبحوث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، رمضان 1425هـ، أكتوبر 2004م، ص213.

[3]- خولة أحمد يحي، ماجدة السيِّد عبيد: أنشطة الأطفال العاديين ولذوي الإحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ص241.

علم العروض، وأوزان الشّعر وقوافيه، وموسيقى الألفاظ، وأسرار الجمال الشّعري ومواصفاتِه الفنّية".[1]

وطبيعة الشّعر الذي يكتب للصّغار أنّه **"يمتاز بخصائص معيّنة، من ناحية المضمون أو الشّكل، وكلَّما نجح الشّاعر في تحقيق هذه الخصائص كان أكثر اِقترابًا بشعرِه من قلوب الأطفال ووجدانِهم".**[2]

ولعل ما يميِّز الشّعر بصفة عامة، وشعر الأطفال بصفة خاصة عن غيره من الفنون الأدبية الأخرى هو سهولة حفظه، والرّسوخ بسرعة في الحافظة، فالتّرديد الآلي للمقطوعات الشّعرية خاصة إذا كانت ذات إيقاع سهل وسريع يُحتِّم على الطّفل تخزينها آليًا، وبدون شعور أنّه يخزِّن كلمات أو ألفاظ جديدة وحتى أدنى دراية بمضامينها ومعانيها، ومن هنا كانت الأعمال الدّراسية والملتقيات حول توجيه الشّعر للأطفال وتوظيفه في السّنوات المبكرة جدًا، وفي هذا **"يؤكِّد علماء نفس النّمو، على أهمية مرحلة الطّفولة المبكرة، وعلى خاصية التَّذكر الآلي، ممّا يسمعونه من لغة وأصوات إيقاعيـــة، وهذا التّذكر يفسِّر لنا قدرة الأطفال على اِسترجاع الأناشيد الشّعرية دون اِستيعابهم لمدلولـها، وعندما ينمو الطّفل يميل –بالتّدرج المواكب لمراحل النّمو – إلى التّذكّر القائم على الفهـم، والاِستيعاب، ومن ثمّ محاولة إيجاد تفسير لما يردِّدُه أو يحفظه من أناشيد".**[3]

وبهذا يكون الشّعر بإيقاعاته وموسيقاه العذب أقرب للأطفال فنجدهم يتعلَّقون به وينحازون إليه، **"فحب الشّعر عند الأطفال قد يخلق عندهم الملكة الإبداعية، فالشِّعر يشارك في تنشِئة**

[1]– سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال: قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1426 هـ – 2006م، ص198.

[2]– فوزي عيسى: أدب الأطفال، الشّعر– مسرح الأطفال– القصة، دار الوفاء، الإسكندرية)، ط1، 2007م، ص75.

[3]– أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، دار الوفاء، المنصورة، (ج م ع)، ط1، 1415هـ–1994م، ص119.

الأطفال وتربيتهم تربيةً متكاملة، فهو يزوّدُهم بالحقائق والمفاهيم والمعلومات في مختلف المجالات كما يمدُّهُم بالألفاظ والتّراكيب التي تنمّي ثرواتهم اللُّغوية وأحاسيسهم".[1]

ضف إلى ذلك مدى فاعلية شعر الأطفال في إيقاظ عقولهم من خلال تحسُّسِهم، وتعويدهم على التّذوُّق الفنّي للشّعر عن طريق **"خلق اِستجابات ذهنية لديهم تجعلُهم في موقع جديد، يشاركون فيه الشّاعر حالاته الوجدانية يوم أبدع مقطوعته ويتذوَّقون مواقع الجمال عن طريق الصُّور الملهمة والأفكار الجميلة التي تدفع بهم إلى التأمُّل والتّفكير وتهيِّئُ لهم فرص الاِستمتاع".**[2]

وعلى عكس الكبار الذين يكتب لهم الشّاعر عملهم الشّعري، من قبيل التّعامل الفنّي الذي يزيد النّص الشّعري متعة وجمالا، ومن حيث الشّعور بالإحساس الوجداني العاطفي والانفعالي من خلال عملية التّلقي، على غرار الكبار فقد **" يتكوّن الشّعر الموجّه للأطفال من قطبين اِثنين لا يمكن التّضحية بأحدهما، وهذان القطبان هما الفن والتّربية، فالشّعر الموجّه للأطفال عمل فنّي، وهو في الوقت نفسه عمل تربوي، وهذا التّداخل بين الفن والتّربية أوجد إشكاليات فنّية وتربوية متعدّدة، ففي هذا المجال لم يعد الشّاعر وحده في الميدان يكتب ما شاء وكيفما شاء، بل أصبح ينافسه مسؤولية إنتاج الكتابة للأطفال أو ترشيد وتوجيه إنتاجها علماء النّفس والتّربية".**[3]

ومن خلال كل هذا وُجِدت الإشكالية وتفاقمت، حيث تمَّ اِعتبار شعر الأطفال من أصعب الفنون تأليفًا، ومن الحرص الشّديد أن يكون الاِهتمام قائمًا من جهة الدّارسين أو الشّعراء أنفسهم على اِعتبار الوعي بالمعطيات وخصوصيات الكتابة المرهون بها للطّفل، التي أكّد عليها العلماءُ والدّارسون، من قبيل إنتاج نص شعري له، لأنّ **"معرفة هذه المعطيات والإطّلاع عليها، يساعد الأديب المبدع والنّاقد الدّارس على حدٍّ السَّواء في فهم خصوصيات النّص الأدبي الطّفلي،**

[1]–سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص113.

[2]– هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (دط)، (دت)، ص213.

[3]– العيد جلولي: النّص الشّعري الموجّه للأطفال في الجزائر (دراسة)، موفم للنّشر، الجزائر، (دط)، 2008م، ص18.

ومن ثمّ خصوصيات هذا المتلقي الخاص، فنظم الشّعر للأطفال من الأمور الصّعبة، حيث أنّ الكبار هم الذين يقومون بهذا النّظم بلغتهم ومفاهيمهم، ومن وجهة نظرهم، ومن مراكز اِهتمامهم وإذا كان لا بدّ للشّاعر من تحمل هذه المسؤولية فلا بدّ أن يتمّ ذلك بأسلوب مناسب وعلى أساس علمي متين".[1]

ومن هنا كانت النّظرة بِاحترام توجيهات النّاقد، بإعطائه كل الحرّية، ووضعه محل الشّأن العظيم في توجيهات خصوصيات أدب الطفل، خاصة منه الشّعر، والذي تحيا به حياته، وتسمو معه نفوسهم إلى حُبِّ التّطلع والمعرفة من خلال حياة القصيدة ونبضها بفنون القول، وسهولة اللّفظ ودفئِها بالإيقاع الموسيقي، وإذا تحقّقت شروط الكتابة الشّعرية السّليمة وفق المعايير والأسس، كان بحقٍ أن يحقِّق **"الأساليب التّربوية الرّاسخة لبعث ملكات التّذوُّق اللُّغوي أو الاِكتساب المعرفي عند النّاشئة بالإضافة إلى أنّها تعد محصِّلة هامة يكتسبها النّشء، وهي القدرة على إجادة النّطق ونمو أسلوب الأداء اللُّغوي وترقية الميول الأدبية والوجدانية عندهم من الصّغر".**[2]

وبصفة عامة يعتبر شعر الأطفال من بين الفنون الأدبية التي لها غايات نفعية في جانبها التّربوي واللّغوي خاصة إذا كانت تَأديتُها في جو جماعي، والتي تتمثّل في عدّة عناصر كما حدّدها جابر عبد الحميد وآخرون من حيث:

– هي وسيلة مجدية في علاج التّلاميذ الذين يغلب عليهم الخجل والتّردّد ويتهيّبون النُّطق منفردين.

– وهي تحرّك دوافع التّلاميذ، لأنّها تبعث عندهم السّرور، وهي ذات أثر واضح في تجديد نشاطهم، وتبديد سآمتهم، لما فيها من تلحين عذب.

– وهي ذات أثر قوي في إكساب التّلاميذ النّبيلة والمثل العليا.

– الأناشيد الملحنة تدفع التّلاميذ في تجويد النّطق، وإخراج الحروف من مخارجها السّليمة.

---

[1]–نفسه ، ص401.

[2]– أحمد زلط: أدب الطّفل بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص123.

– والأناشيد من الرّسائل النّاجحة في تزويد التّلاميذ باللُّغة السَّليمة، وعن طريقها تتهذّب لغتهم ويسمو أسلوبهم".[1]

ونشأة شعر الأطفال ليست وليدة العصر الحديث، وإنّما كان لها اِمتداد عبر الأزمنة الغابرة في اليونان والرّومان، وعند العرب في الجاهلية لذا **"فقد عرف طريقه إلى الشّعر العربي من الجاهلية، ومن ثمّةَ إرهاصات تشير إلى وجوده، وإن كان لا يمثِّل إلاّ تيارا أو ظاهرة، وهناك شواهد تدل على أنّ العرب، اِستخدموا الشّعر في هدهدة أبنائهم وترقيصهم".**[2]

إضافة إلى ظهور الشّعر التّعليمي في العصر العباسي وما تلاه من العصور الأخرى، والذي كان يوجّه للصّغار، من أجل تعليمهم وتسهيل عليهم حفظ هذه العلوم عن طريق الشّعر، وكانت مضمّنة في مختلف العلوم: علوم الفقه والحديث وعلوم التّربية والأدب (النّحو والصّرف والبلاغة، وغيرها.

وفي العصر الحديث كانت نشأة الشّعر للأطفال و**"الظّهور إلى الوجود بعد أن تغيّرت النّظرة إلى الطّفل واِعتباره محور العملية التّعليمية، وظهور الفلسفة التّقدمية التي تعني بالطّفل المتعلّم مشاعره وإحساساته وقدراته وحاجاته ومهاراته وإمكاناته، وأصبحت قضية "المستوى قبل المحتوى" هي الشّغل الشَّاغل للتّربويين المحدثين، وظهور المنهج بمفهومه الجديد بِاعتباره مجموعة الخبرات التّربوية الشّاملة المتكاملة التي تقدّم للطّفل بقصد تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل أيضا جسميا وعقليا واِنفعاليًا واِجتماعيًا وفنِّيًا".**[3]

كانت هذه الإرهاصات تدعوا إلى توظيف الكتابة الخاصة بمستويات الأطفال، والاِهتمام بهم اِهتماما يحقّق الغاية المنشودة من خلال تكثيف الدّراسات المرتبطة بعالم الطّفل، **"غير أنّ النّشأة الحقيقية لشّعر الطّفولة بمفهومه الواضح المحدّد ترتبط بالأدب الحديث، ويكاد يكون هناك إتّفاق بين الباحثين على أنّ البدايات الأولى لأدب الطّفولة ترتبط بالشّاعر محمد عثمان جلال**

[1]– حسن شحاتة: أدب الطفل العربي، ص216-217.

[2]– فوزي عيسى: أدب الأطفال، الشّعر– مسرح الأطفال– القصة، ص11.

[3]– حسن شحاتة: أدب الطّفل العربي، ص213.

(1828–1898م)، الذي اطّلع بترجمة وتعريف حكايات الشّاعر الفرنسي لافونتين التي كتبها للأطفال وضمنّها كتابه "العيون اليواقظ في الأمثال والمواعظ".[1]

وبهذا يعد عثمان جلال، صاحب الإرهاصة الأولى من خلال تعبيده الطّريق أمام المبدعين لتّأصيل أدب الطفل العربي، وقد ترجم عن الفرنسية كذلك حكايات إيسوب، وبهذا تعد محاولته أسبق من محاولة شوقي، إلاّ أنّ الإختلاف الكامن بين الشّاعرين قائم على التّأصيل العلمي، أي أنّ شوقي تعد محاولته أول محاولة في التّأصيل العلمي في كتابة شعر الأطفال، وبهذا يعتبر أول من " **دعا إلى الإهتمام بأدب الطّفل، وطبّق ذلك علميًا فيما كتبه من شعر وحكايات للأطفال، وقد وجدت هذه الدّعوة إستجابة عند بعض معاصريه مثل إبراهيم العرب (ت 1927) الذي ضمَّن ديوانه "آداب العرب" قصصًا شعرية على لسان الحيوان ومنظومات شعرية للأطفال".[2]**

ومحتوى ديوان: "**آداب العرب "يضمُّ في طياته "تسع وتسعين قصة شعرية على غرار خرافات لافونتين أيضًا، ولكن القصائد الشّعرية فيه كانت بعيدة عن روح الفكاهة التي تميَّز بها جلال وشوقي (و) أقرب إلى الكتابة الوعظية التي تدور في فلك الإتّجاه التّعليمي أو إنّها كانت تنزع إلى النّزعة التّعليمية".[3]**

لكن يوجد من الشّعراء الذين كتبوا في مجال شعر الأطفال، ووضعوا علامات على الطّريق لأدب الطّفل العربي، من خلال الإبداع المستقل، فلهذا يعتبر محمد الهراوي 1885م-1939م، الشّاعر الذي له "**الدّور المتميِّز في إثراء هذا الفن الجديد، حتى يعدَّه أحد الباحثين "أمير الطّفولة في العصر الحديث".[4]**

---

[1]- فوزي عيسى: أدب الأطفال، الشّعر- مسرح الأطفال- القصّة، ص12.

[2]- نفسه ، ص13 .

[3]- إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب لطلاب التّربية ودور المعلّمين، دار الرّاتب الجامعية، بيروت، لبنان، (دط)، (دت)، ص67-68.

[4]- فوزي عيسى: أدب الأطفال، الشّعر- مسرح الأطفال- القصّة، ص13.

كما يعتبر الهراوي في مجال شعر الأطفال: **"هو رائد مرحلة التّأليف المستقل والتنوُّع الفنّي والتّوسُّع الفني في نظم هذا الجنس الأدبي المستحدث، ونستطيع أن نحدِّد تلك الفترة الزّمنية ببداية العقد الثالث من القرن العشرين... (حين) أصدر ديوانه الموسوم "سمير الأطفال" عام 1922.**[1]

وما عُنِيَ به الهراوي في هذا الدّيوان، وجعل منه الرّيادة كونه **"أقدم نتاج شعري في العصر الحديث في مصر من حيث التّخصص الفني، ونعني به التوجُّه المباشر بمادته ومضمونه في ديوانه للطّفل العربي، وهي المحاولة الرّائدة الأولى في الأدب العربي الحديث للكتابة الشّعرية لجمهورية الطّفولة، وهي محاولة قامت على الاِبتكار لسَدِّ حاجة الطّفولة اللُّغوية والوجدانية بمراحلها العمرية المختلفة".**[2]

****** الأسلوب في شعر الأطفال:**

تعتبر الطريقة التي يقدّم بها الشّاعر أو الملقي للقصيدة من بين الصّلاحيات التي يؤكّد عليها علماء النّفس والنّقاد الدّارسون على وجه الخصوص، وهذا مرهون **"بأنّ الشّعر الذي يقدّم للأطفال يجب أن يكون مناسبًا وملائمًا من حيث الموضوع والمزاج والحالة النّفسية، مراعين النّضج الإدراكي، ويجب أن يختار للأطفال شعر وثيق الصِّلة بخلفيتهم، وعصرهم".**[3] ولهذا يؤكّد أبو معال على أن من سلبيات الأسلوب حين لا يتلاءم مع طبيعة الطّفل يترك أثرا على نفسيته، كعدم استجابته لهذا الشّعر من أصله على أنّ: **" الطّفل يَعزُفُ عمّا يقدَّم إليه ما لم يتناسب مع نموِّه ومقدرته الإدراكية واللّغوية".**[4]

ولهذا كان من اللازم أن يكون هذا الشّعر مناسبًا من جهة الأسلوب فكان ينبغي أن: **"لا يسوغ الاِنزلاق إلى القبول بذلك الأدب الذي يعتمد أساسًا على تبسيط أدب الكبار وتقديمه**

[1]– أحمد زلط: أدب الطّفولة بين كامل كيلاني ومحمد الهراوي، دار المعارف، القاهرة، (ج م ع)، (دط)، (دت)، ص45.

[2]–نفسه ، ص46.

[3]– عبد الفتاح ابو معال: أدب الأطفال: دراسة وتطبيق"، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط3، 1998م، ص100.

[4]– عبد الفتاح شهدة أبو معال: أدب الأطفال وثقافة الطّفل، الشرّكة العربية المتّحدة، (ج م ع)، (دط)، 2008م، ص223.

للأطفال بلغة مختلفة وهو ما اِنطبع به أدب الكبار رَدْحًا من الزّمن، دون مراعاة لطبيعة الطّفل وحاجاته، ودرجة نموّه العقلي والاِنفعالي والاِجتماعي والجسدي أو إلى إثقال أدب الأطفال بالأفكار الفلسفية والرّموز التي يصعب على الطّفل إدراك مضامينها، فليس مقبولاً زجّ هموم الكبار في المادة الأدبية المقدّمة للأطفال".[1]

فإسماعيل الملحم يدعو الكتّاب إلى أخذ أدب- (قصة، شعر، مسرح)- خاص بالأطفال لا يتصِّل بأدب الكبار، بحيث يتماشى أسلوب الكتابة مع درجة نموّه، وأن يركّز على عدم الإكثار من اِستعمال المجاز (الصّور البيانية :الصّورة الاِستعارية، والتّشبيه، والرّمز) إلاّ في حدود إدراك الطّفل، كما نجده كذلك يركّز على هذا الأسلوب بما يختلف من حيث المراحل العمرية للأطفال، فهو يحدّد إذًا مصوِّغات القبول للعمل الشّعري إلى تذوق المادة الأدبية كما يؤكِّد أنّ حالات الذّكاء الفائق أو ما يسمى بمستوى الفروق الفردية حينما يدعو بأن: **"تتحدّد جاذبية المادة الأدبية وفقًا لمستويات النّمو لدى القارئ فما يجذب طفل الحضانة ويكون محبّبًا إليه، يختلف عمّا يجذب من هم بين السّادسة والتّاسعة مثلاً، وهذا بدوره يختلف عمّا يجذب من هم فوق التّاسعة، إضافة إلى وجود فروق فردية داخل كل مستوى نمائي مما ذكر، وتحديد مدى جاذبية النَّص الأدبي لا يعني وجود معيار موضوعي دقيق تقاس المواد الأدبية وفقه".[2]**

أمّا النَّاقد **حسن بريغش** فهو يرى أنّ أسلوب الشّعر ينبغي: **"أن يكون ملائمًا لذهن الطّفل، متناسبًا مع ما يُحِسُّه ويتذوَّقُه ويألفه، ويتيح له أن يتفاعل معه، بوجدانه، وذهنه معًا، وأن يُدخل البهجة إلى نفسه، ويزوِّدُه بفائدة جديدة، وينمّي مدركاته، ويزيد من قدرة الطّفل على تذوُّق اللُّغة ومحبَّتها، وإدراك جمال النّظم الصَّحيح والعبارة الموحية".[3]**

وسمير عبد الوهاب هو الآخر يراعي في الأسلوب أن تكون ملائمة من جهة الألفاظ والعبارات، أي درجة السُّهولة، ودعا إلى أنّ لغة الشّعر فيها تكون أغنى و أعلى بقليل من لغة القصّة

[1]- إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطّفل وأدبه، دار علاء الدّين، دمشق، ط1، 1994، ص38-39.

[2]- نفسه ، ص65.

[3]- محمد حسن بريغش: أدب الأطفال: أهدافه، وسماته، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1416هـ-1996م، ص235.

على حسب كل مرحلة من المراحل العمرية، كما ينبغي أن يلقى النّص الشّعري إعجابًا لدى الأطفال حيث يستصيغونه ويطربون له، فيقول: **"ولذلك ينبغي أن ينال الشّعر المقدّم للأطفال إعجابهم ويجب أن يكون مناسبًا وملائمًا لهم من حيث الموضوع والألفاظ والعبارات والمزاج والحالة النّفسية لمجموعة المتلقين من الأطفال ونضجهم الإدراكي، كما ينبغي أن تكون لغته شاعرية".**[1]

****** الألفاظ في شعر الأطفال:**

إنّ اِختيار الألفاظ في النّص الشّعري يختلف اِختلافًا كبيرًا عن النّص الأدبي النّثري، لأنّ لغة الشّعر أرقى من غيره من الفنون الأخرى، وهذا لما يناسب الشّعر ذاته، بِاعتباره ذو بنية موسيقية إيقاعية، يعتمد في أساسه على لغة تناسب العناصر الإيقاعية لهذا الشّعر، وفي هذا الإطار لجأ بعض النّقاد إلى توجيه اللّغة عن طريق اِختيار الألفاظ التي توجّهُ أشعارَها للصّغار، وفي هذا يذهب **الحديدي** على هذا النّهج فيقول: **"الشِّعر يتطلّب أنماطًا مركبّة من الكلمات على درجة أعلى وأرفع من النّثر"**[2]. هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد ندرك مدى الاِختلاف القائم بين الشّعر الموجّه للكبار، والشّعر الموجّه للصّغار فمن هنا تكون الضّرورة الملحة على إيجاد معايير تناسب الأطفال من خلال توظيف وانتقاء الكلمات والألفاظ على درجة من السّهولة واليسر، **والعيد جلولي** يدرك هذا الاِختلاف، وكونه ممن اختصّ في مجال أدب الطّفل، فقد دعا إلى مراعاة الصّغير من حيث اِختيار الألفاظ التي تناسبه فيقول: **"ففي مجال الشّكل فإنّ هذا الشّعر يختلف في ألفاظه ومعجمه الشّعري عن شعر الرّاشدين، فلغة الأطفال يجب أن تكونَ بسيطةً خاليةً من المفردات غير المألوفة، وأن تكون الكلمات المستعملة مأخوذة من معجم كلمات الأطفال"**[3].. فقد أكّد في اِختياره على الألفاظ من جهة درجة الشّيوع والبساطة. ومن منظور علماء نفس النّمو الذين يرون أنّ سهولة الإدراك بالنّسبة للصّغار هي متفاوتة بحسب الكلمات من جهة،

[1]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص114.

[2]- علي الحديدي: في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو مصرية، (ج م ع)، (د ط)، 2010م، ص286.

[3]- العيد جلولي: النّص الشّعري الموجّه للأطفال في الجزائر(دراسة)، موفم للنّشر، الجزائر، (دط) ،2008م، ص17.

وبحسب الأشخاص من جهة أخرى.[1]و يضيف جلولي إلى جانب العنصرين السّابقين الدّقة في الإختيار، وما مدى مناسبتها للمرحلة العمرية، وعلى هذا الأساس فإنّ "**اللّفظة في الشّعر تختار بعناية، ويراعي فيها المرحلة العمرية التي يتوجّه الشّاعر إليها**".[2] **والحديدي** هو الآخر يؤكّد على هذا العنصر، وهذه المرّة في جانب مطابقة اللّفظ للمعنى، فيقول: "**فكل كلمة يجب أن تختار بحرص لمعناها، ودقّة لموسيقاها، لأنّ الشّعر هو اللّغة في مضمونها وصياغتها المركزّة**".[3] ولهذا فإنّ قيمة الإختيار التي إعتمدها الحديدي تكمن في اللّفظة المطابقة لمعناها الحقيقي من جهة، ومن جهةٍ أخرى لمناسبة للمرحلة العمرية إلى جانب ملائمتها البنية الإيقاعية، لأنّ إختيار اللّغة للطّفل مرهون بتخيّر الألفاظ، إضافة إلى ما تتطلّبه هذه الكلمات من إيقاع موسيقي، سواء في الفواصل الأخيرة من الكلمة من سجع، أو على مستوى الإيقاع الصّوتي من تآلف وإنسجام الحروف بين كلمتين أو ثلاث وهو ما يعرف بالجناس، أو على مستوى فصاحة الكلمة من خلال تباعد الحروف وتنافرها، أو على مستوى القافية وحرف الروي. كما تختار الكلمة لخفة حروفها وجودة معناها، وقديمًا قيل: " **خير الكلام ما كان لفظه بكرًا ومعناه فحلا**"[4]

لقد ربط محمد حسن بريغش نظرته النّقدية على أنّ شعر الأطفال ليس ملكًا للشّاعر، وإنّما هي ملكًا للأطفال أنفسهم، من خلال دعوة الشّعراءِ إلى معرفة عالم الطّفل وما يحيط به من تفكير، وألم وأحزان. وما يناسبه من لغة جذّابة ذات إيقاع موسيقي.. وكون الشّاعر إذا لم يراع هذه الأدبيات فشعره مردود عليه، على أساس أنّ "**الشّاعر مكلّف بفهم عالم الطّفل، ومدركاته، وإهتماماته قبل أن يكتب إليه، حتّى يتسنّى له إختيار الألفاظ والعبارات والأفكار والموضوعات والإيقاع المناسب**".[5]

---

[1]– ينظر حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2011م، ص205.

[2]– العيد جلولي: النّص الشعري الموجّه للأطفال في الجزائر، مرجع سابق، ص17 ص409.

[3]– على الحديدي: في أدب الأطفال، ص 286.

[4] . أبو القاسم الحسين بن محمد المفضل الأصفهاني: محاضرات الأدباء ومحاورات الشّعراء والبلغاء، ج 01، ص68.

[5]– محمد حسن بريغش: أدب الأطفال: أهدافه، وسماته، ص235. إسماعيل عبد الفتّاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم (شعر الأطفال: إتجاهاته ونقده) مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، (دط)، 2008م –2009م، ص174.

والجويني يؤكّد أنّ توظيف اللّغة بالنّسبة لشعر الأطفال أن يكون قائم على مدى تحقيق شروطها في اِنتقاء الكلمات والجمل وإحصائها، كما يوسّع نظرته إلى أنّ هذه الآراء النّقدية التي أحصت الألفاظ التي يستعملها الطّفل اِستعمالاً ناجحاً، والتي تعتبر نسبية، فهي تختلف من ناقد لآخر، ولعل هذا الاِختلاف يكمن وراءه نقص الدّراسات العلمية في الوطن العربي، على غرار ما يملكه الغرب من دراسات في هذا المجال، لكن بعض المهتمين[1]* أقرُّوا بعدم فاعلية هذه الدّراسات على المستوى العربي لاِختلاف اللُّغات، ولهذا يؤكّد الصّاوي على أنّ "**اللّغة هي حصيلة ما عند الطّفل من قاموس لغته، وهو أمر لم يُنظّم لدينا عِلميًا، لكن خِفّة الكلمة من حيث عدد الحروف وسهولة المخرج، وقربها من محصوله المعرفي وأُلفها في الاِستعمال.. الخ، كل هذا له وزنه وتقديره**"[2].

واِنطلاقا من هذه الفقرة يرى النَّاقد أنَّ الصّغار مجبولون على اِستعمال الكلمات السّهلة والخفيفة، والشّائعة على ألسنتهم، وخلافا لذلك فلا يمكن الكتابة للأطفال باِستعمال لغة تفوق مستواهم اللّغوي والفكري والمعرفي، كما لا يمكن اِستعمال كلمات طويلة ومعقَّدة النُّطق، كتقارب الحروف في مخارجها وقد عيب النّقاد العرب الأوائل على اِمرئ القيس كلمة "مستشزرات" لتقارب المخارج فيها، وبُعد النّظر في الاِمتناع كان للكبار، فما بال الصّغار ممّن هم قريبُ عهدٍ باللّغة والكلام.

لذلك نجد **إسماعيل عبد الفتاح** يميز بين مستويين من قصائد الأطفال يجب إتباعها والسّير على نهجها فيقول: "**ولذلك فلا بدّ أن تندرج قصائد الشّعر الموجهة للأطفال تحت مستويين هما:**

*- غير أنّ هذه النّتائج ثمرة بحوث أجريت في بلاد أجنبية غير بلادنا، وعلى أطفال يتكلّمون لغةً غير لغتنا... وجدير أن نتبنى إنشاء أبحاث تفصيلية تغطي الجوانب المماثلة، وتوضّح نمو مفردات أطفالنا في اللّغة العربية، في مختلف البيئات والأعمار والمراحل التّعليمية... على أن تتناول هذه الأبحاث جوانب: الكلام – القراءة– الكتابة، أو نمو قدرة الطّفل على التّعبير الشّفوي بالكلام، وقدرته على التّعبير التّحريري بالكتابة، وقدرته على فهم ما يراه مكتوباً أمامه، وفهم ما يلقى على سمعه من كلام ..(أحمد نجيب: أدب الأطفال، علم وفن، ص48-49).

[1]- مصطفى الصّاوي الجويني: حول أدب الأطفال، منشأة المعارف، الإسكندرية، (دط)، (دت)، ص29

الأول: يتعلّق بملكة الطّفل اللّغوية والألفاظ التي يجيدها ويحدّها، والثّاني يتعلّق بدرجة نضوج الطّفل العقلي والنّفسي"[1]. هذا من جهة، ومن جهة ثانية جعل الألفاظ على شاكلتين حتى تكون ذات وظيفة فعّالة في شعر الأطفال: **"الأولى أن تكون منتقاة على حسب الإيقاع الموسيقي تحوي في طياتها بعض المجاز، والتّورية، والمحسّنات الأخرى، وثانيًا: أن تكون هذه الألفاظ أثواب للمعاني ومناسبة لها.**[2]

ومن هذه الزّاوية نجد **إسماعيل عبد الفتّاح** يستوحي نظرته النّقدية النّابعة من التّراث العربي من خلال أقوال الأوائل الذين اِهتموا بقضية اللّفظ والمعنى، وعلى نحو هذا قول **جعفر بن يحي البرمكي** لمّا قيل له: ما البيان؟ فقال: **"أن يكون الاِسم يحيط بمعناك ويحكي (يجلي) عن مغزاك، وتخرجه من الشركة، ولا تستعين عليه بالفكرة، والذي لابدّ له منه أن يكون سليمًا من التّكلُّف، بعيدًا من الصّنعة بريئًا من التعقُّد، غنيًا عن التأويل".**[3]

والنّاقد يدرك أنّ الألفاظ بالنّسبة إليه مثل الأشخاص يكون لها ما يكون للإنسان، فالإنسان يلبس ما يليق به من الثّياب الأنيقة التي تناسبه، وتجعل منه شخصية محترمة على غرار اللّباس الرّديء والبالي الذي يسقط شخصه من أعين النّاس، فكذلك الألفاظ إذا كانت تناسبها المعاني، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرى أنّ الثّوب الجديد أحسن من الثّوب القديم، وهو هنا يقرُّ بمبدأ الألفاظ الجزلة ويستبعدُ اللّفظ الخشن الذي لا يناسب الطّفل، وفي الجانب الثّالث يؤكّد على ضرورة اِحترام صفات الحروف، مع إدراجها ضمن الغرض الذي يليق بها، وفي هذا نجده يقول: **"إنّ المعاني كالأشخاص تحتاج إلى أن تُلبس مع الألفاظ ما يجعل للّفظ شخصيّة فذّة في الملائمة للموضوع والاِنسجام مع المقام، والوقت والوقع الطيّب الأثر أو غيره بحسب اِتّجاه الموضوع فخامة أو رقّة أو قوّة أو خفوتًا أو جهارة أو همسًا إلى غير ذلك، ليكون مشعًّا للمعنى**

---

[1]-إسماعيل عبد الفتّاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم، ص174.

[2]-نفسه ، ص72،ص74.

[3]- اِبن قتيبة الدينوري: عيون الأخبار، مجلّد 02، ص173.

المقصود بموسيقاه وبنيته الحرفية، فالفخامة للفخر والرّقّة للغزل والقوّة للحماسة، والخفوت للرّثاء إلى غير ذلك".[1]

وفي هذا الإِتّجاه يُقرّ بعض الباحثين **"أنّ إدراك الكلمات هو الأساس في إنجاح عملية القراءة في مراحلها الأولى، كما أكّدوا بأنّ الإِستعداد للقراءة يقاس عن طريق تقويم قدرة الطّفل على التّمييز بين الكلمات".**[2]

كما لا يخفى على لبّ عاقلٍ أنّ قاموس الطّفل يتعدّد حسب علاقته باللّغة، فنجد في أحايين كثيرة أنّ بعض الألفاظ لا يتكلّم بها الطّفل، وفي المقابل يفهمها بسهولةٍ، فلذا نجد **أبو معال** ينظر إلى ضرورة التّفريق بين القاموس الفهمي والقاموس الكلامي اللّغوي، وهو مع الرأي الذي يقول: **"أنّ الطّفل يستطيع فهم بعض الكلمات، وإن كان لا يستعملها في كلامه، ولذلك فلا مانع من إِستخدامها في كتب القراءة، ولكن بشرط أن يكون المؤلّف ملمًّا بالكلمات التي تدخل في القاموس الفهمي للطّفل، وغير داخلة في قاموس الكلام اللّغوي عنده".**[3]

فهو يدعونا إلى توظيف كلمات جديدة، ولكن شريطة وجود الفهم، على إِعتبار أنّ الطّفل إذا فهم معنى الكلمة قد يضيفها إلى قاموسه اللّغوي والكلامي، ومثله تذهب **خولة أحمد يحيى** وصاحبتها بأنّه: **"يجب أن تكون الألفاظ الواردة في النّشيد في متناول فهم الأطفال، وأن تشتمل الأغنية على بعض الأصوات الطّبيعية، مثل أصوات الحركات والحيوانات".**[4]

وهذا لأنّ الأطفال يجب مخاطبتهم على قدر عقولهم، وكما قيل "لكل مقام مقال"، وفي الحديث: **"أنزلوا الناس منازلهم".**[5] وممّا يبدو من كلام بشر بن المعتمر حين قال كلاما يلامس هذا

---

[1]– إسماعيل عبد الفتّاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم، ص74.

[2]–عبد الفتاح أبو معال: تنمية الإِستعداد اللّغوي عند الأطفال، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص160.

[3]– نفسه ، ص81–82.

[4]– خولة أحمد يحي، ماجدة السّيد عبيد: أنشطة الأطفال العاديين، ولذوي الإِحتياجات الخاصة، ص245.

[5] . أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي: الآداب، إِعتنى به وعلّق عليه: أبو عبد الله السّعيد المندوه، مؤسسة الكتب الثّقافية، بيروت، لبنان، ط1، 1418هـ.1998م. ص27.

المعنى أنّه: "**ينبغي للمتكلِّم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلامًا ولكل حالة من ذلك مقامًا، حتّى يقسِّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات وأقدار السّامعين على أقدار تلك الحالات**".[1]

وإذا عرّجنا إلى النّاقد **حسن شحاتة** نجد أنّه يركز في شعر الأطفال على اِجتناب الألفاظ الصّعبة، بحيث تكون ملائمة لمستوياتهم وقدراتهم العقلية، فيقول: "...**ومن هنا كان على أدباء الأطفال وشعرائهم أن يوجّهوا عناية خاصّة للمفردات اللُّغوية في الأشعار التي تقدّم للتّلاميذ حتّى لا تضيف هذه الكلمات صعوبة الأداء اللُّغوي إلى الصّعوبات الأخرى التي ينطوي عليها إدراك معاني المادة الشّعرية وفهمها**".[2]

ومن هذا الباب يجب على الكتّاب توظيف في كتاباتهم الألفاظ التي تكون: "**بسيطة خالية من المفردات غير المألوفة، وأن تكون الكلمات المستعملة من معجم الأطفال، وأن تناسب الأفكار، ويمكن أن تحكى الأصوات، كأن تردد أصوات طيور أو حيوانات، وكذلك تتضمّن القصيدة سرعة الحركة والإيقاع**".[3]

بينما يذهب إلى "**أنّ الشّعر الذي يقدم للأطفال يختلف معجمه اللُّغوي عن المعجم اللّغوي الشّعري للأطفال، وهذا معناه أنّ المفردات اللّغوية التي يتكوّن منها شعر الأطفال تختلف عن المفردات اللُّغوية التي يستخدمها الأطفال في لغتهم المنطوقة، وهذا يقتضي:**

– أن يتمّ اِختيار شعر الأطفال بحيث يرتبط بالرّصيد اللُّغوي المنطوق للطّفل حتى يتسنّى للطّفل القيام بعمليات الفهم والاِستيعاب والتّذوّق الأدبي للشِّعر.

[1]– الجاحظ: البيان والتبيين، ج1، ص138-139.

[2]– حسن شحاتة: أدب الطّفل العربي، ص228.

[3]– نفسه ، ص245.

– أن يتيح هذا الشّعر المختار للطّفل النّمو اللّغوي عن طريق أشعار تتضمّن بعض الكلمات والتّعابير الجديدة حتّى جزء من معجم الطّفل اللُّغوي".[1]

وإذا ما تفحصنا الآراء النّقدية **لمحمد قرانيا** نجدها شبيهة بجميع الأقوال السّابقة، لكن النّاقد الذي بين أيدينا يدعونا لِإختيار الألفاظ لدلالات ثلاث متمثلة في: **"الدّلالة اللّغوية، الدّلالة الإيقاعية، الدّلالة التّصويرية".**[2]وإلى جانب هذه الدّلالات، يذهب إلى اِستعمال الكلمات في شعر الأطفال من معجمه اللّغوي ورغم ذلك يستصعب الكتابة للأطفال، فمجمل شعراء الأطفال وجدهم يكتبون بنمط يفوق مستوى الطّفل أو مستوى مرحلته العمرية، ويضيف أنّه لا توجد قاعدة ذات معيار ثابت يُعتمَد عليها في معرفة هذه اللّغة، وهو يعزو ذلك إلى طبيعة الأطفال ومكانتهم، وهذا من خلال البيئة* وما تحمله من دلائل المعيشة وثقافة الأسرة والحياة الإجتماعية وما شابه ذلك، فلهذا وجد هذا التّباين في اللُّغة إذ يقول: **"نظرًا للفروق الفردية التي تختلف في التّقدير بين لفظٍ يقدر الطّفل على فهمه ولفظ يتجاوز مستواه العقلي، وإذا كان اِتّباع منهج أو منهجية فنّية في الشّعر – وهذا مستحيل – في الوقت الحاضر بمنهجية تقوم على أسلوب متدرِّج في اِستخدام الألفاظ، فإنّ ضمان اِلتزام الكتّاب بها غير مؤكّد، بسبب الصّعوبة التي ينشد الشّاعر صياغة القصيدة بها".**[3]

---

[1]– نفسه ، ص250–251.

[2]– محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، منشورات اِتحاد الكتاب العرب، دمشق، (دط)، 2003م، ص157.

*– إنّ الأطفال الذين يعيشون في بيئة أعلى اِجتماعيًا واِقتصاديًا وأفضل ثقافيًا يكون نموهم اللُّغوي أفضل من الذين يعيشون في بيئات أفقر، **"حيث تهيئ هذه البيئة أسباب نمو الشّخصية من خلال تكون ذلك النّسق من العناصر التي يتميّز بها الطّفل، وبذا تكون شخصية الطّفل صورة أخرى مقابلة لثقافته التي ترعرع بالدّرجة الأولى، عملية يتم فيها صهر العناصر الثّقافية المكتسبة مع صفاته التكوينية، لتشكلا معًا وحدة وظيفية متكاملة، تكيفت عناصرها بعضها مع بعض تكيُّفًا متبادلا لذا فإن الطّفل يعد صيغة للثّقافة إلى حدّ كبير".** (هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص39.) كما أنَّ "هناك علاقة بين التّخلّف الاقتصادي والتّأخر اللّغوي، إذ أنّ كثيرًا من أبناء الأسر الفقيرة مآلهم الإهمال، فلا يجدون في محيط الأسرة تكملة ما يتعلّمونه في المدرسة". (حنفي بن عيسى، مرجع سابق، ص151.)

[3]– نفسه ، ص143.

ويبدو أنّ النّاقد لم يركّز على دلالة الألفاظ فقط، وإنّما أن يشمل كاتب الأطفال وفق ما تقتضيه توظيف اللّغة إلى مفردات جديدة تخدم لغة الطّفل وإثرائها بدءًا من المراحل الأولى، فيقول: " **لكن الشّيء غير البديهي ألاّ تكون لدينا (مفردات) محدّدة للطّفل، وأنّما لغوية، بدءًا من سن ما قبل المدرسة**".[1]

ويعود وجود هذه الصّعوبة إلى عدم معرفة الكاتب بالقاموس اللّغوي للطّفل، وعدم إدراكه لمعرفة شخصية الطّفل نفسه، وهذا بسبب الفروق الفردية المختلفة في مرحلة عمرية واحدة من خلال البيئة، ولهذا كان الإنتقاء للألفاظ من الأمور الصّعبة على الكاتب، ورغم ذلك يدرك النّاقد أنّ من الشّعراء الذين أجادوا في شعر الأطفال، وتفنّنوا فيه: سليمان العيسى، مُعترفًا بمقدرته في الإختيار ما يناسب الطّفل من كلمات وتراكيب وإيقاع وغيره، فيقول: "**لا ينكر أحد من المهتمّين بأدب الأطفال براعة سليمان العيسى وشاعريته، والإعتراف بأنّه لا يمكن مجاراته في مقدرته الفائقة في تقمُّص شخصية الطّفل، وإصطياد المفردات الملائمة والصوّر المناسبة وخلق الجو النّفسي المريح**".[2]

ويدلل محمد قرانيا على هذه المقدرة لهذا النموذج من أنشودة لونا:

هذي لونـــا ** بسمة فجـر**

خمس سنين ** قالـت عمر**

خلست قربي ** رفَــة زهـــر**

غنَّت ألحـانًا ** من شعــري**

غنــت ماما والرّســام

مثل عصافير الأحلام

كانت لونا وهي تغني

[1]- نفسه ، ص143.

[2]- نفسه ، ص 141.

مثل عصافير الأحلام

وإذا تفقدنا الألفاظ المدرجة في هذه الأنشودة وجدناها تلائم الأطفال الصّغار، خاصةً الفئة المتعلّقة بالمرحلة العمرية ما قبل المدرسة. ومن جانب آخر نجده يركز على ضبط وتوجيه قيمة الكلمة ومدى فاعليتها في تحقيق الأثر المرغوب في التّربية المستقبلية للطّفل، لأنّ الموضوعات العاطفية حسب قرانيا: "**تسود فيها ألفاظ معيّنة، وقد يكون بعض هذه الألفاظ داخلاً في معجم الطّفل، لكن قائمة الممنوعات تتدخّل لتضع حدًّا فاصلاً بين دلالات اللّفظ في نصِّ الطّفل**".[1]

ومن هذا المنظور يقترح على الشّعراء الذين يكتبون شعر الأطفال، وحين يستعملون تلك الألفاظ العاطفية أن يدركوا معانيها داخل الحيِّز المحترم الذي يكتبون لهم فيه، وإلاّ كانت الكلمة وَبَالاً على نفسية الطّفل، وتترك له الأثر السّيِّئ في المراحل العمرية اللّاحقة، ولكن محمد قرانيا يقرُّ بإستعمالها ولكن في إطار "الإحترام والإعتراف بالجميل" وهو بهذا يدلّل بكلمة "**قبلة**"، فيقول معلِّقا على أنّ الكلمة لها مدلولها الواسع في النّفس الإنسانية، فهي لدى الكبير مثيرة للعاطفة الجنسية، بينما هي لدى الصّغير قائمة على الشّعور العاطفي، تعني الإحترام والإعتراف بالجميل[2].

وإستشهاد قرانيا وإجتهاده في إستعمال هذه الكلمات وما شابهها في إطارها الأخلاقي التّربوي، أنّها تربي في الطّفل قيمة الإحترام التي يرمي إليها النّاقد والشّاعر من خلال توجيهه بهذه القيمة نحو المحيطين به، وقد نجده يستشهد ببيت للشّاعر الكبير سليمان العيسى من خلال كلمة "**القبلة**"

القبلــة الأولى من الصّباح لجبهة الفلاح

وقوله:

أنا عصفور ملء الدّار * قبلة ماما ضوء نهاري**

والنّاقد يحدّد المصوِّغات الإيجابية لهذه الكلمة، بأنّ سليمان العيسى من الشّعراء الذين أجادوا في مضمار شعر الأطفال وأعطوا لألفاظ الأطفال مكانتها، من حيث توظيفها في إطارها الأخلاقي

[1]- ينظر محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، مرجع سابق، ص 33.

[2]- نفسه ، ص33.

كما يعترف له بالنّجاح في اِنتقاء الألفاظ التي تناسب كل مرحلة عمرية والتي كتب لها أعماله الشّعرية.

****** الاِبتعاد عن الألفاظ المجرّدة:**

إنّ عقل الطّفل في مراحله الأولى يكون قاصرًا على إدراك الكلمات التّي تستشكل عليه مَعْرِفتُها، خاصةً الألفاظ ذات النّمط التّجريدي القائم على إعمال الفكر بشكلٍ واسعٍ، لذا فإنّ أفضل الخبرات التي يكتسبها الطّفل تلك التي تكون حسيّة، وعلى إثر ذلك يجب أن يُكتَب أدب الأطفال بلغة تكون في مستوى جميع الأطفال الموجّه إليهم هذا الشّعر، بحيث يتذوّقونه ويفهمونه في يسر، دون مشقّة أو عناء، ويجب على أدب الأطفال أن يثري لغتهم، وهذا لأنّ الطّفل في المراحل العمرية الأولى يكون معتمدا في إدراكه للأمور والأشياء المتّصلة بالمدركات الحسّية، وجل النقّاد يركِّزون على هذه النّقطة، ومن النّقاد الذين اِهتمّوا بعدم اِستعمال الألفاظ ذات الدّلالات الحسيّة، نجد **قناوي** تركِّز على هذا الرأي، شريطة توظيفها من بيئة الطّفل إذ تقول: **"ولذلك لا بدّ أن تعتمد أغاني الأطفال على المعاني الحسّية التي تتمثل في المبصرات والمسموعات والملموسات... حول ما يحيط بهم من بيئتهم وما يرونه أو يلمسونه أو يحسّونه ويسمعونه".**[1]

إلى جانب هذا نجد نفس الفكرة عند أحمد نجيب، الذي يوصي بضرورة اِستخدام الألفاظ الحسّية المدركة ذات البعد المرئي، والتي تناسب عمر الطّفل وترتبط بميولهم وحاجاتهم ومتطلباتهم الخاصّة، فيتفاعل وينفعل معها، بحيث يثير بألفاظه وعباراته المعاني الحسّية والصّور البصرية، والأمور المتحركة والمسموعة والملموسة.[2]

وفي هذا يعطي **أحمد نجيب** حلاً أوسط من جانب لغة الطّفل التي تعتمد على المحسوس والمجرّد في نفس الوقت وهذا من أجل تعويد الأولاد على معرفة معاني هذه الكلمات، وهو هنا يربط عنصر التّجريد بتوظيفه في سياق الجملة، فيقول: **"والأقرب للأطفال أن نستعمل مع الألفاظ بعض الصِّفات التّجسيمية الملونة بدلا من اِستعمال المدركات الكلّية المجرّدة:" فيقول: "القط**

[1]- ينظر هدى قناوي: الطّفل وأدب الطّفل، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (ج م ع)، (دط)، 2009م، ص125.

[2]- أحمد نجيب: فن الكتابة للأطفال، ص13. 48.

الأسود.... والدّجاجة الحمراء. والرّجل ذو اللّحية البيضاء، لأنّ الطّفل في مرحلة الواقعية والخيال المحدود بالبيئة، يكون أقرب لنفسه وإدراكه أن نقول: البطّة السّوداء والأرنب الأبيض، والشّجرة الخضراء، والفتاة ذات الرّداء الأخضر بدلا من مجرّد البطة والأرنب والشّجرة والفتاة".[1]

فتقريب المفاهيم بالنّسبة للطّفل يعتمد بالنّسبة للنّاقد أساسًا على توظيف الصّفات التّجسيدية لتقريب المفاهيم المجرّدة مع الألفاظ المحسوسة وهي خاصة بالأطفال ذوي المرحلتين العمريتين (03 – 06) سنوات ومن 06 إلى 09 سنوات، ومع هذا لا يمنع من اِستعمال الكلمات المجرّدة على ألاّ تتجاوز الإطار المحدود.

ويتجاوز **يعقوب الشّاروني** إلى توظيف المحسوسات بكثرة إلا أنّه لا يلغي الألفاظ المجرّدة ولكن على أن يوظفها الكاتب في حدود المعقول وتِبعاً مدارك الأطفال، بِاعتبار مراعاة درجة الاِستقبال (الفهم) فيقول: **"كما تقتضي الكتابة للأطفال، اِختيار الكلمات ذات المضمون المادّي الملموس التي تعبّر عن السّمع والبصر واللّمس والشم والتّذوق، أكثر من الكلمات ذات المعاني المجرّدة" .**[2]

لعلّ ما يريده **الشّاروني** بهذا هو اِعتماد الكاتب على انتقاء ألفاظٍ يسهل على الطّفل إدراكها من خلال المعايشة والتي يدركها عن طريق الحواس الخمس: المرئية، السّمعية، والشّمية... كما ذكرنا آنفا، لأنّ تقديم مفاهيم لا تتناسب ونمو الطّفل يعتبر من المحضورات.

إلى جانب اِستعمال الكلمات ذات المدركات الحسيّة، يضيف **إسماعيل عبد الفتّاح** عنصُراً مهمّا، يتمثّل في تقارب ثقافة المرسل والمرسل إليه، وفي ضوء ذلك يطرح السّؤال على نفسه مفاده:

---

[1]- نفسه ، ص13 .48.

[2]- يعقوب الشّاروني: تجربتي في الكتابة للأطفال، مؤتمر أدباء الفيوم، أدب الطّفل، سؤال الهوية والإبداع، الفيوم 25 مارس 2009م، إعداد أحمد طوسون: وزارة الثقافة هيئة قصور الثقافة، ص10.

"هل تنجح اللّغة مثلا في خلق عالم من الأحاسيس والمشاعر عند المتلقي يتكافأ تمامًا مع ما أحسّ به الشّاعر، واضطر في نفسه عند كتابة قصيدته".[1]

وتِبَعاً لذلك يردّ مجيباَ على سؤاله بقوله في: **"الحقيقة إنّ القصور دائمًا يحيط بمثل هذه المسائل، وإذا كانت الألفاظ الحسّية ذاتها لا تدل دلالة مجددة على مدلولات معيّنة، فأولى بالألفاظ المعنوية أن تكون أشدُّ قصورًا، وأعجز في تحقيق الإِتصال الكامل بين الشّاعر وقُراءِه، وخاصة أنّ لغة الشّعر بل هي الأدب** (هي) **إثارة الفكرة، ولا يمكن أن نتصور كمال الإِتصال إلاّ في الموقف الذي يكون فيه المتكلّم والمستمع قد نشأ في ظروف واحدة، وثقافتهما ثقافة واحدة ،كانت لديهما قدرات وإستعدادات واحدة بحيث أمكن أن تكون للألفاظ دلالات واحدة في كل منهما".**[2] فإسماعيل عبد الفتاح يعتمد في فكرته النَّقدية على نقطتين أساسيتين هما:

- عدم إستعمال الألفاظ الصّعبة في إطارها المحسوس، إلى جانب الابتعاد عن الصِّفات المجرّدة.
- الألفاظ المعتمدة يجب أن تكون متعارف عليها من الطّرفين (الشّاعر والطّفل).

ومن هذه الزّاوية نسوق هذا النّموذج الخاص بالألفاظ المجرّدة الذي إختاره **محمد قرانيا** من كتب الأطفال، مُؤَكِّداً على ضرورة التّعامل مع الطّفل في إطار مستواه العقلي والفكري، إذ نراه ينقد الشّاعر شوقي بغداد من خلال ما لاحظه وهو ينقّب عن مكان الأخطاء التي يقع فيها أمثال هؤلاء الشّعراء، من أجل مراعاة الخصوصيات الموظّفة في شعر الأطفال، فيقول: **"في الوقت الذي ينجح فيه الشّاعر شوقي بغداد في التقاط موضوع صالح للأطفال، نراه يعجز عن إيصاله لغويًا إلى قارئِه الصغير، وحصل هذا على نحو خاص في حكاية: "الفنان المصاب بعمى الألوان" حيث يتحدّث عن طفل مصاب بعمى الألوان..."**.[3] وبعد هذا يسوق الشّعر التّالي يبيِّن فيه مَكْمن الخطأ والخلل الذي لم يتداركه الشّاعر بغدادي.

---

[1]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم، ص115.

[2]- نفسه ، ص115.

[3]- محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، ص152.

قالوا: لكن محمود لا يفهم الألوان.

فأجابت (المعلمة) مُهِمًا هذا.

محمود كان الأفضل في فهم تناسُقها

والأكثر إحساسًا بتجاوُرها

والأذكى في إضفاء البهجة والإشراق

على أسلوب تجمعها

ليس الأفضل من يعرف أسماء الألوان

ولا يعرف كيف يخاطبها

فيقول قرانيا موضّحًا ومُبدِيًا رأيه حيال الأبيات ليس متطاولا بل مصوِّبًا من أجل تدارك الخطأ مرّة أخرى، وحتى يكون للقصيدة بُعداً في التّأثير على الطّفل "**ضخ الأفكار المجرّدة بهذه الكثافة أمرٌ لا علاقة له بالطّفل**".[1]

****** درجة الشّيوع في شعر الأطفال:**

إنّ درجة اِختيار الكلمات في الشّعر أو القصّة أو المسرح بصفة عامة مبني على درجة الشّيوع كما أقرّها النُّقاد، ولا شكّ أنّ توظيف المفردات غير المألوفة بالنّسبة للأطفال، تضيف نوعاً من الصّعوبة والاِضطراب في قراءة الشِّعر، كما أنّها تعوق عملية الفهم، فضلا عن أنّها لا تحقِّق عملية التّذوق الأدبي على مستوى هذه الأشعار، كما أنّ اِعتماد مادة الشِّعر على كلمات غير مألوفة بشكل واضح يصعب معها تخمين معناها عن طريق السِّياق وتُشعِرُ الطّفل القارئ بالعجز، وتفوت عليه فرصة الشعور بالتقدّم، وقد تَصرِفه عن قراءة الشّعر، والنّفور منه في مستقبل حياته.

[1]- نفسه ، ص153.

ولهذا يعتبر" **اِستخدام القاموس الكلامي للطّفل كوسيلة لتسيير عملية التّزاوج بين لغة الكلام واللّغة الفصحى، ويجب أن يختار من قاموس الطّفل الكلامي تلك المفردات والتّراكيب التي تشترك مع الفصحى، فتؤلّف منها بقدر الإمكان مادة القراءة والكتابة، ثم يأخذ الانتقال بعد ذلك مما يعرف إلى ما لا يعرف**".[1]

إنّ الظاهر في هذا القول بالنّسبة لمؤلفي كتاب: "المفاهيم اللّغوية عند الطّفل" أنّ الكتابة للطّفل تعتمد على درجة الشّيوع بالنّسبة للطّفل بين الكلمات العامية القريبة من الفصحى مع إضافة كلمات جديدة، وإثراء قاموسه اللّغوي بها، والمداومة عليها بِاستعمالها المتكرّر، حتّى تكون مكان الشّائع، أي حتى تكون بينه وبين الكلمات ألفة.

وجدير بالذّكر أنّ سوء اِستعمال اللّغة يؤدّي إلى الاِضطراب، فلهذا يقرّر أصحاب مبدأ الشّيوع اللُّغوي: "**أنّ اللّغة الصّحيحة هي التي يعتقد شخص آخر أنّه يتحتّم عليهم أن يتحدّثوها، وأنّ كل تجريد وتطوير في اللّغة يجب تشجيعه إلى أقصى درجة**".[2]

يدعّم أصحاب هذا الرأي نظرتهم إلى أنّ الرّغبة في اِستعمال اللّغة أثناء الكتابة من خلال القاموس الكلامي للطّفل لا المعجم اللُّغوي، وهذا لا يمنع من اِستعمال كلمات جديدة —كما قلنا سابقًا — من قبل تهيئة الطّفل على التّحدُّث بها. وتحقيقاً للفائدة أنّ الزّمن له علاقة بدرجة الشّيوع، فهم يدركون أنّ فكرة الشيّوع ليست ذات بعد أبدي وإنّما تدرك بفعل الزّمان كما جاء في كتاب (المفاهيم اللُّغوية عند الطّفل): "**أنّ الشّيوع ليس مسألة مطلقة، وإنّما هو مسألة نسبيّة لأنّ الشّيوع معناه أن تقيس حدوث ظاهرة لغوية ما بالنّسبة للزّمن.**[3]

كما لا ننسى أنّ الزّمن دائمًا يكون مرتبطًا بالبيئة، فالتّغير اللّهجي والعامي مُسبِباتُه البيئة المكانية والزّمانية، لذا على سبيل المثال لا الحصر، نجد الاِختلاف قائم بين جهات الوطن الواحد، فنجد في

[1]– أحمد عبد السّلام زهران وآخرون: المفاهيم اللّغوية عند الطّفل، أسسها مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، الأردن، عمان، ط1، 1428هـ-2007م، ص570.

[2]– نفسه ، ص571.

[3]–نفسه ، ص571.

مناطق الوسط من الجزائر يستعملون الكلمة الشائعة 'قبض' بينما في الغرب يستعملون ما هو شائع عندهم بكلمة 'قضب' وعلى هذا الأساس تلعب البيئة المكانية، دورها الفعّال في اِستعمال الكلمات الشّائعة من جهةٍ إلى أخرى، وفي الجانب الآخر نجد اللّغة الشّائعة في القرن الماضي تقريبًا ليست نفسها الشّائعة في القرن الحالي، وبحكم التّأثير البيئي الزّماني معاً، كتأثير الاِستعمار ومظاهر التّرجمة والتّفتّح على اللّغات الأخرى. بينما تعتمد درجة الشّيوع عند أحمد زلط في كتابه أدب الطّفولة (أصوله ومفاهيمه)، على السُّهولة والمواظبة على اِستعمالها، فمن" **الثّابت أنّ عقل طفل المهد (رياض الأطفال) لا يدرك الألفاظ الغريبة لأنّ التّداخل (التّراكب)على عكس السّهولة... فالألفاظ الغريبة الخشنة بعيدة الاِستعمال صعبة الإفهام لا تصلح كوعاء الأغاني التّرقيص الخاصة بالأطفال**".[1]

في حين تُعتبر درجة شيوع الكلمات تكون على حسب التّعامل بها، ممّا ينتج أنّ بعض الأطفال تكون لهم كلمات أكثر اِستعمالاً من غيرهم، ومن هذا المنظور يشترط التّرتيب في الشّيوع بالنّسبة لقاموس الطّفل أن يكون قائماً على أربعة أشكال، فيقول: "**الكلمات التي تشيع على ألسنة الأطفال مرتبة حسب درجة شيوعها مرّة، ومرّة أخرى على حروفها الأبجدية، ومرّة ثالثة بحسب أنواع الكلام (أسماء، أفعال، حروف) ورابعة بحسب الموضوعات (حيوانات، أطعمة، ملابس)، وخامسة حسب الصِّلة بينها وبين الفصحى**".[2]

وفي دراسة للشّعر المقدّم للأطفال في كتب القراءة العربية وعلاقته بالمفردات اللّغوية المنطوقة لأطفال المرحلة الاِبتدائية التي أجراها النّاقد حسن شحاتة حيث "**اِتضح أنّ هناك اِرتباطًا ضعيفًا بين المفردات اللّغوية المستخدمة في الأشعار المقدمة للأطفال في كتب القراءة العربية، وبين المفردات اللّغوية المنطوقة التي يستخدمها أطفال المرحلة الاِبتدائية في أحاديثهم اليومية**".[3]

---

[1]– أحمد زلط: أدب الطفولة (أصوله مفاهيمه)، ص101. وأحمد زلط: أدب الطّفل العربي (دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل)، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 1999م، ص134.

[2]– عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاِستعداد اللّغوي عند الأطفال، ص87.

[3]– حسن شحاتة: أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث، ص229.

وفي هذا الإطار يعتبِر **شحاتة** مقياس درجة الشّيوع للألفاظ المستعملة في شعر الأطفال بِاعتبار الإِستعمال اليومي للّغة كما ذكرنا سابقًا مع أصحاب المفاهيم اللّغوية عند الطّفل، وفي هذه الدّراسة أثبت أنّ الألفاظ المستعملة صعبة لعدم شيوعها، مُؤَكِّداً **"أنّ هذه الأشعار تتضمّن كلمات جديدة وكثيرة لم يألفها الطّفل، وأنّ قدرًا كبيرًا من هذه الكلمات يدل على مفاهيم وأفكار مجرّدة أعلى من مستوى الطّفل العادي".**[1]

****** الجمل في شعر الأطفال:**

لمّا كانت الكلمات التي ينطقها الطّفل في الغالب، غير منفصِلة عن مثيلاتِها في عبارات، لذا فإنّ **"قدرة الطّفل اللّغوية لا تقتصر على حجم كلمات قاموسه اللّغوي لأنّ الكلمات ليست إلاّ جانبًا من الوحدات اللّغوية، وعليه فلا بدّ أن يحسن تأليف الجمل والعبارات لتعبّر عن الأفكار والمعاني والمشاعر والأشياء تعبيرًا صحيحًا يضاف إلى ذلك تمكُّن الطّفل من فهم ما يسمع أو يقرأ".**[2] ولهذا حظِيَت الجمل والتّراكيب بعنايةٍ كبيرةٍ من قبل النّقاد والدّارسين، بما يستلزم اِختيار الجمل على أساس معايير مدروسة، تبقى نسبية بما يخدم الكتابة الشّعرية على حساب المراحل العمرية المختلفة، وفي هذا الإطار أكّد بعض الدّارسين على ضرورة مراعاة الجمل، بِاعتبار التّركيب والطّول، وهو تنبيه موجّه إلى الكتّاب بصفةٍ عامةٍ من أجل اِتّخاذ معايير مدروسة ومتّفق عليها تخدم لغة الطّفل فيقول: **"ولهذا نجد أنّ سلسلة من الكلمات المجتمعة تبعًا لقواعد معيّنة تؤلّف عبارة أو جملة، ويؤخذ طول الجمل غالبًا في الحسبان في صيّغ سهولة القراءة".**[3]ومن هنا كانت الجمل التي تحتوي على كمية كبيرة من الكلمات الموظّفة في البيت الشّعري، لا تكلل بالنّجاح في أحايين كثيرة، ومرد ذلك، أنّ الطّفل من حيث قصر إدراكه لا يستطيع متابعة هذا الكم الهائل من الكلمات في

[1]- نفسه ، ص229.

[2]- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، العدد 123، مارس 1998م، ص139.

[3]-أندريه جاك ديشين: اِستيعاب النّصوص وتأليفها، ص22.

الجملة الواحدة، وكما يقول زلط: **"كما أنّ التّنبيه في طول الكلام وإضطرابه بمثابة سدود لغوية أمام مخيّلة الطّفل".**[1]

ولهذا يؤكّد **السّيد جمعة يوسف** على قيمة قصر الجمل في أدب الأطفال سواء في الشّعر أو في النّثر، لكن مع دعوة الكتّاب إلى التّدرّج في طول الجملة أومن خلال إستعمال التّراكيب أو العبارات المركّبة، فيقول: **"... إنّ الجمل المبكرة ذات الكلمتين تؤدي نوعية من الوظائف في كلام التّنقل وهي نفسها الوظائف الرّئيسية للّغة البشرية وتستمر عملية نمو وإرتقاء اللُّغة بعد ذلك وتزداد ثراء وخصوبة وتنوعًا سواء في المعجم (كم المفردات) أو معاني المفردات، أو الجمل التي يمكن صياغتها ليحقّق الطّفل الإبداعية في اللّغة".**[2]

وكما تنبّه النّقاد إلى قضية مهمة وهي ضرورة إستعمال الكلمة في مكانها الصّحيح إلى جانب مماثلتها للكلمات التي تحاذيها، وهي قضية قديمة أشار إليها الجاحظ في كتابه البيان والتّبيين، حينما قال: **"إذا كان الشّعر مستكرهًا، كانت ألفاظ البيت من الشّعر لا يقع بعضها مماثلا لبعض، كان بينهما من التّنافر ما بين أولاد العَلاّت، وإذا كانت الكلمة ليس موقِعها إلى جنب أختها مُرْضِيًا موافقا كان على اللِّسان عند إنشاد ذلك الشِّعر مؤونة".**[3]

إنّ النّظرة التي حقّقها الجاحظ في مجال تناسب الكلمات إلى جانب أخواتها لها مغزاها من حيث ظاهرة إنشاد الشّعر فالتّناسب في الكلمات من خلال إيقاعها الموسيقي يساعد الطّفل على إنشاد الشّعر وحفظه. وكنقّاد متخصّصين في أدب الصّغار نجد **محمد قرانيا** هو الآخر يركّز على هذه النّقطة بالذّات، فيقول: **"والعبارة التي ترد في مكانها الصّحيح وبمدلولها الصّحيح تسحب الطّفل بهدوء. تجذبه، وتنقله إلى عالم جديد".**[4]

---

[1]- أحمد زلط: أدب الطفولة: أصوله ومفاهيمه، ص101.

[2]- يوسف سيد جمعة: سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، ص97.

[3]- الجاحظ: البيان والتّبيين، ص66-67.

[4]- محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، ص157.

ونجد قرانيا في هذا الإتجاه يعلّق على بعض القصائد التي وجد أنّها لا تليق بمقام الطّفل خاصة في جانب العبارات والجمل حيث يقول: **"وتفقد العبارة معناها، فتغدو غائمة باهتة، كما في قصيدته 'الحسن بن الهيثم'**

فكّر ببناء السّدّ

فوق النّيل بشكل جَدي

بالتّحديد أو البعد.

فيقول قرانيا معلّقًا على ما تخلّفه القصيدة كأثر غير مرغوب فيه لدى الطّفل من خلال الفهم القائم على تركيب الكلمات مع بعضها البعض دون تحديد المعنى وإيصاله بيسرٍ إلى الصّغير: **"إنّ لفظ 'بشكل' حلَّ محلَّ لفظ 'بصورة' وعبارة بالتّحديد أو بالبعد، تحتاج إلى مهندس ليشرح معناها، ويفسِّر سمتها، وإحداثياتها".**[1]

وكذلك نجد **بيان صفدي** يعلِّق نقديا على بعض القصائد التي تركت أثرًا سلبيا على الجانب التّركيبي (الجملة)، ولعلَّ قصائد حامِد حسَن هي التي إحتوت على هذا الخلل فيقول: **"يطالعنا حامد حسن" بقصائد عديدة، ولكنَّها في الحقيقة لا تنجح في الإقتراب من عالم الطّفل ولغته كما في قصيدة: "الطّفل والوحدة"**

يا أبي إنّا توحَّدنا وثُرْنا يا أبي

والتّقى في السَّاح. ساح المجد كل العرب

فيقول بيان صفدي معلِّقا على الهفوة التي سقط فيها شاعر الأطفال منزلقًا دون إنتباهٍ: **"وواضح أنّ النّص يفتقر إلى عذوبة الصُّور وتبسيطها كما يحوي تعقيدات في تركيب الجمل".**[2]

[1]- نفسه ، ص143.

[2]- نفسه ، ص148.

ولهذا يثير أحمد زلط الكتابة للطّفل على أنّها تعتمد في بنيتها على الإيجاز وأن تكون المعاني مطابقة للألفاظ وقريبة إلى مستوى الطّفل، حتّى تؤدّي دورها الإيجابي على اِعتبار أنّ: "**الإيجاز والدّلالة على المعاني القريبة في الجمل القصيرة يؤدّي إلى نجاح الكاتب أو الشّاعر في عملية الاِندماج مع جمهور الأطفال، لأنّ الأداة اللّغوية سهلة فصيحة، والخيال غير معقَّد، والألفاظ والتّراكيب بسيطة دالة**".[1]

هذا يدل دلالة على أنّ عملية الفهم بالنسبة للجمل تكمن في قصرها سهولتها وتبسيطها، ومطابقة الدّال لمدلوله، أي مناسبة اللّفظ للمعنى الموضوع له، أمّا إذا كانت خلاف ذلك فهو يبقى محل تعقيد بالنّسبة إليه.

وفي إطار محدِّدات الجملة كما يراها **محمد صالح** أنّ قبل السّن الرّابعة تعتمد على المحسوسات، وما فوق سن الرّابعة يمكن توظيف بعض الصّفات التّجريدية، على أن تكون في سياق الجملة حتى يستطيع التّعلّق بها، ومن ثَمّةَ فهم معناها الصّحيح، فيقول: "**مرحلة الجمل الكاملة (في العام الرابع، حيث تتكون الجمل من 04-06 كلمات، يتميز تركيبها بأنّها جمل مفيدة تامة الأجزاء دون تعقيد ودقّة في التّعبير، والكلام في هذه المرحلة فكري أكثر منه حركي وتزداد صفة التّجريد، فالقط حيوان، والتّفاح طعام**".[2]

ويرى **إبراهيم محمد صالح** إلى جانب القصر والسّهولة أن تكون اللّغة نابعة من بيئتهم (أي مكوِّنات اللّغة المتعارف عليها بينهم) وفي حدود مستوى الأطفال، فيقول:" **يعدّ الاِنتظام والتّبسيط والتّركيز على ما هو ماثل في المكان والزّمان مناسب لقدرة الطّفل المعرفية**".[3] فمعايشة الطّفل لبيئته ولغته وثقافة مجتمعه شيء إيجابي له أثره الحسن على لغة الطّفل لأنّ الحوار الذي يقدم له من طرف المحيطين به يساعد الطّفل على اِكتساب اللّغة خاصة إذا كانت مناسبة لطبيعة الطّفل، فلهذا أكّد أكثر النقّاد على اِستعمال الجمل التي لها علاقة ببيئة الطّفل.

---

[1]- أحمد زلط: القضايا المعاصرة لأدب الطفل العربي، دار الكتب المصرية، الجيزة، (ج م ع)، (دط)، 2009م، ص245.

[2]- إبراهيم محمد صالح: علم النّفس اللّغوي والمعرفي، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص248.

[3]- نفسه ، ص132.

كما أنّنا نجد أنّ **حسن شحاتة** يؤكّد على اِستعمال الجمل المركبة للأطفال الدّاخلين في المرحلة العمرية الثّانية من 06 إلى 09 سنوات ويَصطَلِح عليها بمرحلة الجمل المركبة الطويلة.[1]

وإيمان البقاعي هي الأخرى تؤكّد على الشّروط التي ندرجها ضمن مستوى اللّفظة، يمكن أن نسقطها على الجملة، من حيث تركيبُها إلى جانب أخواتها واِستعمالُها في حدود السّهولة والبساطة، وكذا الاِبتعاد عن الجمل المركّبة، وكلّ ما من شأنه أن يجعلَها ذات بنية معقّدة، فتقول: **"لا يخرج أمر البساطة في التّراكيب عمّا هو في المفردة، فالجملة القصيرة أقرب إلى الطّفل من الطّويلة... وخير الجمل ما كان مؤلّفًا من فعلٍ وفاعل، ومبتدأ وخبر، أو حمل الشّرط والاستفهام والتعجّب القصيرة"**[2]وهي تبتعد تمامًا عن كلّ ما يؤدي بالجملة في شعر الأطفال إلى التّعقيد، كالتّقديم والتّأخير، واِستعمال الصّوّر البيانية والمجازية بكثرة، إضافةً إلى عنصر التّجريد فتقول: **"أمّا التّقديم والتّأخير، فيزيد من تعقيد الجملة ويطيل النّمط اللّغوي، أمّا بساطة المعاني، ففي دلالتها على المعنى دلالة مباشرة محسوسة، وتكمن صعوبتها في لجوء شاعر الأطفال إلى الإكثار من المعاني المجرّدة، والمجازية، وإلى الإطناب في الشّرح، والبعد عن التّركيز والتّكثيف".**[3]

وربما المعايير التي رآها النّاقد **سمير عبد الوهاب** والتي تعتبر شاملة لكل ما ذكر على مستوى الجمل، وهي بالنسبة إليه أن تتوفر فيها مجموعة من المعايير يمكن تضمينها في يلي:

– أن تنتظم الكلمات في تجمعات نامية

– وسهولة نطق التلميذ لأصواتها في حدود نمو جهازه الصَّوتي.

– أن تكون الجمل قصيرة.

– أن تكون العلاقات بين الجمل والفقرات قوية.

---

[1]– ينظر حسن شحاتة: أدب الطّفل العربي، ص329.

[2]– إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص222.

[3]–نفسه ، ص222.

****** الفصحى والعامية في شعر الأطفال:**

كما ركّزنا سابقًا في فصل القصّة على عنصري الفصحى والعامية، فكانت النظرة القائمة بأن يعتمد على توظيفها بجميع أشكالها، إلاّ أنّه في شعر الأطفال فيه نوع من التّحفُّظ، وهو ربما لعلو أو إرتقاء لغة الشّعر على لغة النّثر، إلى جانب الإيقاع الموسيقي في الشّعر، فمن النقّاد الذين ألحّوا على إستعمال الفصحى **مولود طبيات** الذي يدعو جميع الكتّاب إلى إجتناب اللُّغة العامية في شعر الأطفال إلاّ في القليل النّادر نجد البعض يزاوج بين الفصحى والعامية. لكن مع تيسيرها بإعتماد الأساليب السَّهلة، فيقول:"...**الأمر الذي يجب أن ندعو إليه ونبذل فيه الجهود لتلافي المشكل، إنّما هو تيسير العربية، ووضع الأساليب السهلة لتعليمها، وتمكين قواعدها، ومنع إستعمال العامية في التَّعليم، لا في المعاهد الكبرى فقط، بل حتّى في المدارس الابتدائية، لنتخلص من تحكُّم العاميات على ألسنتنا ...ولا نعتقد أنّ العامية على ما تقدر عليه من تعبير فنّي وسيلته لتعميم الثّقافة والقراءة، لما تقيمه من حواجز اللّهجات المحلية بين القراء المختلفين في مختلف الأقطار العربية**".[1]

فطيبات يدعوا الكتاب إلى إلتزام الفصحى في جميع المراحل العمرية، وفي قوله هذا دعوة إلى ترويض لسان الطّفل على اللّغة الفصحى، لأنّه كما قيل في المثل "من شبَّ على شيء شاب عليه"، والأمر الثاني إلغاؤُه للعامية، كون هذه الأخيرة تزخر بلهجات مختلفة، فتكون كل لهجة قائمة بالبيئة التي ولدت بها، لأنّ الشّعر المكتوب باللّغة العامية في بعض الأحيان لا يتجاوز البيئات الأخرى المجاورة، وهذا لقصور الطّفل عن معرفة تلك اللّهجات فتغدو المعرفة غير متمَّمة لمعارفه ولغته.

وتذهب **دلال حاتم** نفس المذهب إلى ضرورة إستخدام الفصحى وحدها في النَّص الشّعري، على إعتبار أنّ اللّغة الفصحى أقرب منزلةً من العاميةِ من حيث التّعبير عن الأفكار والتّواصل مع الآخرين، بخلاف العامية التي لا يعتريها هذا الدّور، ولهذا نجدها تبرز مهامها المتمثلة في: "**إثراء لغة الطّفل وتنمية قدرته اللُّغوية لأنّ هذه الحصيلة اللّغوية الثّرية لا تربطه بلغته الأم فقط، والتي يستطيع عبرها أن يتفاهم مع أقرانه في أي جزء من أجزاء الوطن العربي، بل إنّها أي الحصيلة**

[1]– العيد جلولي: النَّص الشعري الموجّه للأطفال في الجزائر، ص424-425.

اللّغوية الثّرية تمهِّد له إدراكًا وفهمًا أدقّ كما تجعله قادرًا على التّعبير عن أفكاره بشكل أكثر سلامة".[1]

ويدعو **سامح عبد الحميد** هو الآخر أولياء الأطفال إلى اِختيار الشّعر النَّابع من اللُّغة الفصيحة، مع إظهار العقاب للأطفال الذين يردّدون الأشعار العامية التي تسيطر على ألسنتهم، بحيث لا تترك للفصحى مجالا للتّعامل بها، وبمرور الزّمن تبدو صعبة على مسامعهم وأذهانهم، ومن ثَمّ يتولّد الأثر السّيئ اِتجاهها بالنّفور وعدم التّمكن من التّخاطب بها مستقبلياً مع الآخرين، لذا فمن الأجدر واللائق تعويده عليها من خلال اِستعمال الألفاظ ذات المعاني الحسنة والطّيّبة، حتى تتهيّأ نفسه على الفصحى، فيقول: **"وإياك، وهذه الأشعار العامية "الزجل" مثل القطة مشمشة وما وزاها في الضّحالة والتّسفُّل حيث لا لغة ولا معنى، وتتمكن هذه الأشعار العامية من قلب الطّفل وتملأ عليه حياته وينفر من الفصحى، وتصتصعب نفسه الشّعر الحقيقي، وعليك أن تعاقبه إذا ردّدها، ولا تغتفر له ذلك، فهي السُّم الناقع والبلاء الواقع".**[2]

ويوصي سامح عبد الحميد بأن يختار الشّعر السَّهل اللّطيف، الذي يتعلّق بيُسرٍ في حافظة الصغير، ويعطي نماذج يحتذى بها الأولياء أو المربّين لِاختيار الشّعر للصّغار مثل:

هل تعلمون تحيَّتي * عند القُدُوم عليكم

أنا إن رأيت جماعةً * قلتُ السلامُ عليكُم

أيضًا:

رأيت في بعض الرّياضِ قُبَّرهْ * تُطيِّرُ إبنَها أعلَى الشَجَرَهْ

وَهْي تقول يا جَمَل العُشِّ * لا تَعتَمِد على الجناح الهَشِّ

وَقِفْ إلى عَودٍ بِجَنْبِ عودي * وافْعَلِ كما أفعَلُ في الصُّعودِ

---

[1]- نفسه ، ص423-424.

[2]- سامح عبد الحميد: كيف تكون فصيحًا، مرجع سابق، ص28.

فانتَقَلَتْ من فَنَـنٍ إلى فنَــنْ * وجعلَتْ لكـلّ نقْـــلَةٍ زمَنْ

كي يَسْتَرِحَ الفَرْخُ في الأثْنَاءِ * فلا يمـــــلُّ ثقَلَ الهـــواءِ

لكنَّهُ قد خَالَفَ الإشـــــارَة * لما أراد يُظهر الشّطـــــارة.

فإنكَسَـرَتْ في الحال رُكْبَتَاه * ولمْ ينَــلْ من العُـــلا مُنَـاه

ولـو تأَنَّى نَالَ مَا تمـــــنَّى * وعَاشَ طول عُمرِهِ مُهـــنَّى

لكل شيءٍ في الحيــاةِ وقتُهُ * وغايَـةُ المستعجلينَ فوته..[1]

كما يهتم **بريغش** في إستعمال الفصحى بالنّسبة لشعر الأطفال، على أن يكون مجال توظيف اللّغة في شعر الأطفال الفصحى، التي لا يرضى بها بديلا، وفي جميع الموضوعات، شريطة أن تكون مستمدة من مراحل الطّفولة، أي على حسب نموّهم العقلي واللّغوي، أي إستعمال الفصحى بما يناسب سن الطّفل وعقله، فيقول: **"ومن المهم أيضا أن يلتزم بالفصحى أيًّا كانت الموضوعات مع مراعاة مرحلة الطّفولة التي يكتب لها هذا الشّعر".**[2]

أمّا دعاة المزاوجة بين الفصحى والعامية نجد عبد **السّلام البقالي** الذي يدعو إلى إيجاد لغة وسيطة بين الجهتين، مع إستعمال وسائل التّبسيط من خلال إستعمال وسائل الشّرح للكلمات التي تبدو معقّدة بالنّسبة للطّفل، فيقول: **"في إعتقادي أنّ الحل يكمُن في إختيار الكاتب للغة ثالثة قريبة من الفصحى، وأن يستعمل في البداية الكلمات والتّعابير المشتركة بين العامية والفصحى، على أن تقرأ الأم للطّفل عن الكتاب بالفصحى وتشرح له إذا لاحظت أنّه لم يألفه**

[1]- نفسه ، ص29.

[2]- محمد حشن بريغش: أدب الأطفال، ص235.

أو لم يتابع (...) وبهذه الطّريقة ستقترن الفصحى في ذهن الطّفل بمتعة الحكاية، ويتطلّع إلى الإِستزادة".[1]

ومن المُلاحظ أنّ **البقالي** يدعو إلى التّدرّج من البسيط إلى المعقّد بالنّسبة إلى الفصحى، وبإِعتماد الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى هذا من جهة، ومن جهة أخرى يركّز على عنصر قراءة الشّعر أو القصّة على الطّفل، لأنّ السّمع أقرب من الرؤية في الفهم لدى الطّفل.

ويركّز النّاقد **عبد الفتاح أبو معال** هو الآخر على هذا العنصر بالذّات ولكن في حدود المراوحة بينهما في الدّيوان الشّعري، أي إِستعمال الفصحى في قصائد من الدّيوان، وفي البعض الآخر، العامية خاصة بالنّسبة لأطفال الرّوضة والمرحلة الإِبتدائية، وتعود أسباب المراوحة، بإِعتبار أنّ الطّفل يستأنس على المألوف من الشّعر العامي، بينما ينعدم التّأثّر بالأشكال الشّعرية الجديدة التي تعتمد الفصحى في كتابتها، وبالمراوحة يعتاد عليها، فيقول: "**فيمكن للمدرِّس أن يبدأ ببعض الأناشيد والأغنيات بالفصحى مرّة وبالعامية مرّة أخرى حتّى يتعرّفوا على الشِّعر شكلاً ووزنًا وموسيقى**".[2]وهو بهذا يعطي نموذجًا عن شعر الأطفال بالفصحى وكذا بالعامية فيقول: "**فمن شعر الطّفولة بالفصحى ممّا يناسب سن الطّفولة المبكّرة هذه الأبيات:**

يا وردة الصّياح ** يا لعبة الرّيــاح**

يا زينة الفـلاح ** يا وردة الصّباح**

ومن أغنيات الرّوضة بالعامية:

بَابَا وماما بحبـوني ** علموني وربونـــــي**

[1]– العيد جلولي: النّص الشّعري الموجّه للأطفال في الجزائر، ص423. نقلا عن أحمد عبد السّلام البقالي: تقنية الكتابة للأطفال، كتاب ثقافة الطّفل العربي، منشورات المنظمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992م، ص128.

[2]– عبد الفتاح أبو معال: أدب الأطفال (دراسة وتطبيق)، ص100.

يا ربِّ تخلي البابا ** والماما نور عيـوني.**[1]

وفي الجانب النّقدي في شعر الأطفال من ديوان شوقي، وفي أطر اللّغة الموظّفة فيه، نجد النّاقد **أحمد زلط** يؤكّد أولا: صعوبتها وثانيا: عدم ملاءمتها لسن الأطفال على مستوى جميع المراحل إلاّ في القليل النّادر، فيقول: **"إنّ أناشيد شوقي للأطفال وأغانيه لهم ظلّت في طبقة الشِّعر العالية، وبخاصة في الجانب اِستعمل العربية الفصحى في منابعها الثّرية وألفاظها الجزلة وهكذا ظلّت اللُّغة الفصحى الميسّرة المقتربة من إدراك الأطفال وأفهامهم بعيدة عمّا نظمه الشّاعر من أغان وأناشيد، ومعنى ذلك أنّ أغاني شوقي تنفصل عن شعره لا من حيث اِتّساع التّنغيم فيها فحسب، بل أيضا من حيث جوهر ألفاظها وهذا طبيعي لأنّ شوقي في شعره إنّما يخاطب الطّبقات العليا من الشّعب".**[2]

فالنّاقد يعترِف أنّ اللُّغة الفصحى التي اِستعملها الشّاعر لا تخدم الطّفل أصلاً، ولا حتى من يفوقهم سنًّا وهذا لمناسبتها لطبقات خاصّة تَستعمل هذه اللُّغة، فاللُّغة التي اِستعملها بألفاظها الفصيحة بعيدة عن مستوى الطّفل.

****** اِستعمال المجاز والرّمز في شعر الأطفال:**

إنّ اِستعمال الأساليب البلاغية في شعر الأطفال تعدّ من المظاهر الجمالية، التي تخلق جوًّا يسبح فيها خيال الأطفال، ويغور بهم في عالم النّص الشّعري، ومن المؤكّد أنّ الصّورة البلاغية تتركّب من التّشبيهات، والاستعارات، والكنايات، إضافة إلى الرّمز، ومن هذا المنطلق كان الاِختلاف القائم بين النّقاد فيما يخصّ مقوّمات اِستعمال هذه التّراكيب للأطفال الصّغار بالنّظر إلى محدودية تفكيرهم، وقد لمسنا في هذا الاِختلاف ثلاثة أوجه: بين مؤيّد، ومُلغٍ له، وبين مؤيِّد ومُتحفِّظ، ومن النّقاد الذين أنكروا اِستعمال الرّمز **محمود شاكر** الذي يقول: **"إنّي أرى اللّجوء إلى الرَّمز ضربًا من الجُبنِ**

[1]- نفسه) ، ص100.

[2]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص122.

اللّغوي، فاللُّغة إذا اِتَّسمت بسمة الجبنِ كَثُرَ فيها الرَّمز". وقلّ فيها الإقدام على التّعبير الواضح"[1]

ونجد نفس الرأي عند **أحمد زلط** الذي يؤكِّد على ضرورة اِستعمال اللُّغة السّطحية البسيطة التي تخلو من لغة شاعرة عليا، فيقول: **"فلا يجب أن يشتمل النَّص الأدبي، بشعره ونثره على لغة شاعرة عُلْيَا، أو نثرية مشحونة بالبلاغة ممّا يناسب الكبار، كذلك لا تنزل اللُّغة إلى لغة الحديث الكلامي أو السّطحي، وإنّما قريبة الخيال مبسّطة التّركيب وتنمو مع الطّفل".[2]**

ويذهب محمد قرانيا إلى إلغاء اللُّغة الشّعرية في جانبها المجازي تمامًا، فيقول: **"أمّا اِستعمال المجاز بالنّسبة للصّغير فلا يزال مبكِّرًا".[3]**وإن وجِدَ أنّه يستشهد بقول سليمان العيسى فيما يخصُّ المجاز، فربّما يريد التّأكيد على أنّه إذا كان قليلاً فلا بأس به، ودون الإكثار منه في قصيدة الطّفل، وبهذا يقول قرانيا: **"إنّ سليمان العيسى لم يَفُتْهُ التّنبيه على هذا الذي وقع فيه، لقد اِعترف بِاقترافه ذلك عن عمد حين قال: "ربّما تعمّدت الرّمز، والصُّعوبة في الألفـاظ، والغرابة في بعض الصُّور، ربّما كانت بعض العبارات فوق سن الطّفل... ومسوِّغُها عنده، إيمانه بقدرَةِ الطّفولة على الاِلتقاط".[4]**

أمّا عبد الفتّاح أبو معال، فهو لا يلغيه من أساسه، بل يدعو إلى الحدِّ منه، حتّى لا يكون عالةً على الأطفال، وسبباً في نفرتهم عن عالم الشِّعر جملةً وتفصيلا، ومع هذا وإن وجد فهو يركِّز على أن يكون مناسباً لهؤلاء الأطفال، وعلى حسب مستواهم الفكري والعقلي، فيقول: **"أمّا المجازات والكنايات والإشارات الضّمنية في شعر الأطفال يجب أن تكون محدودة وقليلة... ويجب أن تكون متعلّقة بالموضوعات التي تدخل في نطاق تجارب الصِّغار".[5]**

---

[1]- أبو مالك سامح عبد الحميد: كيف تكون فصيحًا، ص33.

[2]- أحمد زلط: القضايا المعاصرة لأدب الطّفل العربي، ص245-246.

[3]- محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، ص136.

[4]- نفسه ، ص137.

[5]- عبد الفتاح أبو معال: أدب الأطفال: دراسة وتطبيق"، ص93.

****** اللّغة الفكاهية ذات البعد التّشويقي:**

إنّ اللّغة التي يجب أن يستعملها الكتّاب للأطفال يجب أن تكون ذات طبيعة فكاهية تشويقية، والهدف من التّشويق هو المساعدة على الفهم والإستيعاب، وممّا لا ينكَر أنّ معظم النُّقاد كانوا على قول واحد في هذا المجال، إلاّ أنّنا نجد بعضهم يتحفظ برأيه ومع حدود إستعماله في الحالات التي تليق بطبيعة شخصية الطّفل، وهنا نقف عند كل رأي من هذه الآراء النّقدية، فنجد النّاقد **حسن شحاتة** يركّز عليها، ويضبط القول فيها على أن تكون زاخرة من بيئة الطّفل ومن عالمه المحبّب الخيري، فيقول: **"كما أنّ تضمنها** (الأشعار) **الفكاهات المشتقّة من ثقافتنا العربية المديِّنة والمرتبطة بخبرات حسّية عاشها الأطفال يحبِّب الطّفل في هذه الأشعار ويجعله مقبلاً عليها سعيدًا بها، قادِرًا على تمثُّلِها وتمثيلها وإلقائها، كما أنّها تحقِّق للأطفال سلوكًا قَيْمِيًا عَمَليًا مقبولاً.... كما أنّ هذه الفكاهة تساعد في تجديد نشاط التّلاميذ والتّرفيه عنهم، وتساعد في التّدريب على الفهم والإستيعاب، كما أنّها تدرِّب الأطفال على الإلقاء الجيِّد النّابع من الفهم السَّليم، وتربي الذّوق الحسِّي الفنّي والأدبي لديهم".**[1]

لقد حصر **حسن شحاتة** تركيزه على التّشويق، بإعتباره مبدأ حسن الإستعمال، وأن تكون مُستوحاة من بيئة الطّفل إضافةً إلى تفعيل خصوصية تحقيق الأهداف المرجوّة من خلالها، والتي تتمثّل في تقوية القدرة على التّذكر والإلقاء الجيّد...كما نجد تضمين هذا العنصر (الفكاهة والتّشويق) عند **محمد قرانيا** بإعتباره ضرورة، ومن مستلزمات أدب الأطفال عامة، والنّص الشّعري خاصّة، يهدف إلى جذب الأطفال إلى النَّص الشّعري والإنغماس في عالمه الواسع بالخيال المطلق، فيقول: **"في الأدب عامة، وفي شعر الأطفال خاصة، تبدو حساسية العمل الأدبي فيما يسمّى (الإثارة) التي ينبغي أن تتوفر في النَّص الأدبي ليحفل بالتّشويق، ويجذب إليه الملتقين".**[2]

وترى **هدى قناوي** أنّ عنصر التّشويق الإمتاع هو المهم والضّروري في النَّص الشّعري. على خلفية الإرشاد والوعظ وحتى تجد هذه الأخيرة ضالّتها فلا بدّ من المزاوجة بين الأمرين، لذا نجدها تركِّز

[1]- حسن شحاتة: أدب الطفل العربي، ص24.

[2]- محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، ص63.

على نجاح الشعر من: "**خلال الإمتاع، وليس الوعظ والإرشاد الذي يمقته الطّفل كلّ المقت ويرفضه، ويحاربه بكل قوّته أمام الواعظين أو من خلف ظهورهم** ".[1]

فهدى قناوي نجدها تركز على الظاهرة مثلما نظر إليها شحاتة وهي تحديد نشاط الطّفل اِتجاه لغة الشّعر من خلال فتح آفاق عملية الفهم والاِستيعاب، على غرار ما يطرحه الوعظ والإرشاد من ملل وسأم اِتجاه لغة القصيدة. ويُؤَكّد **محمد حلاوة** على أنّ الفكاهة: "**ترسم على شفاه الأطفال اِبتسامة، ومنها ما تضحكهم، ومن بين هذه وتلك ما تحمل مثل ومبادئ أخلاقية، ومنها تنبّه أذهان الأطفال وتدفعهم إلى التّخيل أو التّفكير، ومنها ما تشيع فيهم رغبات إنسانية وتُسبغ على حياتهم المرح والاِنشراح، ومنها ما تنمّي – فضلاً عن ذلك كلّه ثروتهم اللُّغوية**".[2]ولكن رغم كل **هذه** الإيجابيات، إلاّ أنّ له سلبيات تكون خطراً على حياته، ومن هذا المنظور نجد **سيد حلاوة** ينقد الرأي القائل بضرورة ربط الكتّاب كل أنشطة الطّفل بالضّحك الذي نادى به الباحثون، وهو في هذا يقصد إلى التّقليل منه، من أجل غرض الإفهام القائم على النّص الشّعري كما قلنا سابقًا، وواقع الحياة يفرض التأثير السّلبي من جراء الضّحك الكثير، وقد نبّه عليه الصّلاة والسّلام إلى أنّ "**كثرة الضّحك تميت القلب**[3] " فيقول النّاقد: "**وهذا رأي يحتاج إلى مراجعة لأنّ سيطرة الضّحك على الأنشطة يغرس في نفس الطّفل اِنطباعًا بأنّ الحياة كلُّها هزل، فلا يعتاد الجد، ثم يصطدم بالواقع الذي يغلب عليه الجد**".[4]

---

[1]– هدى قناوي: الطّفل وأدب الطّفل، ص100.

[2]– محمد سيد حلاوة: الأدب القصصي للطّفل (منظور اِجتماعي ونفسي)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، (دط) 2003م، ص79-80.

[3]– اِبن ماجة: كتاب الزّهد باب الحزن والبكاء، رقم4193 عن أبي هريرة قال: قال رسول الله– ﷺ –: "**لا تُكثِروا الضحك، فإنّ كثرة الضّحك تُميتُ القلب**". والتّرمذي كتاب الزّهد، باب من اِتّقى المحارم فهو أعبد النّاس، كذلك من حديث أبي هريرة عن رسول الله ﷺ : "**من يأخذ عنّي هؤلاء الكلمات فيعمل بهنّ أو يُعلِّم من يعمل بهنّ... ولا تُكثر الضّحك فإنّ كثرة الضّحك تُميت القلب**"

[4]– نفسه ، ص81.

الرأي يؤكّده **إسماعيل الملحم**، فيربطه بالوظيفة التّنفيذية، فهو بالنّسبة إليه عنصر تدعيمي يقوم على إثارة الطّفل بشحن قريحته التّعليمية بقوّة من خلال النّشاط الإضافي، فالتّحصيل اللّغوي والتّثقيفي عنده قائم على الفكاهة، فلهذا جعلها ضرورية في الشّعر بالنّسبة للطّفل مع أهميتها وإيجابيتها، فيقول: **"الأدب ذو الوظيفة التّثقيفية الإيجابية يجب أن يمتلك عناصر الإثارة المناسبة التي تستدعي اِستجابات إيجابية من المتلقي، ومقدّمات تجعله قادِرًا على تحريك وتوجيه دوافع الطّفل توجيهًا ايجابيًا، بخاصة ما يتعلّق منها بحاجته إلى تحقيق ذاته فيعمل على إثارة اِهتمام الطّفل وجذب اِنتباهه وإذكاء تحقيق هذه الحاجة عنده".**[1]

****** الإيقاع الموسيقي في شعر الأطفال:**

تعد النّظرة التي يعتمِدُها التّخاطب في عملية التّواصل، والتي تتماشى مع أصول قائمة من خلال النّقد، تتمثلها هذه العملية، إذ وصول الرّسالة على أحسن الأحوال بالنّسبة للمستمع قائم على محور أساسي، ينبغي مراعاته، ألا وهو عنصر الإيقاع. والإيقاع مرهون وجودُه في النَّص الأدبي، على أن يكون في الشّعر أكثر منه في النّثر، وهذا لطبيعة البنية القديمة للقصيدة العربية، القائمة على الشّعر العروضي الرتيب التي اِعتمدها الخليل قديمًا.

إنّ الموسيقى الشّعرية بالنّسبة للكبار أو الصِّغار على حدٍّ سواء، هي بمثابة الهواء للإنسان وكالماء للنّبات، لا يمكن الاِستغناء عنها بأيِّ شكل من الأشكال، حيث أنّ طبيعة الأطفال تفرض عليهم الميل إلى **"التّنغيم والإيقاع والكلام الموسيقي المقفى منذ نعومة أظفارهم".**[2]على أنّ للموسيقى أهميتها الكبيرة في حياة الطّفل، باِعتبارها "**ترافق الإنسان طوال حياته، ومن أهم خصائص الموسيقى قدرتها على التّأثير في الإنسان منذ مطلع حياته، حيث يشعر الطّفل بالألفة والطّمأنينة لدى اِستماعه إلى ترنيمة أمّه له في المهد، فيهدأ، أمّا عندما تصبح الألحان الحماسية، وأغاني الفرح فسرعان ما يتغيّر تعبير ملامح الطّفل وتنشط حركاته، وأنّ ردود الفعل الاِنفعالية المبكرة تساعد على معايشة الطّفل للموسيقى وأصوات الوسط المحيط منذ الشّهور**

[1]– إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطفل وأدبه، ص39.

[2]– أحمد نجيب: أدب الأطفال، علم وفن، ص44.

الأولى، والتي تجعله أرهف حسًّا وأكثر ذوقًا على الإِستجابة للجمال".[1]ولهذا يعتبر الإيقاع أهم عنصر في الشِّعر الذي يحقِّق غايةَ التواصل بين النّص والمتلقي، **"والشّعر كما جاء في قواميس اللُّغة، شعر بالشّيء أي فَطَنَ به، لذلك فإنّ معنى الشِّعر في جوهرِه إحساس وفطنة، وشعور ووجدان وإلهام... هذا اللّون** (الشّعر) **هو لون الموسيقى، ولون الإيقاع الموسيقي العذب والرّاقص الذي يجعلنا نميل ونطرب مع إيقاعية المفردة، والصُّورة الشّعرية داخل العمل الشّعري الذي يخصِّص بكتابته الشّعرية للأطفال".**[2]

ومن هنا حتّى نعرف مؤثرات الإيقاع الموسيقي لدى الطّفل، وفي شعره الموجّه إليه ،اِرتأينا أن نقوم بتجلية الآراء النّقدية التي تدعِّم النظرة الإيجابية إذ يمكن خلالها تحقيق أهداف نفعية للأطفال. كما نجد كذلك **سعاد بسناسي** تركِّز على هذا الجانب من خلال إيصاله بالعملية التّواصلية، كعنصر ضروري، تِبعا لإحداث الأثر في المتلقي، وهي حياة اللّغة بين المرسل والمتلقي، المتوفر على العملية الإيقاعية وهو قائم عندها على حسن توظيفه **"لأنّ الإيقاع لا يكون في الشّعر حسب، وإنّما العملية التّواصلية النّاجحة هي التي تدرك أهمية الإيقاع، والأهم أن تُدركَ طريقة توظيفه".**[3] والضّرورة الملّحة التي اِقتضتها طبيعة الموسيقى التي النّابعة من النّفس تكمن في قضية التّأثير في وجدان الطّفل فيدعو ذلك الإيقاع الموسيقي المشكل في الشّعر الموجّه للأطفال بالإقبال على النّص الأدبي بشغفٍ وإلحاح، فلهذا نجد **عز الدين إسماعيل** على يقين أنّه تكمن فروق شاسعة بين الموسيقى السَّطحية التي ليس لها تأثير على واقع الطفل، ممّا يؤثِّر سلبًا على نفسيته الوجدانية، أمّا الموسيقى النّابعة من النّفس لها تأثير إيجابي يمكن إدراكه من خلال التّذوّق الشّعري، حيث يقول: **"لكن ينبغي أن يفرِّق دائمًا بين موسيقا سطحية مصنوعة وموسيقا تنبع من النّفس لتنتقل إلى صميم النّفس".**[4]

---

[1]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: الإِبتكار وتنميته لدى الأطفال، مرجع سابق، ص79.

[2]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص277.

[3]- سعاد بسناسي: إشكالية التّواصل بين تقنيات التّأويل، ص134.

[4]- أحمد زلط: القضايا المعاصرة لأدب الطّفل العربي، ص129.

وعز الدين إسماعيل على وعي تام بما يوقعه النص الشّعري الصّادر عن نفس صادقة بإنفعالاتها، لأنّ الطّبيعة الإيقاعية في النّص الأدبي لا تكون بمظاهر التّوجيه الخارجية، فالطّفل لما يتأثر بنص شعري، دلالة على معايشة النّص بإنفعالاته العاطفية كما كتبها الشّاعر بإنفعالاته العاطفية هو الآخر. ونجد **أحمد علي كنعان** يؤكّد على الموسيقى، ويجعلها شكلاً من أشكال التّعبير التي يجب مراعاتها في أدب الأطفال، والتي تساهم في توجيه الطّفل على الغوص في باطن النّص الشّعري، إذ يقول: **"فالموسيقى هي لغة النّغم التي تأخذ لها شكلاً فنّيًا خاصًا من أشكال التّعبير، أو هي شعر يتّخذُ من الأنغام بديلاً عن اللّفظ والموسيقى تهدئُ المشاعر المتشنّجة، وتخفّفُ من أعباء الإنسان، وهي وسيلة لتغيير الأفكار ومصدر للإلهام".**[1]

ونجد النّاقد من خلال الفقرة يؤكّد على أنّ الشّعر ذا الإيقاع الخفيف والمنغّم وسيلة ضرورية لمعالجة الحالات النّفسية، لأنّ الإيقاع الشّعري الجميل يهيّئُ الطّفل وجدانيًا في تقبُّل اللُّغة الهادئة، وتحذو **إنشراح المشرفي** نفس الرّأي على أساس: أنّ الإيقاع ضروري لفهم معاني الكلمات من خلال التّأثير الوجداني، فتتعدّدُ له الصوّر والإيحاءات، من خلال عملية التّذوّق، فتنبعث الأفكار إلى نفسه مدعِّمًا قاموسه بكلماتٍ جديدة تتشبّع بالمعاني اللّطيفة فتقول: **"المهم أنّ النّغم حين يثير إنفعالات الطّفل ووجدانه غالبًا ما يوحي له بالعديد من الصُّور التي قد تحدث له مشاركة وجدانية لما تحمله هذه الصّور من معان وإنفعالات، ولهذا فإنّ حاجة الطّفل إلى التّعبير السّليم عن أحاسيسه قائم على درجة الإنفعال، فنجد الأطفال الصّغار يستجيبون إلى الإيقاع المتكرّر الذي يكون لصيقًا بمدركات الطّفل وبعقلِه، فتعمل الذّاكرة على التّرحيب بكل الكلمات، ومنها يعتبر الشّعر أعلق بالذّهن حفظا وإجادة، فالتّرديد تحت وقع الإيقاع الموسيقي القائم على التّكرار يجعل من الطّفل يستعمل الألفاظ بطريقته الخاصة، تعمل معًا على إمتاعه، لأنّه يجد نفسه فيها، وهنا يكون الشّعر قد نجح في بثّ فكرة أو قيمة، أو إتجاه دائم المفعول لدى الطّفل"**[2]

[1]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم، ص75.

[2]إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال، ص91.

ولعلّ **إسماعيل عبد الفتاح** يركّز على أهمية الإيقاع في: **"التعلُّم السَّريع، فعندما يحفظ الطّفل الكفيف، أو المتخلّف عقليّا، وطفل الرّوضة أو الإبتدائية الأولى لحنًا تكرّر على مسامعه عدّة مرّات، ثمّ يضفي عليها شيئًا من إبداعه بأدائه بأسلوب جديد، فإنّ التّربية الموسيقية تصل إلى هدفها، وهو تنمية قابلية الإبداع الفطرية النّاتجة عن اِنفعال الطّفل شخصيًا بالموسيقى، ويتلخص إبداع الطّفل في تأليف بعض الألحان، واِبتكار شيء من الحركات والتّعبير عن أحاسيسه وأفكاره بالغناء".**[1]

إضافة إلى اِرتباط الإيقاع بعملية الحفظ والتّعبير عن الأحاسيس، فكذلك نجده يرتبط بتنمية مهارة السّمع لدى الصّغير، ولقيمته نجد **إسماعيل عبد الفتاح** يؤكّد على أهميته، فيقول: **"فالإشعاع الموسيقي من أهم جوانب الشّعر للأطفال والكبار.. فالأطفال يستمدّون من سماع الشّعر وقراءاته متعة ورضا وإشباعا لرغباتهم، وهم ميَّالون إلى الإيقاع وترديد الكلمات ذات الجرس الموسيقي والأنغام العذبة حتّى التي لا يعرف معناها، فإنّها قد تصبح ضمن قاموسه اللُّغوي والإدراكي حين يستقطب إيقاعاتها، وموسيقاها، ويفهم أفكارها ومعانيها".**[2]

يدعو إسماعيل عبد الفتاح إلى ضرورة اِستعمال الكلمات المنغمة ذات الجرس الموسيقي السَّهلة على الحفظ، حتّى وإن لم يفهم الطّفل معاني هذه الكلمات، لأنّ الأذن التي تتقبل الكلمات في إطارها الإيقاعي ذات الأنغام العذبة لها الأثر الفعّال في عملية الحفظ وإدراجها ضمن مخزون الطّفل اللّغوي رغم عدم فهمه لمعاني الكلمات.

وتبنّت هذه الفكرة أيضا **خولة أحمد يحيى** التي ترى أنّ الأهمية تكمن عندها في تنمية السّمع، **"وأنجح وسائل تربية السّمع هي مشاركة الأطفال الفعّالة في الغناء... فالموسيقا تخاطب الأذن، والإحساس وقدرات السّمع والنّظر والجمال، فهي تساهم في تعليم الأطفال الصّغار (بصريًا وعقليًا) كثيرًا من مفردات الحياة والتّقدُّم في مختلف جوانب التّعليم والتّأهيل".**[3]

---

[1]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: الإبتكار وتنميته لدى الأطفال، ص81.

[2]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم، ص74-75.

[3]- خولة أحمد يحي، ماجدة السيّد عبيد: أنشطة الأطفال العاديين ولذوي الإحتياجات الخاصة، ص242.

وللإيقاع الموسيقي الذي يخرج عن حدِّه سلبيات، خاصّة إذا تمّ اِعتماد القوالب الموسيقية نفسها، وفي ضوء ذلك يدعو **عبد الفتاح** الشّعراء المتخصّصين في الكتابة للأطفال أن ينوِّعوا فيها، لأنّ القالب الرّتيب الذي يعتاده الطّفل يؤدّي به إلى النّفور والتّخلّي عن الشعر، خاصّة إذا كان فيها نوع من التّكلّف والتّصنّع، والتّغيير مفاده التّنويع في الأوزان الخفيفة والسّريعة، فيقول بأنّها: "**ضرورية للشّعر مع الاِعتراف بإمكان التّجديد في القوالب الموسيقية اللّفظية، على أنّ الموسيقى الشّعرية يمكن أن تكون خطرا على الشّعر نفسه إذا ما داخلها الاِفتعال والتّصنُّع، وإذا ما تغلّبت على العناصر أو المقوّمات الأربعة الأخرى***"[1].

بينما يحدّد **أحمد زلط** أنّ قيمة الإيقاع تكون مرتبطة مع عنصر اللّغة، التي يستمدّها الصّغار من بيئاتهم، ومِن مستواهم، مع عامل السُّهولة والإيجاز، ومتى تحقّقت هذه الشّروط، كان الإيقاع مثار دعم للغة الطّفل تحت وطأة التّأثير الاِنفعالي والوجداني، وعلى هذا الأساس يربطه بعملية التلقّي، فيقول: "**إنّ إيقاع الكلم اليسير البسيط، مع إيقاع النّغمة في الشّعر والنّثر مسألة مهمّة في اِستجابة الطّفل المتلقّي للنّص الأدبي...**"[2].

وترتبط العملية التّواصلية عند النّاقد أساسًا على اِختيار الكلمات الخفيفة ذات الجرس الموسيقي الذي يرغبه الصّغار، إضافة إلى فصاحة اللُّغة وقلّة بنية النّص الشّعري. وعمومًا إذا اِهتم الشّاعر بهذه المعايير كانت النّتيجة اللُّغوية والتّواصلية مضمونة، ويضيف قائلا: "**وإذا توافق مع لغة سهلةٍ فصيحةٍ تميل إلى الإفهام والإيجاز، ومضمون بنائي غير ساذج ممّا يحقّق النّموذج وفقًا لمعايير كتابة النّص الأدبي للأطفال خاصةً وأنّ الشّاعر أو الكاتب يعرف قبل الشّروع في عملية الكتابة لأيٍّ**

---

*- يقصد بالعناصر أو المقوّمات الأربعة: "أنّ الشّعر من مقوّماته الأساسية

- الموسيقى اللفظية، والمعاني المشبّعة بالوجدان، وترويج تلك المعاني للموسيقى اللفظية المناسبة.

- وتعبر الخبرة الشّخصية الفردية عن خبرة جماعية تهم أناسا

- المعاصرة بمعنى أن يكون الشّاعر اِبن عصره اِبن بيئته، وليس ابن عصر سابق أو اِبن بيئة مغايرة للبيئة التي يقول فيها الشّعر وينشره على النّاس من حوله بها". إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم (شعر الأطفال: اتجاهاته ونقده)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، (دط)، 2008-2009، ص27-28.

[1]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: أدب الأطفال المنظوم، ص27.

[2]- أحمد زلط: القضايا المعاصرة لأدب الطفل العربي، ص246.

مرحلة عمرية يكتب، وهل شكل النّص ومضمونه في ذلك يناسب أعمار مرحلة الطّفولة المتعدِّدة".[1]

وحتّى ينجذب الطّفل أكثر إلى النّص الشّعري، ويحدث التّأثير اللُّغوي السِّحري، كان من المستحسن توفير الإيقاع على حسب **قرانيا: "المتّصف بالسّلاسة والعذوبة والإمتاع".**[2]

وبالنّسبة إليه هذه الشّروط الثّلاثة غير كافية، فيدعو الكتّاب إلى تحقيق جميع المعايير التي يمكن أن تُحدث أثرًا في نفس الصَّغير، على اعتبار أنّ الإِنسجام شرط أساسي بين الإيقاع والمعايير الأخرى، فالإيقاع "**غير كاف وحده لتعليل أثر الشّعر في النّفس، لأنّ الشّعر، لو كان مجرّد كلمات منغّمة، ومقاطع وألحانًا، لكان مجرّد موسيقا تحدّدُها الأصوات والتّراكيب التي تتيحها اللّغة، وتفتقر إلى ذلك التّنوُّع الكامن في الصَّوت المفرد، والتّوافق المتعدِّد، والمعقّد المتاح للموسيقا".**[3]

وأمّا من خلال الدّراسات النّقدية في الكتابات الشّعرية نجد أنّ عنصر الإيقاع أخذ الإِهتمام الأكبر فنجد **أحمد زلط** ركَّز عليه في دراسته في نقد أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال فيقول: "**إنّ الإيقاع المنغوم هو الخاصية المشتركة** (يعني بين شعر أحمد شوقي، وعثمان جلال) **التي اِتَّسمت بها الإيقاعات الموسيقية لأناشيد تلك الفترة، وما تلاهَا بسنوات، لأنّ التَّلحين والغناء لتلك الأناشيد في المناسبات المختلفة ساعد على ذيوعها** (الأشعار) **وترددِها بين طوائف الأمة وبخاصة أطفال المدارس، لذلك اِرتكز هؤلاء الشّعراء في نظم أناشيدهم على اِختيار البحور الشّعرية السّريعة والقصيرة، واِنتخاب الألفاظ الحماسية ذات الجرس القوي والنّبرات العالية".**[4]

---

[1]- نفسه ، ص246-247.

[2]- محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا: دراسة تطبيقية، ص238.

[3]- نفسه ، ص238.

[4]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص138.

ولعل التّشابه والإشتراك في نفس الخصائص التي إتّكأ عليها الشّاعرين ترجع إلى كونهما من مدرسة واحدة، هي مدرسة الخليل، وكما أنّهما تقريبا تعايشا في وقت واحد ملازم لنفس الثّقافات والعلوم، كانا يعرفان ما يستهوي الأطفال من بحور شعرية قصيرة وسريعة. ولهذا يُعتبر الرّابط الإيقاعي في الشّعر هو أساس حياة الشّعر بين الأمم، مثلما حدث في الشّعر الجاهلي، كشعر المعلّقات التي وصلتنا سالمة، من خلال إعتمادها على الميزة الإيقاعية الرّتيبة المتعارف عليها من خلال بحور الخليل بن أحمد الفراهيدي، لإمكانية سهولة حفظ هذه الأشعار وتداولها بين الألسن. فهذا ينطبق كذلك على أشعار الصّغار. ويعطي أحمد زلط نموذجًا نقديًا على قيمة الإيقاع من خلال الإيقاع في قصيدة "ولد الغراب" لأحمد شوقي: والتي يقول فيها الشّاعر:

وممهد في الوكـر مـن ** ولد الغراب مزقـــق**

كـرو يهـب متقـلس ** متـأزّر، متنـــــطّق**

لبس الرَّماد على سـواد ** جناحه والمفـــرق**

كالفحم غادر في الرماد ** بقية لم تُحْـــــرِق**

ثلثاه منقـــــار ورأس ** والأظافـــر ما بـقي**

ضخم الدِّماغ على الخلوّ ** من الحِجَى والمنطق**

من أمِّه لقى الصَّـــــغ ** يرِ من البلية ما لـــقي**

جلبت عليه ما تـــــذو ** دُ الأمّهات وتَتَّــقي...**

يقول النّاقد معلِّقًا على عنصر الإيقاع فيها: **"فيزعم أنّ الشّاعر خرج بالمقطوعة في هذا الجانب من عالم النَّشيد إلى عالم القصيدة بحيث إبتعد عن منظومة التّركيب اللّغوي ذات**

الرَّنين والصَّدى كما في النَّشيد، إذ اِستخدم كثيرًا من مفردات الكلمات (الحروف) السّاكنة في اِنخفاضها وضآلة درجة جدَّتها".[1]

وللإيقاع مكوّنات يجب مراعاتها في الصّياغة الشّعرية التي لا يمكن أن نخرج عليها، فأجمل ما يكون في قصيدة الطّفل تضافرها جميعا في النّص الشّعري، **والجويني** لم يغفل هذا العنصر، الذي بدوره يعطي صيغة إيجابية على شعر الأطفال فيقول: **"ففي الموسيقى نجد أدوات البحر الشّعري والتّفعيلات والإيقاعات الناتجة عن القوافي، والموسيقى الدّاخلية النّاتجة عن تلاؤم التّركيب في ألفاظ البيت الشّعري، ثمّ الموسيقى في اللّفظ مفردًا من حيث بنيته وتكوين حروفه".**[2]

فلهذا نجد سمير عبد الوهاب يلحُّ إلحاحًا شديدًا، على الشّعراء الذين يوجّهون قصائدهم للأطفال أن يكون على علم بما يتطلّبه الشّعر من قواعد عروضية وإيقاعية، وبما يليق ومستوى الطّفل، على أن: **"أغاني الأطفال وأناشيدهم تتطلّب من مؤلّفها معرفة بقواعد علم العروض وأوزان الشّعر وقوافيه، وموسيقى الألفاظ، وأسرار الجمال الشّعري ومواصفاته الفنّية".**[3] وحتّى نعطي عنصر الإيقاع الشعري حقَّه من الدّراسة، كان خليقًا بنا، أن ندرس مستوياته، ونقف عند كلّ حدٍّ من حدود هذه المستويات، من خلال التّفعيلات والبحور الشّعرية والقافية.... الخ.

1 *** الوزن في الشّعر:

يبقى الشّعر محل إثارة للأطفال، وبحكم طبيعة الطّفل الإيقاعية التي عايشها عن طريق الهدهدة والتّرقيص، في الماضي أو الحاضر هو ناتج متّصل في عمومه بمسألة الأوزان الشّعرية، سواء على مستوى الكلمة أو البيت الشّعري، ولذا تعتبر الكلمة الثّقيلة النُّطق من العيوب التي ركّز عليها النّقاد قديمًا وحديثًا بالِابتعاد عنها، وهذا لصّعوبة نطقها لتقارب مخارجها أو تباعدها، فهي للكبار أدعى إلى الِابتعاد، فما بال الصِّغار الذين هم مقبلون على لغة تسايرهم عبر مراحل حياتهم العمرية، وبهذا الِاعتبار كانت دعوة النّقادِ الشّعراء إلى اِستعمال الكلمات ذات الأوزان المناسبة لهم من خلال

[1]- نفسه ، ص129.

[2]- مصطفى الصاوي الجويني: حول أدب الأطفال، منشأة المعارف، الإسكندرية، (دت)، (دط)، ص29.

[3]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص198.

التّفعيلات التي أقرّها الخليل، لأنّ: **"الشعر يستمد من أوزانه وقوافيه إيقاعات موسيقية جميلة، قد تكون واضحة رنّانة في الشّعر التّقليدي الذي يلتزم وحدة البيت.**[1]

ولعل من النّقاد الذين طرحوا هذه المشكلة هم كثيرون، **فسمير عبد الوهاب أحمد** يقيّم الأوزان الخفيفة من حيث تأثيرها القائم على النّمو اللّغوي والتّربوي للطّفل إذ يقول: **"والأنشودة بما يتوفر لها من حلاوة التّعبير وخفّة الأوزان وحركة الأداء ذات تأثير رائع في نفس النّاشئ الصّغير، وهي من خلال هذا المنطلق يمكن أن تقدم ثمرة طيّبة في النمّو اللّغوي والتّربوي للتّلميذ الصّغير".**[2] ويؤكّد **قرانيا** أنّه أجمل ما يمكن أن يشدّ اِنتباه الطّفل في القصيدة الشّعرية هو التّفعيلة ذات الإيقاع الجيّد التي ينفعل معها الأطفال، ولهذا لجأ إلى الاِعتراف بضرورة ضبط التّفعيلات في القصيدة التي تؤدّي بدورها إلى ضبط بنية الجملة وتحقيق الصيّاغة الجيّدة للبيت الشّعري، وهو يرى أنّ البيت الذي يحوي في طياته أكبر عدد من التّفعيلات لا يخدم الطّفل، وهذا لطول البيت الشّعري، بينما الأقل عدد من التّفعيلات هو الذي يكون له الأثر المنشود من خلال التّواصل اللّغوي، وكذا تبعاً للدور اللّغوي باِكتساب المفردات الجديدة، كما أنّ **قرانيا** يدرك أنّ الفرق بين القصّة والشّعر واقع على أثر التّفعيلة، فالإقبال على الشّعر أكثر منه في القصّة دليل على حبّ التّفعيلة ذات الوزن الخفيف الذي يؤدّي إلى اِنفعال شخصية الطّفل، وهذا لأنّ التّفعيلة بالنّسبة إليه ذات إيقاع موسيقي متكرّر، فيقول: **"تلعب التّفعيلة... في شعر الأطفال دورًا رئيسيًا في التّحكّم في بنية التّركيب وصياغته وكلّما قلّ عدد التّفعيلات، وقصر حجمها. كانت القصيدة أسهل إيصالاً إلى مدارك الطّفل وقد نجحت القصيدة في ذلك، بينما رزحت القصّة في كثير من الأحيان تحت وطأة الجمل الطّويلة ".**[3]

[1]- أحمد نجيب: فن الكتابة للأطفال، ص25.

[2]- سمير عبد الوهاب: أدب الأطفال، ص119.

[3]- محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، ص142-143.

وسليمان العيسى الشّاعر يؤكّد على هذه الضّرورة من وجود الوزن الخفيف الذي يترك أثرًا عميقًا في النّفس، مع اِعتماد البحور القصيرة، فيقول: **"وكذلك الوزن الموسيقي الخفيف الرّشيق الذي لا يتجاوز ثلاث كلمات أو أربعًا في كل بيت من أبيات النّشيد".**[1]

والتّعامل مع التّفعيلة في نظام الشّطرين الرّتيب يُحتِّم التّساوي في عدد التّفعيلات بين الصّدر والعجز، لكن في عصر التّجديد تحتّمت القضية في تغيير بسيط في شكل القصيدة، وهو التّحرّر من البنية الشّكلية القديمة، ووفق هذا المنظور نجد **قرانيا** يرفض هذا التّغيير لعجز شعر التّفعيلة عن مسايرة القيمة الإيقاعية للقصيدة القديمة كدافع ومُحفِّز للتّأثير في الإنسان بصفة عامّة، وهي الغاية المفقودة في الشّعر الحر، فيقول قرانيا في ذلك: **"إنّ اِلتزام الشّاعر بالإطار الشّكلي التّقليدي المتمثِّل بوحدة وفق التّصرُّف يقابلُ بين الصّدر والعجز، وإنّما جعل الصّدر في سطر والعجز في سطر آخر، ولهذا الصّنيع ثمّة دلالة تتمثّل بتخطّي فكرة التّناظر بين الصُّدور والأعجاز، نظرًا لما في ذلك من تحرُّر وهمي، لأنّ القصيدة لم تستطع أن تتجاوز البنية الوزنية الموروثة، وإن نجحت في تخطِّي العائق الموضوعي الذي حرَّر تجربتها من تقليد المضامين الشّعرية، الذي قد يحيل كثيرًا من النّماذج الأدبية إلى قوالب جامدة".**[2]

وعلى إثر الدّراسات النّقدية التي قام بها **قرانيا** على مستوى الإيقاع الموسيقي، وبالضّبط في الجانب العروضي حين وجَدَ هفوات لا يمكن غفرانها بالنّسبة للشّعراء، لأنّ الطّفل الصّغير لا يعرف أو قل: هو غير متمرِّس بالقواعد العروضية، ومن هذا الجانب لا يستطيع أن يكتشف تلك العثرات على غرار الكبير الذي يمكن أن ينتبه إليها هذا من جهة، ومن جهة أخرى أنّ الأخطاء رغم أنّها تبدو صغيرة في نظرنا إلاّ أنّها قد تؤثر على لغة الصّـغار في الجانب الإيقاعي، لذا فهو يستنكر هذه الهفوات، فيقول: **"قد يَعجبُ المرء حين يعثُر في شعر الأطفال على عثرات عروضية، ومعظم**

[1]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص283-284 نقلاً عن عبد العزيز المقالح، الموجه الضّائع دراسات عن الأدب والطفل العربي، دار الشّروق الثّقافية العامة، بغداد (ط2)، 1986م، ص99.

[2]- محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، ص335.

كتّابه من المعلّمين، ومعظم هذه العثرات لا يُمكن للطّفل أن يكتشفها بنفسه، وقد يحفظُها بعثراتها، وهذا منافٍ للتّربية، ومن المؤسف أن تكثر هذه الإخفاقات حتّى لدى المتمرّسين".[1]

وإذا جئنا إلى **فاضل الكعبي** وجدناه مثل الآخرين على فكر متشبّع بعلم العروض العربي، منبثقًا من قواعده التي أرساها الخليل، لأنّ اِعتماد هذه القواعد له ثماره الإيجابية المتمثلة في :" **مظاهر الإحساس**" القائم على الموسيقي الإيقاعية النّاتجة عن هذه الأوزان التي تنطلق حواس الطّفل على إثرها إلى اِكتشاف حياة الأصوات في عالمها الإيقاعي، محدثة تكاملاً بين الصُّور القائمة في مخيلة الطّفل، وهكذا ترسو المفاهيم اللّغوية لديه وتنمو معارفه، وفي هذا الإطار يرى النّاقد أنّ موهبة الشّاعر وحدها تعتبر غير كافية لإحداث الأثر في الطّفل ما لم يكلّلها بموسيقى صادرة عن أوزان خفيفة وسريعة ومؤثّرة، لقلّة حروفها وعدم ثقل مخارجها، فيقول: "**يجب أن يأتي الشّعر موزونًا وفق محدّدات واضحة تنطلق من عالم العروض، والدّراسة التي تحدِّد قيمة الأوزان الشّعرية التي يمكن الإحساس بها وتمييزها وفهمها من خلال الأذن الموسيقية لديه إلى جانب الموهبة الخلاّقة، التي تعتبر الأساس الذي يبنى عليه العمل الأدبي، إلاّ أنّ هذه الموهبة لا ترقى إلى النّجاح وإتمام عملها الشّعري من دون وجود الأذن الموسيقية وإدراك قيمة الأصوات والإيقاعات داخل الصُّورة الشّعرية، التي نسّميها موسيقى الشّعر التي تميِّز الشّعر عن النّثر".**[2]

ويشترط الكعبي في الأوزان الشّعرية أن تكون ذات الإيقاع الخفيف التي يمكن للطّفل أن يألفها لسهولتها ومطابقتها لشخصيتهم كأطفال صغار، كما يشترط أيضاً البحور المناسبة للصّغار، التي يكون لها الأثر البالغ في نفسيته، فيقول: "**المهم أن لا يخرج هذا الشّعر عن موسيقى الشّعر وأوزانه، خاصة تلك الأوزان ذات الجرس الموسيقي الذي يتوافق مع الأطفال، وينسجم مع طبيعتهم الإيقاعية، ونعني بها أوزان البحور الشّعرية الخفيفة وخاصة المجزوءة منها، لكي لا تكون ثقيلة على الطّفل".**[3]

---

[1]- نفسه ، ص255.

[2]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص275.

[3]- نفسه ، ص275.

ومع هذا نجد **إسماعيل عبد الفتّاح** يلحُّ على الوزن والقافية في الشّعر، ويربط الألفاظ بالإنتقاء في جانبه الموسيقي، كما يربط الوزن بالقافية، وهو يعتبر نقصانَها في النَّص الشّعري، نقصاناً للنّص الشعري ذاته، فيقول: **"ولا شكَّ... في علاقة الألفاظ حين إنتقائها بالوزن، لأنّنا قلنا أنّ الإنتقاء يراعى فيه اللّفظ الملائم للسّياق وللأذواق وللوزن أيضًا.... وعلاقة الوزن بالقافية علاقة تلازم في التّفعيلة الأخيرة من كل بيت..."**.[1] إلاّ أنّ النّاقد يقرُّ بالزّيادة أو النّقصان في عدد التّفعيلات مستنِدًا في ذلك إلى النُّقاد العــرب الأوائل، ما دام يحقّق الغاية المراد منه، وهو حصول الإيقاع الطّيب على نفسية الطّفل، فيقول: "...**ولكن التّغيير في الأشكال الوزنية بزيادة أو نقص في عدد التّفعيلات مع مراعاة الطّرب الموسيقي الكلّي للبيت أو السَّطر، وحسن وقعِه عند الإجتزاء يمكن أن يقبل – بدليل أنّ العرب أنفسهم أباحوا مثله حين وجدنا بحورًا كاملة وأخرى مجزوءة–، فيكون هذا التّغيير الجديد لإختراع بحور مجتزأة أو بحور جديدة أو نظم أرقى ولا مانع منه إطلاقًا"**.[2]

وكذا يقرُّ بجواز إختلاف الأوزان والقوافي في القصيدة أو المقطوعة الشّعرية الواحدة، ولا عيب في ذلك عنده، وذهابه في ذلك مفاده التّنويع والتّرويح على الصَّغير من أجل تحقيق غاية الفهم والإستيعاب مع إستساغة النّص الشّعري، فيقول: **"كما أنّ إختلاف قصيدة واحدة في الأوزان والقوافي معًا جائز"**.[3]

2 *** البحور المستعملة في أدب الأطفال:

إنّ إستنباط الخليل لعلم العروض المتكوّن من خمسة عشر بحرًا إضافة إلى المتدارك الذي زاده تلميذه الأخفش، لدلالة على تكوين الموسيقى العربية المتعارف عليها الآن، وهذه البحور المستعملة ليست مطلوبة في كاملِها بل نجد من القليل المستعمل بكثرة مثل الطّويل، البسيط، والكامل... لكن هل هذه البحور الشّعرية يمكن أن يكون لها التّأثير البالغ على الصّغار من خلال توظيفها في

[1]– إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: أدب الطّفل المنظوم، ص80.ص81.

[2]– نفسه ، ص81.

[3]– إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: أدب الطّفل المنظوم، ص81.

قصائدهم، وهل تستعمل الطّويلة منها أم القصيرة، وإذا رجعنا إلى العصور العربية الوسطى وجدنا أنّ **"الرُّجاز والشّعراء كانوا يستعملون البحور القصيرة في عالم الشّعر التّعليمي وما يتضمنه من معارف وعظات وأمثال، وحكم للنّاشئين، وبما في هذه البحور الخفيفة من إيقاع موسيقي ولغة موزونة سهلة، يوافق عقل الطّفل وإدراكه".**[1]ولهذا أجمع الباحثون في مجال أدب الأطفال إلى أنّ البحور المناسبة للنّص الشّعري الموجّه للأطفال هي: **"البحور الخفيفة والقصيرة القابلة للإنشاد والغناء، وقد اِستخدم شاعر الطّفولة العربي: سليمان العيسى الوزن الموسيقي الخفيف الرّشيق، الذي لا يتجاوز ثلاث كلمات، أو أربعًا في كل بيت من أبيات القصيدة، وهو نموذج يحتذى به في شعر الأطفال العربي المعاصر".**[2]

وبُعدُ نظر **قرانيا** يَصبُّ في نفس الاِتجاه الذي نادى به الباحثون، لأنّه عامل يمكن التّفاعل معه أثناء إنشاد القصيدة التي لها وقعها النّفسي على عقل الطّفل، على اِعتبار **أنّ "رشاقة القصيدة وخفَّتِها بالمفهوم الجمالي، إضافة إلى أنّ مَدَاها القصير وإيقاعَها السّريع، يحقِّق جميع الأهداف التي تُنشدُها التّربية، ويلبي حاجة الأطفال إلى المرح واللَّهو والاِنعتاق من نطاق الزّمان والمكان والواقع، وتساعدهم على التّسامي بمداركهم ومشاعرهم".**[3]

وتبدو خبرة النّاقد واضحة على أساس ما ينفع الأطفال وما يليق بأشعارهم، من حيث اِستعمال البحور الشّعرية التي تناسبهم وطبعا هذا راجع إلى ما توفّره هذه الأشعار من قيمة نفعية لهم، فيقول: **"..فنراهم يقبلون على الشّعر المنغَّم الذي صيغ على بحور الخليل القصيرة بتفعيلاتها السّريعة، نظرًا لما توفِّره لهم من متعة نفسية، وتحقِّقه من راحةٍ ضرورية".**[4]

---

[1]- أحمد زلط: أدب الطّفولة، أصوله ومفاهيمه، ص87.

[2]- العيد جلولي: النَّص الشّعري الموجّه للأطفال في الجزائر، ص273.

[3]- محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، ص250.

[4]- نفسه ، ص250 ص239.

ومن هذا المنظور نجد **قرانيا** يركّز على أنّ القصائد التي تناسب الأطفال والمبرمجة لهم من طرف الشّعراء ينبغي أن تكون ذات أوزان خفيفة، وهو يشترط في هذه الأوزان ثلاث عناصر أساسية تبدو جدّ مهمة بالنّسبة إليه بوصفها الأكثر تداولاً في شعر الأطفال وهي تتلخّص في:

1- أن تكون معتمدة على الأوزان الخليلية.

2- أن تكون هذه البحور من الأوزان القصيرة منها (بحر الرجز).

3- أن تكون ذات أوزان سريعة.

ونجد أنّ **أحمد نجيب** يقيم فكرته النقدية على البحور القصيرة والمألوفة في شعر الأطفال، والتي يأنس لسماعها، فيقول: **"وإذا حاولنا أن نتتبّع البحور التي يكثر اِستعمالها في شعر الأطفال، نجد أنّها تتميّز بالقصر، وبأنّها ذات إيقاعية سلسة متميِّزة... وفي ميدان شعر الأطفال نجد بعض البحور أنسب من بعض..."**[1]

فهو كذلك يدقِّق نظرته القائمة على البحور السّريعة والخفيفة والقصيرة والأكثر شيوعًا بالنّسبة للأطفال، ويذهب إلى أنّ: **"البحور الطّويلة التي يكثر ورودها في قصائد الشّعر العربي للكبار* ليست هي أنسب بحور شعر الأطفال، والبحور المألوفة في شعر الأطفال هي:**

الكامل: متفاعلن متفاعلن متفاعلـن * متفاعلن متفاعلن متـــفاعلن.**

الرّجز: مستفعلن مستفعلن مستفعلن* مستفعلن مستفعلن مستفعلن.**[2]

وخليق بالذّكر أن نذكر بعض الإضافات في البحور المستعملة التي يمكن أن تُستعمل في قصائد الأطفال، وقد حدّدها فاضل الكعبي فيّ البحور الشّعرية الخفيفة وخاصة المجزوءة منها، لكي لا تكون

---

[1]- أحمد نجيب: أدب الأطفال، علم وفن، ص111.

*- من البحور المستعملة للكبار والتي لا يليق اِستعمالها للأطفال هي:

البحر الطويل: وتفعيلاته: فعولن مفاعيلن فعولن مفـاعيلن *** فعولن مفاعيـلن فعولن مفاعيـلن

البحر البسيط: وتفعيلاته: مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن *** مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن

[2]- نفسه ، ص111.

ثقيلة على الطّفل، ومنها على وجه التّحديد: الخبب، المتقارب، المديد، المتدارك، الرّجز، البسيط، الوافر، وغيرها من البحور.[1] إضافةً إلى أنّ بعض النّقاد ركّزوا على مطلوبية إستعمال بحر الرّجز للأطفال، **وأحمد زلط** أوّل من دعا إلى ذلك، حين أكّد على أنّ **"التّركيب العروضي المجزوء والأخف والأكثر إيقاعًا في الشّعر يناسب الطّفل".**[2]

والنّاقد لا يقف عند هذا الأمر، بل يعلّل سبب دعمه لتوظيف بحر الرّجز من حيث أنّه يمتاز بالصّفات الضّرورية، القائمة على السّهولة والسّرعة والقصر، فيقول في ذلك: **"أنّه عمدة الأشعار القصار، لأنّه أخفُّ على لسان المنشد، واللّسان به أسرع من القصيد... ويسمى الرّجز من الشّعر لتقارب أجزائه وقلّة حروفه".**[3]

ويختاره كذلك **إسماعيل عبد الفتاح** لنفس الأسباب الآنفة الذّكر على أنّه: **"يصلح لأغاني الأطفال وأشعارهم، نظرًا لما يتمتّع به من خفّة أوزانه، وقصر تفعيلاته".**[4]

3***القافية في الشّعر:

قد تلعب القافية دورًا هامًا في شعر الأطفال من حيث كونها ضرورية، كضرورة الهواء لجسم الإنسان، ومن هنا تعد القافية سوى: **"عدّة أصوات تتكرّر في أواخر الأشطر أو الأبيات من القصيدة، وتكرارها هذا يكون جزءًا مهمّاً من الموسيقى الشّعرية. فهي بمثابة الفواصل الموسيقية، يتوقّع السّامع تردّدها، ويستمتع بمثل هذا التّردّد الذي يطرق الأوزان في فترات زمنية منتظمة، وبعد عدد معيّن من مقاطع ذات نظام خاص يسمى بالوزن".**[5] ولهذا يؤكد بعض الدّارسين على **"أنّ محاولات الأهل في تقويم لغة أطفالهم وتصويبها، هي من المحاولات الفاشلة والجهود الضّائعة، لأنّ الطّفل لا يستطيع بين الفروقات اللّغوية، والدّلالية بين منطوقه**

---

[1]- ينظر فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص276.

[2]- أحمد زلط: القضايا المعاصرة لأدب الطفل العربي، ص245.

[3]- أحمد زلط: أدب الطّفولة، أصوله ومفاهيمه، ص105.

[4]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، أدب الأطفال المنظوم، ص380.

[5]- إبراهيم أنيس: موسيقى الشّعر، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (د ط)، 2010م، ص233.

ومنطوق ذويه، وإنّما الذي يكتسبه الطّفل ويبقى في ذهنه هو الجزء الأخير من الجملة أو المقطع الأخير من الكلمة المركبة من كلام أهله، لذلك نراه يردِّده وهو يحاول محاكاة ذويه ومخاطبيه بقدراته الفطرية النَّامية الخاصّة، وهكذا تمر لغة الطّفل بمراحل تتناسب ونموِّه وهو يأخذ من محيطه ومجتمعه مادته اللّغوية التي يهيِّؤها له هذا المجتمع".[1]

من خلال هذا الكلام ندرك أنّ مقصوده من المقطع الأخير من الكلمة المركبة هو **القافية**، والتي لها دور فعّال في التّأثير على الطّفل، حين توجّهه بطريقة غير مباشرة ودون شعورٍ منه بإعادة تكرار الكلمات التي تحتوي على هذا النّوع من المقاطع. ومن هنا "**إذا كان للقافية هذه الأهمية في الشّعر الموجّه للرّاشدين، فإنّها في الشّعر الموجّه للأطفال تعدو أكثر أهمية لما تحقِّقه من إيقاع موسيقي جميل يجذب إليه الطّفل ويجعله أكثر إقبالاً على تلقّي النّص الشّعري".**[2]

والقافية تُعتبر نقطة تمعّن بالنّسبة للطّفل، إذ حين تستوقفه تلك الأنغام العذبة بالوقوف عليها، وما إن يجدّد البيت الذي يليه حتّى يدرك معاني الكلمات التي وضع عليها بصمتَه بالتّركيز، لأنّه في تلك اللّحظة الإيقاعية يكون قد اِستساغها بشكل جيّد، فينتقل إلى البيت الآخر وهو مرتاح البال، كلُّه حيوية ونشاط، فيقول **قرانيا** عن ذلك: "**حين تسمح للطّفل أن يستظهر القصيدة، يتوقف في الإلقاء عند نهاية كل شطر، ليلتقط أنفاسه، ثم تسمح له بأن يستريح مع القافية عند كل بيت".**[3]

واللّجوء إلى تنويع القافية في القصيدة الواحدة ميزة خاصة، وذات اِستعمال إيجابي لا يمكن إنكـاره، وهذا لأنّ القافية الموحدّة بالنّسبة إليه تؤثر سلبًا على فكر الشّاعر، وذلك لصّعوبة هذا النَّوع من الشّعر الخاص بالأطفال الذي يتطلب خبرة واسعة بِانتقاء جميع الألفاظ التي تكون موضع القافية والتّركيز عليها بالنّسبة للقصيدة، **وقرانيا** يؤكّد أنّ الشّاعر غير المتمرّس يقع في إشكالية اِنتقاء الألفاظ

[1]– محمد فريد عبد الله: في فقه اللغة العربية، ص250.

[2]– العيد جلولي: النّص الشعري الموجّه للأطفال في الجزائر، ص288.

[3]– محمد قرانيا: قصائد الأطفال في سوريا، ص239.

ذات التّقفية الموحّدة، ممّا يخرج به عن ضررٍ يحدث مللا لدى المتلقي على مستوى طول الجملة، ممّا يفقد أثر الفهم والإدراك لدى الأطفال.

وما للتّنويع في القافية من قيمة على نفسية الطّفل، إذ تحدث خلالها الإِستجابة للمفاهيم والمعارف الموجودة في النّص الشّعري، فيقول موضّحا " **أنّ القافية الموحدّة في القصيدة العربية تتطلّب تراكمًا هائلا من المفردات المعيّنة الموزونة بميزان الذّهب، قد توقع الشّاعر في كثير من المطولات في متاهة الإِحتيال اللُّغوي أو التقعُّر بحثًا عن ألفاظ القافية التي ترغمها على الإيفاء بحقِّ التّقفية الرّتيب، المرهق، وهذا لا يحتمله شعر الأطفال ولا يستلزمه، وقد يوقع الشّاعر في متاهة البحث والتّنقيب المعجمي عن المفردات المطلوبة – كحجر الشطرنج– بسبب قصائد الأطفال، وإقتصارها في كثير من النّماذج على المقطوعات، إضافة إلى قلّة عدد القصائد في ديوان الأطفال**".[1] وكثير مِن الشُّعراء مَن وقع في هاته المتاهة، ومنهم أمير الشّعراء – أحمد شوقي–في مقطوعته: "الغزال والخروف والتّيس والذّئب "، حيث يقول:

وقـــاده للموضـــــع المعروف * فقام بين الظّبي والخـــروف**

وقال: لا أحكم حسب الظّاهــر * فمزّق الظبيين بالأظـــــافر**

وقال للتّيــس اِنطلق لشأنـــكا * ما قبل الخصمَينِ غيْرَ ذقنكا**

فيعلّق الرّبعي بن سلامة على هذه الأبيات، فيقول: " **أنّ القافية اِضطرّت أمير الشّعراء أن يُعطي الذّئب ما ليس من صفاته، حين جعله يُمزّق الظّبيين بالأظافر، وكان الأولى والأنسب للذّئب أن يكون التّمزيق بالأبيات** "[2].

ونجد **إنشراح المشرفي** تدرك مدى فاعلية القافية والوزن على نفسية الطّفل، والضّرورة الكامنة وراءهما في إحداث الأثر الوجداني الذي يُحببه أناشيده أو مقطوعته الشّعرية، فتقول: "**بالرّغم من أنّ**

[1]–نفسه ، ص311.

[2]–الرّبعي بن سلامة: أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ص108.

القافية والوزن يتطلّبان التّركيز باعتبارهما عناصر حقيقية ومفيدة للشّعر، فإنّها في نفس الوقت لهما أثر فعّال في إحداث تأثير الطّفل الوجداني".[1]

ويبدو الأمر يقينيا بالنّجاح إذا ما راعى الكاتب أو الشّاعر تلك الميزة من خلال توظيفها في قصيدته الشّعرية، خاصّة إذا تضافرت فيها كل المؤثّرات التي تجعل من المقطوعة ذات بعد إنساني يجذب الطفل نحوها، وذلك إذا تحقّقت تلك المؤثرات، فهي ترى أنّ: **"الموسيقى التي تنتج عنهما بالإضافة إلى كلمات الشّعر الموحية بالجو النّفسي للموضوع في تناسق حروفها لها تأثير السِّحر في آذان الأطفال".**[2]

فالنّاقدة تدعو الشّعراء إلى اِستعمال القافية المرتبطة بالأصوات المناسبة التي لا تُشكـــل على الأطفال، ومن خلال وجود هذا النوع نجدها تستشهد بما يحصل لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، على أنّ الصّغير رغم عدم معرفته بالكلمة، إلاّ أنّه إذا أتيحت له هذه المؤثرات أو الشّروط بالنّسبة للقافية والوزن، فقد أصابت ما كان يصبو إليه الكاتب من خلال الألفاظ التي يضيفها الطّفل إلى نفسه فتقول: **"حينما يردّدون الكلمات المنغّمة من الشّعر، حتّى قبل أن يفهموا معناها، وأحيانًا أخرى يستبدلون كلمات بأخرى لها نفس الوزن حتّى وإن لم يكن لها نفس المعنى، وهذا دليل على حبِّهم للنّغم وحفظهم للكلمات المنغمّة".**[3]

وجدير بالذّكر أنّ أطفال المرحلتين الأولى والثانية تكون اِستجابتهم للإيقاع أكثر قوّة وتأثّرًا من المراحل الأخرى، وفي هذا تنصح النّاقدة بتبكير إنشاد الشّعر المدعم بالقافية الجميلة، من أجل جلب الصّغير إلى هذه الكلمات، فتقول: **"لذلك فإنّ تعرّض الأطفال المبكّر للشّعر يوجّه اِنتباههم للكلمات المتشابهة النّهايات أو البدايات من خلال فنّ ممتع، والأطفال قد يحبّون أن يُخَمِّنُوا أثناء اِستماعهم للشِعر الكلمة الأخيرة في القصيدة".**[4]

---

[1]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتّربية الإبداعية، ص91.

[2]- نفسه ، ص91.

[3]- نفسه ، ص91.

[4]- نفسه ، ص101.

فنهايات الكلمات التي يتمركز حولها فكر الطّفل تدعو إلى إعادة النّظر فيها، من خلال البحث عن معانيها، لأنّها تبقى دائمًا في صداه، يردّدها أينما كان وأينما شاء، ولهذا نجد **المشرفي** توصي بتحبيب الشّعر إلى الطّفل عن طريق القافية، وعن طريق الإلقاء الجيّد مع مراعاة اللّحن الموسيقي، الذي يؤثّر في وجدان الطّفل ونفسيته، فيجعله يقبل عليه بشغف كبير إذ تقول: " **وبالطّبع فإنّ هذا يتوقّف على براعة المعلّمة أثناء إلقائها للشّعر بمفرده، أومن خلال الإِستماع إليه مُقَدَّمًا بلحن.... ويجب أن تعمل المعلّمة على معاونة الأطفال على تذوّق الشّعر في كل صوَّرِه، قصائد ملحّنة، قصائد شعرية**".[1]

رغم نسبية نجاح التّأليف المعد للأطفال في شقيه القصصي والمسرحي، يبقى الشّعر محل إهمال ليس في الكم، وإنّما على المستوى النّوعي، ويرجع ذلك عندي لصعوبة الكتابة الشّعرية المخصصة للأطفال، والشّعر بحد ذاته ذو طبيعة معقّدة، لأنها تعتمد على أمرين لامناص منهما "**المعرفة والموهبة**" إذ تقريبا كل من كتب في هذا المضمار تنقصه المعرفة بأحوال هذا الجنس الأدبي، الذي يسير بصحبته علمٌ قلّما أتقنه شعراء موهوبون، وهو علم العروض، فالموهبة وحدها لا تكفي لإنجاحه، والعنصر الآخر هو الجهل المؤسس على عدم إدراك عالم الطّفل، فلذا على الشّاعر كرجل حين يكتب قصيدة للطّفل، أن يعيش عالمه وحياته، والعنصر الأخير الذي يعتبر عمدة الأدب حيث يبقى محل إهمال على مستوى النّقد، فالأعمال الأدبية الموجّهة للصّغار لم تكلّل بالنّقد من خلال الإِستعانة بأصحاب الخبرات والكفاءات العلمية في هذا الميدان كي تكشف على ما فيه من قوّةٍ أو ضعفٍ، وكما لا يخفى على لب عاقل أنّ معظم قصائد الأطفال تبقى بعيدة عن مستواهم العقلي والمعرفي واللّغوي، إذ النّسبة الكبيرة من شعرهم لم يتخطاها بعد النّقد بالدّراسة، ليس في الجزائر فقط، وإنّما على المستوى العربي ككل، ليس من ناحية الشّكل، بل حتى من ناحية المضمون، وأصبح الكِتاب يصل يد الطّفل دون أدنى مراقبة، وكان الهمّ الأكبر هو توجيهه إلى السّوق مقابل الرّبح السّريع، على حساب ضياع أولادنا.

[1]- نفسه ، ص101.

****** مقاربة في المنجز النّقدي لشعر الأطفال:**

يعتبر **أحمد زلط** من النّقاد الأوائل الذين تنبّهوا إلى مجال نقد الأعمال الإبداعية للصّغار، فقد حقّق من خلال حياته بعض الدّراسات التي كان لها الشّأن العظيم، حيث كانت البداية بتأليف كتابه الأول حول أدب الأطفال، والموسوم "روّاد أدب الطّفل العربي" ثمّ تلاه كتابان في النّقد والتّحليل خلال سنوات التّسعينات، الأول: أدب الطّفولة بين كامل كيلاني ومحمد الهراوي، والثّاني: أدب الأطفال بين أحمد شوقي، وعثمان جلال، وقد خصّصنا الكتاب الثّاني محل دراستنا التي هي محل مقاربة في منجزه النّقدي في هذا المبحث، وأرجأنا الثّاني إلى وقت لاحق، ريثما يتسنى لنا ذلك.

وفي هذين الكتابين: **"اِستطاع أحمد زلط أن يجمع الشّتات عن هؤلاء الرّواد الخمسة، وأن يعمل النّظر فيما كتب حولهم، وحول أعمالهم الشّعرية للطّفولة، فضلا عن قيّامِه بتحليل الكثير من النّصوص الشّعرية التي ترجمها أو عرّبها أو ألّفها هؤلاء الشّعراء معتمدا على منهج تاريخي في تأصيل هذا الإنتاج الشّعري، ومنهج جمالي في تحليل هذا الإنتاج".**[1]

لقد لجأ النّاقد أحمد زلط في كتابه الموسوم **"أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال"** إلى وضع رؤية نقدية تحليلية على ديواني: أحمد شوقي وعثمان جلال. فقد قسَّم الكتاب إلى قسمين: جعل الأول للشّاعر **"محمد عثمان جلال"** وفيه تناول الإرهاصات الأولى لنشأة شعر الطّفولة من خلال التّطرّق إلى حياته ووصف ديوانه. ثمّ عرّج بعد ذلك إلى عملية التّحليل النّقدي على بعض المقطوعات الشّعرية، بعدما اِختارها النّاقد من الدّيوان، ثمّ تحدّث عن الظّواهر الفنّية الموجودة في كتاب **"عيون اليواقظ"** وفيها حقّق بعض الإشكاليات حول الكتاب، وكانت متمثلة في التّأليف في "عيون اليواقظ"، وفي جانب اللّغة وعلى مستوى المضمون، والجانب اللّغوي الذي سنتطرق له في موضوعنا هذا، كما تطرق أيضًا إلى علاقة المضمون في "العيون اليواقظ" بأدبيات الطّفل.

وفي القسم الثّاني من الكتاب الذي وسمه **"أحمد شوقي بالتّأصيل الفنّي لأدب الطّفولة في الأدب العربي الحديث (دراسة تحليلية)"** وفيه تطرّق إلى مدى مساهمة أحمد شوقي في توجيه

[1]– فضل أحمد شبلول: أدب الأطفال في الوطن العربي، ص83.

الأقلام العربية من خلال دعوته لأدب الطّفولة، ثمّ تناول شعر الطّفولة عند أحمد شوقي، من خلال كتاباته عن الطّفولة أنفسهم، ومدى توظيف أناشيد الأطفال وأغانيهم، ثمّ مظاهر الحكاية على لسان الحيوان في شعر شوقي. وطبعا لا يخل هذا من النّقد سواء كان الأمر متعلّقا بالإيجابيات أو السّلبيات. وفي العنصر الأخير من هذا القسم تطرَّق النّاقد إلى الظّواهر الفنّيّة والأسلوبيّة في الحكاية على لسان الحيوان في شعر شوقي، وفي هذا القسم نجد النّاقد يستعمل نفس الطّريقة التي قام بتحليلها في ديوان الهراوي من خلال اِستعمال التّحليل بالمقاربة بين شعراء آخرين، ولهم نفس المواضيع وتقريبا نفس العناوين، مثلما وجدناه في "أحمد شوقي والقصّة الشّعرية على لسان الحيوان، فنجده يقارن تارة بين "الشّاعر لافونتين وعثمان جلال وأحمد شوقي" والشّاعر المصري المعاصر محمد السَّنهوتي.

وفي ضوء الدّراسة النّقدية التي قام بها النّاقد خاصّة على الجانب الأول من كتابه، تلك المقطوعات الشّعرية الموجهة للأطفال، بِاعتبارها أوّل مقطوعة شعرية قام بتحليلها: الغراب والثّعلب، والتي يقول فيها الشّاعر عثمان جلال:

كان الغراب حطَّ فوق شجرة ** وجبنـــــة في فمــه، مدوَّرة.**

فيشمها الثّعلب من بعيـــــد ** لما رآهــا.. كهلال العيــد.**

وقال يا غراب، يا بن قيــصر ** وجهك هذا، أم ضياء القمر؟...**

إلى أن قال:

خذ بدل الجبنـــة منّي مثلاً ** واحفظه عنّي سندًا متصلاً**

من ملقِ النّاس عليهم عاشــا ** وأكل الجبنـــة والجلاشا**

فاعتبر الغراب من ذي النّوبه ** وتاب لكن لات حين توبه**

وممّا أدركه النّاقد على المقطوعة في شكلها الإيجابي، أنّها تمتاز بالسّهولة بالإضافة إلى الإيقاع الموسيقي الجميل الذي تناولته، فيقول: "**في المقطوعة السّابقة تنوع القافية من بيت إلى بيت، فالمقطوعة من الشّعر السّهل المزدوج القافية الذي يتحقَّق فيه الإِزدواج في البيت الواحد**

(اِزدواج بين قافية نهاية صدر البيت ونهاية عجزه) وأول ما يميِّز هذا اللّون من الأداء الشّعري المنظوم، تغير القافية من بيت إلى بيت آخر تالٍ له مباشرة".[1] وفي جانب **اللّغة** لا حظ أحمد زلط أنّها لا تحمل إشكالاً على عقل الأطفال، حيث "**تحافظ على الفصحى الميسّرة القريبة من أفهام المتلقين، وتنأى عن الألفاظ الصّعبة أو الألفاظ المبهمة**[2]، وما لاحظه النّاقد أنّ المقطوعة الشّعرية لم تتضمّن على لغة شاعرة في طبقتها العالية والسّبب عنده يعود إلى "**أنّ الشّاعر محمد عثمان جلال وهو يترجم "الغراب والثّعلب" عن أصلها الفرنسي، والمأخوذة من حكايات لافونتين، أخذ في اِعتباره الحِس الشّعبي المصري... فمن هنا جاء تركيزه اللّغوي لحظة التّرجمة تركيزًا يستند على أسلوب قريب التّناول سهل الاِستعمال".**[3]

وممّا يؤكده النّاقد على شاعرية الشّاعر في هذه المقطوعة من خلال اِستعمال المفردات التي حققت الغاية فكانت تُفصِحُ عن شاعرية الشّاعر، إذ نجح عثمان جلال في اِستخدام مفردات لغوية بسيطة وشاعرة في بناء الجملة الشّعرية، التي عن طريقها تدعو الأطفال إلى التّمتّع بالقصيدة ممّا تحرّك خياله من ناحية، كما يؤكد النّاقد كذلك أنّ من إيجابيات المقطوعة أنّها تنمّي القاموس اللّغوي للطّفل" .[4] وقد صرّح النّاقد غير مرّةٍ أنّ الشّاعر تميّز بنجاحه في أسلوب القَص الشّعري... بالإضافة إلى ذوق الشّاعر في توظيف ألفاظ أخرى دالة على المحاورة واِستمرار (أحداث القصّة الشّعرية) من مثل (وقال) (وقال له)، (وها أنا)، و(ثم رنا) و(خذ)، ومن الحروف الدّالة على الاِستمرار قوله (ف) شمها، (ف) اِنخدع في قوله: فشمّها، فاِنخدع وغيرها".[5]

والشّاعر لمَا ذكر المحاسن عرّج إلى المساوئ، والتي أدركها من خلال تحليله للمقطوعة، وهي هنات يقع فيها كل من له حياة بالكتابة، من خلال المقطوعة أَخذَ عليه عدم خضوع الوزن ومناسبته في بعض الأبيات الشّعرية، خاصة الرّابع من المقطوعة، فيقول: "**فقد أخفق الشّاعر في بناء (عجز)**

---

[1]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص28.

[2]-نفسه ، ص28.

[3]-نفسه ، ص28-29.

[4]- ينظر نفسه ، ص29.

[5]- نفسه ، ص30.

البيت الرّابع بقوله: "هذا حرير قد أرى منقوشًا؟" والصّواب قوله: (هذا حرير ما أرى منقوشًا)، ف (قد) هنا خطأ عروضي لا يستقيم معه الوزن".[1]

وفي هذا الجانب اِعترض فضل شبلول على هذا الرّأي الخاص بالتّخطيء العروضي، فهو يعتبره مناسبًا ولا يؤدي أيَّ خللٍ في الوزن، فيقول: **"وكما نرى فإنّ وزن البيت سليم بإثبات (قد) فالمقطوعة من الرّجز، ولا نرى أنّ هناك كسراً مطلقا فيما أثبته الشّاعر، وقد أراد المؤلف أن يصحّح الحرف الذي رآه مكسورا، فأتى ب (ما) بدلا من (قد)، ونرى أنّ (ما) تضبط المعنى أكثر من (قد)، ولكن الوزن يظل واحدا وصحيحًا في الحالتين، لأنّ كليهما بسبب (حركة وسكون).**[2]

كما نجد أحمد زلط يأخذ على عثمان جلال عدم اِستقامة المعنى في مقابل اللّفظة الموضوعة لها، فيقول: **"ففي صدر البيت الخامس: (وحرمة الود الذي بيننا) والصّواب قوله: (وحرمة الود الذي ما بيننا) لأنّ (من) هنا خطأ لا يستقيم معه المعنى كذلك، أمّا لفظة (طارشا) في البيت الحادي عشر فهي فجة في سياق المقطوعة".**[3]

ومن القصائد الشّعرية التي تناولها النّاقد أيضا بالدّراسة الموسومة "السّبع العاشق" وهي من المقطوعات الشّعبية، فمن الإيجابيات التي أكدّها على المقطوعة هي" **أنّ أسلوب الحكي الذي ينهجه الشّاعر يقوم على أسلوب تقريري مباشر في معظمه، فلا غموض أو ترميز أو صوّر خيالية محلّقة"**[4]، وبهذا قد حقّق الغاية منها وهي الإفهام وتوصيل الرّسالة إلى الأطفال.

---

[1]- نفسه ، ص30.

[2]- فضل أحمد شبلول: أدب الأطفال في الوطن العربي، قضايا، ص85.

[3]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، مرجع سابق، ص30.

[4]- نفسه ، ص43.

والنّاقد يُرجِع سبب التّحكم في أسلوب الحكي إلى الخبرة من خلال **"قدرة الشّاعر على تطويع أسلوب الحكي على ألسنة الحيوانات، ليتلاءم وتسلسل أحداث الحكاية من اِنتقال منظم يصف لقاء "السّبع بمعشوقته..."**.[1]

وفي جانب اللّغة يؤكّد النّاقد على أنّها مِطواعة من خلال توظيف عملية الوصف فيها، والحوار، ويعود السّبب عنده أنّ الحكاية **"اِزدحمت بالأفعال المتنوعة (المضارع، الماضي، الأمر) مثل: (زار، حلَ، سطا، مال،.. قم، خذ، جرد)**.[2] كما يدرك مدى سهولة اللّغة التي تناولها الشّاعر في المقطوعة أنّها **"لغة قريبة المأخذ، سهلة التّناول بحيث تكاد تختفي في أساليبها (الجمل والتّراكيب الصّعبة)، أو المفردات الغريبة ذات الصّعوبة والتّعقيد"**.[3]

ونجده يدعّم نظرته النّقدية المحمولة على السّهولة في هذه المقطوعة الرّاجع إلى اِعتماده **"نظام اِزدواج القافية في البيت الواحد، أو نظم الأبيات العادية ليرخّص لنفسه حرية النّظم"**.[4]

ولعل ما أُخذ على الشّاعر في مقطوعته هذه اِستعمال بعض الألفاظ الصّعبة من بينها"(مانو) و(ثخان) وهما صعبتان على أفهام الصّغار.[5] وكما ذكرنا في المعايير التي يجب أن نهتمّ بها في الألفاظ الخاصة بشعر الأطفال، هو السّهولة، وأن تكون من قاموس الطّفل اللّغوي والكلامي، وإن ذكرت بعض الألفاظ الصّعبة كان الأولى من الشّاعر أن يشرحها لتبسيط معانيها. وثاني المآخذ، هو الخلط في اِستعمال اللّغة العامية واللّغة الفصحى، ويُرجِعه النّاقد في اللّجوء: إلى التّيسير اللّغوي المبالغ فيه، ممّا أوقعه في شِراك إشكالية اللّغة (التّعقيد والتّسيير). والعيب في هذا ليس لِاستعمال اللّغة العامية، وإنّما

[1]- نفسه ، ص43-44.

[2]- نفسه ، ص44.

[3]- نفسه ، ص44.

[4]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص45.

[5]- نفسه ، ص45.

من خلال اللّجوء إلى استعمال الدّارجة من البيئة المصرية، بِرَسمِها الإملائي ونطقها الشّفاهي ومدلولاتها ومعانيها.[1]

والرأي النّقدي الذي يسْتبِنُه النّاقد حول اللّغة العامية في شعر عثمان جلال كان على أساس عدم مناسبته للأطفال خاصة في مرحلة نموِّهم اللّغوي، ومن جانب التّأثير على اِكتساب اللّغة الفصيحة، حيث يقول: **"لا نستطيع.... إلاّ القطع بأنّ الطّفل وهو يكتسب لغته الأصيلة لا يمكن أن تكون اللّهجات العامية أو القاموسية غير المستعملة هي المدخل السَّديد للنّمو اللّغوي عنده أو الوظيفة التّربوية السّليمة المرجوَّة له من أدب الطّفل في غايته اللّغوية".**[2] وفي مقطوعة أخرى عنوانها "الغلام والثّعبان المثلج" التي يقول فيها عثمان جلال:

حكوا أنّ ثعبانا تثلّج في الشّتـــا **** فمــرّ غــلام. واستعــدّ لنقـــــله

وجاء به يسعى إلى الدّار طائشا **** وأدفـأه، فانظـــــر لقلّــة عقــله

فلمّا أحسّ الوحش بالنّار والدّفا **** وساحت سموم الموت في الجسم كلّه

وفتـــــح عينيـه وفرّك رأســـه **** على الولـد المسكين يبغي لقتلـــه

أتــاه أبوه عاجلا قط رأســـــه **** وداس عليــه في الحضيـــر بنعلــه

وقال: بني احـــذر غبيًّا لقيــتـه **** ولا تصنع المعــروف في غيـر أهلـه

يؤكد النّاقد أنّ الشّاعر أجاد المقطوعة ممّا أعطت فسحة لخيال الطّفل بالاِبتعاد عن واقعه، والعيش في عالم مقطوعته الشّعرية، فيقول أنّها: ليست سردًا بالوعظ المباشر، وإنّما بِاستشارة الخيال عند الأطفال، كما يدرك أنّ لغة الشّاعر في هذه المقطوعة "فصيحة سليمة مستعملة، قريبة من لغة الواقع" إلاّ كلمة (مثلج) فقد اِعتبرها أنّها لا تتّفق والبيئة المصرية" **كما أكّد على إحراز معيار الإيقاع**

[1]- ينظر نفسه ، ص45.

[2]-نفسه ، ص56.

المتَّسم "بالسّرعة الإيقاعية، بحيث تؤدي إلى التّأثير في الطّفل من خلال لغة الإِنفعال الدّالة على القص".[1]

ومن المآخذ التي أخذها النّاقد على الشّاعر في هذه المقطوعة هو عدم وضع الكلمة **"ساحت"** وعدم مطابقتها للمعنى الأصلي، حين يقول: **"ومع ذلك وقع الشّاعر أسيرًا لخطأٍ لغوي بِاستخدام لفظة – ساحَت –في غير موضعها مقترنة بالسّموم (سم الثّعبان)"، ومع ذلك يحقّق وجود المبرر لهذا المأخذ بأنّ سمّ الثّعبان "يختزنه في فكّه وليس في جسده كله، كما يقول الشّاعر: كما أنّ الثّعبان ينفث سمَّه في فريسته دونما حاجة لتدفئة، أي أنّ اِستعمال اللّفظة العاميَّة (ساحت) ليس لها ما يبرِّرها".**[2]

ولعل **فضل شبلول** يعترض هذه المرة كذلك على النّاقد (زلط) حين يوجّه له نقده على لفظة (ساحت) حينما اِعتبرها خطأً لغويًا، كما يبيِّن هو الآخر مكمن الخطأ الذي لم يدركه النّاقد أحمد زلط، فيقول: **"إنّ لفظة ساحت هنا تتناسب –عكسيًا – مع الحالة الثَّلجية التي كان عليها الثّعبان، فلما شعر هذا الثّعبان بالنّار والدّفء، أخذ الثّلج (يسيح) من على جسمه، وكأنّ هذا الثّلج أشبه بسموم الموت التي كانت تسري في جَسَد الثّعبان وتهدِّدُه، وأخذت سموم الموت تبتعد وتتلاشى، وأخذ يعود إلى حياته الطّبيعية ففتح عينيه وحرَّك رَأْسَه".**[3]

والنّاقد فضل بعدما بيّن أن لفظة (ساحت)، لا تنطبق على إلقاء السُّم نحو العدو، وإنّما كان الإِستعمال الحقيقي لهذه الكلمة عند ذوبان الثّلج من أعلى جسم الثّعبان، ويعلّق كذلك على أحمد زلط، فيقول: **"إنّ النّاقد لم يتفطَّن إلى تشبيه الثّلج الذي كان يحيط بجَسَد الثّعبان، بسموم الموت وراح يتحدّث عن قضية أخرى هي صحيحة في حدِّ ذاتها، ولكنّها غير التي وردت في القصيدة".**[4]

---

[1]– أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص34–35.

[2]– نفسه ، ص35.

[3]– فضل أحمد شبلول: أدب الأطفال في الوطن العربي، ص85.

[4]– نفسه ، ص86.

وعموما طرح أحمد زلط في كتابه عنواناً مفاده: إشكالية اللّغة والمضمون، في ديوان "العيون اليواقظ"، ومن خلال الدّراسة لبعض مقطوعاته والتي ركّزنا على بعضها، حيث وجد النّاقد أنّ لغة الشّاعر في هذا الدّيوان، تحكمها بعض الإيجابيات ولا تكاد تخلو من هنات، فمن إيجابيات اللّغة الموظفة أنّها "**لغة سهلة غير محلّقة، قريبة التّناول، تنأى عن صعوبة الإفهام، ومتانة التّركيب، وجزالة المفردات، فهي غريبة فصحى سهلة ميَّسرة لا تميل إلى التّعقيد**".[1]

وكذلك من الإيجابيات التي كانت محل اِهتمام بالنّسبة للنّاقد من حيث اِعترافه بمقدرة الشّاعر في توظيف مظاهر أدب الطّفل، فهو يؤكّد على "**السّهولة اللّغوية في المفردات والتّراكيب.. فالجمل تقريرية وقصيرة واضحة... وتختفي في المنظومات الصُّور الشّعرية المحلّقة أو المركبة والتّشبيهات بسيطة مألوفة قريبة التّناول، والخيال محدود يطرحه الشّاعر في أوجز عبارة وألطف إشارة**".[2] وأمّا ما وقع فيه من الإشكاليات على لغته، أسر الاِزدواج اللّغوي، المتمثلة في العامية والفصحى، وممّا عيب أكثر، درجة تداعى اللّغة العامية بشكل ملحوظ، حيث "**جاءت فجّة ووصلت بلغة الكتاب في هذا الجانب إلى الإسفاف اللّغوي في بعض الأحيان**".[3]

في حين لجأ النّاقد إلى تبرير هذه اللّغة من خلال ذكر بعض آراء الأدباء والنّقاد من بني جيله كطه حسين، عباس العقّاد، عمر الدسوقي. وقد اِهتم كذلك على غرار ما ذكره في جانب سهولة معظم اللّغة في غالبيتها، إلاّ أنّه استثنى في الدّيوان بعض المقطوعات التي ترقى لغتها إلى مستوى الكبار "**لغة الشّعر في طبقته العالية" ومثلها في عدة مقطوعات مثل "الحصان والذئب" و "المنجم والأرملة"، و"حكمة سقراط" و"في الدَّهن، والولد النّائم بحافة البئر" و"بوقريط وأهل البلدة" وغيرها**.[4]

[1]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص68.

[2]- نفسه ، ص74.ص75.

[3]- نفسه ، ص69.

[4]- نفسه ، ص75.

وثالث المآخذ على لغة جلال الأخطاء النّحوية والصّرفية إضافة إلى أخطاء في الكتابة العروضية، والنّاقد في كل ذلك يصوِّب الخطأ، ومن الأخطاء التي ذكرها النّاقد في الكتابة المتعلقة بالعناوين: مثل: "في **المها الذي نظر نفسه في الماء) والصّواب قوله: المها الذي نظر إلى نفسه في الماء"** وقوله: "...**(في ميتم السبع)، والأصوب قوله: في مأتم السّبع، قوله أيضًا: (المعزى والخروف) والصّواب قوله: العنزة والخروف، أيضا قوله: (الحمار حامل الملح والحمار حامل السّفنج)، والصّواب: حامل الإسفنج".**[1]

ومن الأخطاء النّحوية التي أخذها على محمد عثمان جلال من خلال المقطوعة رقم (83)، والتي يقول فيها: **"ومن يعش فيها يرى كثيرًا، والصَّواب من يعش فيها ير الكثيرا، لجزم الفعل في جواب الشّرط"، ثم يعرّج على المقطوعة رقم (61)، ويبيِّن فيها مكمن الخطأ النّحوي فيها وينبِّه في البيت الذي يقول:**

فاستعجل الخطو يا حبيبي ** نأكل جَمعًا هنا ونشرب**

فيقول: وصحته أن يقول: "جميعًا".[2]

وتمّ إدراك بعد ذلك العيوب والأخطاء العروضية، وهي موجودة في ثلاثة مواضع من ديوانه، فكان يُثبِتُ الخطأ العروضي ثم يصوِّبُه، ففي البيت الذي يوجد في المقطوعة التي عنوانها: **"الذّبابة والنّملة"**

وهاك قد ذكرت ما لم تعقلي ** والفخر ليس بالكلام المبطل**

والصّواب قوله:

وهاك قد ذكرت ما لم تعقلي ** والفخر ليس بالكلام الباطل**

ومنه قول الشّاعر في المنظومة رقم (118)

[1]- نفسه ، ص80-81.

[2]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص81.

فأرًا رأيت عند شط البحـــر ** يستعجـل الخطــوبة ويجـــري**

وصواب البيت ليستقيم الوزن:

رأيت فأرًا عند شط البحر ** يستعجـــل الخطـــوبة ويجري**

وقوله في المنظومة رقم (161):

فنطّ فيه وما زالت أصابِعُه ** تمزق الورق كالتّمزيق في الجسد**

والصّواب قوله:

فنطّ فيه ومازالت أصابعه ** تمزق الغصن كالتّمزيق في الجسد**

ذلك لأن لفظة "الورق" لا يستقيم معها المعنى، لأنّ الورق بضمٍ وسكون تعني الحمام".[1]

رغم ما أُخِذ على الشّاعر عثمان جلال من عيوب تمس لغة أدب الطّفل، إلاّ أنّ النّاقد يعترف أنّ الشّاعر هو بحق صاحب "**الإرهاصة الأولى في ميدان أدب الطّفل العربي، حيث نجح الشّاعر في تعبيد الطريق أمام المبدعين لتأصيل أدب الطّفل كلون أدبي مستحدث**".[2]

وفي الجانب الآخر من كتابه بعدما قام بدراسة تحليلية لعثمان جلال، قام في هذا الجانب بدراسة لأعمال أحمد شوقي المخصصة لأدب الطّفل، وأوّل شيءٍ لجأ إليه تتبع سنة نشر ديوان أحمد شوقي، والذي كان في حقيقة الأمر في أخريات 1899 وأوائل 1900م" بعدما كانت سنة النّشر الظاهر على ديوانه في عام 1898م وهو يثبت رأيه بأنّ "**صحيفة**" المؤيد (نشرت) قصيدتين في شهري أكتوبر ونوفمبر عام **1899**، أثبتها الشّاعر بالشّوقيات الأولى".[3]

[1]- نفسه ، ص82.

[2]- نفسه ، ص101.

[3]- نفسه ، ص103.

ثم وجّه النّاقد نظرة خاطفة على مقدِّمة الشّوقيات، وما ذكر فيها من الأسباب التي أدّت به إلى الكتابة للأطفال "والدّعوة إلى إرساء أدب جديد للطّفل العربي في مصر"، وحدّد النَّاقد مظاهر الدّعوة في ما يلي من خلال قول أحمد شوقي لهذه الأبيات:

أحْبب الطّفل وإن لم يكن لك ** إنّما الطّفل على الأرض ملـك.**

هو لطـف الله لـــو تعلمـــه ** رحِـمَ الله إمرءًا يرحـمـــــــه.**

عطفه منه على لعبته تُخـــرج ** المحـــزون مـــــــن كربـته.**

وحديث ساعة الضَّيق معـــه ** يمـلأ العيش نعـــــيمًا وسعة.**

وعلى حسب النَّاقد أنّ أحمد شوقي لم يسع ديوانه للأطفال فقط، وإنّما كان مُصَدَّرًا للكبار في بعضه، وهو بهذا حصر "**الأطر المتنوّعة في شعر شوقي للأطفال في الجوانب التّالية:**

أولا: قصائد أحمد شوقي (عن) الطفولة.

ثانيا: أناشيد وأغاني شوقي للأطفال

ثالثا: الحكايات الشّعرية على لسان الحيوان"[1]

كما اِهتم النّاقد بمضمون أدب الطفل في ديوان شوقي، إلاّ أنّه في هذه المرّة لم تكن نصوصه المحللة نقديًا على أساس لغوي، كما في المرحلة الأولى من الدّراسة لديوان عثمان جلال، إلاّ ما كان نادرًا وفي هذا الجزء من الكتاب قام أحمد زلط بالتّحليل النّقدي على أعمال الأديب أحمد شوقي، وفي هذه الدّراسة قام النّاقد بتوجيه عدّة أعمال شعرية مخصصة للأطفال، وفيها غربل المقطوعات الشّعرية التي تلاءم الأطفال، من المقطوعات التي لا تلاؤمهم، وهي عديدة، مثل مقطوعة الأم، مقطوعة ولد الغراب وسبب عدم الملائمة على حسب النّاقد هو صعوبة اللّغة على الصّغار بصفة عامة، ففي "**ولد الغراب**" من خلال التّعقيد اللّغوي أنّ مفرداتها صعبة على أفهام الصّغار وتخرج في بنيتها عن اللّغة الملائمة للنّشيد، والجانب غير المناسب في المقطوعة أيضا على حسب النّاقد هو عنصر الإيقاع الذي

[1]– أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص111.

لا يتلاءم مع مفردات النّشيد حيث: "**خرج (الشّاعر) بالمقطوعة في هذا الجانب من عالم النّشيد إلى عالم القصيدة، بحيث اِبتعد عن منظومة التّركيب اللّغوي ذات الرّنين والصّدى كما في النّشيد، إذ اِستخدم كثيرًا من منظومة التّركيب اللّغوي ذات الرّنين والصّدى**".[1]

وفي نشيد الأم كذلك نجد النّاقد يؤكد على الغلو في الكتابة للطّفل من الجانب اللّغوي الصّعب، والذي لا يلقى أثرا على وجدان الطّفل فهي كما يقول زلط: غاصة بالمفردات اللّغوية الرّتيبة التي لا تلائم لغة الأناشيد في إيقاعها الحماسي، ونبراتها العالية ورنينها المتكرر... وليس من شكٍّ أنّنا نجد الإيقاع السّريع يكاد يختفي بالمقطوعة، فإيقاعات الأصوات أو الحروف ذات جرس بطيء وصدى رتيب، وبعض المفردات جزيلة بعيدة عن عالم الطّفولة".[2]

وهو بهذا يؤشر إلى مظاهر الصّعوبة عندما يذكر بعض الأبيات من المقطوعة، كقول الشّاعر:

لولا التُّقى لقلـــت: لم ** يخلق ســواك الولـدا.**

إن شئت كان العير أو ** إن شئـــت كان الأسـدا.**

وقوله:

وكالقضيب اللَّدن: قد ** طاوع في الشّكل العدا.**

فالألفاظ المستعملة في هذه الأبيات تبدو حقيقة هي صعبة، ولكن ما همَّ النّاقد أكثر هي الصّور التي لا تنطبق وخيال الطّفل، حيث يقول: "**إنّ الطفولة أبعد ما يكون خيالها عن تصوُّر أو إدراك معنى (التُّقى) في بيت اِستهلالي، والقضيب اللَّدن هو ذاته الذي أوضحه الشّاعر في قوله: طاوع في الشّكل اليدا**".[3]

[1]- نفسه ، ص129.

[2]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص125-126.

[3]- نفسه ، ص127.

ولكن لا يمنع أنّ الشّاعر كانت لغته صعبة كالنّموذجين السّابقين، إنّما قد حقّق بعض النّجاح في مثل نشيد "المدرسة" ونشيد الكشافة، نشيد الشّبان المسلمين، نشيد "النّيل"، نشيد مصر.

وفي هذين النّشيدين **"الكشافة"** ونشيد **"مصر"** يؤكد زلط، أنّ اللّغة فيها ما زالت تحوي مفردات لغوية صعبة في بعض الأبيات.[1]

وكخاتمة على تحليله النّقدي لأناشيد الأطفال وأغانيهم عند شوقي، أعطى خلاصة على خصائص لغة الشّاعر، المتمثلة في: **"قلة نتاج الشّاعر في الأناشيد والأغاني... عدم تنوع الشّاعر في طرح "المضامين"... ثبات مستوى الأداء اللّغوي عند جودة السَّبك... الصّعوبة اللّغوية وإستعمال الرّمز في بعض الأحيان وعدم ملائمة بعض المقطوعات لخصائص أناشيد الأطفال وأغانيهم...** (و) **جودة مستوى عناصر الإيقاع".**[2]

وتتَّبع النّاقد مساره التّحليلي على هذا المنوال في الجانب الآخر من شعر الأطفال المتمثّل في الحكاية على لسان الحيوان، وكما وضع في آخر التّحليل خلاصة على ظواهر فنّية وأسلوبية فيها، ونحن نأخذ بالظّواهر الأسلوبية لأنّها محل دراستنا، ففي جانب إستعمال البحور الشّعرية: أكّد النّاقد أنّ الشّاعر نجح في تحقيق هذا العنصر من خلال إستعمال البحور المناسبة المجزوءة خاصة الخفيفة والسّريعة والقصيرة، يؤكّد أنّ نسبة بحر الرّجز كان له المجال الأوفر في مقطوعاته، فيقول: **"ألفيناه في التّشكيل العروضي للحكايات ينظم أكثر من خمسين بالمائة من الحكايات من بحر الرجز (في صيغته التّامّة والمجزوءة)".**[3]

كما حقّق الغاية المنشودة في "إئتلاف الإيقاع اللّغوي والموسيقي، إلاّ أنّ النّاقد يؤكّد على وجود بعض الأبيات التي لم يتحقّق فيها الإنسجام من حيث إستعمال الشّاعر على بعض الحروف المتابعة أو الحروف التي لها نفس الصّفات، ويستشهد بالبيت المأخوذ من حكاية **"النّملة والمقطع"**

[1]- ينظر نفسه ، ص ص134-138.

[2]- نفسه ، ص143-144.

[3]- نفسه ، ص169.

فسعت تجري وعينا ** ها ترى الطُّود فتندم.**

فيقول معلِّقًا: "**بالرّغم من صحَّة الوزن، فإنّ الإيقاع في البيت السّابق نلمح فيه القلق المزدوج بتنافر الحروف السّاكنة والمتحرّكة في اللّفظتين الأخيرتين (الطُّود فتندم)**،[1] ثم يعطي السّبب الذي أوقع الشّاعر في هذا الخلل مُؤكّدا أنّ ضرورة القافية هي التي دفعته لِاستعمال لفظة (تندم).

ويعتبر النّاقد كذلك أنّ من الإيجابيات التي حقّقها الشّاعر أنّه: "**حافظ طول حكاياته على ميزته الفنّية تلك في وحدة متناغمة مع الثّبات اللّغوي الذي ينزل معه إلى درك في وحدة متناغمة مع الثّبات اللّغوي الذي ينزل معه إلى درك من الإسفاف، أو اِستعمال العامية، فالإيقاعات عند الشّاعر تتّسمُ بالثّبات والاِئتلاف، والتّجويد في الحكايات إيقاعات متناظرة مماثلة تأتلف في أصوات حروفها الصّائتة، والصّامتة، ونغماتها الممتدة والقصيرة أيضا فلا نجد لفظة حوشية، أو كلمة مستغربة، والأوزان مرتبة متناظرة تقوم في أغلبها على اِزدواج القافية في البيت الواحد، أو النّظم المألوف للبيت العادي**".[2] ومن أسباب نجاح شوقي في ديوانه للأطفال رغم صعوبته يؤكد زلط، أنّ ذلك "**قائم على خبرة الشّاعر بالحيوان والطير... واِسترفاد الأمثال الحكيمة**".[3]

ومن السّلبيات التي أخذها النّاقد على أحمد شوقي في حكاياته على لسان الحيوان صعوبة اللّغة في بعض الأحيان إضافة إلى عدم ملاءمتها لإدراك الأطفال خاصة "**مرحلتي الطّفولة المبكرة والوسطى**" وكان من مظاهر عدم الملائمة هو "**ذيوع الرّمز السّياسي في عدّة حكايات، كما أكّد على طول الحكايات، واِرتفاع المستوى اللّغوي في بعض الحكايات معتمدا على الصّور الشّعرية والألفاظ الصّعبة التي لا يستطيع الطّفل إدراكها ومتابعتها**".[4]

---

[1]- أحمد زلط: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص170.

[2]- نفسه ، ص170.

[3]- نفسه ، ص172.

[4]- ينظر نفسه ، ص171.

وفي الأخير يجيز النّاقد أحمد زلط: الشّاعر بأنّه "**هو المؤهل لهذا الجنس الأدبي المستحدث، لأنّه صاحب أول دعوة عربية لإرساء أدب الطّفل العربي من ناحية، وأسهم في تطبيق ما دعا إليه بالكتابة للطّفل من وحي تجاربه الذّاتية من ناحية ثانية**".[1]

[1]- نفسه ، ص173.

الفصل الرّابع
المعايير اللّغوية
لمسرح الطّفل

يؤكد لنا تاريخ المسرح في العالم أنّ هذا الفن العريق كان منذ **نشأته مدرسة للشّعوب، تطرح على خشبته أسمى الأفكار وأنبلها، ويتأمل النّظارة خلال تاريخهم، وقضاياهم الملحة، ودواخل أنفسهم،... فإن الأعمال المسرحية الرّئيسة التي صنعت تاريخ هذا الفن وشكّلت أسسه كانت تناقش الشّرف والعدل والفضيلة والواجب وغيرها من القيم الفاضلة".**[1]

ويعدُّ مسرح الطّفل صيغة عظيمة التّأثير، ويعتبر **"أحد أهم وسائط أدب الطّفولة في العصر الحديث، ومسرح الطّفل في ضوء ذلك وسيط مركّب العناصر، يتوجّه لمرحلة عمرية طويلة ومتدرجة من عمر الإنسان، ويتمايز مسرح الطّفل عن الوسائط الثّقافية والإعلامية الموازية له في القدرة على مخاطبة عقل الطّفل ووجدانه في أشكال فنّية متنوعة لا تتوافر عناصرها في الوسائل الأخرى كالكتاب والمجلّة والإذاعة والتّلفزة".**[2]

إنّ مسرح الطّفل له دور إيجابي في تكوين وتنشئة الأطفال لذا يعتبر: **"من وسائط نقل الثّقافة والأدب إلى الأطفال، مثله مثل معظم الوسائل الأخرى لأدب الأطفال، يحرّك مشاعر الطّفل وذِهنِه وعقلِهِ، ويُغذّي الأطفال فنّيًا وأدبيًا ووجدانيًا، والأطفال بِاعتبارهم –جمهورًا يشكّلون بعدًا أساسيًا من أبعاد العمل الدرامي (المسرحي) الذي يستند إلى الممثّل والمخرج...لذا يؤلف مسرح الأطفال علاقة متّسقة بين الأبعاد الثّلاثة "المخرج، الممثّل، وجمهور الأطفال".**[3]

وإذا كان يعتبر من وسائط نقل الثقافة والأدب يعتبر كذلك فن من الفنون الأدبية والتّعليمية المهمّة التي تجمع بين الحركة والصّوت، سواء قام بتمثيله على الخشبة أطفال صغار أو كبار محترفون، بشرط على أن يكون موجّهاً للصّغار، والمسرح كفن هو **"عبارة عن عروض يقدّمها ممثلون**

---

[1]– عبد العزيز محمد السّريع، تحسين إبراهيم بدير: المسرح المدرسي في دول الخليج العربية الواقع وسبل التّطوير، مكتبة التربية العربي (ج ع س)، (دط)، 1414هـ-1993م، ص07.

[2]– أحمد زلط: أدب الطفل العربي، دراسة معاصرة في التّأصيل والتّحليل، ص214.

[3]– طارق جمال الدين عطية، محمد السيّد حلاوة: مدخل إلى مسرح الطّفل، مؤسسة حورس الدّولية، الإسكندرية، (دط)، 2004م، ص12.

محترفون متخصِّصون للتّلاميذ أو أحيانا التّلاميذ أنفسهم، هذه المسرحيات تكون عبارة عن مسرحيات لقصص قصيرة أو لشّعر، أو تمثيلية تحكي مواقف ومواضيع تهم التّلميذ، وتبعث البهجة والفرح لديه، أو أنّها ذات صلة بالخبرات والمنهج التَّعليمي، أو أي سلوكات تريد المعلِّمة غرسَها في التّلميذ".[1]

ومن هنا يكمن وجه الإِختلاف بالنّسبة للمسرح والوسائط الأخرى كالشّعر والقصّة، لأنّ طابع هذين الشّكلين قائم على المعاينة بالقراءة فقط، بينما المسرح أشمل منهما على أساس أنّه يحمل على خشبته كل مظاهر التّقريب البيئي والإِجتماعي، والمكاني والفكري من خلال حياة القصة بتجسيدها أمام مرأى الأطفال، ومردُّ هذا التّجسيد كون "**الأطفال يغلب على حياتهم الطّابع الإِندماجي، فإنّ المسرح بخصائصه التّمثيلية يساعدُهم على هذا الإِندماج، حيث يوريهم الحوادث أمامهم، في أماكنهم، بأشخاصها بالإضافة إلى مناظره وديكوراتِه وإضاءاته السَّاحرة التي تتعاون جميعًا على نقل الطّفل إلى العالم الذي يسعِدُه أن يراه".**[2] والمسرح ليس وليد السّاعة وإنّما هو قديم النّشأة بالنّسبة للحضارتين الغربية والمشرقية، إلاّ أنّه كان مرتبطا بالرّجل دون الطّفل ولم يكن هناك يومئذٍ مسارح للأطفال، وكلُّ الأعمال التي وجهها المسرح في القديم حتى ظهور مسرح الطّفل كان موجهًا للكبار، إلاّ أنّ هناك أقوالاً ثَبتَت بوجود مسارح الأطفال في الحضارة المشرقية، على أنَّها "**ترجع نشأة مسرح الطّفل إلى أصول فرعونية، وذلك من خلال ما يعرف بمسرح الدُّمى، حيث عُثر على بعض الدُّمى في مقابر بعض أطفال الفراعنة، كما أشارت بعض الرّسوم المنقوشة على الآثار الفرعونية إلى حكايات وتمثيليات حركية موجّهة للصّغار.... ويبدو أنّ مسرح " الدّمى" كان معروفا في العالم القديم، وقد تحدّث "أرسطو" في بعض مؤلفاته عن نوع من "الدّمى" التي تتحرك تلقائيًا، كما أشار "هوراس" إلى "دمى" خشبية تتحرك بشدِّ الخيوط".**[3]

---

[1]- محمود ميلاد: المسرح المدرسي ورفع مستوى تحصيل طلبة التعليم الأساسي بمدارس منطقتي: (شرقية جنوب- تلكاخ)، دراسة ميدانية، (سلطنة عمان، سوريا)، مجلة جامعة دمشق- المجلّد 27، العدد الأول + الثّاني، 2011م، ص145.

[2]- طارق جمال الدين عطية، محمد السّيد حلاوة: مدخل إلى مسرح الطّفل، ص12.ص13.

[3]- نفسه ، ص12.ص100.

هذا بالنّسبة للحضارات القديمة، أمّا نشأة مسرح الطفل في العصر الحديث كانت في أوربا، في القرن العشرين، حيث ظهر المسرح مرتبطًا بالطّفل، وقد اِعتبره الغربيون أنّ المسرح باني الأجيال، وأنّ طفل اليوم هو رجل الغد والمستقبل، لذلك أخذ النّقاد والعلماء والكتّاب الجدّ والحزم في الاِهتمام به، لأنّهم كانوا يعتبرون أنّ هذا الصّغير سيكتب له التّاريخ ويُصبِح بطلاً، رئيسا أو وزيرًا، أو طبيبًا، وحتى يصل هذا الصّغير إلى مكامن النُّضج والقوام كان له الحقُّ في بذرة طيّبة تجلب ثمرة طيّبة، والطّفل ثمرة المستقبل، ومن هنا كانت **"البداية أو النشأة الحقيقة، في تقديرنا – لمسرح الطّفل تعود إلى القرن التّاسع عشر، وترتبط اِرتباطًا وثيقًا بالمحاولات المسرحية الرّائدة للأديب "هانز كريستيان أندرسن 1805م.1875م " الذي يعدُّ في طليعة من كتبوا مسرحيات للأطفال، وينظر إليه بِاعتباره الرّائد الحقيق لمسرح الطّفل، وقد حازت أقاصيصه ومسرحياته على شهرة واسعة وترجمت إلى لغات عدّة، ومنها "الحورية الصّغيرة، عقلة الأصبع –البطّة الدّميمة، ملابس الإمبراطور..." ومن أشهر مسرحياته "الحذاء الأحمر" التي أعدّها للمسرح الكاتب الأمريكي (هانز جوزيف شميت)، وترجمت إلى العربية وعرضت مسرحيًا للأطفال".**[1]

ففي أمريكا يؤرّخ لمسرح الطّفل 1922م، وبإنتاج مسرحية **"أليس في بلاد العجائب"، وفي فرنسا اِنتشرت مسارح الأطفال عام 1965، وأنشئت الجمعية الدّولية لمسرح الطّفولة والنّشء من أجل الوصول إلى أرقى مستوى فنّي من أجل خدمة السّلام بين الشعوب، وفي إنجلترا تأسّس مجلس قومي لمسرح الصِّغار بتقديم مسرحيات للأطفال، وكان يلحق بفرقته فرقة متخصِّصة لعروض الأطفال".**[2]

بينما **"لم يعرف العرب المسرح، إلاّ مع بداية عصر النّهضة"**[3] من خلال الاِتّصال الوثيق بالحضارة الغربية والاِحتكاك بها عن طريق التّرجمة. ولربما يعود تأخر العرب في اِكتشاف المسرح لأسباب متعدّدة، كون البيئة العربية قديماً بيئة ترحالية، غير مستقرّة والمسرح كبناء ثابت غير متحرّك لا

[1]– فوزي عيسى: أدب الأطفال – الشّعر، مسرح الطّفل، القصّة، ص91–92.

[2]– محمود ميلاد: المسرح المدرسي ورفع مستوى تحصيل طلبة التّعليم الأساسي، ص159–160.

[3]– يوسف مارون: أدب الأطفال بين النّظرية والتّطبيق، ص216.

يمكن للعربي أنذاك أن يهتم بشيء كهذا، بحيث لا يمكن أن يكن بمقدوره حمله أينما رحل. كما أنّ الدّين الإسلامي دين يحمل على واقع السنّة والقرآن، فلهذا اِعتبره المسلمون أمرًا لا يمكن إدراجه ضمن الثّقافة الإسلامية، والأمر الثّالث كون العلماء والمترجمون خلال الفترة العباسية الأولى كان اِهتمامهم منصباً بترجمة العلوم النّفعية والأساسية التي كان يحتاج إليها العرب من علوم الرّياضيات والكيمياء، والفلك والفلسفة، وعلم الكلام، من هنا لم يجدوا في المسرح هذا النّفع حينها تركوه وأهملوه، ولم يهتموا بترجمة المسرحيات اليونانية والرّومانية، إلا أنّه كان هناك نوع من المسارح تُعتبر من بواكير ظهور هذا الفن في البلاد العربية، مثل مسرح الدّمى والقراقوز...

وفي العصر الحديث في الوطن العربي "**يُعَدُّ محمد الهراوي (1885–1939م) الرّائد الحقيقي للتّأليف الإبداعي لمسرح الطّفل، فقد كتب بعض المسرحيات الخاصة بالأطفال في الفترة من 1922–1939م، وقد كتب خمس مسرحيات، ثلاث منها نثرية هما: (حلم الطّفل ليلة العيد – نشرت..1929م... عواطف البنين، نشرت 1929م)، كما كتب مسرحيتين شعريتين هما: (المواساة... نشرت عام 1932م –الذّئب والغنم.. نشرت عام 1939م**".[1]

ومن خلال العروض المسرحية التي لم تكن قائمة إلا في النّصف الثّاني من القرن العشرين، "**ففي مصر بدأ عرض مسرحيات الأطفال عام 1964م، وقُدِّمَ المسرح بشكل ناقص في ظروف خضعت للمصادفة وعدم الثّبات وغياب التّخطيط، وفي عام 1968م،ظهرت فرقة رسمية بِاسم مسرح الطّفل قدَّمت عروضها بشكل غير منتظم، ثم أنشأت الثّقافة الجماهيرية عام 1969م مركزًا لثقافة الطّفل، ومن أهمِّ أنشطته عروض الأطفال المسرحية وظهرت فرقة خاصة لم يكتب لها النّجاح والاِستمرار، ولم يعد هناك إلاّ مسرح العرائس بالقاهرة... وفي العراق لم يظهر مسرح الطّفل المحترف إلاّ عام 1970م**".[2]

[1]– فوزي عيسى: أدب الأطفال: الشّعر، مسرح الطّفل، القصّة، ص95–96.

[2]– محمود ميلاد: المسرح المدرسي ورفع مستوى تحصيل طلبة التّعليم الأساسي، ص160.

والمسرح كعمل أدبي يحتاج في بناء آلياته وشكلِه اللُّغوي والفنّي كمسرحية إلى عناصر أساسية هي:[1]

– الفكرة المركزية،أو الفكرة الأساسية التي تشكِّل منها موضوع المسرحية.

– الحدث المسرحي داخل النّص الأدبي.

– الشّخصيات الفاعلة في أحداث ومواقف المسرحية.

– الحوار واللُّغة في المسرحية.

– الحبكة المسرحية.

وتعد المسرحيات متعة للأطفال الصِّغار، على غرار الفنون الأدبية الأخرى، وهذا لتميّزِه في النّص المسرحي عن غيره من النّصوص الأدبية الأخرى، بعدم اِستكمال ذاته في الإطار النّصي، بل يتجاوزه إلى العرض بكل مكوناته (التّمثيل، الدّيكور، الإضاءة، المؤثرات الصّوتية، فهو أي: **"النّص إلى جانب أدبيته يعد أحد الدّعائم الأساسية للعرض المسرحي".**[2]

فلهذا يعتبر النّص المسرحي الممثل على الرّكح هو بمثابة وسيلة **"من وسائل الاتّصال التي تربط بين النّص والمتلقي، فحين نرى القراءة وسيلة غالبة وحيدة للاِتّصال بالفن القصصي أو الرّوائي... فإنّنا نرى القراءة والسّماع والمشاهدة تربط بين المتلقي والنّص الدرامي".**[3]

ولعلّ من بين هذه العناصر التي لها الاِهتمام الأكبر من الدّراسة هي قضية الحوار في مسرح الطّفل، وفي كلّ الحالات فالحوار كالموضوع، ينبغي الاِهتمام به لأنّه بمثابة" **الأداة الرّئيسية للتّعبير عن المسرحية، ومنه يتكوَّن نسيجُها، وهو الذي يعطيها قيمتها الأدبية، ولكنَّه لا يكتمل إلاّ بعد**

[1]– فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص222.

[2]– مباركي بوعلام: خصوصية تواصل النص المسرحي الموجّه للطّفل، مجلّة اللّغة والاِتصال: العدد 04 حول لغة التّواصل في مسرح الطّفل، المنعقد يوم 22ربيع الثّاني 1428 الموافق لـ 10 ماي 2007، ص62.

[3]– حسن شحاتة: النّشاط المدرسي: مفهومه، وظائفه ومجالات تطبيقه، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط9، 1427هـ – 2006 م، ص228.

أن يعطيه الممثلون الحركة وطريق النُّطق...كما أنّ الحوار الذّكي اللّبق يمثل متعة مسرحية للمثلين والجمهور على السّواء".[1]

وما دام الحوار هو الركيزة الأساسية في مسرح الأطفال، فإنّه قائم على أساس لغوي، يمكن توجيهه وضبطه على حسب نمو الطّفل العقلي والمعرفي للطّفل، ولهذا تعدّ اللُّغة **"أداة تواصلية... فهي ليست مجرّد وسيلة، بل هي غاية فنية بإيقاعاتها الجمالية".**[2]

وعلى هذا الأساس تكون رؤية الحوار في المسرح قد اِتّضحت فاعليته، ومدى قربه من المتلقي الطّفل، الذي يعتمد أساسًا على **"التّواصل اللّغوي عبر القناة الصّوتية السّمعية، أي** (أنّه) **يتّكئ أساسًا على اللّغة الإنسانية، ويتحقّقُ سمعيًا وصوتيًا، فاللُّغة المنطوقة لها مستوى لغوي هو عبارة عن نظام من العلامات الدّالة (علاقة الدّال بالمدلول بالمفهوم السُّوسري) والتي هي نسق من الوحدات نسمِّيها وحدات الخطابة ".**[3]ولذلك يحسب للغة الحوار في مسرح الطّفل كأداة تواصلية وضرورية، حساباً كبيرًا في نفس الوقت، وعلى هذا كان **"الِاهتمام باللّغة وإيقاعها الصَّوتي والدّلالي مظهر من مظاهر الجودة في النّص المسرحي، لكنّه في مسرح الطّفل يعدّ مقياسا للنّجاح أو الفشل، وذلك أنّ الجوانب اللُّغوية في مسرح الطّفل لها اِتّصال وثيق بالمستويات الفكرية، ومستوى الأطفال في النُّمو، بل ترتبط بالجاذبية والتّشويق التي يجب أن يتَّسِم بهما أدب الطّفل، ومن أجل ذلك اِختلفت مستويات الإبداع عند كتّاب مسرح الطّفل نظرًا لِاختلاف فهمهم لهذه الحقيقة التي هي اِلتصاق اللُّغة في مراحل نموِّ الطّفل المختلفة بالتّفكير".**[4]

---

[1]- أحمد نجيب: أدب الأطفال: علم وفن، ص95.

[2]- مباركي بوعلام: خصوصية تواصل النص المسرحي الموجّه للطّفل، ص65.

[3]- جميل حمداوي: التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي في المجال البيداغوجي، مجلة اللّغة والاتصال: العدد 04، ص62.

[4]- حسن شحاتة: النّشاط المدرسي، ص228-229.

وعموماً يجب أن يتّسم مسرح الطّفل بأهداف تعليمية وتربوية وفكرية يسعى لتحقيقها، وقد مثّلها أحد الدّارسين على الشّكل التّالي:[1]

– اِستخدام اللّغة العربية الفصيحة والسّليمة في الحوارات.

– اِستخدام الصّوت المناسب والنّطق السّليم في كلّ دور.

– تبسيط المواد العلمية، وتنمية المواهب والإبداعات الذّاتية .

– ترسيخ القيّم الإيجابية والسّلوكيات الاِجتماعية.

– تعويد الأطفال العمل الجماعي التّعاوني.

– القضاء على الخجل، والاِنطواء على الذّات وضعف الشّخصية.

وتتحكّم في عمليات إنتاج مسرح الطّفل، عدة قضايا نابعة من مراعاة الاِعتبارات التّربوية والفنية المتعلّقة بالنّمو اللّغوي والإدراكي والمعرفي، والتي لها دارسوها الأَكْفَاء من حيث توجيه المعايير التي تتدخّل في هذا الإنتاج، ومن أجل تحديد هذا الاِختلاف أردنا أن نُميطَ اللِّثام عن هذه الحقائق والآراء النّقدية الخاصّة بلغة مسرح الطّفل بغية تحقيق معايير وأسس تخدم الكتابة المسرحية للأطفال.

*****–لمن نكتب:**

إنّ طبيعة الطّفل وعقليته لا يمكن اِستيعابها بسهولة ويُسرٍ، لأنّها تبدو في غاية التّعقيد والإبهام، والكاتب المسرحي الذي يكتب لهم، يجب أن يكون على وعي بما يدور في عقول الأطفال من أفكار وأمور لا يعرفها الكبار، ولهذا أدرك الدّارسون والنّقاد هذه الظاهرة واِهتموا بها غاية الاِهتمام، فنجد **حفناوي بعلي** يؤكّد أنّ **"أوّل ما يجب أن يعرفه كاتب النّص المسرحي هو جمهوره الذي يكتب إليه، لأنّ كتابته– في مادتها وطريقتها وشكلها ومضمونها تتوقف على نوع هذا الجمهور وخصائِصه المعيّنة، وعلى هذا يجب أن نحيط علمًا بطبائع الأطفال الذين نكتب لهم، وأن**

[1]–يوسف مارون: أدب الأطفال بين النّظرية والتّطبيق، ص226.

نكون على وعي كامل بمراحل نموّهم، والخصائص السّيكولوجية التي تميِّز كل مرحلة بالإضافة إلى درجة نموِّهم العلمي، سواء في المستوى اللّغوي أو بالنّسبة لحصيلة من معارفهم ومعلوماتهم المختلفة".[1]

ومن هذا المنطلق أكدا، **ولارد أولسون، وجيون ليون" أنّ الأطفال يحاولون التّهرُّب من الأعمال التي تعلو مستواهم، بينما نجدهم يثابرون على العمل إذا شعروا بقدرتهم على النّجاح، والمواد التّعليمية التي تناسب الأطفال يكون لها معنى في أذهانهم، وتساعد على تنمية معلوماتهم وزيادة خبراتهم، وتحقّق الكثير من الأهداف التي من أهمّها إحداث نمو وتطوير في شخصيات الأطفال في الاِتّجاه الاِجتماعي المرغوب فيه".**[2]

ويعود سبب هذا التّهرّب إلى عدم الملاءمة بين الطّفل ومسرحه، القائم على جهل المؤلفين أنفسهم بما يهمّ هذه الشّريحة التي تحمل حياة غامضة، وهو ما أكّده **عمار مصطفاوي** على: **"أنّ علاقة الطّفل بطبيعته وتكوينه ومستواه المعرفي، وعلى هذا الأساس لا بدّ للكاتب المسرحي أن يكون على وعي بطبائع الأطفال الذين يكتب إليهم، وعلى دراية أيضًا بالخصائص السّيكولوجية، والمعرفية الخاصة بهم".**[3] ويركز النّاقد هنا على جملة من المعارف والعلوم التي تتّصل بعالم الطّفل، كعلم النّفس النّمو، وطبيعة البيئة التي يعيش فيها المراد الكتابة لهم، وكذا المكتسبات اللّغوية والكلامية، والأهم من ذلك أن يكون الكاتب طفلا يعرف كيف يفكّر الأطفال، وعمّا يجول في داخلهم من خواطر وأفكار. ذلك أنّ الكتابة للأطفال نوع من التّربية على جانب كبير من الفعالية، والتّأثير، **وكاتب أدب الأطفال، هو بالدّرجة الأولى مربٍ قبل أن يكون مؤلف قصة أو كاتب مسرح".**[4]

---

[1]- حفناوي بعلي: فاعلية الاِتصال والتّواصل في تجربة مسرح الطّفل بباتنة، مجلة اللّغة والاِتصال، العدد 4، ص23.

[2]- طارق الحصري: اِستلهام التّراث في مسرح الطّفل، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2007م، ص269.

[3]- عمار مصطفاوي: فاعلية النص المسرحي الموجّه للطّفل، مجلة اللّغة والاِتصال، العدد04، ص130.

[4]- سميح أبو مغلي، مصطفى الفار، عبد الحافظ محمد سلامة: دراسات في أدب الأطفال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 1993م، ص91.

ويؤكّد حفناوي بعلي مراعاة هذه الخصّيصة، فنجده يدعّم رأيه على تظافر أنواع العلوم المعرفية كعلم التّربية وعلم نفس الأطفال وعلم الإجتماع وكلّ ما له صلة بعالمهم، وهذا حتى يتسنى للمؤلِّفين الكتابة للصّغار على أحسن وجه. ومن أجل الخروج بنتائج إيجابية تفيد الأطفال في حياتهم المستقبلية، والشّيء الجديد عنده هو عامل الخبرة كما يرى أنّ الخبرة العلمية عنصر نقدي مهمّ يجب توجيهه إلى جانب هذه العلوم، فيقول: **"يجب أن يتّفق أسلوب الكتابة للطّفل مع مستوى الطّفل ودرجة نموّه من النّواحي النّفسية واللّغوية، حيث إنّ المعرفة النّظرية بأصول التّربية وعلم نفس الأطفال لا تكفي إذا لم تصاحبها خبرات عملية تطبيقية".**[1]

وذلك أنّ الأشياء إذا وضعت في مواضعها الصّحيحة أتت بثمارها الطيّبة، وهذا ما لاحظه **فوزي عيسى** على المسرحيات التي تناولها بالدراسة، أنّه" **لم يهتم بعض الكتّاب بتحديد الفواصل الزّمنية أو العمرية التي يوجّهون إليها خطابهم المسرحي، مع أنّ كل مرحلة من مراحل الطّفولة لها إهتماماتها ومتطلباتها وحاجاتها الموضوعية والفنّية، وقد أدى ذلك إلى نوع من الخلط فجاءت لغة بعض المسرحيات وخطابها ومضامينها غير متوافقة مع المراحل العمرية المناسبة".**[2] ولهذا فالنّشاط المسرحي: **"لا يرتبط بمرحلة نسبية معيّنة، بل يوظف في كل مراحل الطّفولة، وإن كان يختلف في أسلوب توظيفه، والهدف منه في كل مرحلة عن الأخرى".**[3]

وما يثمّن كل مرحلة عن الأخرى هو إستعمال القاموس اللّغوي المناسب لكلّ مرحلة، ولهذا فمن الأوجب على من يقوم بكتابة المسرحيات للأطفال، أن يكون على درايةٍ ومعرفةٍ تامة بما يناسب عمر الطّفل من خلال إستعمال الألفاظ والكلمات المنتقاة من قاموسه الخاص به، وفي هذا الشّأن تقول

[1]- حفناوي بعلي: فاعلية الإتصال والتّواصل في تجربة مسرح الطفل بباتنة، ص25.

[2]- فوزي عيسى: أدب الأطفال: الشّعر، مسرح الطّفل، القصّة، ص261.

[3]- كمال الدّين حسين: المسرح التّعليمي، المصطلح والتّطبيق، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط2،شوال 1430هـ الموافق لـ سبتمبر 2009م، ص211.

جميلة مصطفى الزّقاي: "أن يرجع إلى قاموس الطّفل اللّغوي ويأخذ بالحسبان محدودية لغة الطّفل".[1]

ولعلّ ما يبرز هذه المحدودية أنّها لغة تقف عند أفق لا يمكن أن نتجاوزه، وإنّما يدعو إلى مناسبة هذه اللّغة إلى عقل الطّفل ومدى الإستجابة لها من خلال القراءة التي تعتمد على عملية الإدراك، (الفهم والإفهام). ولهذا فقد يكون **"كاتب الأطفال، النّاجح هو الذي يصل إلى تحقيق العمل الفنّي الأدبي المناسب في إطار القواعد التّربوية السَّليمة.[2]** و**"إذا شعر المشاهدون بأنّ اللّغة التي يتكلّم بها الشّخصيات هي لغتهم الخاصّة".[3]**

*****–الألفاظ في مسرح الطّفل:**

فاللّفظة في العمل الأدبي الموجّه للأطفال تمتاز بأنّها تمتلك قوة الإثارة والتّأثير بما تحويه من أفكار وتصورات ومفاهيم، وعلى هذا الأساس كان ينبغي التّعامل مع الألفاظ في مسرح الطّفل من حيث كونها قائمة على إعتبارات ومعايير لا يمكن الخروج عليها، ومن بين المعايير التي يمكن توظيفها في الكتابة للصّغار من حيث إختيار اللّفظة، حياتها في بيئة الطّفل، إذ مجرَّد توجيه الألفاظ خارج بيئة الطّفل تعتبر عملاً غير موجَّه في لغته، كما ينبغي كذلك إعتماد قيمة وكفاءة الطّفل اللّغوية القائمة على الذّكاء، لأنّنا نجد في بعض الأحيان وفي بعض المراحل العمرية أنّ هناك فرقاً شاسع بين الأطفال من خلال لغتهم، إضافة إلى القاموس اللّغوي المشترك، وهذه النّقاط قد أثارها النّقاد والدّارسون تِبعًا لخصوصيتها من أجل مراعاتها كمعايير لإختيار ألفاظ الطّفل منهم **ناصر بالخيتر** الذي يؤكد على أهمية **"أن تتماشى التّربية اللّغوية للأطفال مع بعض الإعتبارات التّربوية، منها ما يتعلق بالفروق الفردية*والبيئية والإجتماعية بين الأطفال، ومنها ما يرتبط بالقاموس اللّغوي المشترك للأطفال**

---

[1]– جميلة مصطفى الزّقاي: شعرية الحوار المسرحي الطّفولي، مجلة اللّغة والإتصال، العدد 04، ص80.

[2]– إسماعيل عبد الفتاح: أدب الطّفل العربي المعاصر، ص104.

[3]– حسن شحاتة: النّشاط المدرسي، مفهومه، ص299.

*. وقد تتحدّد الفروق الفردية بين الأطفال على عوامل وهي:

. العوامل الفيسيولوجية، والتي تتمثل في سلامة حواس الطّفل، والذّكاء المتمثل في سلامة الدّماغ.=

وأساليب الكتابة".[1] ولهذا يعتبر **"نجاح توصيل الرّسالة إلى الطّفل بمحمولاتها التّربوية والثّقافية وغيرها مرهون بتخيُّر الألفاظ والأساليب وطبيعة الأفكار المتضَمَنة في الرّسالة المسرحية أو نص الخطاب المسرحي"**[2]

وهذه النّظرة إلى حدٍ كبير هي موجودة عند النَّاقد حسن مرعي، وكما أنّه خبير، باع طويل في التّعامل مع لغة الطّفل ومسرحه فيقـول: **"لا يجوز أن ينطق الممثل بكلمة إلا في مكانها المناسب، ومن دون اِستطراد، وعلى الكاتب أن يكون حذرًا في اِنتقاء كلماته".**[3] لأنَّ وضع الألفاظ في غير مكانها تُوقِع الصّغير في حالة إبهام وتشتت ذهني. وعدم اِنتقاء وتخيُّر الألفاظ يؤدي إلى فوضى في لغة الأطفال، بحيث لا تخدم الأدب الموجّه للطّفل.

كما نجد أنَّ **الحصري** متعلّق بقيمة اِختيار كلمات الطّفل أو الألفاظ من قاموسه اللّغوي والكلامي فيقول: إنَّ **" الكلمات غير واردة في قاموس متفرج الطّفل لا يصلح أن تكونَ أسلوبًا لمخاطبته في فعل الحكي لذا يجب أن تكون كلماته مفهومة".**[4] فالحصري يرفض من أصله اِستعمال كلمات ليست نابعة من قاموس الطّفل، سواء كان كلاميا أو لغوياً مع مراعاة عنصر الإفهام

= العوامل النّفسية والاِجتماعية والثّقافية: وتتمثّل في عوامل النّشأة الاِجتماعية، ونقص الحنان، والإهمال الشّديد، وهؤلاء الشّريحة من الأطفال، يكونون أبطأ في تعلم الكلام، والعكس بالنّسبة الاِجتماعية الأعلى، كما أنّ الطّفل الوحيد والأوّل في الأسرة، يكونون أحسن حالا من الأسر التي تتعدّد أفرادها.

. الجنس: وهو من حيث وجود فروق بين الجنسين في النّمو اللّغوي، إذ تتكلم البنات في عمر أصغر من البنين، وهنَّ أكثر تساؤلا وأحسن نطقا، وأكثر مفردات من البنين.

. العمر الزّمني: حيث يعد التّطور اللّغوي متأثرا بالعمر الزّمني للطّفل. (عبد الكريم خلايلة، عفاف اللّبابيدي: تطور لغة الطّفل، دار الفكر، عمان، ط2 ،1995، ص ص:23،25.

[1]- ناصر بالخيتر: دور المسرح في التّربية اللّغوية للطّفل، مجلة اللّغة والاِتصال، عدد 4، ص116.

[2]- عبد القادر عميش: اللّغة: الفرجة والتّواصل في مسرح الطّفل، مجلة اللّغة والاِتصال، عدد 4، ص16.

[3]- حسن مرعي: المسرح التّعليمي (الكتابة، الموضوعات، النّماذج)، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1 ،1421هـ-2000م، ص34.

[4]-طارق الحصري: اِستلهام التّراث في مسرح الطّفل، ص237.

لهذه الألفاظ كما ينبّه كذلك إلى عامل أساسي من خلال قوله **"قاموس المتفرّج"** إلى ضرورة تحديد المرحلة العمرية الموجه إليها المسرحية.

ونجد النّاقد يُقيِّم الكلمات على أساس مناسبتها وملائمتها للمرحلة العمرية، مع إضفاء معيار السّهولة عليها، وكونُها من قاموس الطّفل وقائمة على مظاهر توظيف البنية الصّرفية والقواعد النّحوية فيقول: **"فالكلمات المستمدة من قاموس الطّفل بطريقة مشعة وذات فاعلية ومنسجمة مع قواعد النّحو والصّرف... متناسقة فيما بينها، تحمل إيحاءات معبِّرة..."**.[1]

كما أن هناك علاقة بين الفكرة القائمةُ عليها المسرحية وبين الألفاظ وهي علاقة متلازمة مع بعضهما البعض، بحيث لا يمكن فهم الفكرة واستيعابها إلا من خلال التّفاعل مع الكلمات الموجودة في النّص لهذا يؤكّد **عبد القادر عميش** على وضوح الفكرة المرتبطة بتخيُّر الألفاظ، أمّا إذا كانت غير ملائمة فإنّها **"تعطِّل التّبليغ والتّأثير خاصة إذا تخللت المشهد المسرحي ألفاظ وتعابير معقّدة التّركيب وصعبة المخارج والنّطق غريبة على مخزون الطّفل اللّغوي والقاموسي"**.[2]

وفي ضوء ذلك، ينبغي على مسرح الطّفل أن يخلو من كل غموض أو تعقيد لغوي، لأن طبيعة المسرح كما يقول **الهيتي: "لا يتيح لجمهور الأطفال فرصًا لملاحقة المعاني والتّعابير، وهذا يقضي بأن تخلو لغة المسرح من كل تعقيد أو اِستطراد، أو غموض، وأن تكون معبِّرة ومركّزة، لأن اللّغة السّلسة تنفذ إلى الطّفل بيسرٍ دون أن تبعث في نفسه الملل والإرهاق أو تجرّه إلى الشّرود"**.[3] ومردُ ذلك أنّ الطّفل حينما تفوته عدّة كلمات أو معاني **"أثناء قراءته للقصّة يستطيع أن يقلِب الصَّفحة ويعيدَ قراءتها مرّةً أو أكثرَ ليفهمَها، ولكنّه في المسرح لا يستطيع ذلك، ولا**

[1]- يوسف مارون: أدب الأطفال بين النّظرية والتّطبيق، ص298.

[2]- عبد القادر عميش: اللّغة: الفرجة والتّواصل في مسرح الطّفل، ص19.

[3]- حسن مرعي: المسرح التّعليمي...، ص34.

يكفي الوضوح"[1]،إذ يجب أن يتَّحِد المعنى في ذهن المتكلِّم والسّامع، أي أن يكون الطّفل له اِرتباط وثيق باللَّفظة ومعناها سواء عند المتكلِّم أو المستمع.

كما أن هناك علاقة بين الألفاظ والإلقاء، ومن النّقادِ الذين اِشترطوا هذا العنصـرَ **يعقوبَ الشّاروني**، فهو يشترط أثناء نطق الكلمات، وجود نوع من الوضوح في الكلمات من خلال النُّطق في مخارجِ الحروفِ وصفاتِها، فيقول: **"إنّ الإلقاءَ يجب أن يكون واضحًا وفي هدوء، لكي تخرج الألفاظ والكلمات وكل حرفٍ فيها سليمَ النّطقِ، فيسهل على الأطفال فهمَه واِستيعابَه بسرعةٍ وسهولةٍ كما يشترط كذلك في مسرح الطّفل عدمُ اِستعمالِ الكلمات النّابية،التي تخلُ بحيويةِ النّص المسرحي، وكذا تعينُ الطّفلَ على اِكتساب كلماتٍ غير لائقةٍ بمستواه الفكري والعقلي والخلقي، وفي هذا يقول جون جولزوزي: "إنّ عبارة زائفة أو كلمة ناشزة عن السّياق تقضي ولا بدّ على الإيهام المنشود، كما يقضي حجر بعد قذفِه في ماءٍ راكدٍ على الصّورة المرئية في صفحة الماء، فيجعلها هباءً منثورًا".**[2]كما لا يمكنُ اِستعمال الكلماتِ المجرَّدةِ للأطفال لعدم مناسبتها لقدراتِهم الفكريةِ والعقليةِ، لأنّه **"كلَّما كان الأطفالُ صغارًا كلّما كان اِقترابُ الكاتب من الماديات والمحسوسات أولى، واِبتعادها عن المجرّدات أفضل".**[3]

ويشترط النّاقد إلى جانب الألفاظ المجرّدة اِستعمال الصِّفات التّجسيمية لبعض الحيوانات وغيرها من أجل تحقيق فهمٍ أكثر، ورفع الغموض والإبهام عنها، لذا يدعو إلى أنّه ينبغي أن **"نستعمل مع الألفاظ بعض الصّفات الجسمية الملونة بدلاً من المدركات الكلية المجرّدة فنقول: "القط الأسود والدّجاجة الحمراء، والرّجل ذو اللِّحية البيضاء".**[4]

ولمّا كان المسرح أبا الفنونِ، كان من الممكنِ القول بأنّه وسيلة مهمّة بِاعتبار أنّ له القدرةَ على تنميةِ مهارةِ اللّغة بشكلٍ أوسعَ وأعمقَ، على غرار المظاهرِ الأدبيةِ الأخرى، مثل القصّة والشّعر،

[1]- الربّعي بن سلامة: من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ص123.

[2]- حسن مرعي: المسرح التعليمي، ص36.

[3]- حفناوي بعلي: فاعلية الاِتصال والتّواصل في تجربة مسرح الطّفل بباتنة، ص26.

[4]-نفسه ، ص26.

والمسرح كخشبة يحوي جميع الفنون بداخله مع أنّه عامل مقرِّب إلى الجمهور من خلال الخشبة التي تتعاطى فيها جميع المؤثرات الجسمية والصّوتية عن طريق اِستعمال الحواس التي تَعملُ مع بعضِها جنبًا إلى جنبٍ، وعلى هذا يمكن اِعتمادَ بعضَ الألفاظِ المجردةِ في صورةٍ حسّيةٍ بحيث تناسب الطّفلَ، لأنّ المسرحَ كما قلنا يقوم بتفعيلِ جميع حواس الطّفل التي بدورها تقوم بإضفاء فسحةٍ معرفيةٍ بإدراك المعاني المجرّدة من خلال التّجسيد (الحركة والصّوت، واللّباس، والأضواء....)، وذاك تدعو إليه **إنشراح المشرفي** التي ترى أنّ المسرح "**يكون أكثر ملائمة لتقديم المفاهيم المجرّدة إلى الأطفال في صورة حسّية، لأنّ تفكير الأطفال يغلب عليه الجانب الحسّي الذي يعتمد على الأشياء المحسوسة، ولأنّ المسرح يضع أمام الأطفال الوقائع والأشخاص والأفكار بشكل مجسّد وملموس ومرئي ومحسوس ممّا يسهِّل الإدراكَ للأشياء وفهم الأمور المعقدة، وهو بذلك يفوقُ الوسائطَ الأخرى مثل الإذاعةِ والتّلفزيون التي تعتمد على حاسةٍ أو حاستين فقط .في حين يعتمد المسرح على كل الحواس**".[1]

ولعلّ **فاضل الكعبي** الذي نجده قد ألمّ ولو بشيءٍ قليل من المعايير التي تَضبِط الكلمات والألفاظ في مسرح الطّفل من خلال: "**وضوحُ الألفاظِ وشيوعِها والتّأكيد على كونها مستقاة من معجم الطّفل اللّغوي، فإنّ اللّغةَ الأدبية الملائمةُ لأدب الطّفل تتّفق والمرحلة العمرية التي ينتمي إليها مع حصيلة معجمه اللُّغوي وعلى هذا كانت اللّغة التي يكتب بها نص في التّاسعة من عمره تختلف عن لغة نص يتوجه لقارئ في الثّالثة عشر من عمره، بيد أنّ هذه اللّغة تشترك في مواصفاتٍ أساسيةٍ بغض النّظر عن سن الطّفل الذي يتوجّه إليه وعدد مفردات معجمه اللّغوي**".[2]

[1]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال، مدخل للتّربية الإبداعية، ص74. وكذلك سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال قراءات نظرية، ص166.

[2]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص288-289.

*****–الجمل في مسرح الطفل:**

إنّ الجمل في مسرح الطّفل مثلها مثل الجمل في الشّعر والقصّة، فهي تعتمد على القصر، وهي ضرورة حتمية، فالمسرح مرهون بها لأنّها تخدم الحوار بين الأطفال سواء كانوا ممثلين أو مشاهدين أو مستمعين، وقد ركّز كل النّقاد على هذه المسألة خاصةً من جانب الإيجاز في الجملة، وكثيرًا ما كانوا ينفّرون من الجمل الطّويلة، بالإضافة إلى بعض المعايير الأخرى التي يمكن إدراجها كخصائص للجمل في مسرح الطّفل، ومن هذا المُنطلَق تعتبر "**الجمل الطّويلة التي تتضمّن الكثير من العبارات** (التي) **يصعب فهمها، لأنّها تتطلّب تشغيل الذّاكرة على مدى بعيد، ولبِنيَة الجملة بعض التّأثير عندما تكون المعلومة التي تستهِل عبارة أو جملة مكرّرة لما سبق، تصبح المعلومة الجديدة المقدّمة في النّهاية أسهل للإدراك ممّا يؤدي إلى تمثُّل ذهني أكثر اِنسجامًا، وإلى اِستيعاب أفضل**"[1]

فالنّاقد يشترط في الجمل أن تكون متمثّلة في بنيتها القصيرة، التي تخدم المرحلة العمرية المناسبة، باعتبار أنّ الاِستجابات الذّهنية لدى الصّغار لا تستجيب لإدراك نمطين من القراءة في آنٍ واحد، فمن السّهولة لدى الطّفل أن يركّز على مفهومية الكلمة وتتبّع المسار التّركيبي لكلمات الجملة الطّويلة، وفي حالة وجود جمل تبدو صعبة فبالإمكان الاِستعانة بالتّكرار حتى تدرك معاني هذه الجمل حين أُلفَتِها، فتنبسط المفاهيم التي تبدو في أوّل أمرها صعبة.

وفي المقابل نجد **محمد حسن** يُؤكِّد على نفس المعايير التي دعت إليها إنشراح، بِاعتبار أنّ: "**الجمل القصيرة تعبّر عن نقلةٍ سريعة، وهي أكثر مناسبة لتجسيد الحركة، وتحريك الخيال وإبعاد الملل**".[2]

فالنّاقد على وعي تام بأن الجمل القصيرة لها وظيفة قائمة على تسريع الفهم تخدم الطّفل فبجانبه الخيالي، إذ حين يستطيع فهم لغة المسرحية، ينغمس بخياله في عالم النّص، موسِّعا مداركه،

[1]– أندريه جاك ديشين: اِستيعاب النّصوص وتأليفها، ترجمة: هيثم لمع، المؤسسة الجامعية، بيروت، ط1411،1هـ .1991م، ص22.

[2]– محمد حسن عبد الله: قصص الأطفال، أصولها الفنّية، روّادها، ص55.

كما أنّ الجمل ذات التّركيبة القصيرة، تخدم الطّفل منبسطا على النّص المسرحي، ولعل ما عابه النّاقد في مسرحية " **الأميرة الأسيرة** " الجمل الطّويلة التي كان لها الأثر السّلبي في اِضطراب الطّفل والتّشتّت الذّهني لديه، وقد تُوقعه في أغلب الأحيان من النّفور الكلّي اتجاه نص المسرحية من حيث أنّها لا تخدم الحوار المسرحي، فنجده يعلّق على هذه الجملة" **تقول سعدى عن أهل القرية: كلهم في الحقل يعملون، والأطفال أيضا يعملون"** فيقول مخبراً عن وجه الخطأ الذي وقع فيه الكاتب(الهراوي): **"فإنّنا نشعر أنّ سعدى تطوّعت بتقديم إجابة طويلة نسبياً، لأنّ سؤال الأميرة لها كان سؤالين في الحقيقة، وكان يمكن تقسيمه بهذه الطّريقة.**

الأميرة: والنّاس من أهلك، سكان القرية؟

سعدى: كلّهم في الحقول يعملون.

الأميرة: والأطفال.

سعدى: والأطفال أيضا يعملون".[1]

وإسماعيل عبد الفتاح يؤكد على أن الجمل التي تكون مختصرة ومركّزة يكـون مَعنَاها أقرب إلى ذهن الطّفل، لأنّه يحتاج إلى قوة في إعمال الفكر، والصّغير لا يستطيع متابعة الجمل الطّويلة، فهو يؤكّد على ضرورة: **"الإِختصار والتّركيز والوصول إلى المعنى بأقل عدد ممكن من المفردات".**[2]

ولا يخفى علينا أنّ من المتخصّصين الأوائل في مسرح الطّفل، مثل **وارد**، والذي يَعتبِر "**عبارات الحوار الموجزة من خصائص المسرحية التي يستمتع بها المتفرّجون الصّغار، والكتّاب**

[1]– محمد حسن عبد الله: قصص الأطفال، أصولها الفنّية، روّادها، ص55.

[2]– إسماعيل عبد الفتاح , رانية حسن أبو العينين: معايير قياس جودة كتب الأطفال، ص41.

المسرحيون الذين يفهمون الأطفال يجتنبون الإطالة المملّة فالحوار القصير الطّبيعي الذي يحقق الهدف المنشود منه على الفور، هو الحوار النّاجح".[1]

كما أن بساطة الجمل وعدم الإكثار من الجمل المركبة تخدم الطفل، والجمل من هذا النّوع تؤثر سلبًا على واقع الفهم لدى الطّفل، وتجعله في إبهام نحوها، فقد لا يستطيع إدراك ومتابعة العرض المسرحي، لذا حرص كلّ من **محمد السَّريع، وإبراهيم بدير** على **"عدم الإكثار من الجمل المركبة".**[2] أي التّركيز بشكل أكبر على الجمل البسيطة، من فعل وفاعل ومفعول به، إذا كانت جملة فعلية، أمّا إذا كانت إسمية، فمن مبتدأ وخبر.

ونجد **حفناوي بعلي** يركز في اِستعمال الجمل للطّفل على أن: **"تثير المعاني الحسّية والصّور البصرية، والأشياء المتحركة والمسموعة والملموسة".**[3] وهو في ذلك كلّه يحرص دَاعِيًا كُتّاب مسرحيات الأطفال الابتعاد عن اِستعمال الجمل ذات المعاني المجرّدة، لأنّ الطّفل لا يستطيع إدراك المعاني المتعلقة بالفكر، لأنّ الطّفل قد أَلِفَ الجمل والمعاني المتعلّقة بحواسه الخمس، كما أنّ هذا لا يمنع من اِستعمال الجمل المجرّدة ولكن بقلة ومُمَثَّلة في سياق الجملة، لأنّ تعلُّم اللّغة تعتمد على قضية **"الإدراك"** وهو شرط أساسي بالنّسبة للألفاظ ذات المعاني الحسّية خاصة في مراحل الطّفولة الأولى.

ومحمد حلاوة هو الآخر يدعو الكتّاب إلى اِستعمال: **"المعاني التي تشتمل عليها معاني حسّية يستطيع الطّفل إدراكها، لا أن تكون مجرَّدة يستعصي فهمها على الطّفل".**[4] لأنّ الطّفل في مراحله الأولى يكون قريبا إلى عالمه المحسوس، من حيث اِستعمال حواسه، على غرار صفة التّجريد التي لم يكن للطّفل عهدٌ بها فمثلا كلمتا "خير" أو "شر" هي كلمات مجردة ليس لها قبيل ملموس

[1]- وينفريد وارد: مسرح الأطفـــال، تر: شاهـــين الجوهـري، مر: يوسف كامل، الدّار المصرية، (ج م ع)، (دط)، (دت)، ص ص 103-163.

[2]- عبد العزيز محمد السَّريع: تحسين إبراهيم بدير: المسرح المدرسي في دول الخليج العربية، ص63.

[3]- حفناوي بعلي: فاعلية الاِتصال والتَّواصل في تجربة مسرح الطّفل بباتنة، ص 25.

[4]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتّربية الإبداعية، ص92.

ومحسوس بالنّسبة للطّفل فالبحث عن معاني هذه الكلمات يحتاج إلى وقت كبير، من أجل ذلك ينبغي تحقيق هذه الغاية من خلال وضعها في سياق النّص.

وإضافة إلى القصر والسُّهولة وإستعمال الجمل ذات البعد الحسي يضيف يوسف مارون معايير أخرى لا يمكن الإستغناء عنها في مسرح الطّفل على: "**أن تكون العلاقات فيما بينها قوية ومتينة ومتنوعة، هذا التّنوع في طرائق اِنتظام الجمل والصِّياغات، والتّنقل بين الخبر والإنشاء، أو بين المتكلِّم والغيبة.. يعطي النّص الأدبي نمطية جديدة ويجعل الطّفل المتلقي أو القارئ متيقِظًا، ومتجدِّدًا، لا يعرف السَّآمة أو الملل، ولا يتسرَّب إلى نفسه خمود أو جمود**".[1] كما لا يمكن أن ننسى ما للإيقاع من أهمية ودور كبير من حيث توظيفه على مستوى الجملة مع اِستعمال اللّغة التي تترك أثرا جماليا ونفسيا بحيث تبدو عليه بوادر الرِّضا والسُّرور، وممن دعوا إلى ذلك **عمار مصطفاوي** الذي يؤكّد على ضرورة أن تكون الجمل: "**معبِّرة خالية من كل حشوٍ أو اِستطراد، متناغمة الإيقاع بحسب الغايات المنشودة**".[2]

كما أنّ الجّملَ التي ليس لها قيمةً، فلا يمكن اِستعمالُها تحقيقًا للفائدة، وترك المجال للجمل التي تحتوي على كلمات قليلة وتحمل معاني كثيرة، وهذا ما ذهب إليه النّاقد مرعي على "**أن يعمل** (الكاتب) **للاِبتعاد عن الجمل والعبارات التي لا تضيف شيئًا جديدًا على النّص المكتوب، وبشكل تكون فيه الكلمات قليلة والمعاني كثيرة، لأنّ قِصر العبارة واِتضاح دقَّتِها يعتبران من وسائل الاتّصال السَّريعة التي تريح الطّفل في إصغائه ومشاهداتِه للأحداث**".[3]

وعلى هذا: "**تعتبر الجمل أشدّ قُربًا من الطّفل، ولأنَّ الطّفل يريد من الجملة نتيجة سريعة، فهو لا يحتمل التّريث، ويريد تراكيبها أن تكون واضحة، لأنّه لا يحمِّل نفسه مشقَّة الاِستنتاج، ويفضّل أن تسلم النّتائج جاهزة، في كثير من الأحيان... وعليه فإنّ أدب الأطفال يعمد إلى الإيجاز والسُّرعة، واِستخدام الجمل القصيرة الواضحة التي يمكن أن يفهمها دون عناء، وأنّ**

[1]- يوسف مارون: أدب الأطفال بين النّظرية والتّطبيق، ص298.

[2]- عمار مصطفاوي: فاعلية النّص المسرحي الموجّه للطّفل، ص131.

[3]- حسن مرعي: المسرح التّعليمي، ص34.

أكثر الأساليب تأثيرًا في الأطفال تلك التي يجدون فيها السُّرعة والرّشاقة والتي تنهج نهج الكلمة المنطوقة".[1]

ورحم الله أبا هلال العسكري حينما قال: "**وأجود الكلام ما يكون جزْلاً سهلاً، لا ينغلِقُ معناه، ولا يُسْتبْهَمُ مغزَاه، ولا يكون مكدودًا مستكرِهًا، ومُتَوَعِرًا مُتَقَعِّرًا، ويكون بريـئًا من الغثاثة، عارِيًا من الرَّثاثة، والكلام إذا كان لَفْظُه غثًّا، ومَعْرَضُهُ رَثًّا كان مَرْدُودًا ولوِ اِحتوى أجل معنى وأنبله وأرفَعَه وأفضَله".**[2]

*****–الحوار في مسرح الطّفل:**

من المؤكّد أنّ الحوار" **يُعرّف أنّه الجزء الأهم من العمل الفنّي، ومن خلاله يصل الكاتب إلى قلوب الأطفال، وهو الوسيط الذي يحمل الفكرة وينقلها إلى الطّفل المشاهد**".[3]وهو ضروري للمسرحية حيث "**يمنح مع الصّراع والحركة أنفاس الحياة لها، ويصوّر لها الحوار، عادة الفكرة التي تقوم عليها المسرحية، كما يصوّر أحداثها وشخصياتها**".[4]ولهذا يَعتبِر فوزي مصطفى الحوار بمثابة: "**شريان المسرحية، الذي يحمل الفكرة وينقل الموقف**".[5]ويعتبره محمود سعيد: " **العنصر الرّابع من عناصر المسرحية، وهو الوسيلة التي بها تكشف الشّخصيات نفسها بنفسها، وتتحاور فيما بينها، لينمو الحدث من خلالِه، والموقف التي يجري فيها، فهو ليس كالقصَّة التي يكون لها مؤلف أو راوٍ يقصُّ الأحداث ويعرّفنا بالشّخصيات وطبائعها، وعلاقات بعضهم ببعض**".[6]ويحدِّد كمال الدّين حسين بأنّه: "**هو اللُّغة المسموعة (المنطوقة) المستخدمة عن**

[1]– هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، ص98–99.

[2]– سامح عبد الحميد: كيف تكون فصيحًا، ص22.

[3]– حسن مرعي: المسرح التّعليمي، ص33.

[4]– إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، لطلاب التّربية ودور المعلّمين، ص288.

[5]– فوزي عيسى: أدب الأطفال: الشّعر، مسرح الطّفل، القصة، ص123.

[6]– محمود سعيد: النّزعة التّعليمية في فن المسرح، ص251.

طريق الشّخصيات لتوصيل أفكارها إلى الآخرين، ويصاغ الحوار في عمومه حسب نوعية المتلقي".[1]

من هذا المنظور تعتبر قيمة المسرح قائمة في حياته على الخشبة، الذي يختلف عن غيره من الفنون الأدبية الأخرى كالشّعر والقصّة، كونها (المسرحية) تمثَّل على الرّكح وأمام الجمهور، وما يزيده جمالاً وإنطباعًا في عالم الطّفل، الحوار الذي يعتمد على المشافهة، وهذا لأنّ **"كلام الأطفال المكتوب يختلف عن كلامهم الشّفهي من حيث الأصل والتّركيب، وطبيعة الوظيفة، فإذا كان الكلام الشّفهي وليد الإتصال المباشر، فإنّ كلام الطّفل المكتوب يختلف في صفات عديدة منها: الاختلاف في الصَّوت، فالكلام الشَّفهي يرتبط بالإتّصال المباشر – غالبًا – ويعتمد على التّصويت والإيماءات، بينما تفتقد اللّغة المكتوبة في كثير من الأحيان مع ما يتزامن مَعَها من قرائن، يضاف إلى ذلك أنّ اللُّغة المكتوبة تختلف في تراكيبها النّحوية...وفي الوظائف وبالتّالي فإنّ الجو النَّفسي هو الآخر يختلف عن الجو النَّفسي المقارن للكلام الشَّفهي".**[2]

ومن خلال الخطاب الشّفهي في المسرح كانت: **"خصيصة النّص الممثّل على الخشبة يختلف إختلافًا واضِحًا عن باقي الخطابات التي يتلقّاها الطّفل، وبصفته المرسل إليه معلوم الوجود (حضوره في القاعة) ومحدّد الشّخصية (سن الطّفولة)، وبالتالي فإنّ مراعاة المعايير اللّغوية والأسلوبية، وطرق الأداء والتّمثيل، يجب أن تكون مدروسة حتى تخاطب إدراك الطّفل، وتراعي مستوى وعيه الطّفولي".**[3]

ومن هذا المنظور يجب أن يقوم الحوار على معايير ينبغي مراعاتها في مسرح الطّفل حتّى يكون له الأثر الفعّال على نفسية المتفرّجين، كسلاسته، وتركيزه تركيزاً دقيقا، وأن يكون الكاتب مطبوعا لا متصنّعاً فيه، وفي ضوء ذلك يؤكّد **مرعي** على أن يكون **"الحوار السَّلس المتقن مصدرًا من أهمّ مصادر المتعة...، وبواسطته تتصِّل شخصيات القصَّة بعضها بالبعض الآخر، إتصالاً صريحًا**

[1]– كمال الدين حسين: المسرح التّعليمي: المصطلح والتّطبيق، ص130.

[2]– هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص139.

[3]– عبد القادر عميش: اللّغة: الفرجة والتّواصل في مسرح الطّفل مجلّة اللُّغة والإتصال، العدد 04، ص16.

ومباشرًا.. والحوار الرّشيق المعبّر سبب من أسباب حيوية السَّرد، وتَدَفُّقِه، لأنَّه سبب من أسباب تطوير الحوادث وإستحضار الحلقات المفقودة منها... فهو يرفع الحجب عن عواطف الشّخصية وإحساساتها المختلفة وشعورها السَّاخن تجاه الحوادث أو الشّخصيات الأخرى، وهو ما يسمّى عادة بالبوح أو الِاعتراف على أن يكون بطريقة تخلو من التعمُّد والصَّنعة والِافتعال".[1]

وفي هذا الجانب نجد كذلك فاضل الكعبي هو الآخر يؤكِّد على ضرورة اِحترام هذه المعايير، خاصة في حوار الطّفل، ومن جانب حيويته، والتي من شأنها أن تهيّئ الطّفل على اِنطلاقة جيّدة لتفعيل جميع المدركات (الحسيّة والسّمعية والبصرية) لمتابعة المسرحية، وكذا الاهتمام بمدى إدراك الأطفال المتفرّجين لما يقوله الممثلون، ومدى ملائمة أقوالها مع شخصياتها، كما أنّ المسرحية الجيّدة بالنّسبة إليه التي يكون لها وقع في نفس الطّفل من خلال التّأثير الانفعالي للطّفل، كالِاستجابة الحماسية والعاطفية، وهو دليل على وجود نوع من الفهم، أو كالِاستجابة العاطفية اِتجاه الشّخصيات*بالتّفاعل معها بالبكاء المجُهِش أو الضّحك أو الفرح والسّرور، أو الِانسجام مع أرائها، ولهذا فالحوار الجيّد عنده: **"يجب أن يتَّسم بالحيوية، وأن يكون ذا قدرة على الإيحاء، بما يدور في نفس الشّخصية، وفكرها أكثر من قدرة الحديث العادي، ويجب أن يتجاوب الحديث المسرحي مع طبيعة الموقف والشّخصية، ونجاح الحوار يعتمد على الحيوية والحركة والقدرة على جذب المشاهد والتّأثير فيه".**[2]

ولهذا يعدُّ من السّلبيات التي تؤثِّر على الحوار في مسرح الطّفل خاصةً في مضمون الفكرة، والشّخصيات قضيةُ **"الغموض الذي يقضي على ترابط الأحداث ويربك عقل الطّفل في جهد**

---

[1]- حسن مرعي: المسرح المدرسي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، (دط)، 2002، ص44. نقلا عن يوسف نجم: فن القصّة، بيروت، (د ط)، (د ت)، ص113.

*- تعتبر الشّخصيات المحرّك الأساسي الفاعل لسير الأحداث والمواقف والصّراع داخل العمل المسرحي ولكي يتقن الكاتب المسرحي رسم الشّخصيات، ينبغي له أن ينفذ ببصيرته إلى أعماق النّفس البشرية، فإذا كان الكاتب المسرحي قد قام برسم الشّخصيات، فإنّ مهمّته، تبدو يسيرة، والإقلال من عدد الشّخصيات في المسرحية أمر مطلوب. (وينفريد وارد، ص101)

[2]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص288.

التفسير لما يراه ويسمعه، وبالتالي تخِفُّ لديه متعة المتابعة لما يجري أمامه من مشاهد تمثيلية، ووضوح الحوار له دور رئيسي في إيصال الإبداعات الفنّية للمشاهد بالشّكل والمضمون، ومن خلاله نتعرّف على السّمات الشّخصية للمتكلِّم بمهمة إظهار اِنفعالاته وتبيان حالته النّفسية التي تنبئ عمّا سيفعله في مشاهد لاحقة".[1]

وقد حدَّد **حسن مرعي** الشّروط الأساسية التي لا يمكن لأي حوار الخروج عنها، ونجاحه قائم بتوفُّرِها، ويمكن تمثلها في: "الموضوع، الاِقتصاد، الإيقاع، الموضوعية، واللّغة المكتوبة"[2].

وكما ترى **إيمان البقاعي** أنّ الحوار يجب أن يكون: **"قصيرًا، دقيقًا، واضحًا، بعيدًا عن الثرّثرة، حسّيًا للصّغار جدًا، إيقاعيًا، متوافقًا مع المنظر، كاشِفًا عن أبعاد الشّخصيات وأحداث القصّة والأفكار المطروحة فيها".**[3] ويذهب محمود سعيد إلى أن الحوار الناجح ينبغي أن يكون معتمدًا على عدّة شروط وهي نتاج الأقوال السّابقة فيقول: **"وأهم ما ينبغي في الحوار المسرحي الناجح، أن يكون حيًّا نابِضًا مركّزًا، معبِّرًا عن الموقف وعن الأشخاص الذين يتداولونه، حتّى لا يملّ المشاهدون متابعة الأحداث، ويعبِّر الحوار دائمًا عن اِنفعالات الأشخاص في حالاتها المختلفة من الرِّضا والغضب، وفي كل حالاتها الشّعورية والعقلية، ومن ثمَّ يصبح الحوار في المسرحية هو الصورة اللّغوية التي تكون منها جسم المسرحية".**[4]

*****–الأسلوب في الحوار المسرحي: (المباشرة، الوعظ، والإرشاد...)**

يبقى الحوار هو الميزة الغالبة على مسرح الطّفل، ولا مناص من توجيهه وجهةً تخدم لغة الطّفل، إلاّ من خلال توظيف الأساليب التي تحقق الغاية من ورائها، وهذا طبعا قائم على الأنسب منها "كالمباشرة والوعظ والإرشاد" و في كلّ الحالات تجدر الإشارة إلى أنّه" **يجب الِالتفات إلى أنّ**

[1]– حسن مرعي: المسرح التّعليمي، ص33.ص33-36

[2]– ينظر نفسه ، ص33-36

[3]– إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص288.

[4]– محمود سعيد: النّزعة التّعليمية في فن المسرح، ص271.

الأسلوب غير المباشر هو الأصل في الآداب والفنون، وأنّ الأسلوب المباشر في التّوجيه، طارئ وعارض، يستخدم بقدر معلوم، وبحَذرٍ شديد من الكاتب، كيلا يَتحوَّل النّصُ الأدبيُّ إلى نصٍ تقريريٍّ مباشرٍ، كما أنّ إيصال القناعة بفكرة ما إلى ذهن السّامع عن طريق التّلقين غير المباشر يكون عن طريق القصّة أو الإيحاء، وهو أشدُّ تأثيرًا في بعض الأحيان من التّلقين المباشر".[1]

يُؤَكّد النّقاد على أنّ الأسلوبَ المباشر إذا كان لا يخدم الكبار فالصّغار أولى بتجنيبهم إيّاه لما له من تأثيرٍ سلبيّ على طبيعتهم وعقولهم ونفسياتهم، ومن الذين نادوا بهذا الرأي **حفناوي بعلي**، الذي يلحّ على من يكتب للطّفل أو يطرق باب الكتابة له بشرطِ:" **تجنب المباشرة والوعظ والإرشاد والتّقريرية والطرح المجرّد للأفكار والمفاهيم، فكل هذه الطّروح لا ترسخ في نفس الطّفل لأنّ حامِلَها، أي الكلام المجرّد، لا ينفذ إلى أعماق الرّوح كما تنفذ المشاعر الجمالية**".[2]كما يعتبر النّاقد اللّغة المناسبة لمسرح الطّفل الدرامية: "**بحيث... تعبِّر عن الأفعال النّفسية والجسمانية ضمن مسار الحدث وتطوّر الصّراع، وهذا يقتضي تجنب اللّغة المتمرّدة والتّحليلية والوصفية والسّردية...**".[3]

وتنهج **إيمان البقاعي** هي الأخرى نهج (حفناوي) وتدعو إلى تجنب" **اِستخدام الوعظ والإرشاد، وإلاّ أحَسَّ الطّفل أنّه في المدرسة**".[4] بينما نجد **مباركي بوعلام** على وعي بلغة الحوار المنبثقة من الأسلوب المباشر على عكس الآخرين حيث يقول: "**وعلى خطاب هذه اللُّغة أن يكون مباشرًا ليرضي الطّفل بشكل خاص وتصديقه لألفاظها وعباراتها**".[5]ومن هنا تعتبر اللغة المباشرة في العموم أحسن بكثير من غيرها، فالكاتب وهو يكتب للصّغير على حسب **أحمد نجيب** بِاعتبار أنّ

[1]- حسن شحاتة: أدب الطّفل العربي، ص390.391.

[2]- حفناوي بعلي: فاعلية الاِتصال والتّواصل في تجربة مسرح الطّفل بباتنة، ص25.

[3]- نفسه ، ص22.

[4]- إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص290.

[5]- مباركي بوعلام: خصوصية تواصل النّص المسرحي الموجّه للطّفل، ص66.

أسلوب العرض له **"أكبر الأثر في نفس قارئه، وشتّان بين كاتب يَموجُ أسلوبه بالحيوية والصّدق والإشراق، وبين كاتب آخر في لغته جفاف وتكلّف وفي أسلوبه جمود وافتعال، ثمّ هو لا يعرف كيف يستغل ما في اللّغة من إمكانيات تعبيرية وموسيقية وتصويرية اِستغلالاً يتّفق مع ما يريد أن يصل إليه من تأثير في نفس القارئ".**[1]

وخلاصة القول أن تكون اللّغة الموجهة في مسرح الطّفل من خلال الأسلوب المعتمد ،والذي يُحدِث تأثيراً اِنفعالياً ،وكما أنّ الحوار الحقيقي هو الذي يستجيبون له، ويتمتّعون به لمدّةٍ أطول دون إحساس بالملل كما يرى **محمود رضوان** حينما يقول: **"على الرّغم من أنّ الكاتب نفسه هو الذي يؤلف الحوار لمختلف الشّخصيات، وهو الذي يجريه على ألسنتهم، فإنّه لا ينجح إلاّ إذا أشعر المشاهدين بأنّ اللّغة التي يتكلمون بها هي لغتهم الخاصّة، وهو بهذه الطّريقة، يضمن اِندماج المشاهدين مع شخصيات المسرحية، وتأثرهم بهذه الشّخصيات، ومن المهم ألاّ يكون الحوار مجرّد سؤال وجواب، أو مجرّد مناقشة عقلية، ليشترك فيها أكثر من شخص، ولو كان ذلك سقيمًا ومملًا، ولفقد هدفه، حيث تنعدم مشاركة المشاهدين الوجدانية للشّخصيات، ولا نعدم الإِقتناع بما تقوله وتفعله".**[2]

***** –الوضوح والتّبسيط:**

إنّ الدّراسة التي ألقاها النُّقاد على عاتقهم من أجل إيصال الطّفل إلى اِكتساب لغة إيجابية، ومن هنا كانت هذه الدراسات متمثلة في: الوضوح والبساطة، والدّقة...الخ، وعلى: **"أن يكون الحوار مناسِبًا لفكر الطّفل وإدراكه".**[3] وعلى أن يكون: **"اِعتماد اللُّغة البسيطة، المناسبة لبساطة**

[1]– أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص79.

[2]– هدى قناوي: الطّفل وأدب الطّفل، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (ج م ع)، (د ط) ،2009م، ص240.

[3]– فوزي عيسى: أدب الأطفال، الشّعر، مسرح الطّفل، القصّة، ص106.

الأفكار التي يرغب أن يوصلها إلى جمهوره من الصِّغار".[1] وحتى يفي بحثنا غرضه كان علينا أن نلقي نظرة على هذه الآراء النُّقدية:

وفي ضوء هذا نجد المؤلِّفَين **محمد بن عبد الرحمن الرّبيع، وأحمد علي زلط** يؤكّدان على:" **أنّ التّبسيط أو التّيسير هو الكتابة الفنّية في النَّوع الأدبي بما يناسب أعمار الأطفال ومداركهم سواء في عناصر العمل الفنّي، أو المستوى اللُّغوي".**[2]

وكذا يشترط **حسن شحاته** بإستعمال الحوار السّهل الذي يصل مفعوله إلى الطّفل في أقل وقتٍ ممكن، فيقول: "**ولهذا كلِّه فإنّه يوصي دائمًا بضرورة اِستخدام الحوار السّهل البعيد عن التّعقيد، الموصل للفكرة".**[3]

فالنّاقد يشترط مبدأين أساسيين في الحوار المسرحي المقدّم للطّفل على أن يكون:

1-اِستخدام اللُّغة السَّهلة.

2-أن تكون هذه اللُّغة غير معقّدة.

لكن نجد من النقّاد من يعترض على التّبسيط المطلق الذي لا يترك أثـرًا للطّفل في البحث والمشاركة، **وكمال الدّين حسين** يدعو الكتّاب إلى اِحترام لغة الطِّفل، فهو يركّز على ألاّ يخرج التّبسيط عن إطاره الخاص، وقد عيب هذا على الكتّاب الذين تناولوا مسرحياتهم من هذا المنظور، فيقول: **"إنّ الخطأ الشّائع الذي يقع فيه كل من يكتب لمسرح الأطفال، وبالمثل أي فرد يحاول أن يكتب لمستمعين من الصِّغار. محاولته أن يبسِّط بشكل كبير الموضوع بحبكته، وفِعلِه وحوارِه".**[4]

---

[1]- فاضل الكعبي: كيف تقرأ أدب الأطفال، ص289.

[2]- أحمد فضل شبلول: أدب الأطفال في الوطن العربي، ص127.

[3]- حسن شحاتة: النّشاط المدرسي، ص229.

[4]- كمال الدّين حسين: المسرح التّعليمي، ص104.

إلى جانب الوضوح تركّز إيمان البقاعي على ضرورة الابتعاد عن الصّور البيانية والتّعقيد والتي تعرقل الفهم وتشتت ذهن الطّفل، لأنّ الطّابع الفكري للطّفل طابع بسيط، فهو يحتاج إلى أدب يناسب واقعه، لذا فهي تركز على "**عدم اِستعمال الرّمز والتّورية والتّعقيد، وذلك أنّ الطّفل أيضًا يطلب الوضوح والمباشرة**".[1] ونجدها تضيف إلى هذه الشّروط والمعايير أن: "**يكون الحوار قصيرًا دقيقًا، بعيدًا عن الثّرثرة... إيقاعيًا متوافقًا مع المنظر**".[2]

فهي تُوضّح أنّ الكلام الزّائد الذي لا نفع من ورائه، لا داعي إلى ذكره واِستعماله في مسرح الطّفل، إلى جانب المزاوجة بين القصر والإيقاع الموسيقي، وأن يكون الحوار مطابقا لحالة الشّخصيات. وأضاف **الرّبعي بن سلامة** إلى هذه المعايير أن تكون اللُّغة في المسرحية: "**أكثر دقّة وأكثر اِنضباطًا.... أن تكون مقرونة أو مدعومة دائمًا بالفعل الدرامي وخاصة في مسرح الأطفال...**".[3]

كما يمكن الاِبتعاد عن التّجريد وأن يكون حسّيًا للصّغار.[4]لأنَّ المسرحية كلما كانت تحاكي "**الفكرة الممثّلة، ماديةً أو قريبة من المحسوس، كانت أسرع إلى الفهم، وكلما كانت تحاكي المجردات كلما تعقَّدت سبل التّواصل مع الطّفل، وبالتّالي تعطّل التبليغ والتّأثير**"[5].

وعلى خلاف الوضوح في الألفاظ والمعاني، كذلك يجب الوضوح في الشّخصيات الممثّلة على خشبة المسرح من خلال الأدوار التي يمثلونها، لأنّ شخصية الطّبيب مثلا تحتاج اللباس الذي يناسبها كما تحتاج إلى اللُّغة المعينة التي تليق بمقامها وتناسب هذا الدّور، وقس على ذلك: الإمام، المشرد، الفلاح، المحامي، المعلّم...الخ، على أن يكون الوضوح خاصةً بادِيًا على اللُّغة التي يتناولها، ومن الذين أكدّوا على هذا العنصر إنشراح المشرفي، حين تقول: "**في مسرحيات الأطفال يجب أن تتوفّر**

[1]- إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص290.

[2]-نفسه ، ص288.

[3]- الرّبعي بن سلامة: من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ص123.

[4]- يُنظر إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص288.

[5]- عبدالقادر عميش: اللّغة : الفرجة والتّواصل في مسرح لطّفل، ص19.

للشّخصيات عوامل الوضوح والتّميُّز، والتّشويق، هذا بالإضافة على ضرورة مراعاة قدرة الأطفال على الأداء عند رسم الشّخصيات في المسرحيات المعدّة ليقوم الأطفال بتمثيلها".[1]

وعلى هذا فالصّغار عكس الكبار، يجب أن يتماشى مسرحهم مع وقاعهم الذي يحقّق الأهداف المرجوّة من ورائه (تربوية، اِجتماعية، ثقافية، نفسية) وحتّى العقلية (المعرفية واللغوية) فمسرح الأطفال يعتريه الوضوح في الشّخصيات وفي الألفاظ وفي الفكرة، والرّبعي بن سلامة يفصل في هذه المعايير حينما يعزز رأيه بذكر الآثار السّلبية التي تلحق الطّفل الصّغير، وهو يستمع إلى المسرحية التي تعتمد في خطاباتها الأفكار المعقّدة، فهي تُربك الطّفل وتعرقل فهمه[2]، ولعلّ وينفريد وارد، يؤكّد على ضرورة الاِبتعاد عن هذا العنصر، لأنّ الطّفل الصّغير ليس كالكبير، الذي يعتمد في تحليل خطابه على عناصر التّأمل أو ما يسمى بتفكيك الخطاب، وخاصةً أنّه يجد فيه متعة فنية جمالية، بينما الصّغير ما زال فكره حسّيًا قائم على المبصرات والمسموعات...والصّغير في كلامه يعتمد على التّمثيل والحركة فيقول: **"فبدلاً من العالم المركّب المعقَّد في مسرح الكبار، تسود النّضارة والبساطة في مسرح الأطفال، وبدلاً من المراوغة والتحفُّظ، تسود الصَّراحة والوضوح والاِنطلاق".**[3]

بالإضافة إلى حيوية الحوار الذي لا يجوز له أن يكتفي بتناول **القضايا الفكرية المعقّدة، وإن كان الصِّراع يتطلبها ويقوم عليها، كما لا يجوز أن يوغل في النّظريات التي تعتمد على التأمُّل، وإنّما يجب أن يكون الحوار المجسَّد للصِّراع حوارًا دراميًا مقترِنًا بالفعل والحركة أو الحدث الذي ينشط حواس الطِّفل، ويُمكِنه من الاِندماج في العمل المسرحي والتّفاعل مع أبطاله والتّعاطف مع بعضهم...."**.[4]

وفي الأخير يبقى مسرح الطّفل من الفنون التّربوية والتَّعليمية، خاصةً إذا وُظِّف وفق المعايير الأساسية كخشبة، (العروض، التّمثيل، الإخراج...) أو كبناء فني(نص مسرحي)،وعليه يعتبر

[1]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال، مدخل للتّربية الإبداعية، ص79.

[2]- ينظر الربعي بن سلامة: من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ص124.125.

[3]- وينفريد وارد: مسرح الأطفال، ص181.

[4]- الربّعي بن سلامة: من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ص123.

"كوسيط مركَّب يستمِدُّ فاعليته التّأثيرية من خصائصه الذّاتية الحيَّة، وعناصره (السّمعبصرية) أيضاً من خلال اِستعانته بالنّصوص الأدبية والدراما المبسَّطة (فنون الشّعر والحركة) بالإضافة إلى قدرة مسرح الطِّفل على توظيف تقنيات الفنون المجمَّعة من صوت وصورة وأزياء"[1]، بالإضافة إلى لغة مبسَّطة مأخوذة من قاموس الطّفل وِفق المرحلة العمرية الموجَّه إليها النّص المسرحي.

*****–ضرورة الفهم والإفهام في مسرح الطفل:**

فمن المعروف عِلميًا أنّ لكل لفظ يكتسبه الطّفل من البيئة المحيطة به، تقوم حولها خبرات متتالية، حتى يصير اللّفظ ومدلوله في ذهنه بحيث يكون قائم على الألفة والشّيوع به. ولهذا يشترط "الفهم" بالنّسبة للطّفل على خشبة المسرح، فالفهم قائماً على العملية الاِتصالية، لأنّ النّص المسرحي المعروض على الخشبة، لا يستوفي حقَّه إلاّ إذا وجد ضالته عند الطّفل، لذا نجد جل النّقاد يلحّون على توجيه النّص المسرحي من أجل الفهم والإفهام، وعلى هذا نجد **أحمد نجيب** يربط الفهم بمدى تناسب المستوى اللّغوي الفكري، لأنّ الطّفل كلّما اِستعمل إليه خطابًا يفوق لغته وفكره، أيقنَّا أنّ الحوار لا يجد نفعًا هذا من جهة، كما نجده من جهة أخرى يربط عملية الإفهام بمدى تمثيل النّص المسرحي من قبل الكبار، لأنّ هناك متسعاً زمنياً وفكرياً بينهما، فهو ينادي بضرورة مراعاة هذا العنصر فيقول: **"والحوار في مسرحيات الأطفال يجب أن يراعي مستواهم اللّغوي والفكري، وأن يكون في مستوى قُدرَتِهِم على الفهم – إذا كان الممثلون من الكبار، وفي مستوى قدرتهم على الأداء، إذا كان مطلوبًا أن يقوموا هم بالتّمثيل".[2]**

إلاّ أنّ النّاقد يشترط في تمثيل الأطفال الوعي بما يقومون به أثناء أداء الأدوار وتمثيلها، وهذا يعود إلى أنّ الطّفل الصّغير يكون جاهلاً بقضايا تخصُّ خشبة المسرح، من حركات (وإشارات وإيماءات) وأصوات من نبر وتنغيم، وعلى كل حال من الأحسن اِستغلال تمثيل الطّفل الصّغير، بمدى ضرورة إيصاله إلى كل ما يحتاجه الممثل فوق الخشبة سواء في لغته اللّفظية، أو غير اللّفظية، ولهذا يجب أن

[1]– أحمد زلط: أدب الطّفل العربي، دراسة معاصرة، ص214.

[2]– أحمد نجيب: أدب الأطفال: علم وفن، ص96.

نضع في **الإِعتبار أنّه يمكن توصيل بعض الفهم عن طريق مكوّنات الحديث غير اللّفظي مثل التّنغيم وإخراج العبارات، ومن خلال هذا عند وجود أطفال ممثلين "يستخدمون إشارة، فلا بدّ أن تكون في صورة مفهومة".**[1]

كما نجد من يربط عملية الفهم بالتّذوق، وحقيقة الأمر أنّ قضية الفهم والتّذوّق متلازمان لا يمكن اِستغناء أحدهما عن الآخر، لأنّه في الجانب الآخر لا يحدث التّذوّق من قبل الطّفل، إلاّ إذا تحقّق الفهم أحسّ بما يجري اِتّجاهه فوق خشبة المسرح، ولعلّ **محمود سعيد** هو من يربط الفهم بالتّذوّق، فيقول: **"يجب أن يكتب أدب الأطفال بلغة تكون في مستوى الأطفال الموجّه إليهم، بحيث يتذوَّقونه ويفهمونه في يُسْرٍ، ودون مشقَّة وعناء".**[2]

فالنّاقد على وعي تام بأنّ حدوث الإِستجابة بالنّسبة للفهم والتّذوّق قائمة على سرعة الإدراك والتّجاوب مع شخصيات القصّة في المسرحية، فهو يركّز على عملية الإفهام من خلال الإِستجابة الفعلية التي لا تترك أثرًا على لغة الطّفل كالصّعوبة، والتّعقيد، ولهذا فإنّ إدراك الكلام وفهمه **"يُساعد الفرد في التّعامل مع العالم من حوله، إنّها تمثّل مجموعات متكافئة من الأشياء والنّاس والأحداث، والتي تزيد من قدرة الفرد على التّصرُّف بحكمة بدلاً من التَّصرُّف عن طريق الدّوافع، فعلى سبيل المثال، فعندما يدرك الطّفل معاني المفاهيم: سام، يحرق، يؤذي، خطر، فإنّ هذه المفاهيم تدل على مجموعات كبيرة من الأشياء والمواقف التي لها نفس المعنى، والتي تتطلّب منه السّلوك الذي إمّا هو اِقتراب منها أو اِبتعاد عنها".**[3]وهذا ما نلاحظه عند الصّغار حينما تحدث لهم اِستجابة على مستوى الفهم في مواضع تأثرهم النّفساني نجدهم إمّا يجهشون بالبكاء، وإما أنّهم يعبّرون عن ذلك بالضّحك المطلق.

[1]- إبراهيم محمد صالح: علم النّفس اللّغوي والمعرفي، ص229.

[2]- محمود سعيد: النّزعة التعليمية في فن المسرح، ص126.

[3]- إبراهيم محمد صالح: علم النّفس اللّغوي والمعرفي، ص118-119.

*****–العامية والفصحى في مسرح الطفل:**

ترتبط بالحوار قضية من أعقد قضايانا الفنية التي طال حولها الجدل، ونعني بها قضية اللُّغة في الحوار (المسرحي) هل تكون العامية أو العربية...؟ ولِدُعاةِ العامية حججهم، ولأنصار العربية حجج أخرى، ولا يبدو أن مجموعة منها ترجِّح الأخرى.[1] ولذا نقف عند كل رأي من آراء هؤلاء الأنصار والتي وجدناها على صنفين:

- صنف مُتحيِّز للفصحى.
- صنف يقول بالعامية للضّرورة.

1/ دعاة الفصحى في الحوار المسرحي لدى الطّفل:

إنّ الدّعوة التي تبنّاها أنصار اللُّغة العربية الفصحى كاِستجابة لمسرح الطّفل، باعتبارها لغة القرآن، إذ يجب أن يُهيَّأ عليها العربي منذ نعومة أظافره، والتي بها يُفسَّر النَّصُ القرآني والحديث النّبوي الشّريف، وفي عالم تغيّر فيه كلّ شيء حتى العربية أصبحت مهجورة من طرف أصحابها، وصار لكل بلدٍ عربيّ لهجته البعيدة عن الفصحى، فكانت الفجوة بين كلّ قطرٍ وأخيه، بل أصبح لكلّ بلد لهجات كثيرة تفُتُ في عضده وتُنفِّر بعض أبنائه من بعض، وبِاعتبار أنّ **"التّوزع الإقليمي الكبير للنّاطقين بالعربية مما ينتج عنه تعدد اللّهجات، ومع مرور الزّمن لن يفهم الطّفل المغربي كلام المشرقي.**[2]

من هذا المنظور نجد هؤلاء الأنصار يدعون إلى تبني الفصحى في مسرح الطّفل أكثر من نظيرتها العامية، والتي لا يمكن أن تكون لغة التّواصل بين الدّول العربية التي تتكلم العربية لِاختلاف العاميات واللّهجات فيما بينها، ولمكانة الفصحى ولغة الأدب عندهم.

[1]– أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص96.

[2]– حسن شحاتة: أدب الطّفل العربي، ص392.

ولهذا نطرح الإشكالية الكامنة وراء تأثير العاميات على عملية التّواصل بين الدّول العربية الأخرى، ونؤكّد على الخلفيات المرتقبة، إلى عدم إمكانية التّواصل لِاختلاف لغة التّواصل بينهم، ولهذا **"يبدو الأمر معقّدًا في المجتمعات التي تتميز بالتعدُّد اللُّغوي، مثل الجزائر حيث يكتسب الطّفل لهجة عربية عامية أو لهجة أمازيغية في بيته، ويدخل إلى المدرسة يواجه اِزدواجًا بين لهجته الأم والعربية الفصيحة في السّنة الأولى من تعلمه، كما يواجه الفرنسية والإنجليزية في مراحل قادمة في مساره الدّراسي"**[1] لذا لجأ أنصار الفصحى إلى عدم توظيف العامية في مسرح الطّفل، بل توظيف الفصحى، ومن هؤلاء النّقاد **نمر موسى** الذي يرى أنّ اللّغة عنصر مهم، "**وبها يتّم تقديم أي عمل أدبي كالقصة والرّواية والمسرحية، والشّعر...ويُفضَّل اِستعمال الفصحى دائمًا، وذلك لأنّ عامية السُّودان مثلا لا تفهم في الأردن، كذلك كل إقليم بالنّسبة للإقليم الآخر**"[2]

لكن يجب مراعاة نقطة أساسية في لغة الحوار المسرحي الذي يعتمد على الفصحى، إذ يجب أن يرتبط بالحوار أمران هما: "**علاقة الحوار بطبيعة الشّخصية التي يجري على لسانها، وعلاقته باللُّغة التي يتحدُّث بها، وهذا ما يسمى بالموضوعية في الحوار**".[3]

ويستند **المِطيري** إلى أنّ اللّغة الفصحى تربط الوحدة الإسلامية بعضها ببعض، فيقول: "**لا يجوز بحال العدول عن اللّغة الفصيحةِ سعيًا وراء عامياتٍ هزيلةٍ، ترسِّخ الإقليمية وتضعِف الوحدة الإسلامية العربية**".[4] كما أنّنا نجد **مباركي بوعلام** يشترط بأن يكون الحوار باللغة العربية الفصحى.[5] **ومحمود سعيد** يربط الفصحى بأنّه الكنز الذي يمتلكُه الصَّغير بحيث يرافقه في حياته التي يتعامل فيها مع المدرسة، والإدارة، بهذه اللّغة، فنجده يدعو كتّاب المسرحيات إلى اِستعمال

[1]- ناصر بالخيتر: دور المسرح في التربية اللغوية للطِّفل، ص119.

[2]- عبد المعطي نمر موسى: الدّراما والمسرح في تعليم الطّفل (منهج وتطبيق)، دار الأمل، أربد، الأردن، (دط)، 2010م، ص112.

[3]- يوسف مارون: أدب الطّفل بين النّظرية والتّطبيق، ص216.

[4]- حسن شحاتة: أدب الطّفل العربي، ص392.

[5]- ينظر مباركي بوعلام: خصوصية تواصل النّص المسرحي الموجّه للطّفل، ص66.

العربية الفصحى شريطة أن تكون سهلة ميسورة، تتدرّج من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقَّد، حتى يندمج مع لغته وتقترن بفكرِه. فيقول: **"أن يكتب بلغة عربية فصحى سهلة، إنّ أغلى ما يمكن أن يتحصَّل عليه الأطفال في سنوات عمرهم، هو لغتهم"**.[1] وفي الأثر الحديث المنسوب إلى النّبيّ:- ﷺ -، أنّه قال: **"تعلَّموا العربية وعلِّموها أبناءكم فإنّها لِسانُ ربِّكم في الجنَّة"*** فلهذا على الكتّاب أن يؤثروا الفصحى في كتاباتهم عبر جميع الوسائط المتعلّقة بأدب الطّفل العربي.

2/ اِستعمال العامية إلاّ للضّرورة:

بعدما رأينا الآراء النّقدية المتحيِّزة للفصحى، وما السّبب الذي دعاهم إلى توظيفها في مسرح الطّفل، كان من منظور آخر مؤداه اِستعمال العامية في مسرح الطّفل وبجانب الفصحى، وهي أقوال كثيرة لها دوافعها الخاصة، وهي الضّرورة الملزمة التي دعت إليها الحاجة، ومن هذه الأقوال نجد النّاقد **محمد مصطفى فوزي** الذي يلِحُّ على الفصحى كضرورة لا يمكن تجاوُزها إلا ما كان مستصعبًا من جهة هذه اللّغة في إطار المسارح التي توظّف التراث الشّعبي، فيمكن أن نستعمل العامية، فيقول: **"وأميل مع الرأي القائل: "لا مندوحة عن الفصحى إلى العامية إلا لضرورة قصوى، كتلك المسرحيات التي يستمد موضوعها من بيئة شعبية ذات لهجة خاصة، أو المسرحيات الفكاهية. بحيث يَصْعُبُ تصوير الأحداث وإجراء الحوار بلغة عربية مبسَّطة"**.[2]

أمّا **عبد القادر عميش** هو الآخر يجعل العامية بجانب الفصحى من خلال إشكالية الِازدواجية والثّنائية اللّغوية، وما ينجم عنها من سلبيات في عمليات التواصل كما أنّه يقيم رأيه في لغة مسرح الطّفل بين العامية القريبة من الفصحى والفصحى غير المتشدِّدة حتى يستطيع الطّفل التّعامل معها فيقول: **"وللتّغلب على هذا الإشكال اللّساني التّواصلي وَجَبَ اِستخدام ما يسمَّى (القاموس المشترك)،أي الكلمات أو التّعبير الفصيح أو الفصحى المستعملة في التّواصل الِاجتماعي**

[1] – محمود سعيد: النّزعة التّعليمية في مسرح الطّفل، ص126.

*– سبق وأن قلنا في الفصل الأوّل أنّ هذا الحديث لم نجد تخريجه في كتب الحديث، فمن الشّك الكبير أن يكون من أقوال السّلف.

[2]– محمد فوزي مصطفى: جماليات الفكاهة وتجليات القيم في مسرح الأطفال، ص100.

اليومي، وفي المقابل تبسيط الفصحى، وما معناه تبسيط الفصيح وتفصيح العامية مع الِاجتهاد في عدم الإفراط في العامية، وعدم الإكثار من اِستعمال الفصحى المتشدِّدة".[1]

ويذهب **كمال الدين حسين** إلى اِستعمال العامية لكن في حدود المعقول فيقول: **"أن يتجنب الاِستخدام المفرط للّغات الدّارجة، أو التّكرار المفرط لمثل هذه الجمل بغرض إحداث صَدْمة ما، أو تأثير كوميدي فقط"** والسّبب الكامن عنده وراء ذلك أنّه **"يضعف من قيمة النَّص، (و) يفقدان الكاتب القدرة على التحكُّم في اِستخدام اللُّغة بشكل درامي على طول المسرحية".**[2]

بينما نجد مِنَ النقَّاد من يَسْتَعمِل العامية المهذبة للأطفال ذوي المراحل العمرية المبكرة (أطفال الحضانة، ورياض الأطفال) كما فعل **أحمد نجيب** الذي له باع في أمر اللُّغة الفصحى والعامية فهو على يقين أنّه **"يمكن عند الضّرورة أن نستعمل العامية المهذّبة في تمثيليات الأطفال في الحضانة ورياض الأطفال، وما في مستوى هذا من الأعمار، على أنّ نرقى بلغة الحوار، إلى العربية البسيطة مع بداية المرحلة الِابتدائية".**[3]

وكأن أحمد نجيب يريد القول أنّه على كتاب المسرحية أن يتدرّجوا في لغة الحوار من العامية المهذّبة إلى العربية البسيطة حتى اِستعمال الفصحى للأطفال ما فوق المرحلة الِابتدائية، لأنّهم عايشوا لغة الحوار مرحلة بعد أخرى. وهو يرى أنّ: **"الحوار المسرحي الجيِّد معناه اللُّغة المسرحية التي تأتي تابعة للشّخصية، والتي تكون مناسبة للنّطق بها من فوق خشبة المسرح..."**[4]

---

[1]- عبد القادر عميش: اللّغة "الفرجة والتّواصل في مسرح الطّفل"، ص18-19.

[2]- كمال الدين حسين: المسرح التعليمي: المصطلح والتّطبيق، ص140.

[3]- أحمد نجيب: فن الكتابة للأطفال، دار الكتاب العربي، القاهرة، (د ط)،1986م، ص92. أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، ص96. وإنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال، مدخل للتّربية الإبداعية، ص83.

[4]- أحمد نجيب: أدب الأطفال، علم وفن، ص61.

***** الأخطاء النّحوية والصّرفية في مسرح الطّفل:**

إنّ تدريب المتعلِّم على اِستعمال التّراكيب اللّغوية والتّراكيب السّليمة يُسَاعِدُه على اِستخدامها في "**مجال التّعبير الشّفوي السّليم، وفي نفس الوقت تنمّي القدرة لَدَيهِ على التّحدث بدون أخطاء نحوية أو لغوية، وتعطيه فرصة جيّدة للتّدرب على التّعبير، لأنّه عندما يسمع لغة ذات قواعد سليمة فإنّه يحاكيها، وفي الجانب الآخر فإنّ التّعبير الشّفوي السّليم لا يستغني بأية حال عن القواعد النّحوية التي تجعل التعبير ذات تراكيب سليمة، وبالتّالي تحقّق ضجَّة الأداء وسلامة العبارة من جرّاء التّدرّب على اِستعمال التّراكيب اللُّغوية**".[1]

وأكثر ما يعيق الطّفل في تنمية مهاراته اللُّغوية أخطاء الكتّاب الذين ليس لهم خبرة في علم الصّرف والنّحو، أو ما يقع منهم سهوًا، أو ما نرجعه إلى الأخطاء المطبعية التي لا تُراجع عادةً من أصحاب التّخصّص، كلّ ذلك له تأثيره السّلبي على فاعلية تنمية معجمه اللّغوي، بهذا يمكن للطّفل أن يشبَّ على مفاهيم وعبارات خاطئة تَتبَعهُ في حياته اليومية دون أن يعرف لها صوابًا ولا يُلقي لها بالا، والأمثلة على ذلك كثيرة من خلال ما نجده حاليًا في الكتابات الصّحفية، من حيث الأخطاء التي لا تغتفر*فيقول في هذا الشّأن **عبد الوهاب أحمد** أنّ: "**الصّحة اللّغوية شرط أساسي لسلامة الفهم والاِستيعاب، ولكنّها غائبة من بعض كتب الأطفال، فهناك أخطاء في رسم القصّة في بعض الهمزات، وفي الألف اللّينة، والكلمات المعربة، وفي التّراكيب النّحوية المتمثّلة في عدم إعمال النّواسخ، وإهمال مراعاة صحة الحركات الإعرابية في التّوابع**".[2]

---

[1]- محمد علي الصويكري: أثر اِستخدام برنامج قائم على الألعاب اللّغوية في تنمية التّراكيب اللّغوية ومهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلّد 07، العدد 03، سبتمبر 2006م. نقلا عن منهاج اللّغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التّعليم الأساسي، الفريق الوطني، وزارة التّربية والتّعليم، 1991م، ص72.

*- وقد وضع الدكتور: محسن محمد معالي كتابه المعنون بـ: الأخطاء اللّفظية في اللُّغة العربية المعاصرة (دراسة تأصيلية)، وفيها يدعِّم نظرته الصائبة للغة التي تُكتب من طرف الكبار، وبها أخطاء جسيمة لا يمكن السّكوت عنها، وفي هذا الكتاب نجده بعد اِستظهاره للأخطاء التي خرج اللّسان العربي عنها، يحدد الصّواب لهذه الألفاظ من المنابع الأصلية والأصيلة للّغة من (كلام العرب" الشّعر، والقرآن، من الحديث النّبوي.....

[2]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال: قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، ص69.

إنّ ضرورة اِستعمال النّص المسرحي المخصص أو أدب الأطفال بصفة عامة للقواعد النّحوية والصّرفية ضرورة لا يمكن الخروج عنها إطلاقًا، وعدم توظيفُها في هذه الكتابات حتمًا يوقع الصّغار في مشكل الزّلل اللّساني الذي يؤثر سلبًا على لغته ككل على مرّ الأعوام لأنّ الطّفل وهو صغير –كما سبق وأن أشرنا– يحاكي لغة الكبار، والنّص المسرحي الذي يوجد به أخطاء يمكن أن يلتقطها الطّفل على الرّكح كممثل أو مشاهد بخطئِها دون التّنبّه لها، وفي حدود ذلك وجب النّظر إلى القواعد النّحوية والصّرفية، ومدى تمثّلها في أدب الأطفال خاصّة تلك النّصوص الممثّلة على المسرح، بإعطائِها حقَّها من الدّراسةِ، ويؤكّد في هذا الجانب **محمد ملياني** على أنّه "**يمكن تحقيق السَّلامة اللُّغوية لدى الطِّفل اِنطلاقا من النّصوص المسرحية، وذلك بِاستثمارها في تدريس النّحو، بحيث يمكن للطِّفل أن يتعرَّف على خصائص اللُّغة العربية كما يحفظ بعضها فيردِّد تراكيبها وأساليبها في المقامات المختلفة**".[1]

وتحقيق هذه الغاية مرهون بحسن "**اِختيار النّصوص التي تسعى من خلالها إلى إكساب الطّفل ملكة لسانية، ومهارات لغوية تُمكِّنُه من التّخاطب والاِتصال، وتنمية قدراته المعرفية والثّقافية.**[2] أمّا **محمد السّريع وتحسين إبراهيم** فقد ركّزا على أنّ النّص المسرحي يجب أن يحتوي بداخله الدِقَّة العلمية وسلامة الحقائق والمفاهيم التي تُحيط بالأطفال ومن بيئتهم.[3]

وفي مجال التّمثيل المسرحي، وأثناء التّدريب يجب مراعاة سلامة التّراكيب اللُّغوية من الأخطاء النّحوية والصّرفية فهو أمر حتمي لأنّ المدرب يقوم: "**بتوزيع الأدوار على أعضاء الفريق، (سواء كانوا من الممثلين الكبار أو الصّغار)،ثم يدرّب كل عضو على القراءة السّليمة الخالية من الأخطاء، مع مراعاة فن الإلقاء السّليم، والتّوقف المضبوط**".[4]

---

[1]– محمد ملياني: أهمية السلامة اللّغوية في لغة مسرح الطّفل، مجلّة اللّغة والاِتصال، العدد4، ص73.

[2]–نفسه ، ص74.

[3]– ينظر عبد العزيز محمد السّريع: تحسين إبراهيم بدير: المسرح المدرسي في دوّل الخليج العربية، ص63.

[4]– نفسه ، ص70.

***** –الإلقاء في مسرح الطّفل:**

إنَّ ضرورة فن الإلقاء: **"أمر مهِمّ جدًّا، يجب أن يتعلَّمه الطّالب الممثّل، حيث يجتمع فيه فن البيان باللِّسان، وفن القول، وفن الإشارة والحركة والإيماء".**[1] وهو ما يسمى بالمصاحبات اللّغوية، ومن هنا تجدر الإشارة إلى أنّه: **"مهما كانت اللّغة اللّفظية مثالية في إنجازها فليس لها بُدُّ من الاِستعانة بالمصاحبات اللُّغوية أو الكلامية المذكورة، الصّوتية والجسمية واللَّمسية، فبتلك المصاحبات تكتمل صورة الموقف الاِتّصالي وبفضلِها يكون التّواصل فعَّالاً، وكيفما كان حديثنا عن ظاهرة المصاحبات اللّغوية ودورها في عملية التّواصل بِاعتبارها علامات غير لسانية، فإنّه لا يفي بدراسة هذه الظّاهرة، إذ تحتاج إلى دراسات لا سيما وقَدْ قَدَّم فيها العرب والغرب كلاهما جهودًا تحتاج إلى أن تستثمر في فقه الخطاب المكتوب بخاصة".**[2]

ولهذا تَعتبِر **جميلة الزّقاي** أن الحوار الذي لا تتوفّر فيه فنّيات التّواصل (الإلقاء) فهو يعتبر عملا مسرحيًا ناقِصًا، لا يلبي حاجيات الطّفل، خاصة إذا كان متمثّلاً في الخطابية والاِستراسالية، فتقول: **"لا يصلح الحوار المكتوب لمسرح الطفل للتّواصل والنّجاعة إذا سقط في بؤرة الاِسترسالية والخطابية والنّمطية دون اِحترام علامات الوقف وأساليب البلاغة والإلقاء التّشخيصي المعبِّر، دون ترجمة الاِنفعالات والمعاني بإيقاعات صوتية متغايرة".**[3]

وما يُلفِت النّظر أنّ مجمل اِهتمام **جميلة الزّقاي** في هذه الفقرة هو اِعتبار المبادئ المتمثّلة في مجموعة الأسس والقوانين التي تضبط عملية التّخاطب (التّواصل)،والتي لا بدّ منها لضرورتها في الحوار المسرحي سواء كان مكتوبًا أو ممثَلا على خشبة المسرح، وضرورة الكاتب بدرايته وعلمه لأساليب البلاغة وفن التّواصل خاصةً الإلقاء، ولعلّ هذا الأخير يكون ذا طبيعة فنّية، وأن يكون صاحبها متمرِّسًا عالِمًا بتلك الأساليب من خلال الحركة، والضّبط والشّكل، مع عِلمه بصفات الحروف

[1]– نفسه ، ص70.

[2]– يوسف ولد النّبية: المصاحبات اللّغوية ودورها في التّواصل، مجلة اللّغة والاِتصال، العدد 05، 2009م، ص88.

[3]– جميلة مصطفى الزّقاي: شعرية الحوار المسرحي الطّفولي، ص82.

ومخارجها، وحتى يكون الدّال مرتبطا بمدلوله الحقيقي، كما لا ننسى عنصري " **النّبر والتّنغيم**" المتمثّلة في درجة اِرتفاع الصّوت واِنخفاضه.

وقد يتجلى التّركيز في هذا العنصر على مطابقة الدّور الممثّل لأيّ شّخصية من الشّخصيات مع الحالة النّفسية لها، من منظور اِعتماده في نصّ المسرحية من قبل الكاتب، وفي هذا الإطار يجب على سبيلِ اللّزوم وعلى: "**الشّخص المؤدي، أو المُلقي، أو المُعبِّر بطريق الدراما أن يتقمَّص الشّخصية التي يمثّلها، وأن يتمثّل حالة الكاتب أو الشّاعر النّفسية حين كتابته النَّصَ، ويتفاعل معه، وينقل لنا أحاسيسه واِنفعالاتِهِ، بصِدقٍ ودقَّةٍ، فتصرُّف المؤمن مثلا، إذا أصابه خَيْرُ أو ألَّمَ به ضُرٌّ غير تصرُّف الكافر الجاحد بِنعمَة الله وقدرتِه، وإلقاء قصيدة لعنترة بن شدّاد، مثلا يصف بها شدَّة بأسِه ومقارَعَتِه الأبطال يختلف عن إلقاء قصيدة غزلية لنزار قباني... لذا كان لزامًا على مدرِّس الدراما أن يكون ملِّمًا بعلم الأصوات، وفن الإلقاء، وبالشّخصية الإنسانية التي يمثّلها وحالتها النّفسية وقيمِها ومُثلِها ليتمكّن من القيام بدوره خير قيام**".[1]

فما دامت هذه الاِعتبارات من عناصر الجودة للنّص المسرحي المُمثل على الخشبة، فمن الطّبيعي أن نؤكّد على الشّروط التي يمتاز بها المُلقي الجيّد، وهي شروط ينبغي مراعاتها حتى في تربية الصّغار عليها، لأنّها تصاحبه ممثِّلا، والتي حدّدها النّاقد نمر موسى في:

- **قوة الشّخصية: فلا يتهيّب أو يخجل لدى مشاهدة الجمهور.**
- **حسن المظهر وجمال الهندام، إذ أنّهما من الصِّفات التي تسرُّ الجمهور والمشاهد.**
- **طلاقة اللِّسان والتقيِّد بها، فلكل مقام مقال.**
- **إعطاء الكلام حقَّه، وذلك بتكييف صوتِه حسب الموقف.**[2]

[1]- عبد المعطي نمر موسى: الدراما والمسرح في تعليم الطّفل، ص93.

[2]- عبد المعطي نمر موسى: الدراما والمسرح في تعليم الطِّفل، ص84.

لهذا يؤكد وينفريد على أنّ الإهمال، وعدم الإهتمام بمبادئ الإلقاء يؤدي حتمًا إلى عدم وصول الرّسالة المُلقاة على المتفرّجين الأطفال كاملة، ممّا يَستغلِق على الطّفل سوء الفهم والإدراك، ومن هنا كانت "**العناية بالنّطق والإلقاء، ذات أهمية كبيرة بالنّسبة للمتفرِّجين الذين يكثر بينهم الأطفال، فإنّ اِفتقارَهم إلى الخبرة يجعل من الصَّعب عليهم فهم معنى الجملة، إذا فاتهم فهم كلمتين أو ثلاث منها**".[1]

وفي ضوء ذلك واِنطلاقًا ممّا سبق آنفًا من الآراء النَّقدية يمكن إدراج العناصر المهمّة في الإلقاء والتي تعطي آثرا قيميًا، ومعرفيًا، ولغويًا، باِعتبارها ظاهرة لا بدّ من وُجودِها في النّص المسرحي، أو على مستوى الخشبة من خلال الآراء النّقدية الموجّهة توجيهًا إيجابيًا للعناصِر الممثّلة في: حسن الصَّوت، ومخارج الحروف وصفاتها، وعنصري التّنغيم والنّبر، والحركة، والتّشويق...إلخ.

1-الأصوات:

يعتبر الصّوت سمة عامة وبارزة لدى "**البشر وموهبة غريزية، يختلف باِختلاف الأوضاع البسيكو. اِجتماعية، التي يكون عليها الإنسان أثناء التّعبير عن حاجاته البيولوجية أو البسيكولوجية والاِجتماعية، كما أنّ الصّوت يختلف أيضا باِختلاف الفئات الاِجتماعية.**[2]

ومن هذا المنظور فالصوت له أهمية كُبرى، وقد عدّه الجاحظ "**آلة اللّفظ، والجوهر الذي يقوم به التّقطيع، وبه يوجد التّأليف، ولن تكون حركات اللّسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منثوراً إلاّ بظهور الصّوت**".[3]

وأبرز النّقاد الذين اِهتموا بقيمة الصّوت في مسرح الطّفل، **نمر موسى** الذي يركّز على هذا الجانب، فيدرك مدى فاعليته إلى جانب الحوار المسرحي، خاصّة إذا ما اِهتم به المُخرِج فيكون له الفعل الإيجابي، من خلال تحقيق الأهداف التّربوية والفكرية واللّغوية، والعكس إذا ما تمَّ إغفالُه فقد

[1]- وينفريد وارد: مسرح الأطفال، ص181.

[2]- عبد الكريم جدري: الفن المسرحي، (ج1) إعداد الممثل، دار الفنك، عين تموشنت، الجزائر، ط1، 1993، ص34.

[3]-الجاحظ: البيان والتّبيين، ج1، ص79.

يعود بالسّلب على الصّغار، ومردُّ هذا أنّ: **"من شأن الإشارات الصّوتية المصاحبة للنّطق أو طريقة التّعبير الصَّوتي التي تظهر في الإيقاع والتّأكيد بالنُّطق...أن تحقِّق عدَّة وظائف:**

– أ –تساعد على عمل وصلات لفظية للأبنية اللُّغوية.

– ب –تكمل معاني الجمل الغامضة أو تؤكِّد معاني معينة.

–ج –تنقل اِتجاهات المتحدِّث.[1]

ويؤكد **نمر موسى** أنّ درجات تغيير الصّوت تؤدي إلى إبراز المعاني وتوضيحها فيقول: **"وفي الحوار يغيِّر الّتلميذ طبقة صوته ليعبّر عن إحساسه واِنفعاله، وكذلك يفعل حين تقرأ مقطوعة أدبية، فإذا لم يغيِّر من نبرة صوته ونغمته وشدّتِه عند بعض المقاطع والكلمات، فإنّه يعجز عن إبراز المعاني التي تنطوي عليها تلك المقطوعة".**[2]

ويربط النّاقد عنصر تنغيم الصّوت من مبدأ الإحتواء النّفسي ومظاهر الإنفعال.... وغيرها، وهو بهذا يخاطب الممثِّل على أهمية مراعاة هذا العنصر على حسب الحالة أو الموقف الموجود فيها الطّفل، فيقول: **"يجب على التّلميذ أن يراعي طبقة الصّوت التي تناسب الدّور الذي يقوم به، سواء أكانت عالية، أم منخفضة لأنّها توضِّح أمورًا كثيرة للمستمع، كالسِّن، ونوع الشّخصية، والحالة النّفسية، والإحساس، والطّبقة الإِجتماعية، وعليه تلوين صوته حسب الموقف الدرامي، أو حالة الإلقاء، أو وقت القراءة الجهرية، حتّى يلقي على كلامه الظّلال والإيحاء الذَينِ يساعدان على إبراز المعنى".**[3]

وبناء على هذا يدعو النّاقد الممثل اِستعمال عنصر التّنغيم في الدّور الذي يؤديه، من أجل تحقيق الغاية منه، وهو إبراز المعنى الذي يبقى أثره على المدى البعيد للطِّفل المتلقي. ولعلّ ما يجعل

[1]– جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، ص75.

[2]– عبد المعطي نمر موسى: الدراما والمسرح في تعليم الطّفل، ص84.

[3]– نفسه ، ص84.

الطّفل أو الممثل بصفة عامة، قادِر على اِحتواء هذا العنصر أن يكون قائم على التّدريب الدّائم للمثلين سواء كانوا كباراً أو صغاراً، ومع الاِهتمام بجميع العناصر المكوّنة له، **ونمر موسى** يفرض على من يتولّوا هذا الأمر بوجوب **"تدريب التّلميذ على التّحكّم بنبرة الصّوت، ونغمته، ودرجته، وشدّته، وحسن إيقاعه في مواقف الإلقاء المختلفة: من تساؤل، أو تعجُّب، أو دهشة، أو نصح وإرشاد، أو فرح وحزن، أو غضب وهدوء".**[1]

إنّ ما أشار إليه نمر موسى نجده موظفا عند **جدري** الذي يحدّد طبيعة الإلقاء، ومكوّناته الأساسية بِاعتباره: **"وحدة الإيقاع للكلمة عبر اِنسجام النّبرات الصّوتية مع الأوضاع النّفسية والاِجتماعية في حياة الإنسان.. فالممثل مطالب بتنسيق الصّلة بين الكلمات والمعاني عبر الإلقاء الواضح لضمان اِسترسال الكلام من أعلى الخشبة عن طريق تنويع الإلقاء وتغيير الصّوت في درجته وسرعته، وحسب ما يتطلّبه التّشخيص الدرامي من اِرتفاع للصّوت أو الاِنخفاض، حتى يجسّد هذا الصّوت الطّابع الخاص بالشّخصية الخيالية الممسرحة، كما يجب أن تبنى المقامات الصّوتية طبقًا للوضعية السّيكولوجية التي يكون عليها شريكه في التّمثيل".**[2]

وينبّه **الجدري** إلى العيوب التي يجب اِجتنابها، والتي من شأنها أن تُحدث نوعاً من الغموض على مستوى فهم الأطفال وحدّدها في ظاهرتي التّلعثم وعدم ضبط الصّوت، وفقًا لاِرتفاع الصّوت واِنخفاضه، وكذا عدم التّحكّم في الاِنفعالات النّفسية للممثل، فالجانب الأول يقول فيه: **"وأمّا إذا وقع المُمثّل في التّلعثم أثناء الدّور صوتيًا (أي الإلقاء) أو اِرتفاع الصّوت إلى مستوى الصّياح واِنخفاضه فيجعله في موضع غموض بالنّسبة للمتلقي أي المتفرّج وكذلك الشّريك في التّمثيل".**[3] والجانب الثّاني وهو الاِنفعال غير المتحكّم فيه، والذي يخرج فيه عن السّيطرة يؤثر على عملية السّمع لدى الطّفل المتفرّج فيقول: **"كما أنّ الاِنفعال العنيف (غير المراقب) يؤدّي هو**

---

[1]- نفسه ، ص84-85.

[2]- عبد الكريم جدري: الفن المسرحي، (ج 1)، ص 36.

[3]- نفسه ، ص36.

الآخر إلى فقدان القوّة الصّوتية والإلقاء، وإنّ كل هذه العوائق تكون لا محالة سببًا في اِنبعاث التّشويش بالأفكار التي تتابع الأحداث المسرحية بشغف، كما ينجم عن ذلك تقطّع للخيط الدرامي، وإنّ اِهتزاز الصّوت وتوتره يحدث اِشمئزاز لدى المتلقي وحينها لا تستطيع قنواته السّمعية اِلتقاط الصّوت صافيا"[1] .

ويعتبر التّنفس الجيِّد والتَّعوُّد عليه بِاستمرار دائمٍ، هو بمثابة الأثر البارز في تحسين الصّوت الذي له المفعول السّحري في إحداث الأثر النّفسي الجميل، على شحن معنويات المتفرجين وإثارتها، ومن هذا المنظور ينبغي تدريب الممثلين على التّنفس العميق، وهو ما أكّدته البقاعي بقولها:" **لمَّا كان الصّوت يمتدُّ مع زفير النَّفس الطّالع من الرّئتين، وجب في البدء، تدريب الأطفال على التّنفُّس العميق، وللمدرّب أن يدعوهم مثلا إلى تخيُّل قِرباً من جِلد يجب أن نملأها حتَّى الكفاية، إذ هي كلَّما اِمتلأت هواء كان الصّوت أقوى وأكثر اِمتداداً، وقد يدعو المدرّب الأطفال إلى التَّنافس في مدِّ الصّوت، أو رفعه حتَّى أعلى درجاته، ومن ثمّ خفضه حتّى أدنى دركاته، ويشدِّد على ألاّ يكون الصّوت (مشدودا) أو(متوتِّراً)،وأن لا يصدر عن عياءٍ أو وجلٍ، بل يكون رنَّاناً منطلقاً"[2]**

تدعو النّاقدة في هذا الشّـأن إلى إضفاء لمسة الإيقاع على الصّوت، وعدم التّكلُّف في إخراجه، وعدم إخراج الكلام وهم في مرحلة عياء من جرَّاء الرّقصات والحركات الموظفة علي خشبة المسرح، ونجدها تحدِّد الأسس التي يقوم عليها الصّوت الجيِّد الذي يمكن أن يأتي بثماره الإيجابية على أنّه:[3]

ـ يقود إلى الغناء... وأفضل ما يربى عليه الطّفل اِجتماعيا وحضاريا.

ـ تدريبهم على الوضوح والدِّقة.

ـ تنميةُ ثروتِهم اللّغويَّةُ في الأساليب الأدبية.

---

[1]- نفسه، ص36.

[2]- إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص272-273.

[3]- نفسه ، ص274.

ـ النُّهوض بأذواقهم الأدبية والفنية.

ـ الكشف عن ذوي المواهب.

ـ تعويدهُم فنُ الإلقاءِ والتّمثيل وإتقانُ التّعبيرِ الصّادق الحيِّ عن أنفسهم.

ـ تعويدهُم على فن الإِستماع والإصغاء إلى مخارج الحروف واستخدامات اللّغة.

ـ التّحكُّم في الصّوت وعلاقته بتعبيرات الوجهِ.

ـ الدَّافع إلى الاتِّزان والجرأة في القول.

2-حسن الصّوت:

لقد تنبَّه القدماء إلى ما للصّوت الحسن من أثرٍ على نفسية المتلقي، وفي العقد الفريد لِابن عبد ربّه نص يحدد القيمة الطيِّبة التي يمكن أن يحدثها في الطّفل المتلقي بقوله أنّه: "**زعم أهل الطِّب أنّ الصَّوت الحَسَنَ يسري في الجسم، ويجري في العروق، وتهتَزُّ له الجوارح وتخف الحركات، ومن ذلك كرهوا للطّفل أن ينَوَّم على إثر البكاء حتى يُرقص ويطرب**".[1]وفي هذا الإطار يعدّ الحوار الهادئ الذي" **يطمئن الصَّبيَ، فتتنبَّه حواسه، فيستمع وينصِتَ ويفكِرَ، فيهم ويدرِكَ، ويقبل ويترك، ويصل إلى ما لم يمكن ليصل إليه بغير الهدوء في الحوار**".[2]وفي حدود هذا المظهر نجد **محمد بن إبراهيم الحمد** يركّز على قيمة الحوار الهادئ، المنبعث من الصّوت الحسن اللّين الذي له مفعول السّحر في اِلتقاط الرّسالة كاملة، ومدى إيجابية نتائجها في المستقبل على نفسية الصّغير ولغته، كما يدعو إلى تدريبه و تربيته على هذه الميزة منذ الصّغر فيقول: "**إنّ تدريب الصَّغير على أدب المحادثة وتعويده على الحوار الهادئ والمناقشة الحرّة، يقفِزُ بالمربّين إلى قمّة التّربية والبناء، فبسبب ذلك ينطلق الطِّفل، ويستطيع التّعبير عن آرائه، والمطالبة بحقوقه، فينشأُ حرًّا كريما**

[1]- اِبن عبد ربه الأندلسي: العقد الفريد، ج6، ص04.

[2]- جمال عبد الرحمن: أطفال المسلمين كيف ربَّاهم النبي الأمين- ﷺ -، ص173.

أبيًا، فيكون في المستقبل ذا حضور متميّز، ويكون لآرائه صَدًى في النّفوس لأنّه تربى منذ الصِّغر على آداب الحديث وطرائقه.[1]

ويرى **عبد المعطي (نمر موسى) "الأصوات مهما كان نوعها ومصدرها تعد من أسس بناء "الدراما الخلاقة"... التي يتمتّع بها الأطفال وتعمل على تنمية ذوقهم وأحاسيسهم".**[2]

على غرار الصّوت الهادئ الذي يضفي على جو المسرحية لغة على لغة فيكون التّأثير السّريع، لذا يؤكّد النّاقد في كتابه محاضرات في الدراما ومسرح الطِّفل أنّ الصّوت يمكن توظيفه على حسب الحالات النّفسية والإنفعالية التي تكون عليها الشّخصية (أي الجانب البسيكولوجي)،ومن خلال البيئة التي يوظّفها الكاتب في النّص المسرحي، فيقول: **"وقد يكون الإلقاء بالصّوت الهادئ المرقق ليعبِّر به الممثل عن الرِّقة والبساطة والجمال، كرقَّة النّسيم العليل، ونعومة قطرات النّدى، وإنسياب الجداول، وتغريد العنادل، وقد يعبِّر الممثل بالصّوت الممتد عن اِتّساع المكان أو التّوغل في الزّمان، أو الإيحاء بالبعد والضّياع... والممثل فنان حين يَسْتَلهِمُ قِوَى الطّبيعة في تلوين الصّوت، وهو فنان كذلك في دقّة توقيت اِستخدام الألوان الصّوتية"** .[3]

وللصّوت علاقة بالإيقاع الموسيقي على حسب نمر موسى، وأنّه ذو فائدة ترجى إيجابيتها من خلال العمل بها، وإذا تمّ توظيفها توظيفًا يلائم الطّفل بالتّمرين عليها، مع الأخذ في الحسبان ضرورة التّوافق الكمّي بين الصّوت والسّلّم الموسيقي، حتى يقع التّأثير على مستوى أذن السَّامع فيقول: **"وإنَّ لتمرين الصّوت مع الأنغام الموسيقية أهمية لا تقل عن أهمية تمرين المعنى تمامًا، فإنفتاح الصّوت على آخره يُسَاعِد كثيرًا ممثل (الدراما الخلاقة) أو الملقي، لذا يجب التمرّن على**

[1]- محمد بن إبراهيم الحمد: أخطاء في أدب المحادثة والمجالسة، دار اِبن خزيمة، الرّياض، ط1، 1417هـ-1999م، ص43.

[2]- عبد المعطي نمر موسى: الدراما والمسرح في تعليم الطِّفل، ص86.

[3]- نفسه ، ص87.

السُّلَّم الموسيقي ومفاتيحَه، وتعويد الأذن على سماع الموسيقى لتتكون عنده أذن موسيقية تتحسَّسُ الأصوات الجميلة وتعطي نتيجة أفضل، كما أنّ الصّوت يتَّضِح على طبيعته".[1]

ومن مظاهر البراعة في التّمثيل المسرحي هي قدرة الممثل في الإستجابة للمتغيرات الصّوتية إضافة إلى معرفته بالأصوات التي تحيط به من حيوانات، الطّبيعة، الآلات... فهي حتمية لا بدّ منها في العمل المسرحي على حدّ النّاقد نمر موسى.

ويرى أصحاب الإتجاه النّفسي أنّ عملية النّمو اللّغوي تكون على حسب تناسب الصّوت وتناسقه بحيث تكون الإهتزازات الصّوتية متكافئة ما بين الصّعود والإنخفاض على" **أن يكون الصّوت متناسبا لجهة الرّفع أو الخفض، لا يجاوز المجلس فلا يعلو بقدر ما يُسمع، ولا يُخفَض بحيث لا يُفهَم** "،[2]ويقول إبن جماعة الكناني في كتابه " تذكرة السّامع والمتكلِّم" متحدّثا عن قيمة الصّوت من خلال التّفاعل بالزّيادة والنّقصان، مع مراعاة الفهم والإفهام في العملية التّواصلية، بحيث: "**ألا يرفع صوته زائدًا على قدر الحاجة ولا يخفضه خفضًا لا يحصل معه كمال الفائدة والأولى ألا يجاوز صوته مجلسه ولا يقصر عن سماع الحاضرين، فإن حَضَر فيهم ثقيل السَّمع فلا بأس بِعُلُّو صَوْتِه ليُفكِّر فيه هو وسامِعَه**"[3]

وإبن جماعة الكناني لمّا ذكر الزّيادة والنّقصان كان له هدف من ورائه، ومن النّقصان عدم وصول الصَّوت إلى السَّامع، خاصة لأصحاب العاهات، وفي الزّيادة حدوث نوع من الضّوضاء بسبب إنتشار الصّوت العالي فيصطدم بالهواء، فيحدث الخلل في السَّمع فتقع المعلومة ناقصة أو مشوّهة تحتاج إلى إعادة، ولهذا "**إنّ العمل ضمن المجموعة، الفرقة ينحصر في أحسن الأحوال في التّمارين ووضع الصَّوت كما توضع تمارين اللّيونة**".[4]

---

[1]- نفسه ، ص82.

[2]- علي زيعور: التّربية والتّعليم بين المعرفيات والنّمو، ص127

[3]- حسن ملاَّ عثمان: الطّفولة في الإسلام مكانتها وأسس تربية الطِّفل، ص129.

[4]- فاضل عباس المويل: مسرح الطّفل في الكويت كوسيلة فنّية وتربوية، حقوق الطّبع للمؤلّف، (دط)، (دت)، ص97.

***** الإِهتمام بالنّطق في الحوار أثناء العرض المسرحي:**

3-مخارج الحروف والصِّفات:

إنّ الإِهتمام بعملية النُّطق بالنّسبة للأطفال كانت منذ القدم، من الأمور التي رُوعي فيها هذا الأمر بتجويد القرآن الكريم، فلأجله قامت الدّراسات والبحوث، ومن العلماء الأجلاء الذين إِهتموا بهذا الأمر العلاّمة الجزري الذي ألّف قصيدة تعليمية يحث فيها على تعلّم مخارج الحروف وصفاتها فيقول:

إذ واجِب عليهم محتَّـــمْ ** قَبْلَ الشُرُوع أَوَّلاً أنْ يَعْلَمُوا**

مَخَارِجَ الحروفِ والصِّفات ** لِيَلْفَظوا بأَفصَح اللُّغـــات.**

وقد أكّد الدّارسون على" **أنَّ ضبط مخارج الحروف ورعاية صفاتِها إنَّما يكون في النّشأة الأولى، وهي مرحلة الكتّاب والتّعليم الإِبتدائي**"[1]، وسبب ذلك أنّ النّطق السّليم للحروف، وبالتالي للكلمات، يُعتبر من بين أهمّ المتطلبات لتعلّم الكلام. ولمـّا خرج اللّسان العربي عن ميزتِه السّابقة بسبب تعدّد اللّغات واللّهجات كان لزامًا أي يُهيَّأ الطّفل على هذه الميزة من خلال مسرح الطّفل، وقد ألحَّ غير واحدٍ من النّقاد على تدريب الأطفال على النّطق الجيّد والسّليم من الأخطاء النّحوية والصّرفية. وقد تنبه **وينفريد وارد** إلى قضية تبدو في غاية الأهمية والتي أهملها كثير من المربين للأطفال وهي سرعة الإلقاء وكذلك مسألة عدم ضبط المخارج ضبطًا دقيقًا، فيقول: " **وقد يكون من الصّعب فهم الحوار من البعض بسبب سرعة الإلقاء وأخطاء النُّطق، لذلك يُصِرُّ المخرج على أن يتحدث الممثلون ببطء وعِنايَةٍ، وقد يكون من الضّروري في بعض الأحيان أن يعطي المخرج درسًا خاصًا لأحدِ الأطفال، فيطلب منه أن يعيد قراءة الحوار ببطء يشبه الحركة البطيئة في السّينما، وبهذه الطّريقة يصبح إلقاء الطِّفل أكثر دقّة ووضوحًا**".[2]

[1]- محمد محمود الطّناحي: في الأدب واللّغة دراسات وبحوث، ج2، ص532.

[2]- وينفريد وارد: مسرح الأطفال، ص195.

نمر موسى هو الآخر يخطو نفس الخطوة بتدريب الأطفال على مخارج الحروف وصفاتها حتى يتعوّد على مخرج الحرف الحقيقي وضبط صفته، فيقول: "**ويجب أثناء التّمرين أن يضغط التّلميذ على مخرج الحرف ضَغْطًا شديدًا يتيح له التّعوُّد على هذا المخرج، ويتيح له كذلك تقوية العضو الذي يشترك في إخراج الحرف**".[1]وكلَّما تعوّد الطّفل على هذه التّمارين كلّما كانت النّتيجة إيجابية، لأنّ الممارسة والمران على هذه المخارج تقوي الأعضاء التي يتم بها إخراج الحروف.كما نجده يعطي مظهرا من مظاهر إخراج الحرف على حقيقته دون أن يخرج عن مسار مخرج حرف آخر، وهو تعويد الطّفل على اِختزان الهواء الذي يساعد على إخراج الحروف من أماكنها، فيقول: "**وعلى معلِّم الدراما والإلقاء تعويد تلاميذه على اِختزان كمية وافية من الهواء في الجوف لتساعد التّلميذ على التّحكم بالنّطق، وفصل الجمل ووصلِها حسب ما يقتضيه المعنى** "[2].وقد اِعتبر أنّ الإلقاء الجيد هو المتمثّل في" **القدرة على لفظ الكلام بوضوح ودقَّة ويتأتى ذلك بمراعاة طبيعة الأصوات (الحروف) ومخارجها وصفاتها، ودراسة طبقات الصَّوت الإنساني دراسة موسيقية**".[3]

وما يعتريه النّقص في مخارج الحروف وسلامتها، والذي يكون له اِرتباط سيّئ على الطّفل من خلال عدم سلامة جهازه النّطقي، ونحن ندرك كذلك إذا "**كان النّطق في الإنسان سليمًا خالِيًا من العيوب الخلقية، خرج الصَّوت صحِيحًا محقِّقًا الغرض، ومن هنا كانت الاهتمامات البالغة بعلم اللُّغة وعلم الأصوات**".[4]ويمثل لنا نمر موسى بالعيوب النُّطقية التي تلحق الخطيب، والتي تؤثّر على خطبته فتعدو غير واضحة ومفهومة، فيقول: "**ونحن نرى أنّ الخطيب مهما كان قويَ الحجَّة، قادِرًا على تحليل المواقف فإنّه يضعف إذا ما كان مصابًا بعيب من عيوب النُّطق، وكذلك حال المسرحي أيضًا عند قيَّامه بدوره على خشبة المسرح**".[5]

---

[1]– عبد المعطي نمر موسى: الدراما والمسرح في تعليم الطّفل، ص82.

[2]–نفسه ، ص82.

[3]– نفسه ، ص84.

[4]– فخري محمد صالح: اللغة العربية أداءًا وإملاءًا ونُطقًا، ص96.

[5]– عبد المعطي نمر موسى: الدراما والمسرح في تعليم الطّفل، ص84.

ولهذا تقول **هند قواص** في معرض حديثها عن مخارج الحروف والإلقاء الجيد إنّه : "**يجب على الممثل قبل كل شيء أن يكون نطقه سليمًا، فلا يأكل آخر الحروف فتكون الطامة الكبرى، لأنّ مخارج الحروف يجب أن تكون واضحة كل الوضوح، وتكون ظاهرة أكثر من ظهورها أوَّل الكلمة، وإلاَّ كان ممثلاً فاشِلاً سرعان ما يتضايق منه الجمهور الذي يُريد أن يسمع الكلمة الصحيحة، ويفهم كل ما يؤَد الفنان قوله، فهذه أهم الميزات في الإلقاء الصَّحيح**".[1]ومرد أكل الحروف وعدم إخراجها إخراجاً سليما راجع إلى سرعة النّطق لدى الصّغير، حينها تصدر الكلمة ناقصة، فتبدو للمتلقي المستمع مبهمة.

4–مظاهر التّنغيم*:(intonation) في مسرح الطّفل:

في مسرح الطّفل يجب أن نضع في الِاعتبار أنّه يمكن توصيل بعض الفهم عن طريق مكوّنات الحديث غير اللّفظي مثل التّنغيم وإخراج الكلام في أحسن حال، وقد أدرك النّقاد قيمة إضفاء عنصر التّنغيم في مسرح الطّفل، وما مدى إيجابيته باعتبار أنّه يفيد فيمعرفة أنواع المباني التّركيبية من اِستفهامية وتقريرية وتعجبية، أو ما كان قصد الِازدراء أو السّخرية، وغيرها من الأغراض، ونجد النّاقد أبو معال وهو يعرف أن الحوار الجيّد مرتبط بمدى توظيف الممثل لمظاهر التّنغيم الصّوتي على أساس أنّ هذا الأخير عنصر يثير في المتفرّج الطّفل دغدغة حواسه اِتجاه النّص المسرحي، فيثير فيه يقظة الإحساس والشّعور، فتتولّد فيه طبيعة المعرفة إلى الأشياء والمعاني التي تمّ عندها عنصر التّنغيم، فيقول: "**ولكنّه لا يكتمل** (الحوار) **إلاّ بعد أن يعطيه الممثلون الحركة وطريقة النّطق لأنّ الحوار الدرامي**

[1]– نفسه ، ص85.

*– إنّ التّنغيم في مفهومه العام تلوين صوتي مستحسن جذّاب، والمعروف عنه أنّه يفيد في معرفة أنواع المباني التركيبية من اِستفهامية وتقريرية وتعجبية، أوما كان قصد الِازدراء أو السّخرية، وغيرها من الأغراض، ومن ثمَّة كان التّنغيم مستويات ومجالات، فهو يخضع لدرجات أربع من صعود الصَّوت ونزوله، وكل درجة تسمّى نبرة pitch، بحيث يتميز تنغيم السّؤال عن تنغيم الأمر، وعن تنغيم الأمر، وعن تنغيم الجملة الخبرية أو التعجب، فكل من المرسِل والمستقبل، ينبغي عليهما مراعاة تقنية التّنغيم هذه، وذلك لأهميتها في تحديد الدّلالة المقصودة من جهة والجمال الأدائي من جهة أخرى (سعاد بسناسي).

الحقيقي هو ذلك الذي يعتمد على الحركة وتنغيم الصّوت، ويستمدُّ من الممثّلين قدرًا كبيرًا من حيويته وتأثيره".[1]

ويتناسب مع القول السّابق رأي **فاضل الكعبي** حين يبيّن ما للصّوتِ من قيمةٍ تِبعًا للأهداف التي يمكن تحقيقها، خاصةً إذا تمثَّل في جانبه التّنغيمي الذي يفعِّل دورهُ المنسوب إليه بإقامة التّعبيرِ وتقريب المعاني التي يحتاجُها الطّفل من حيث التّعامل بها في جوانب الحياة كلّها، خاصة إذا كان التّفاعل مع جانب **نوع النّطق وقوته،** وفي ضوء ذلك يركِّز على العنصر الأساسي فيه والذي هو بمثابة الأصل في عملية التّنغيم: ألا وهو تحقيق الاِتّصال اللّغوي والمعرفي في إطار الإفهام، أمّا إذا اِنتفى هذا الشّرط، فلا قيمة للتّنغيم. فيقول: **"ولا نقصد بالصّوت الذّبذبات التي يحدثها الكلام فقط، بل نقصد أيضًا نوع النّطق وقوّته ومدى قدرته على التّعبير وتجسيد كل ما يقف وراءه، حدثًا كان أم شعورًا".**[2] إلا أنّه ليس كالنّقاد الآخرين، فنجده لا يهتم بمخارج الحروف بالنّسبة للطّفل ولا يلقِ لها أيّ اِعتبار حين يؤكّد أنّه **"ليس ضروريا أن تكون الأصوات مفهومة من وجهة نظرنا، بل المهم أن تكون معبِّرة وفق قياسات الطّفل".**[3]

ولا شكّ، أنّ الإيقاع إذا كان ملازماً لعنصر التّنغيم، كان أثره أبلغ من التّنغيم وحده ولكن بشروط وفي حدود الاِستجابة للحالات الإيقاعية مع دواعي اِحترام المواقع التي تستجيب لسرعة النّطق وبطئه النّاتج عن الحالات النّفسية، ووفق هذه الخصائص تعتبر **سعاد بسناسي** الإيقاع الصّادر من الصّوت ذا قيمة جمالية تحقّق إيجابيتها إذا توفّرت الشّروط الضّرورية مثل وضوح المعنى والنّطق السّليم، واِجتناب التّكلُّف والتّعسُّف، إضافة إلى الحالة النّفسية التي يكون عليها المـُلقي أو المرُسِل، كما تؤكِّد أنّ التّنغيم مرتبط كذلك بظاهرتي السّرعة والبطء في النُّطق، وهذا طبعًا على حسب الحالات التّأثّرية والاِنفعالية باِعتبار درجة القوّة والضّعف فيهما. فتقول: **"للإيقاع علاقة بالتّنغيم، لأنّ الحالات النّفسية ومجمل الاِنفعالات التي يكون عليها المرسِل، تتطلّب منه أن يعطي لكل**

[1]- فاضل الكعبي: كيف نقرأ أدب الأطفال، ص288.

[2]- نفسه ، ص182.

[3]- نفسه ، ص282.

حالة إيقاعها الخاص، كما ينبغي مراعاة السّرعة والبطء في الأداء، وحسن المزج بين كل هذه المواقف على أن يكون المعنى واضحًا والنُّطق سليمًا دون تكلّف وتعسُّفٍ، فالإيقاع مطلب ينبغي مراعاته في الكلام، لأنّه تلوين صوتّي، وأداء جمالي".[1]

وإنّ ما ركّزت عليه كذلك **إيمان بقاعي** في عنصر التّنغيم، هو دعوتها إلى اِستخدام التّضخيم الصّوتي، لما له من أثر فني على الطّفل، وكتركيز منها على وجود كلمات في المسرحية تبدو نوعا ما صعبة ومن أجل تقريب المفاهيم، فتقول: **"قد يستخدم نوع من التّضخيم الاِنتقائي للصَّوت، ومن الشَّائع في بعض المسرحيات، أن تحدث عملية زيادة لمستوى الصَّوت عند نهاية أي أغنية من أجل توليد نوع من الشعور بذروة الأداء".**[2]

ولعلّ تركيزها على الصَّوت، خاصة في نهاية الأشعار، هو طريق إلى الحفظ وباعتباره نهاية النّطق وعلى إثرها تكون لحظة اِستراحة للصّغير من أجل أخذ نفس عالٍ آخر لدخول البيت الجديد، فهو إذن طريق لدفع الملل، لكن هي الأخرى تحدُّ من كثير اِستعماله، أو عدم ضبط الصَّوت فيخرج مشوّهًا فتقول: **لكن هناك، على كل حال، حدًّا للمصداقية، فضلاً عن الضَّيق والضَّرر اللذين يحدثان للأذنين بفعل هذه المبالغة في تضخيم الصَّوت".**[3]

والسّبب الكامن وراء تضخيم الصَّوت الخارج عن طبيعته يمكن أن يؤدّي إلى التّشويش الذي يقع على آذان المتفرّجين، أو الممثّلين فيما بينهم، فالممثل جرّاء ازدحام الأصوات مع ارتفاعها، ممكن أن تؤدي بالملقي إلى نسيان بعض العبارات المبرمجة في المسرحية، أمّا الطّفل المتفرِّج فيمكن أن تغيب بعض المفاهيم فلا تصل الكلمات كاملة إليه وبدوره لا يعرف معانيها، ممّا يؤدّي إلى تشتّت أفكاره، وعدم متابعة المسرحية بالكلية.

---

[1]- سعاد بسناسي: إشكالية التّواصل بين تقنيات التّحليل واِحتمالات التّأويل مجلّة اللّغة والاِتصال، العدد 03، ربيع الثّاني1428هـ، ص135.

[2]- إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشّباب، ص284.

[3]- نفسه ، ص284.

***** –الحركة في مسرح الطفل:**

إنّ ضرورة الحوار في المسرحية أمر حتمي لا يمكن الإستغناء عنه، إلاّ أنّه وحده قليل وعديم الفاعلية، إلاّ إذا تمَّ وفق مقتضيات وجود الحركة ومظاهر النُّطق، ولهذا نجد كل من **أبو معال وأحمد نجيب** يلحَّان على ضرورته في العمل المسرحي، **فأبو معال** يعدُّه ركنًا أساسيا من أركان المسرح، فيقول: **"فالحركة والصَّوت واللُّغة والحوار والأشخاص والألوان وغير ذلك من متطلّبات فنّية، هي من أركان المسرح والتّمثيل".**[1]

وكذلك الحوار فوق الخشبة **"لا يكتمل إلاّ بعد أن يعطيه الممثلون الحركة وطريقة النّطق، لأنّ الحوار الدرامي الحقيقي هو ذلك الذي يعتمد على الحركة، وتنغيم الصّوت، ويستمد من الممثلين قدرًا كبيرًا من حيويته وتأثيره".**[2]

ويربط **أحمد نجيب** نجاح الحوار بضرورة وجود الحركة على خشبة المسرح، لأنّه عنصر فعّال في تنبيه حواس الطّفل اتجاه النّص المسرحي، إلى جانب طرد الملل النّاتج عن جفاف اللُّغة الحوارية في بعض الأحيان، فلهذا تكون قابلية الطّفل للتعلّم، إذا اِستُعمِل في المسرح اللُّغة اللّفظية بما يناسبها في الشّرح القائم على اللُّغة غير اللفظية، فيقول: **"ونجاح الحوار يعتمد على الحيوية والحركة والقدرة على جذب المشاهد والتّأثير فيه".**[3]والرأي نفسه نجده عند **قدرية البشري** التي تُنبّه على هذا العنصر على أنّه (التّجسيد والحركة)يتيحان: **"للطّفل أن يتوحّد مع المواقف التي يَحْمِلُها المضمون الاِتصالي دون أن يشعر بأنّه يتلقى مواعظ وتوجيهات وإرشادات ثقيلة أو معلومات جافّة خصوصًا وأنّ الطّفل شديد الحساسية من كل ما يقدم إليه على تلك الشّاكلة، وهو حتى**

[1]– عبد الفتاح شحدة أبو معال: أدب الأطفال وثقافة الطّفل، ص165.

[2]– فاضل الكعبي: كيف تقرأ أدب الأطفال، ص228.

[3]– أحمد نجيب: فن الكتابة للأطفال، ص91.

إن اِستجاب لها فإنّ اِستجابته مؤقتة إذ سرعان ما يتخلى عنها وقد يتمرّد عليها حين تحين له أوّل فرصة مناسِبة".[1]

وفق المقترحات الآنفة الذّكر فإنّ التّأثير الخطابي الذي تنعدم فيه الحركة، هو تأثير لا يمكن أن يتعدّى لحظة العرض المسرحي، على خلاف وجود هذا العنصر كنوع مروِّض ومدعِّم لحواس الطّفل إلى عملية التّلقي بكيان رحب، يبقى أثره قائماً مدى حياته. وأمر آخر يمكن الإشارة إليه، هو طبيعة المحاكاة التي يستهويها الطّفل الصّغير فهو يقلِّد كل ما يستَحسِنُه ويستهويه من أقوال وأفعال تشحذُ حواسه وقريحته على مرّ الأيّام، ومن هذا المنطلق تركِّز **المشرفي** على أن يكون للحركة دور فعّال في تهيئة الأطفال فيما يجب أن يقلِّدوه، كما أنّه لا يمكن للممثل أو المخرج أن يضع أمام الصّغار الحركات التي تفوق مستواهم، وتكون رموزها السّيميولجية صعبة عليهم، فلا يستطيعون فكّها(رموزها) لصعوبتها، فتقول: **"وإن كان الصّراع من أهمِّ العناصر الفنية في مسرحيات الكبار، فإنّ الحركة لها أهميتها، خاصةً في مسرحيات الأطفال، وعليها يقوم نصيب كبير من مسؤولية جذب اِنتباه الأطفال بِاستمرار، وغني عن الذّكر أنّ الحركة العضوية المجسَّمة هي التي تستهوي الأطفال... حيث إنّه من المتوقّع أن يَلْجَأ الأطفال إلى تقليد ما يستهويهم من الحركات والعبارات المسرحية، لهذا فمن الضروري ألاّ نعرض عَلَيْهِم إلاّ ما نعرض لهم أن يقلِّدوه".**[2]

وأحمد نجيب هو الآخر ينظم مسار الحركة داخل المسرحية، فيدرك قيمتها الإيجابية وفق مراعاتها على حسب المراحل العمرية، مع توجيهها في أحسن الظروف من حيث الدّقة، وأمّا إذا أُهمِلت فما لها إلاّ أن تُحدث زعزعةَ الجو التّربوي والتّعليمي المرح المناسب للمسرحية، ومدى سلبيتها القائمة على النّفور. كما يدرك مدى وجوب ملائمة الحركة للّغة المعبِّرة عنها، لأنّ **"المسرحية لا تقدَّم كألفاظ تحكى بشكل معيّن، وتصاحب بحركات معيَّنة في جو مسرحي معيّن أيضًا، فقد تفقد مسرحية رائعة قيمتها الفنّية بسبب رداءة تقديمها".**[3]

---

[1]- قدرية البشري , سماح الخالدي , ناريمان لهلوب: أدب الأطفال، ص149.

[2]- إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال (مدخل للتربية الإبداعية)، ص81.

[3]- أحمد نجيب: فن الكتابة للأطفال، ص87.

ولعلّ سلبية المسرحية وإيجابيتها قائمة على توظيف الحركة في مسرح الطّفل، لا اللّغة ذاتها، وإنّما الأمر يتحقّق بالأثر الفعّال عندما تكون اللُّغة مرتبطة اِرتباطًا وثيقًا بحركة الطِّفل وتعبِّر عن اللُّغة تعبيرًا سليمًا بما يوافق مستوى الطّفل، وحتى تؤدّي الحركة دورها المنوط بها يجب أن تكون متوافقة ومنسجمة وأقوال الشّخصيات، لكن انعدام الحركة في المسرحية ينتج عنه أضرار تقلل من الأهداف المبرمجة للأطفال، وفي هذا يقول النّاقد: **"ولنا أن نتصوّر ما يصيب الجمهور من ملل وضيق إذا تجمَّدت الحركة على المسرح، واِستطال حوار الممثّلين في جدل عقيم أو مناقشةٍ ذهنية راكدة.. ثم لنا أن نتخيّل ما يكون عليه هذا الجمهور من يقظة وتشوُّق وتجاوب، إذا كان المسرح يموج بالحياة الجياشة والحوار الذّكي، والحركة المرسومة التي تحسن اِستغلال عنصر الصِّراع الخارجي بين شخصيات المسرحية، أو الدّاخلي في نفس أبطالِها، لتسعى بالأحداث في وعي وثبات نحو القمّة الدرامية المؤثرة..."**.[1] وهكذا تُحقّق الحركة لغةً إضافيةً غير لفظية إلى جانب اللّغة المنطوقة، من خلال التّجاوب مع شخصيات المسرحية.

ويشير **أحمد نجيب** إلى عدم إثقال العمل المسرحي بالحركات التي لا تخدم النّص المسرحي، وإنّما يكون موظَّفًا في إطار الاِحتياج لدفع الملل النّاتج على اللّغة الصّعبة والمعقّدة، والتي يكون من ورائها تفكيك تلك الرّموز اللّغوية المعقّدة (complexe)،ومن الشّائع عدم اِستعمال الحركات الزائدة التي ليس لها معنى بالنّسبة للأطفال، إلاّ في حدود الوظيفة الإبلاغية (fonction de la comminication) فيقول: **"على أنّ الحركة الدرامية في محاولاتها تشويق الأطفال وجذب اِنتباههم، يجب ألاّ تخرج عن الإطار المقبول.. ويجب أن تحذر الاِنحدار والإسفاف.."**.[2]

كما يُظهر **يوسف عبد التّواب** مدى فاعلية تدريب الطّفل المُسبَق على التَّمثيل وأن نراعي دور الطّفل في التّمثيل على خشبة المسرح عوضا عن إسداء الأدوار للكبار، فيقول: **"لماذا نحرم هؤلاء**

[1]- أحمد نجيب: أدب الأطفال، علم وفن، ص88.

[2]- أحمد نجيب: أدب الأطفال، علم وفن، ص93، ينظر: عبد العزيز محمد السّريع، ص63.

الصّغار الذين كثيرًا ما يحلو لهم أن يؤدوا أدوارًا غير أدوارهم في الحياة مقلّدين أو متقمصين لشخصيات يلتقون بها أو يشاهدونها".[1]

ولعلّ صدق الشّخصية الممثلة على خشبة المسرح، أن تكون أفعالها وحركاتها نابعة عن هذا الشّعور وتجد طريقها إلى ذهن الطِّفل المتفرِّج بينما: **"لا معنى للتّحريك الجسدي إن لم يكن نابِعًا عن تحرُّك داخلي، يوضِّح ويشخِّص الوضعية السّيكولوجية للدّور، حتى وإن تعوّد الممثل على تقديمه بصفة ميكانيكية، وأي قيمةٍ للصّوتِ والحركة والإيماء؟ إن لم يكن هناك شيء توصِلُه هذه الأدوات إلى الجمهور".**[2]

ومن هنا نستخلص أنّ التّواصل غير اللّفظي مهم في تمتين العلاقات الإنسانية، والبشرية، ويساهم في كشف رِضى الأفراد وإنفعالاتهم داخل جماعات معيّنة، وإستخلاص مميزاتِهم الثّقافية والحضارية، وتبيان مقوِّماتِهم السّلوكية والحركية، إضافة إلى أنّه عامل دعم للّغة اللّفظية، ونقطة توجيه الخبرة المعتمدة على فك الرّموز (symboles) السّيميولوجية، المبنية على الإشارات.

*** –عنصر الفكاهة والتّشويق في مسرح الطّفل: Suspense

إذا كان الإنسان يحتاج إلى الضّحك والتّرويح عن النّفس من حينٍ لآخر، وتجديد نشاط النّفوس، فإنّ الأطفال يميلون بطبيعتهم إلى هذا النّوع ،والمسرح كخشبة يمكن للطّفل أن يسمع ويرى الأحداث والحركات، علانيةً، فعلى الكاتب أن يعمد فيه إلى توظيف الفكاهة تعبيراً عن هذا التّرفيه والتّرويح، وإستجابة لمتطلباته الوجدانية، وممّا تجدر الإشارة إليه، هو أنّ الأدب الموجّه للطّفل قد يكون مراعياً لسن الطّفل ونموّه العقلي على الأخص، إلاّ أنّه في أحايين كثيرة نلقى النّفور الكلي من قبل الأطفال لهذه النّصوص– سواء كنص مكتوب أو مُمثل على الخشبة–فعلى كاتب المسرحية ألاّ" **يثقل على الطّفل ما لا يستطيع فهمه أو يستسيغه، ولا يسرف هذا الأدب بمشكلات الجمالة،**

[1]– إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال: مدخل للتّربية الإبداعية، ص 73.

[2]– عبد الكريم جدري: الفن المسرحي، ص38.

كما لا يسرِف في إقصَائِه عنها، فلا مصادرة للإبتهاج والفرح من نفسه لهموم الحياة التي هي ليست فراغا من الهمّ كأنَّها ليست دائمًا فرحًا ومرحًا.[1]

وقد كان للنّقاد رأي على مستوى توظيف هذا العنصر في مسرح الطّفل بطابعه المجدّد لمعنويات الأطفال من حينٍ لآخر، من خلال دفع الضّيق والملل النّاتج عن خطابية اللّغة، وأهميته ليست قائمة على المسرح فقط، وإنّما تتعدّاه إلى أدب الطّفل ككل، ومن بين النّقاد الذين تناولوا هذا العنصر وأعطوا له حقَّه من الدّراسة النّاقد المسرحي **وينفريد وارد** الذي يدرك أنّ هناك فرقاً شاسعاً بين المسرحية والقصّة، فكون القصّة تعتمد على الكتابة، بينما تعتمد المسرحية على العرض فوق الخشبة وأمام المتفرِّجين من الأطفال، وكون القصّة من خلال قراءتها –ومتى تمّ إغفال أيّ كلمة أو جملة منها– فقد يمكن إعادة تَصفُّح أوراقها من جديد، بينما المسرح إذا فات أو تمّ تجاوز أي عنصر منه، لا يمكن الرّجوع إليه إطلاقاً، فلهذا كان على كاتب المسرحية اِستعمال الفكاهة من باب ترك مجال للتّنبيه والتّرفيه من أجل إفراغ تلك الشُّحنة الزّائدة، التي من شأنها أن تحدث بعض الإرتباك أثناء المشاهدة والإستماع لها، وفي هذا الإطار نجده يوصي بإلحاح شديد على أنّه ينبغي أن يُنبَّه الممثلون إلى أن يكونوا على اِستعداد لمنح المتفرّجين فرصة للضّحك.[2]

ويوصي الممثلين أثناء الضَّحك النّاتج عن الفكاهة أن يتركوا فسحة لإتمام الضّحك بالنّسبة للمتفرجين، حتى لا تسقط بعض التّراكيب والجمل من النّص المسرحي أثناء تأديته على خشبة المسرح وهم يضحكون، فيحدث الخلل، وتفقد المسرحية قيمتها التّعليمية والتّربوية، فيقول: **"بالرّغم من أنّ أحدًا لا يستطيع قبل العرض الأول للمسرحية تحديد المواقف التي تثير الضّحك فإن المتفرِّجين المتلهِّفين إلى سماع بقية الحوار سوف يحاولون إسكات الآخرين، وتكون النّتيجة أن يضطّر الممثلون إلى التّوقف بعد أن يكونوا جاوزوا العبارات التي كانت مثار الضّحك".**[3]

---

[1]– إسماعيل الملحم: كيف نعتني بالطّفل وأدبه، ص93.

[2]– ينظر وينفريد وارد: مسرح الأطفال، ص184.

[3]– نفسه ، ص184.

ومن المفروض أن نحترم شخصية الطّفل الصّغير من خلال توجيه أعمال مسرحية فيها فكاهة بحيث تتناسب مع سنّه، لأنّ المسرحيات الفكاهية ليست كلها موجّهة إلى المراحل العمرية للأطفال، لهذا نجد النّاقد يحدِّد السِّن المناسب للمسرحية الفكاهية على أساس أنّ "**الأطفال في سن السّابعة فما فوق يحبّون هذه اللّحظات أكثر من أي جزء آخر في المسرحية، فتّش عن التّشويق وأنت تقرأ المسرحية، كن واثقًا من ضرورته**".[1] بالنّسبة لهؤلاء الأطفال وفي هذه المراحل من الأعمار.

وإذا خرج التّشويق عن قاعدته فيطغى الضّحك على بعض القيّم الأخرى، فتنتفي الفاعلية والإيجابية للمسرحية، لأنّ الطّفل يهتم فيه بالضّحك على مدار المسرحية، فيغفل عن المعارف والمعلومات واللّغة الموظفة فيها على حساب عنصر التّشويق، والنّاقد **وينفريد** يدعو الكتّاب إلى توظيف الفكاهة على قدر الحاجة، فيقول: "**فالمسرحية الفكاهية بأكملها أقل تأثيرا على المتفرّجين الأطفال من المسرحية الجادة التي تشتمل على بعض المشاهد الفكاهية**".[2]

ونجد من يقابل هذا الرأي ويريد من الكتّاب أن يفعِّلوه في نصوصهم المسرحية **محمد السَّريع، وتحسين إبراهيم** على أنّه "**يجب أن تتضمّن... بعض الفكاهة التي تخفِّف من حدَّتِها فإذا لم يقدِّم موضوع المسرحية فكاهة، فيجب أن تقدِّمها بعض شخصياتها لأنّ ذلك تأثير إيجابي على الطّلبة فهم يفضّلون كثيرًا ضحكة عابرة من مسرحية جادة**".[3]

فالنّاقد يركِّز على إضفاء لمسة سحرية قائمة على التّأثير في الطّفل بحيث إذا كان العمل جادا، كان على مخرج المسرحية أن يتخلّله بعض التّشويق والفكاهة من أجل نزع الملل الذي يسيطر على عالم الطّفل، ومن الأعمال النّقدية التي توجّهت بآرائها في هذه المسألة كنتائج للدّراسة التي قام بها **فوزي عيسى** على عدّة مسرحيات، معتبِرًا أنّ الفكاهة والإضحاك عنصران مهمّان في العملية التّعليمية (مسرح الطّفل، المسرح التّعليمي (الممنهج، والمدرسي) وهذا لجذب اِنتباه الأطفال خاصّة عند وجود بعض البنى السّرديّة الطّويلة، وعلى غرار النّقاد الآخرين نجده يعيب الأمر ممن تناسوا تلك

[1]- نفسه ، ص158.

[2]- نفسه ، ص159.

[3]- عبد العزيز محمد السّريع، تحسين إبراهيم: المسرح المدرسي في دول الخليج العربي، ص61.

الضّحكات التي تقوم بتفعيل وتنشيط ذاكرة الطّفل، فيقول: **"أغفلت معظم المسرحيات عنصر الفكاهة والإضحاك، إلا في القليل النّادر مع أنّه من أهم العناصر التي تجذب الطّفل إلى العمل وتحفِّز على تلقِّيه بصورة جيدة، ولا شكَّ أنّ استثارة هذا العنصر ضروري للغاية في حياة الأطفال، ولا يتعارض مع الغايات أو الأهداف التّربوية بل إنّه يعدُّ وسيلة هامة للوصول إلى هذه الغايات إذا تمّ توظيفه بصورة فنيةٍ جيدة".**[1]

لقد ربط النّاقد إلى جانب ترقية اللّغة للطّفل عنصر الفكاهة بالغَايَة التَّربوية (توسيع الثّقافات وإكتساب المفاهيم والمعارف والأخلاق...)، وجعلها وسيلة لا غنى عنها في العمل المسرحي ومنَ الأعمال التي قام بدراستها في هذا الكتاب، وإستحسَن تلك المسرحيات التي وردت على لسان الحمقى والمغفلين والمعنونة: **"حكيم بركات"** فوجدها تخدم المسرحية من جانبها المعرفي واللّغوي، ومن

الظّاهر أنّ طبيعة قبول الفكرة موجودة ومقبولة لديه رغم أن الكاتب لم يوظف هذه النّادرة من عنده، إلاّ أنّه جاء بها من التّراث وأعاد توظيفها وصياغتها بأسلوبه الخاص وكانت ثمرة مستحسنة بالدّرجة الأولى لتّعليم الأطفال لغتهم وغرس القيم الدّينية والخلقية والمتمثلة في جزاء الغش[2].

وقد نأخذ هذا المقطع من هذه النّادرة التي قام الكاتب بتوظيف عنصر الفكاهة فيها من خلال الحوار الذي جرى بين الحكيم بركات وزوجته، فيقول:

"بركات: تصوروا بالأمس جاءت تقول لي...إنّها ضحكت على بائع الدّقيق... كيف يا زوجتي الغالية؟ .

الزّوجة: ضَحِكتُ عليه... وأخذت منه ضعف الكمية التي اِشتريتها من الدّقيق.

بركات: كيف... فرِّحيني... قولي... هكذا تكونين زوجة بركات الحكيم فعلاً...ماذا فعلت؟ .

---

[1]- محمد فوزي عيسى: أدب الأطفال، ص261.

[2]- ينظر نفسه ، ص241.

الزّوجة: بينما هو يزن لي ما طَلَبْتُ من دقيق...خلعت أساوري الذّهبية، ووضعتها مع الصَّنج في الكفة الأخرى...فأضاف دقيقًا آخر، فخلعت خلخالي الفضي ووضعته مع الصَّنج...فظل يصنع دقيقًا ثم يضع دقيقًا، حتى أعطاني ضعف ما اشتريت منه...

بركات: هائل...هائل.

الزّوجة: ودفعت ثمن الدقيق فقط...تصوّر

بركات: وأين أساورك؟ .

الزّوجة: ماذا؟ لماذا تسأل؟ .

بركات: هه...وأين خلخالك؟ لا تقولي إنَّك...

الزّوجة: تركتهم طبعًا في كفَّة الميزان... كان سيراني لو أخذتهم أمامه، ويكتشف خدعتي له...

فيقول النّاقد معلِّقًا على قيمة المسرحية ومدى نجاحه: "**وإذا كان المؤلِّف نجح في حشد عناصر الفكاهة والإضحاك، وجعل ذلك غايته الأساسية فإنَّه نجح كذلك في إشراك الأطفال المشاهدين في أحداث المسرحية، وقد توصّل إلى ذلك بحيَّل شتى كالتّوجه بالخطاب إلى الأطفال، ومداعبتهم كقوله:**

أنت تضحك؟ إذن لا بدّ أنّك تعرفني...لا بأس...أعرفكم بنفسي...".[1]

ومن هنا ندرك قيمة توظيف الفكاهة في مسرح الطّفل، لأنّه يجلب فكر الطّفل، ويبعده عن الشّرود الذّهني، بحيث تجعله دائما في يقظة مع مسار النّص المسرحي، ممّا يساعده في التّفاعل مع اللّغة المسرحية، وبهذا ينمي رصيده اللّغوي، ففي مسرحية "**بركات الحكيم**" رغم وجود بعض الألفاظ التي تبدو صعبة إلا أنّها مع الفكاهة بإمكان الصّغار فهم معانيها وإدراكها: كالخلخال، والأساور،

[1]-ينظر محمد فوزي عيسى: أدب الأطفال، ص241.

خدعتي...، ولهذا فإنّ قيمة المسرحية تكمن في طبيعة اللّغة التي يتداولها الممثلون، والتي تتطلّب المرح والفرجة في التّبليغ.[1]

إنّ الفكاهة والتّشويق في مسرح الطّفل، خصّيصة لا يمكن إغفالها في أدب الطّفل، فالتّنبيه عليها والحِرص على توظيفها من قبل الكاتب المسرحي أو المخرج، على أنّها عامل مهم في تفعيله كسند لتعليم اللّغة وإكتساب المعارف، فلهذا أدرك النُّقاد بإختلاف إتجاهاتهم وآرائهم أن يعمدوا إلى تحقيق لغة الفكاهة في مسرح الطّفل.

***** -لغـــــة الفكاهة:**

ويرى مباركي بوعلام أن: **"يتَّسِم البناء الفني للمسرحية الموجَّهة للطّفل بالإعتماد على عنصري التّشويق والإضحاك، وأن تكون خالية من الغموض والأغراب والتّعقيد. وتميل إلى التّركيز والسّلاسة مع مراعاة الفصحى، فيصبح حوارها مناسِبًا لفكر الطّفل وإدراكه دون إسْهاب أو إطناب".**[2]

فالنّاقد يحقق في هذا النّص ضرورة الالتزام باللّغة البسيطة السّهلة السّلسة، متجنبا الطّول والممل. ونفس الرأي نجده عند **عبد الوهاب أحمد** الذي يركِّز على لغة الفكاهة، ومدى تأثيرها في نفسية الصّغير وهو يشاهد المسرحية، وتعدّ المسرحية الجيِّدة في نظره تلك التي يتفاعل معها الطّفل ويتجاوب من قبيل وجود الفكاهة الجيدة، وحتى تكون كذلك، فقد حدّد شروطا لغوية يجب مراعاتها وهي كالآتي:

" . أن تكون الفكاهة مصوغة بلغةٍ مقبولة، سهلة الفهم، فلا تحتوي على ألفاظ صعبة الفهم أو النّطق، أو ليست من قاموس الطّفل، فالفكاهة الجيّدة هي التي يفهمها الطّفل العادي، دون حاجة كبيرة إلى إعمال العقل أو الذهن.

[1]- عمار مصطفاوي: فاعلية النّص المسرحي الموجه للطّفل، ص133.

[2]- مباركي بوعلام: خصوصية تواصل النَّص المسرحي الموجَّه للطّفل، ص66.

. ألا تحتوي على ألفاظ غير مقبولة أخلاقيًا أو اِجتماعيًا أو تنال بشكل مثير من بعض الطّوائف أو المهن أو الأشخاص".[1]

في حين نجد **كمال الدّين حسين** يعيب على الكتّاب اِستعمال اللّغة اللّفظية كعنصر وحيد في المسرحية، بل يدعو إلى ملازمة عنصر الفكاهة للّغة المنطوقة، لأنّها بالضّرورة لغة ثانية تعين على فهم اللُّغة اللّفظية، بحيث تُكسب الطّفل الثّقة بالتّجاوب معها وحب التّطلع والاكتشاف، ويدعو إلى توظيف بعض الصّور البيانية ،والتّجديد في اللّغة إذا ما تمّ توظيفُها إلى جانب الفكاهة، فيقول: **"فإنّه يخطئ عندما يجعل شخصياته جميعا تتحدث باللّغة السُّوقية، أو الشّائعة بين الشّباب طوال المسرحية، لأنَّ اللّغة الدّراسية تتطلّب وجود عناصر من الإضحاك والمجاز والمقارنة، بجانب قدرتها على التّصوير".**[2]

والفكاهة في مسرح الطّفل بالنّسبة إليه، هو طريق إلى طرد المَللِ من نفسية الطّفل وإدخال البهجة والسّرور عليه، فعلى الكاتب أن يجيد صياغة المسرحية الفكاهية بحيث يكون لها تأثيرٌ إيجابيٌّ على لغة الطّفل ومعلوماته، فتَتمُّ الإستجابة، ويحدث على إثرها الإسترسال الدّاخلي للطّفل، فيتهيّأ لِاستقبال لغة المسرحية، فيقول: **"يجب أن نضع في الإعتبار عامل الملل والضَّيق هنا، فالمونولوج الذي أحسن الكاتب صياغته بتفاصيل، تعكس المعلومات بقوة ومرح، ومشاعر متنوعة، ولغة جزلة تكون أكثر تأثيرًا".**[3]

وأوّل ما يسترعي التّأثير في المتفرجين ضرورة الحوار الفكاهي القائم على السّهولة والوضوح، خاصةً إذا ما استُعمل فيه الحركات المضحكة، ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض الظّواهر الفكاهية القائمة على الحركة تعبِّر عن مداها أكثر مما تعبِّر عليه لغة الحوار القائمة على اللّغة الملّفوظة وممّن أكّدوا على ذلك **وينفريد وارد** الذي يرى أنّ الحوار الفكاهي: **"يجب أن يصاغ بأسلوب سهل واضِحٍ حتى يُعجِب المتفرِّجين الأطفال، والفكاهة في الحركة أكثر تأثيرًا في المتفرِّجين...**

---

[1]- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال، ص179.

[2]- كمال الدّين حسين: المسرح التّعليمي، ص140.

[3]- نفسه ، ص141.

والفكاهة في الحركة أقوى منها في الحوار، والضّحكات مصدرها أفعال الممثلين... والفكاهة الصّريحة يفهمها الأطفال ويستمتعون بها أكثر من الفكاهة الملتوية".[1]

فلهذا إذا توفر الوضوح إلى جانب الضّحك فقد تمَّ التّلقي بشكل جيد، لأنَّ الطّفل مهما اِستعمل له الكاتب أو المخرج عناصر الإضحاك ولم يتم بشكل سهل وبسيط في الجانب اللّغوي فإنّ عملية التّلقي تبقى سلبية، وقد ينعدم التّأثير.

[1]- وينفريد وارد: مسرح الأطفال، ص- ص165. 181.

***** مقاربة في المنجز النّقدي لمسرح الطّفل:**

ومن خلال الدّراسة التّطبيقية التي قام بها الرّبعي بن سلامة على بعض الأنواع الأدبية الخاصة بالأطفال، في الجزائر، وفي جانب المسرح قام بالتّحليل النّقدي على مسرحية (مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار) والتي لم يذكر النّاقد: مؤلِّفِها أو كاتبها، وهي عبارة عن مسرحية وردت في أربعة فصول.[1]وتعتبر هذه الدّراسة النّقدية في جانبها اللُّغوي هي قيمة نفعية في حدِّ ذاتها من أجل إضفاء مفعول التّوجيه على أدب الطّفل خاصة منه المسرح.

وما أُخِذَ على هذه المسرحية من طرف النّاقد في الجانب اللّغوي المعتمد على الخطابية، والتي ينفر منها الصّغار فيقول: " **أنّ ما يمكن ملاحظته على فصول هذه المسرحية هو أنّ معظم فقراتها جاءت خطابية، حيث يكاد الحوار والحركة ينعدمان فيها، وهذا واضح في بعض فقرات الفصل الأول، وهو أكثر وضوحًا في المقتطف الأخير...من الفصل الثاني**".[2]

ولعل الجزء الذي أراده النّاقد وأورده الكاتب في المسرحية، هو قول التّلميذ في هذه الفقرة التالية التي تأخذ أكثر من صفحة السّائر على هذه النّمطية الخطابية دون أن يتخللها عنصر من عناصر حوار والحركة.

(**التّلميذ: فأنت إذن وُلِدت شريرًا، وجرثومة فساد، وعُضوًا فاسِدًا في جسَدِ هاتِه الأمّة المتأخِرَة بأمثالك، فاعلم أيّها الأب، أنّ عاقبة أمثال اِبنك إلى الهلاك والخسران، إلى سكنى السُّجون والأحباس، وهذا هو الهلاك والإفلاس**... إلى قوله: "**أعدوا للدّفاع عن الوطن، ودفع مظالم الأعادي عليه. هذا ما يفكِّر فيه المفكرون، وأكثر من هذا، وأنت نائم تفكِّر في الجديان ما دام اِبنك صغيرًا، فإذا كبر، هيأت له (البالة) والفأس**".[3]

---

[1]- الرّبعي بن سلامة: من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ص160.

[2]- نفسه ، ص164.

[3]- نفسه، ص105-106. نقلا: محمد الأخضر عبد القادر: تاريخ أدب الطّفل في الجزائر، ط1، إتحاد الكتاب الجزائريين، 2002م، ص163-164.

وكذلك مما أخذ على المسرحية هو عدم توافق الشّخصيات من حيث الدّور المرتبط بها، إذ يجِد في دور الولد شخصيتين مختلفتين على أن أحدهما الشّخصية الجاهلة، والثّانية شخصية ذكية تبدو في قمة المعرفة والتّعليم، وهو أمر لا يمكن أن يكون في مثل مسرحيات الأطفال فيقول الرّبعي بن سلامة: "**ومن الملاحظات التي يمكن تسجيلها على المسرحية أيضًا قِلَّة اِنسجام بعض أبطالها مع أنفسهم، وهذا ما نراه في موقف الولد**". ويقول عن دور الشّخصية الجاهلة: "**حيث ظهر في أول لقائه بالتّلميذ في صورة طفل جاهل لا يعرف شيئًا عن الحياة، فهو لا يعرف شيئًا عن معنى الأخوة، وحينما سأله التّلميذ، "ما بالك لم تدخل المدرسة، فتتعلّم فيها؟" أجابه الولد: "وما هي المدرسة، وماذا أتعلّم فيها؟ وهذا كلُّه يدل على أنّ الطّفل ليس لَديه إلمام بالحياة ولا بشيء من متطلباتها**".[1]

وفي ضوء ذلك نجده يعلّق ويبيّن مواطن اِختلاف الشّخصية الجاهلة عن الشّخصية الذّكية كأنّها متعلمة بالنّسبة لنّفس الشّخص وهو الوالد، إذ يقول: "**ولكنّنا نراه بعد ذلك بقليل، وهو يحاوِره والِده، فيبدو على وعي تام بما يجري حوله، بل يناقش المسائل بمنطق الأخلاق أيضًا، وهذا ما نراه في رَدِّهِ على والِدِه حينما قال له: "أنا لست قادِرًا على تعليمك واِشتراء لوازم التّعليم" حيث رَدَّ عليه هذا العذر قائلاً: "فكيف تقول لي لا قدرة لي على تعليمك، وأنت تُنفق كل يوم في الدّخان والقهوة ما يكفي لتّعليم ثلاثة أولاد بل أكثر؟**".[2]

وعليه يجب أن يكون الدّور الذي تقوم به الشّخصية قائمة على الوصف المنوط بها لا غير. فالهفوات الفنّية كتلك، تعد من السّلبيات التي تعرقل تَقبُل العمل الأدبي بالنّسبة للطّفل.

ومن الأمور التي اِهتمّ بها الناقد وأثّرت فيه، هو اللُّغة الفصيحة التي اِستقاها الكاتب من بيئة الطّفل، ولعلّ من أسباب ريادة المسرحية كما يقول الرّبعي بن سلامة: " **إلا أنّها** (المسرحية) **تبقى**

[1]- نفسه ، ص165.

[2]- نفسه ، ص165.

عملاً رائدًا في مجالِها لأنّها، كما قال السّائحي: أوّل مسرحية نثرية كُتبت في الجزائر باللّغة الفصحى".[1]

ويُعد كتاب أدب الأطفال لفوزي عيسى التي صدرت الطّبعة الأولى منه ضمن مطبوعات دار الوفاء بالإسكندرية من السّنة الثّامنة التّالية للألفين الملادي (2008)، وهي من الكتب التي تناولت بعض الأعمال النّقدية في مجال القصّة، والمسرح، والشّعر، حيث يقوم بتحليلها وبيان خصائصها، وقد تناول في الجانب المسرحي لعدّة أعمال لِكُتَّاب شُهِد لهم بالأسبقية على مستوى الإبداع المسرحي بنوعيه النّثري والشّعري، منهم الهراوي، سمير عبد الباقي، أحمد سويلم ،أنس داود ،عبد التّواب يوسف، ألفريد فرج، وقد كان اِهتمامنا على بعضٍ من هذه المسرحيات على ما قام به فوزي عيسى من نقد موضوعي لهذه المسرحيات وتِبيَان أهمّ خصائصها.

وفي دراسته للمسرحية المعنونة "**رحمة وأمير الغابة** "المشهورة للكاتب ألفريد فرج حين نجد فوزي عيسى يدعّم نظرته النّقدية بتحديد مظاهر النّجاح لها مُؤَكِّداً أنّ الكاتب" **نجح... في تقديم هذا المضمون بعيد عن الوعظ المباشر ومن خلال بناء مسرحي متماسك يمكن أن يُعَدَّ نموذجًا حقيقيًا للمسرح الذي يخاطب الطّفل، وقد سلك المؤلف عدّة طرق للوصول بمسرحيته إلى قلوب الأطفال".**[2]ومن بينها: الاِنبهار المتمثل في: الأجواء الخيالية، اِختيار الشّخصيات، اِستخدام اللّافتات، الطّرافة والإضحاك، والنّاقد يستحسن فكرة اللّافتات من خلال عنصر الحوار المشحون بالخيال المطلق، فيقول: **"وجاء المشهد الحواري بين رحمة واللّافتات من أجمل المشاهد وأكثر طرافة، فهو مشهد نادِر يمتزج فيه الخيال بالواقع ويمُوج بالحركة".**[3]

كما يُظهر ويُبيّن النّاقد عنصر الطّرافة والإضحاك، بمثابة قيمة نفعية اِلتفت إليها ألفريد فرج من خلال المشاهد التي: **"تتردّد** (فيها) **الجمل الحوارية التي تبعث على الضّحك مثل لفظة (غبية) التي تتردَّد على لسان السَّهم، وعبارة (ما كل مرّة تسلم الجرة) وعبارة:(لم أعد أصلح**

[1]- نفسه ، ص165.

[2]- فوزي عيسى: أدب الأطفال: الشّعر، مسرح الطّفل، القصّة، ص216.

[3]- نفسه ، ص217

للخدمة)، وعبارة: (خطر مميت).... ولاشكّ أنّ هذه المواقف كلّها تولد الضّحك والدّهشة وتحقّق الإِندماج فينبهر الأطفال بالعمل المسرحي وينجذبون إليه".[1] والفكاهة كمعيار لا يمكن الإِستغناء عنه في مسرح الطّفل. لأنّه عنصر شحن وتجديد لمعنويات الأطفال.

ولعل من أسباب نجاح المسرحية بالنّسبة للنّاقد فوزي عيسى أنّ الكاتب إِستعمل فيها: عناصر المسرح الشّامل، والتي بها يتمُ كمال وتمام العمل المسرحي فيقول: **"نجحت المسرحية في توظيف بعض العناصر التي يتطلّبها مسرح الطّفل كالغناء والموسيقى والمؤثرات الصّوتية.... ويوظّف الكاتب الغناء ليكون عنصرًا أساسيًا ضمن نسيج الأحداث بحيث يؤدّي حذفه أو الإِستغناء عنه إلى خلل في تتبُّع الحدث، كما يتمثّل في بداية الفصل الرّابع: حيث تبدو الأشجار وهي تغنّي همسًا وتتمايل على إيقاع الأغنية، بينما يرتفع السّتار والأشجار تغني:**[2]

همس.... همس.... همس

وقع أقدام غريبة

تتعثر

تتكسَّر...

وقع أقدام غريبة

ولماذا جاءنا

عاثر الخطو هنا

في صميم الغابة

[1]-نفسه ، ص118.

[2]- نفسه ، ص118-119.

فيقول النّاقد عن هذه الأغنية: " **ولا يمكن الاستغناء عن هذه الأغنية لأنّها تهيّء لحدثٍ محدّد هو دخول رحمة الغابة**".[1]

ومن خلال اِختيار الشّخصيات من طرف الكاتب تبدو سمات الرّضا على النّاقد حينما يؤكد على أنّها حقيقة ظاهرة بالنّسبة للشّخصية المحورية التي اِختار لها المؤلِّف اِسمًا يوافق صفاتها الخيرية، فيقول فوزي عيسى: "**وهو ما يتحقّق في المسرحية من خلال شخصية (رحمة) فهي الشّخصية المحورية التي تمتلك من الصّفات ما يجعل المشاهدين يتعاطفون مَعَهَا، فهي نموذج للرّحمة والعطاء ولذلك تطابق اِسمها مع صفاتها....**".[2]

ويؤكّد النّاقد في مسرحية رحمة وأمير الغابة أن الكاتب لم يعمد إلى اِستخدام بنية السَّرد في وصف الشّخصيات، وإنّما جعل البنية الحوارية تتكفّل بذلك، فشخصية (رحمة) تتّضِح في حوار الرّاعي مع زوجته.

الرّاعي: هل تساعدك رحمة في عملك يا زوجتي المحبوبة؟ .

المرأة: نعم.

الرّاعي: يجلس إلى الطّعام:

باركها الله وبارك فيها... ما ألذ طعامها، وما ألطف صورتها وفعلها، أتذكرين يا زوجتي يوم عثرنا عليها طفلة تائهة؟ كان العالم مليئًا بالشّرور، الغابة المسحورة مليئة بالحرب والرّعب...".[3]

ومن هذا المنظور يعدُّ النّاقد الحوار قيمة إضافية عن المسرح ككل، وبدونه يعتبر المسرح لا قيمة له، أي يُعتبر "**شريان المسرحية الذي يحمل الفكرة ويكثف الموقف**"، وهو يدرك أن الكاتب ألفريد

[1]- فوزي عيسى: أدب الأطفال: الشّعر، مسرح الطّفل، القصّة، ص119.

[2]- نفسه ، ص221.

[3]- نفسه ، ص 221.

فرج من الكتاب المميزين الذين برعوا في اِستعمال الحوار المسرحي في كتابات الأطفال فيقول: **وقد أدرك ألفريد فرج ما تتطلبه البنية الحوارية التي يخاطب بها الطّفل، فجاءت لغة الحوار واضحة موجزة مكثّفة تجمع بين البساطة والعمق...".**[1]

وفي مسرح الهراوي يعطي فوزي عيسى بعض الخصائص التي اِستخلصها من كتاباته المسرحية، ومن أبرز خصائصها، **"أنّها كُتبت باللُّغة الفصحى، إذ كان حفيًا باللُّغة العربية الفصحى لا يرتضي لها بدلاً، وكان يشجع على اِستخدام الفصحى في الحياة اليومية".**[2]

ومن المسرحيات التي اِستعمل فيها الهراوي الفصحى على حدّ قول فوزي عيسى: مسرحية حلم الطّفل ليلة العيد والتي فيها: **"يدور هذا الحوار بين الأم والاِبن".**[3]

الأم: قلت لأبيك في التليفون يشتري لك سيارة: إن شاء الله تكون مسرورًا.

سعيد: مسرور يا ماما. أشكرك جدًّا...ماما... لا تقولي (تليفون) وقولي (مسرة)... المعلم قال اِعرفوها باللُّغة العربية*.

وكم هو جميل من خلال هذه النّماذج أن يعرف الطّفل لغته الأصيلة والعريقة، فمن خلال المقطع قد اِستطاع أن يضيف كلمات جديدة إلى قاموسه اللّغوي، وهو شيء لا بأس به، والشّيء المفرح أنّ الكاتب قد عرف كيف يوظف الكلمة وشرحها بأسلوب جميل وشيّق ويضيف النّاقد فوزي عيسى إلى ما اِستخلصه في لغة الهراوي من خلال مسرحياته أنّها تمتاز بالسّهولة، بحيث لا يصعب

[1]-نفسه ، ص223.

[2]- نفسه ، ص 96. نقلا عن: عبد التّواب يوسف: الهراوي رائد مسرح الطّفل العربي، دار الكتاب المصري 1987، ص41.

[3]- نفسه ، ص96.

*-تمّ أخذ القطعة من كتاب: الهراوي رائد مسرح الطّفل العربي: تأليف عبد التواب يوسف، دار الكتاب المصري، 1987م، ص41.

على الطّفل قراءتها أو أداء دوره المسرحي بها، كما أنّه يرى مستوى الحوار جاء في سلاسة وعذوبة، ولا يستعمل الغريب الصّعب من الكلمات، كما لا يلجأ إلى المُعقد في ألفاظها وجملها".[1]

ويؤكّد النّاقد أنّ الهراوي قد أعطى لمسة سحرية موضوعية على مسرحياته والتي كان يتوجّه بها إلى الأطفال، فما أثر فيها أن الأطفال في حدّ ذاتهم كانوا هم الذين يتولون التّمثيل بأنفسهم إلى درجة أنّهم كانوا يجسّدون أدوارهم بصفة رائعة، فيقول: **"ولم يكن الهراوي يتّجه بمسرحياته للأطفال فحسب، بل كان يتصّور دائِمًا أنَّهم سوف يمثلونها بأنفسهم، ويقومون بأدوارها، وهو مثلاً في مطلع مسرحيته (الحق والباطل) يشير إلى أنّ الحقَّ يمثِّله طفل عليه رداء أبيض، والباطل يقوم بدوره طفل عليه رداء أحمر، كما أنّ ملاحظاته إلى وصف المناظر المسرحية، ومحتوياتِها قصيرة ومقتضبة، وأيضًا بالنّسبة للملابس والحركة المسرحية..."**.[2]

ويبدو أنّ الحوار الممزوج بالشّعر مما يحبذه النّاقد فوزي عيسى، فهو على وعي بما يتركه من أثر في نفوس الأطفال، فهو خلال تحليله لمسرحية "حلم علاء الدّين "للكاتب "سمير عبد الباقي" فيقول: **"وينحاز المؤلّف للشّعر ليكون لغة الحوار في هذا المشهد الحلمي المتخيّل".**[3] التّالي:

بدر البدور: أُتركُوهم ينظرون...أُتركوا أهل المدينة...إنّهم من يمسحون... دمعة العين الحزينة..

الجنود: أغمضوا كل العيون.

أخفضوا كل الرؤوس.

من يرى مهما يكون.

يشرب الموت كؤوس (كؤوس) .

---

[1]- فوزي عيسى: أدب الأطفال، ص96-97.

[2]- نفسه ، ص98.

[3]- نفسه ، ص235.

بدر البدور: أُتركوهم...

الجنود: والأوامر.

بدر البدور: هل أظل هنا سجينة.

حتى في وسط المدينة.

علاء: لا... لا..... لا..

اِسمعي يا جميلة... واِسمعي بدر البدور.

بدر البدور: من ينادي... من يغني... آه ما أحلى النداء

علاء: فارس الأحلام جاء... أنا يا بدر عَلاء

صاحب المصباح... يا حلم الهناء

فهو يعلق على هذه اللُّغة ذات البعد الإنساني الجمالي التي تؤثر على فكر الصّغير وتستهويه، فيبتعد معها بخياله وتنسجم لديه الأفكار مما تجعله قادِرًا على الحفظ لبعض الأبيات بعدما يكون قد فهم معناها فيقول: **"يمثل هذه اللّغة الشّعرية التي تجمع بين البساطة والجمال ينساب الحوار متدفّقًا، فيؤدّي الشّعر دوره في التّأثير في مثل هذه المواقف الخيالية، ثمّ لا يلبث الشّعر أن يتخلى عن عرشه للنّثر في المواقف الحوارية الواقعية خاصة في حوار الأم وبعض الشّخصيات الأخرى التي يُكسِبُها النّثر مصداقية".**[1]

ومن مظاهر الحركة مع اِعتمادها عنصري التّشويق والفكاهة في مسرحية "الحكيم بركات" للكاتب "سمير عبد الباقي" بشكل إيجابي حينما: **"يظهر (بركات) على المسرح وقد اِرتدى قناع**

[1]- فوزي عيسى: أدب الأطفال: الشّعر، مسرح الطّفل، القصّة، ص235.

ثعلب وهو يمسك مذبَّة كأنّها ذيل ويمشي بطريقة مضحكة، ويفصح منذ البداية عن غايته في إضحاك الأطفال، فهو يُخاطِبُهُم بهذه الصُّورة:

بركات: ها... ها... لماذا تضحكون يا أطفال؟ لم أفعل شيئًا مضحِكًا بعد. ولكنّي سأضحككم كثير...[1]

ثم يطرق فوزي عيسى بابًا فكاهيًا آخر للحكيم بركات يجده قد أثرى المسرحية من خلال اِستجابة الأطفال لها فيقول: "**ويرسم المؤلف شخصية اِبن بركات في صورة هزلية أيضًا، فهو يتصرّف ببلاهة وغباء ويأتي بحركات مضحكة، فهو يظهر على المسرح راكِبًا عَصًا كأنّها حصانه الخشبي مقلِّدًا الفرسان.**

وفي الدّراسات التي قامت بها: مها إبراهيم غانم حول كتاب أدب الأطفال نجدها تضمنت مسرحية واحدة على غرار الدّراسات التي وجهتها للقصة كدراسة تحليلية نقدية كما أكّدنا سابقا في موضوع القصّة، والمسرحية موسومة: جحا وشجرة الأرنب رسوم فريدة عويس –دار الهيئة المصرية العامة للكتاب،1987، عدد الصفحات 32، وعليه وجهت نقدها حول السّن الموجه للشّريحة بأنّ المؤلِف لم يذكر على الكتاب السِّن الموجّه لها، وعلى الرّغم من خبرتها بمراحل النّمو اللّغوي للأطفال، نستنتج أنّها مقدمة للمرحلة العمرية من (12-15) سنة .[2]

وفي جانب الأسلوب من مسرحية جُحا وشجرة الأرنب، فهي تعترف بمدى نجاحه: "**فقد وظَّف الأديب الحوار ليؤدي أغراضًا كثيرة منها تطوير أحداث القِصَّة للوصول إلى النّهاية، ومن ثم تعميقه في نفوس الأطفال، وساعد الحوار في رسم الشّخصيات وجعلها أكثر تشويقًا، وقد راعى الأديب في عبارته الحوارية أن تأتي قصيرة وسريعة وبعيدة عن الخطابية والتّلقائية وخالية من الاِفتعال**".[3]

---

[1]- نفسه ، ص236.

[2]- ينظر مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، ص249.

[3]- نفسه ، ص252.

والشّيء الجميل الذي ناسب الحوار إضفاء عنصر الفكاهة في المسرحية وهي قيمة هادفة التي تتماشى مع شخصية جحا، حين تقول النّاقدة: **"ووُظِفَت فيه الفكاهة بحيث تتّفق مع شخصية جحا الفكاهية، فمثلاً في الحوار بينه وبين زوجته"** وهي تعطي النّموذج التّالي:

الزّوجة: أنت تسخر منّي.... أتعتقد أنّني لا أفهم في الزراعة لكن (لا لا لا)

جحا: انظري.. أنت خير من يفهم، وإلا ما كنت تزوجتيني.

الزّوجة: لا.. هذا هو الخطأ الوحيد الذي اِرتكبته في حياتي.

جحا: (لنفسه).. إنّكِ لم تفعلي صوابًا قط غير هذا.

الزّوجة: ماذا تقول.. ؟ جحا: لا لا شيء.. إنّني أقول أنّك خير من يفهم في هذا الوجود...".[1]

وإذا جئنا إلى دراسة الألفاظ من قبل النّاقدة فنجدها تقيِّمها على أساس إيجابي يدعو إلى القبول بها، وفي مستوى المرحلة العمرية التي حدَّدتها إبراهيم غانم. فتقول: **"جاءت الألفاظ واضحة وبعيدة عن الغموض أو التّعقيد أو الإبهام وتميَّزت الألفاظ بنوع من القوّة، وذلك من خلال قدرتها على إثارة اِنفعال الطِّفل والتّأثير على مشاعره ليعيش بكل اِنفعالاته مع الأحداث".**[2]

ومن جانب السّلبيات التي وقع فيها عبد التّواب في نفس المسرحية ،حدّدتها النّاقدة على مستوى الألفاظ من حيث وجود كلمات جديدة في المتن، وهو شيء إيجابي على اِعتبار أنّ الإضافة هي بمثابة تزويد قاموس الطّفل وتوسيعه لأكبر حمولة من الألفاظ، وإنّما يكمن المأخذ في صعوبة هذه الكلمات التي تحتاج إلى شرح وتبيان، فتقول مها إبراهيم غانم: **"إلا أنّه قد جاءت فيها بعض الكلمات الجديدة مثل كلمة "تلابيبة" و "النّطق السّلطاني" و"يعزق الأرض"، ولم يشر الكاتب إلى أي مفاهيم في سياق الكلام، وعلى الوجه الآخر أتى الأديب بالعديد من المفاهيم الجديدة التي تعتبر إضافة وإثراء في لغة الطّفل، فقد شرح له مفهوم المبادلة عندما قالت الزّوجة:**

[1]- مها ابراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، ص252.

[2]- نفسه ، ص252.

"اِسمعني.. هناك ما يسمى بالمبادلة.. أنت تذهب للعمل عند (أبو شادوف) يومًا وهو يقرِضُك بقرته تعمل عندك يومًا آخر".[1]

وفي الجانب الآخر من المسرحية المتمثّل في الشّكل والإخراج أدركت النّاقدة أنّ الصّور والرّسوم جاءت إيجابية معبِّرة عن موضوع المسرحية إلى حدٍّ كبير، أمّا من ناحية ترقيم الصّفحة..، وخط الكتابة، والغلاف، وغيره فقد جاء على حدِّ قولها مطابِقًا لمعايير الإخراج في كتب أدب الطّفل.[2]

ومن خلال كتاب أدب الأطفال (بين النّظرية والتّطبيق) ليوسف مارون هو الآخر قام بدراسة تحليلية لمسرحية " شمس النّهار " للكاتب توفيق الحكيم، فنجد النّاقد يركِّز في دراسته على الأسلوب وطبيعة الحوار إلاّ أنّه لا يُعط من خلاله أيّ توجيهاتٍ أو آراءٍ نقدية، وعلى العموم على حسب ما نجده يحلل المسرحية كأنّ وجهَ الاِستحسان بادٍ من حيث اِقتراب الكاتب المسرحية لمعايير الكتابة للأطفال، وقد كان التحليل كالآتي:

– الاستفهام: في النّص، يحمل معنى التعجُّب والاستهجان لدى السُّلطان من اِبنته إزاء طريقة اِختيار شريك المستقبل، ويحمل معنى التّذكير والتّوكيد والاستغراب والاستعلاء (من أطلقه؟ اسكت عليه؟ ماذا أحسن...؟)[3]

–وفي جانب لهجة الخطاب يؤكّد أنّها "**لهجة الخطاب المباشر، والأمر يتناسب وطبيعة الحوار، تبيّن ذلك، من خلال ضمائر المخاطب والمتكلِّم والأمر والاِستفهام** وكذلك **غلبة الأسلوب الإنشائي على النّص، وخاصة الصّيغ الطّلبية (الأمر والنّداء والاستفهام).**[4]

–ويؤكّد أنّ الدّافع وراء اِستعمال هذا الأسلوب يعود إلى طبيعة الحوار السّريع بجمله القصيرة الموجزة، وهو ما يناسب النّص المسرحي، وجود الأسلوب الخبري القليل جاء لخدمة الإنشاء، وما لاحظه على

---

[1]– نفسه ، ص252.

[2]– ينظر مها إبراهيم غانم: أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف، ص253.

[3]– يوسف مارون: أدب الأطفال بين النّظرية والتّطبيق، ص 233.

[4]– نفسه ، ص 234.

مستوى الأساليب البيانية غياب الصّور الأدبية في المسرحية، وما وُجد فهو لتوضيح المعنى وإحيائه بالحركة."[1]

–ويوضّح كذلك أنّ الحوار جاء مناسبا لطبيعة الطّفل بلغة بسيطة، سهلة التّناول، واضحة المعاني. وأن الجمل جاءت متنوعة في النّص المسرحي بين الإسمية والفعلية، طبقا لطبيعة النِّقاش والمواقف، ممّا يجعل الحوار رشيقًا، كما يبدي رأيه حول الجمل الموضوعة بين قوسين، فيعتبِرُها محل وضعها للسّيناريو، أمّا السيناريو في المسرحية، فهو مخصّص للمخرج، ينظّم حركات الممثلين، ويضبط أداءهم.[2]

مستوى اللُّغة في النَّص المسرحي (شمس النَّهار): سهل، بسيط، لأنّه يتناول موضوع يهُّم النّاس جميعًا، وهو موجَّه إلى النّاشئة والأطفال، كما هو موجَّه إلى النّاس جميعهم.[3]

هذا وبعد أن عرضنا لهذه النّماذج النّقدية وفي عدّة كتب حول أدب الأطفال، وجدناها قليلة وضئيلة جدا بالنّظر إلى ما كُتِب في الشّعر والقصّة التي لم يكتمل فيهما النّقد كذلك، فهذا العرض للنّماذج الأربعة دلالـة قاطعة على اِستصغار هذا الجنس الأدبي من الكتّـاب عامة، ومن النّقاد خاصّة، فيبقى النّقد رهين الاِستجابات من قِبَل الكتّاب للمزيد في الإنتاج المسرحي للطّفـل كمّاً ونوعاً، ويبقى النّص المسرحي رهين النّقد من خلال إلقاء مسحة ضوئية على جميع المستويات المتعلّقة به (المضمون، الأسلوب، والشّكل الخارجي لكتّاب الطّفل) وكل ما يتعلّق بإتمامه نصا وركحا.

[1]– بتصرف، يوسف مارون: أدب الأطفال بين النّظرية والتّطبيق، ص 234.

[2]– ينظر نفسه ، ص 234.

[3]– نفسه ، ص234.

خاتمة

إنّ ما يمكن اِستنتاجه وفق ما درسناه، أنّ الطّفل ذو طبيعة تتَّسِم بالتّعقيد، ينبغي تفهمها من خلال دراسات علمية موضوعية (علم الاِجتماع وعلوم التّربية) بحيث تتضافر الجهود في مجال علم نفس النّمو، وعلم الطّب، والأدب والمناهج، أي كل ما له صلة بعالم الطّفل، من أجل تأهيله تأهيلا مبنياً على القيم الإنسانية، التي يكون منه رجل الأمة ورجل الغد، فعلى من يكتب للطّفل أن يكون الرّجل والمؤلّف والطّفل بحدّ ذاته يعيش في أعماقه.

والكاتب الجيّد هو الذي يستطيع أن يؤثر في الطّفل ولغته بحيث يكون موهوبًا هذا من جهة، ومن جهة أخرى يكون له رصيدًا معرفيا كافيا للكتابة للطّفل، وهو ما يسمى بالثّقافة الواسعة، على أن تكون متّصلة بجميع العلوم والمعارف، وذات اِتصال وثيق بحياة الطّفل وخبراته، إلى جانب معرفة الجمهور الذي يخاطبه الكاتب، كما لا يمكن أن نُغفل العنصر الأساسي والحسّاس الذي يُهيِّئُ العلاقة بين الطّفل والكاتب القائم على الاِتصال الوجداني العاطفي، وهو الإيمان بالكتابة للطّفل كرسالة أدبية تربوية.

كل هذا يجعل الكتابة للأطفال أصعب بكثير من الكتابة للكبار، فعندما يكتب الأديب للكبار، فإنّه يخلق عوالِمًا لعقول قد تشبَّعت فعلا بقدرٍ من المعرفة والاِنطباعات والخبرات والصّور والذّكريات، واِتّخذت اِتجاهَ كثير من القضايا مواقف محددة، وبذلك يسهل على الكاتب أن ينقل إليها ما يريد أن يقول، أمّا عند الكتابة للأطفال، فإنّه يتعامل مع عقول لم تتشبَّع إلا بالخيال المطلق، وهكذا تأتي الصّعوبة في التّعرّف على أسلوب الأطفال في التخيُّل وكيفية إدراكهم للصّور والكلمات التي تقدّمها إليهم.

إنّ الجهود التي تبذل في حقل الكتابة للأطفال ليست ذات شأن كبير في العالم العربي، وفي نقد هذه الكتابات والآداب، أو من خلال توسيع المجال في توجيه معايير فنية ونقدية تخدم عالم الطّفل، فعلى النّقاد أن يسعوا جادّين لإزاحة اللّثام والعقبات، من خلال توجيه الأعمال الأدبية المخصّصة للطّفل، ولعل ما توجّه به النّاقد أحمد زلط في مجال النّقد وآخرون هي قليلة جدّا، لما هو كائن في العالم الغربي القائم على تضافر الجهود من خلال الكتابات الأدبية وإلحاقها بالدّراسة النّقدية قبل أن

تكون جاهزة في أيدي الأطفال، ولهذا يعتبر النّقد الأدبي بمناقشته للعمل الأدبي وتفسيره وتقويمه، سيؤدّي حتما إلى رفع مستوى هذا الأدب ومساعدة القرّاء على تذوقه والإِنتفاع به .

والملاحظ كذلك أنّ رغـم الإنتاج الإبداعي لأدب الطّفل من خلال الكم، في كل الفنون والوسائط، خاصة في النّصف الثّاني من القرن العشرين، يبقى محل إهمال من طرف النّقاد المتخصّصين لهذا الأدب، ومجمل الأعمال النّقدية لهذا الأدب لم تتجاوز المبدعين العرب بنقد إبداعاتهم إلا في القليل النّادر، خاصة بعد الفترة الممتدة من الحرب العالمية الثّانية إلى يومنا هذا، فالأعمال التي تمَّت دراستها نقديا هي لأربعة من عمالقة أدب الطّفل، وهم محمد عثمان جلال، أحمد شوقي، ومحمد الهراوي، وكامل كيلاني، أي لأصحاب البدايات الأولى في هذا المجال، وتبقى الأعمال الإبداعية المعاصرة حبيسة النّقد الموجّه لها.

هذا بالنّسبة للكتابة للطّفل ككل، أمّا إذا جئنا إلى تقييم كل فن من هذه الفنون على حدة، فعلى مستوى الإِهتمام بمسرح الطّفل في مجال النّقد والتّأريخ والتّنظير، فقد وجدنا ما كتب للصّغار قليل جدّا بالنّظر إلى ما كتب في مجال القصّة للأطفال، وقد سُؤِل أحد الباحثين لماذا لم يستفد مسرح الطّفل من التّنظيرات المسرحية التي وُجّهت لمسرح الكبار؟ وكإجابة على سؤاله عزى ذلك إلى صعوبة المسرح بذاته، والمشاكل التي تطرحها الكتابة للأطفال وخصوصيات هذه الشّريحة من المجتمع، والتي يجب إعداد لها العدَّة الكاملة من خلال ما تتطلّبه من الإلمام بعدّة علوم، والتي تكون ذات اِتصال بالمسرح كالبيداغوجيا وعلم النّفس وعلم الإِجتماع والبيولوجيا وتقنيات الإنتاج والتّنشيط، والتّمهير السّمعي، البصري.

وعلى أي حال فالكتب التي تناولت مسرح الطّفل معدودة على الأصابع، والتي جمعَها أصحابها في كتب نقدية، وهي قليلة بغض النّظر إلى ما تم معالجته النّقدية في الشّعر، والقصّة، كما أنّ تفعيل وتنشيط الملتقيات الوطنية والدّولية، أو القراءات التي نشرتها الصّحف والمجلات على المستوى العربي ككل، الخاصة بمسرح الطّفل، هي بدورها تبقى غير كافية لدراسة هذا الفن العريق الملقى للطّفل الغريق في أدب ليس له به أدنى فكرة أو نظرة.

والسّبب الذي يؤكد على أنّ المسرح لم يَلْقَ النّظرة الواسعة من مؤلفيه أو النّقاد على السّواء وأنّ الذي كان يكتب للطّفل في وقت مضى لم يكن على وعي بما يحتاجه هذا الفن من دراسات مكثّفة تقريبًا لعدّة علوم ومعارف، فراح ضحيتها الطّفل الذي وجد مسرحًا غير مؤسَّس على قوانين ومعايير فنيّة، وكما أنّ الكُتّاب الذين تناولوا مسرح الطّفل بالكتابة هم هوّاة غير متخصّصين بحيث لم يلق النّجاح فبقي حبيس زمانه، وهو ما جعل هذا الفن غريب في موطن لم يهتم به أصحابه حق الإهتمام، وأنّ بذرته لم تنبت بعد، لعدم رعايتها، وتعاهُدها بالعطاء، فبقي غائِبًا على ساحة الفنون الأدبية كلِّها، في الجزائر خاصة وفي الوطن العربي عامّة .كما نجد عدم الإهتمام به ربّما لظهوره مؤخرا، وكون المسلمين في عهد النّبي عليه الصّلاة والسّلام وعصر الصّحابة لم يدخلوه كجنس أدبي، فاحتاط من جاء بعدهم أخذا للريبة والإحتراص. وعنصر آخر أنّ النّاقد لا يكون بمقدوره الإحاطة بأصول المسرح، خاصة وأنّه فن جديد على الثّقافة العربية لا يزيد عمره عن قرن ونصف قرن من الزّمن، وليس له في التّراث العربي أصول نقدية موروثة.

وتبقى نقطة ذات أهمية كبرى يجب مراعاتها في حدود تأليف النّصوص المسرحية، إذ تبقى عديمة النّفع، فلا تجسد على خشبة المسرح، وطبعا هذا راجع للنّقص الفادح في المسارح المخصصة للأطفال، فلهذا تعد مشكلة بناء المسارح من طرف الدّول العربية، عاملاً أساسياً أثار مشكلة موت النّصوص على واقع الحياة، فهي حبيسة الأوراق، إذ النّص المسرحي يحيا فوق خشبة المسرح، ولهذا إذا أردنا توسيع دائرة الثّقافة العربية لأبنائنا الصّغار ما علينا إلا أن نوجّه تخطيطا محكما سواء في الجزائر أو في الدّول العربية، كما هو الشّأن في أوربا وأمريكا، وكما أنّنا نقترح تعاون محوري عربي كإقامة المسابقات في هذا المجال من خلال تفعيل كتابة المسرحيات بكلّ أنواعها(تعليمية، مدرسية، ممنهجة) مع ذوي الإختصاص، وكما يمكن كذلك إقامة خطط منهجية من خلال وضع مدارس خاصة بالأطفال أو حصص أسبوعية كتدريب التّلاميذ على الفنون المسرحية من الإلقاء، وفن الحركة في إطارها السّيميولوجي الإشاري، والصّوت وتعويدهم على فن الخطابة والإلقاء والنّطق الجيّد، والمقدرة على بناء الشّخصية المسرحية، وتعويد الطّفل وتشجيعه على الإرتجال بدءًا من الوقوف أمام الجمهور، وكذا الإرتجال في الكلام، وهذا ما يجعل من المسرح مسرحا حقيقيا بمعنى الكلمة.

وفي جانب شعر الأطفال نجد القليل من المؤلفين الذين تناولوا هذا الجنس بالدّراسة والنّقد، وعلى حسب ما وصلنا من مؤلفات ولا أنكر أو أحنث إن قلت أنّ كتابان فقط ممن أتاحا صاحباه بدراسة أدبية نقدية وهما: النّص الشّعري الموجّه للأطفال في الجزائر للعيد جلولي، والثّاني: قصائد الأطفال في سوريا، لمحمد قرانيا، ومن هنا كان التوجّه إلى هذا الجنس من أدب الأطفال بالدّراسة والتّحليل النّقدي.

كما يمكن أن نعرّج على الإبداع القصصي للأطفال، هو الآخر، وُجد أنّه لم يكتمل بعد، وهذا طبعا راجع إلى عدم توفر هذه القصص على المقوّمات الفنّية الصّحيحة مما يشير بعض ممن يكتبون قصص الأطفال هم هوّاة أو أنهم ليسوا على درجة عالية من الكفاءة الأدبية مما ينعكس سِلباً على البناء الفنّي لهذه القصص، ومن الملاحظ كذلك في هذا الجانب أنّ ما أكدّه النّاقدون على هذه الآداب أنّ كتب الأطفال خاصة منها القصص لا تخصص على غلافها المرحلة العمرية الموجّهة إليها.

ومن خلال الدّراسات النّقدية لأدب الطّفل خاصة في الجانب اللّغوي، والذي لوحظ فيه أنّ المبدعين الأوائل لهذا الأدب أنّ لغتهم جاءت صعبة نوعا ما، وفوق مستوى عقول الأطفال، ويعود سبب ذلك، لعدم الوعي بالمعايير الفنّية والخصائص الأسلوبية لكتابة أدب الطّفل بصفة عامة، والجانب الآخر في اللّغة أنّها كانت تستعمل في إطار العامي المتدني، وهذا ما عابه هؤلاء النّقاد على كتّاب المرحلة الأولى خاصة عثمان جلال، الذي علّق في ديوان مجموعة من القصص الشّعرية في لهجتها المصرية المتدنية، كما أكّد النّاقدون أنفسهم "أزمة الفصحى"، من خلال الثّنائية والإزدواجية اللّغوية والتي شغلت التّربويين، ولهذا على ذوي الإختصاص النّظر في المسألة وإعطاءها حقّها من الدّراسات، من أجل الخروج من هذا الواقع اللّغوي الميؤوس منه، خاصة بعدما أصبحت العامية أجدى من الفصحى ،وذات اِهتمام واسع بالنّسبة للكتّاب والدّارسين، وبعد هذا نكون ضيّعنا أعزّ ما يملكه العرب، وهو عروبتهم وعربيتهم.

وفي الجانب اللّغوي ككل فإنّ الملاحظ أنّ الكتّاب المبدعون الذين كتبوا للأطفال أجادوا وأفادوا في لغتهم الموظفة للطّفل رغم أنّهم لم يكونوا على وعي بمعرفة المعايير الفنّية، فهي سهلة فصيحة إلاّ بعض الأحايين كانت تستعمل العامية لمرحلة ما قبل الكتابة كما لا تبدوا صعبة ولا معقّدة مثلما هو الحال

عند عثمان جلال، إلاّ بعض الكتابات التي وُجِد أنّ مستواها يفوق مستوى الطّفل، وكان هذا عند أحمد شوقي، لكن هم معذورون لأسباب.

– كون الكتابة تلك، كان المراد منها عدم السَّير بها إلى التّدني، وكان من أهدافها إغناء الطّفل بكلمات ولغة فصحى مقبولة، تخدم حياتهم الإنسانية والمعرفية، مثلما وقع مع سليمان العيسى من خلال تعمُّده الكتابة فوق مستوى الأطفال، وهو ما ذكره فوزي عيسى على لغة الكيلاني، وإنّما كان المقصد منه "توسيع معجم الطّفل اللّغوي، وإثراء لغته ببعض الألفاظ الجديدة مع تَتبُع هذه الكلمات بالشّرح، وما أحوج كتّاب أطفالنا إلى هذا النّمط من الكتابة.

– كما أنّ الصّعوبة التي أحدثها كتّاب ما قبل الحرب العالمية الأولى والثّانية، راجع إلى أنّ لغتهم كانت أرقى ممّا هي عليه اليوم، وأنّ الذين قاموا بنقد هذه الأعمال من النّقاد ،هم وليدوا العصر الحالي، فقد مسَّ لغتهم وأصابها شيء من المرونة والتّجديد، خاصة بعد اِنتهاء المستعمرات الغربية ورحيلها عن الدّول العربية وقد تركت آثارًا سيئة على اللّغة العربية، ظف إلى ذلك لغة الصّحافة والتّرجمة، وهنا يكمُن وجه الصّعوبة، ولو جاء أحمد شوقي وعثمان جلال والهراوي إلى الفترة الحديثة، وتكلّمنا معهم بهذه اللّغة لاستغربوا من التّغيير الذي طرأ عليها، فقد يجدوا ما بقي من لغتهم إلاّ القليل، لذا كان الصّغار يفهمون تلك اللّغة لِاتّصالهم الدّائم بها

وفي الأخير تبقى اللّغة وما تحويه من مظاهر اِتصالية وسيلة في منتهى الغاية من أجل تقديم العلم والثّقافة بشكل عام، فالحق كل الحق أن يوجه العمل الإبداعي المتّصل بالنّقد الآني قبل أن يصل إليهم بما يتلاءم مع مراحلهم العمرية من حيث توجيه ألفاظها ومعانيها والحرص على قاموسهم اللّغوي والكلامي والحرص كذلك على عدم تدني لغتهم إلى العامية الهزيلة وتوظيف الإيقاع الذي يُحبب ويقرّب النّص الأدبي للطّفل.

وحسبُنا في الأخير أن نكون قد توَّجنا عملنا هذا بما يكون له النّفع والفائدة –سواء في الوقت القريب أو الأجل البعيد–لرياحين الجنّة ودعاميصها، وكفى أن نكون قد أحرزنا القليل من الكثير الذي لم يُر الضّوء، فعلى كلّ راغب حريص على حياة أولادنا القيام بإكمال هذا القليل، والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه، والله المستعان، وحسبي الله ونعم الوكيل.

قائمة المصادر والمراجع

***–المصحف الشّريف :برواية حفص عن نافع.

***– كتب الأحاديـــــــث والمسانيد:

01- الألباني، محمد ناصر الدّين: سلسلة الأحاديث الضّعيفة والموضوعة، اِعتنى به: أبو عبيدة بن مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف، الرّياض، الطّبعة الأولى، 1430 هـ.2009م .

02- الألباني، محمد ناصر الدّين: ضعيف الجامع الصّغير وزيادته (الفتح الكبير)، المكتب الإسلامي (د ب)، (د ط)، (دت) .

03- البخاري، الحافظ أبي عبد الله بن إسماعيل :صحيح البخاري، اِعتنى به أبو صهيب الكَرميُّ، بيت الأفكار الدولية، الرّياض، (دط)، 1419هـ ـ 1998م.

04- البزّار، أبي بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق العتيكي: البحر الزَّخَّار المعروف بمسند البزّار، تح: محفوظ الرحمن زين الدّين، مؤسسة علوم القرآن، بيروت، الطّبعة الأولى، 1409هـ -.1988م.

05- البرهان فوري، علاء الدين الهندي: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، المجلد السّادس عشر، ضبطه وفسّر غريبه: بكري حيّاني، صحّحه ووضع فهارسه ومفتاحه: صفوة السقا، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، (د ط)، 1413هـ -1993م.

06- اِبن ماجة القزويني، أبي عبد الله محمد بن يزيد: بسُنن اِبن ماجة، بيت الأفكار الدّولية، الرّياض، (دط)، (دت).

08- أبو داود، سليمان بن الأشعث السّجستاني الأزدي: سنن أبي داود، ج02، إعداد وتعليق، عزّت عبيد الدَّعَّاس وعادل السيِّد، دار اِبن حزم، بيروت، الطّبعة الأولى، 1418هـ-1998م.

09- البيهقي، أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي: الآداب، اِعتنى به وعلّق عليه: أبو عبد الله السّعيد المندوه، مؤسسة الكتب الثّقافية، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 1418هـ.1998م.

10- البيهقي، أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي: السّنن الكبرى للبيهقي، ج3، تح: محمد عبد القادر عَطَا، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطّبعة الثّالثة، 1424هـ– 2004م.

11- التّرميذي الحافظ أبي عيسى محمد بن عيسى: الجامع الكبير المجلّد الثالث (الأحكام والوصايا) تح: بشار عوّاد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطّبعة الأولى، 1996م.
12- الحاكم النّيسابوري، أبي عبد الله: المستدرك على الصّحيحين، ج4، دار الحرمين، (د ب)، الطّبعة الأولى، 1417هـ.1997م.

13- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن ثابت: الفقيه والمتفقه، ج1،تح: عادل بن يوسف الغزازي، دار إبن الجوزي، الرّياض، (م ع س)، الطّبعة الأولى،1417هـ -1996م.

14- السّمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التّميمي: أدب الإملاء والاستملاء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، على تح: ماكس فايسفايلر، الطّبعة الأولى، 1401هـ -1981م .

15- مسلم ، بن الحجّاَج أبي الحسين القُشيري النّيسابوري: صحيح مسلم، إعتنى به: أبو صهيب الكرميُّ: بيت الأفكار الدّولية، الرّياض، (دط)، 1419هـ- 1998م.

*****- المعاجـــــــــم والقواميـــــــس**

16- إبن سِيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل: المحكم والمحيط الأعظم: ج09، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 1421هـ- 2000م .
17- إبن منظور الإفريقي، أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطّبعة السّابعة، 2011م.
18- دار الشّروق بزيادة على أصل منجد المعلوف: المُنجد في اللّغة والأعلام، دار الشّروق بيروت، لبنان، الطّبعة الثّالثة والأربعون، 2008م.

19- الزّمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد: أساس البلاغة، ج1، تح: محمد باسل عيون السُّود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 1419هـ -1988م.
20- مجمع اللّغة العربية: المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 1400هـ-1980م.

21- مجمع اللّغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية، (ج م ع)، الطّبعة الرّابعة، 1425هـ- 2004م.

22- الزّبيدي، السّيد محمد مرتضي الحسيني: تاج العروس من جواهر القاموس، ج2، تح: علي هلالي، مراجعة: عبد الله العلايلي وعبد الستّار أحمد فرّاج، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، الطّبعة الثّانية، 1407هـ- 1987م.

- * مصـــــادر ومراجـــــع أخـــرى:**

23- اِبن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن: لفتة الكبد إلى نصيحة الولد، شرح وتحقيق: أشرف بن عبد المقصود بن عبد الرّحيم، مكتبة البخاري، مصر، الطّبعة الأولى، 1412هـ.

24- اِبن الجوزي، جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد أبو الفرج: تنبيه النّائم الغمر على مواسم العمر، تح: قسم التّحقيق بالدّار (دار الصحابة للتراث)، طنطا، الطّبعة الأولى، 1411هـ- 1991م.

25- اِبن خلدون، عبد الرّحمن : المقدمة، تح: أحمد جاد، راجعه وقدّم له عبد الباري محمد الطّاهر، دار الغد الجديد، القاهرة، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 1428هـ- 2007م .

26- اِبن عبد ربّه الأندلسي، أبو عمر أحمد: العقد الفريد، شرح وضبط وتصحيح وعنونة موضوعاته وترتيب فهارسه: أحمد أمين، أحمد الزّين، إبراهيم الإبياري، ج2، مطبعة لجنة التأليف والتّرجمة والنّـشر، القاهرة، الطّبعة الثّالثة، 1389هـ -1969م.

27- اِبن عبد البر، الحافظ أبي عمر يوسف بن عبد الله: أدب المجالسة وحمد اللِّسان، وفضل البيان، وذم الغي وتعليم الإعراب وغير ذلك، تح: سمير حلبي، دار الصحافة للتراث بطنطا، الطّبعة الأولى، 1409هـ-1989م.

28- اِبن قتيبة الدّينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم: عيون الأخبار، مجلّد 02، كتاب العلم والبيان، تح: لجنة بدار الكتب المصرية، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطّبعة الثّانية، 1996م .

29- أبو زيد القرشي، محمد بن الخطاب: جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام، تح: علي محمد اليحاوي، نهضة مصر، (دط)، 1981م.

30- أبو القاسم الأصفهاني، الحسن بن محمد بن المفضل: محاضرات الأدباء ومحاورات الشّعراء، ج1، اِعتنى به: سجيع الجبيلي، ج 01، دار الكتب العلمية، بيروت، الطّبعة الأولى، 2009م .

31- أبو معال، عبد الفتاح: أدب الأطفال (دراسة وتطبيق)، دار الشّروق، عمان، الأردن، الطّبعة الثّانية، 1998م.

32- أبو معال، عبد الفتاح : أدب الأطفال وثقافة الطفل ،الشركة العربية المتحدة، (ج م ع)، (دط)، 2008 .

33- أبو معال، عبد الفتاح: تنمية الاِستعداد اللّغوي عند الأطفال، دار الشّروق، عمان، الأردن، الطّبعة الأولى، يناير 2000م .

34- أبو مغلي، سميح: وآخران: دراسات في أدب الأطفال ،دار الفكر، عمان، الأردن، الطّبعة الثّانية، 1993م.

35- أبو الهيجاء، فؤاد حسن: أساسيات التّدريس ومهاراته وطرقه العامة، دار المناهج للنّشـــر والتّوزيع، عمان، الأردن، الطّبعة الأولى، 1422هـ .2001 م.

36- أحرشاو، الغالي: الطّفل واللُّغة... تأطير نظري ومنهجي للتّمثيلات الدّلالية عند الطّفل، الكتاب الأول، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 1993م.

37- أسعد، إبراهيم: مشكلات الطّفولة والمراهقة، دار الجيل، بيروت، الطّبعة الثّانية، 1419هـ - 1998م.

38- الألوسي، محمود شكري: بلوغ الأرب، ج1، ج2، دار الكتاب العربي، بمصر، الطّبعة الثّالثة، (د ت) .

39- بن إبراهيم الحمد، محمد: أخطاء في أدب المحادثة والمجالسة، دار اِبن خزيمة، الرياض، الطّبعة الأولى، 1417هـ -1999م.

40- بن سلامة، الرّبعي: من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، دار مداد يونيفارسيتي براس، الطّبعة الأولى، 2009م.

41- بن عيسى، حنفي: محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطّبعة السّادسة، 2011م.

42- بن منقذ، الأمير أسامة: لُباب الآداب، تح: أحمد محمد شاكر، مكتبة السّنة، القاهرة، الطّبعة الأولى، 1407هـ-1987م.

43- البشري، قدرية, الخالدي، سماح, لهلوب، نريمان: أدب الأطفال، وثقافتهم، دار الخليج، عمان، الأردن، الطّبعة الأولى، 1432هـ -2011م .

44- أحمد يحيى، خولة, السيِّد عبيد، ماجدة: أنشطة الأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطّبعة الأولى، 1428هـ - 2007م.

45- أسعد، ميخائيل إبراهيم: مشكلات الطّفولة والمراهقة، دار الجيل، بيروت، الطّبعة الثّانية، 1419هـ -1998م.

46- أنيس، إبراهيم: موسيقى الشعر ،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (د ط)، 2010 م .

47- بريغش، محمد حسن : أدب الأطفال، أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، 1416هـ-1996م.

48- بلغيث، سلطان: دليل المربّين في التعامل مع النّاشئين، دار قرطبة، الطّبعة الأولى، 1428هـ - 2007م.

49- البقاعي، إيمان: المتقن في أدب الأطفال والشّباب لطلاب التّربية ودور المعلِّمين، دار الرّاتب الجامعية، بيروت ، لبنان، (دط)، (دت).

50- تاكر، نيكولاس: الطّفل والكتاب" دراسة أدبية ونفسية"، ترجمة: مها حسن بحبوح، وزارة الثّقافة، الجمهورية العربية السّورية، دمشق، (دط)، 1999م.

51- الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر: البيان والتّبيين، ج1-ج2، تح: عبد السّلام هارون، مكتبة إبن سينا، القاهرة، ط1، 2010 م.

52- جاك ديشين، أندريه :إستيعاب النّصوص وتأليفها، ترجمة: هيثم لمع، المؤسسة الجامعية، بيروت، الطّبعة الأولى، 1411هـ - 1991م.

53- جدري، عبد الكريم : الفن المسرحي، (ج1) إعداد الممثل، دار الفنك، عين تموشنت، الجزائر الطّبعة الأولى، 1993.

54- جرجور ، مهى: طفـلي... ماذا أقرأ له ؟ قراءة في بِنى قصص الأطفال الدّلاليـة بين الرّاشد والطّـفل، كتابنا، المنصورية، لبنان، الطّبعة الأولى، 2011م.

55- جلولي، العيد: النّص الأدبي للأطفال في الجزائر، دراسة تاريخية فنّية (في فنونه وموضوعاته)، دار هومة، الجزائر، (دط)، (دت).

56- جلولي، العيد: النّص الشّعري الموجّه للأطفال في الجزائر (دراسة)، موفم للنّشر، الجزائـــر، (دط)، 2008م.

57- جمال، عبد الرحمن: أطفال المسلمين كيف ربّاهم النبيُّ الأمين- ﷺ -، دار طيبة الخضراء، مكة، الطّبعة السّابعة، 1425هـ- 2004م.

58- الجوين، مصطفى الصّاوي: حول أدب الأطفـال، منشأة المعارف بالإسكندرية، مصر، دون طبعة، 1405 هـ -1985 م.

59- الحديدي، علي: في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو مصرية، (ج م ع)، (د ط)، 2010 م.

60- حسين، حسين الحاج: حضارة العرب في صدر الإسلام، المؤسسة الجامعية للدّراسات، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 1412هـ -1992م.

61- حسين، كمال الدّين: المسرح التّعليمي، المصطلح والتّطبيق، (الدّار المصرية اللّبنانية)، القاهرة، الطّبعة الثّانية، شوال1430هـ . سبتمبر2009م.

62- الحصري، طارق: اِستلهام التّراث في مسرح الطّفل، دار الوفاء، الإسكندرية، الطّبعة الأولى، 2007م.

63- حقي، ألفت: سيكولوجية الطّفل (علم نفس الطّفولة)، مركز الإسكنـدرية للكتاب، مصر، (د ط)، 1996م.

64- حلاوة، محمد سيد: الأدب القصصي للطّفل، (منظور اِجتماعي ونفسي)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، (دط)، 2003م.

65- الخلايلة، عبد الكريم, اللّبابيدي، عفاف :تطور اللّغة عند الطّفل، دار الفكر، عمان، الطّبعة الثّانية، 1995م.

66-حوَّر، محمد إبراهيم: الطّفل والتّراث "مدخل لدراسة أدب الأطفال في الأدب العربي القديم"، دائرة الثّقافة والإعلام، الشّارقة، الطّبعة الأولى، 1993م.

67- داود، أنس: أدب الأطفال في البدء.. كانت أنشودة، دار المعارف، مصر، (دط)، 1993م.

68- الرّافعي، مصطفى صادق: تاريخ آداب العرب، دار الأصالة، الجزائر، الطّبعة الأولى، 2010م.

69- السّريع، عبد العزيز محمد, إبراهيم بدير، تحسين: المسرح المدرسي في دول الخليج العربية الواقع وسبل التّطوير، مكتبة التّربية العربي، (ج ع س)، (دط)، 1414هـ- 1993م.

70- سعيد، محمود: النّزعة التّعليمية في فن المسرح، مصر العربية، القاهرة، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 2009م.

71- شبلول، أحمد فضل: أدب الأطفال في الوطن العربي، قضايا وآراء، دار الوفاء، الإسكندرية، الطّبعة الأولى، 2000م.

72- شحاتة، حسن: أدب الطّفل العربي "دراسات وبحوث"، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، الطّبعة الثّالثة، رمضان 1425هـ- أكتوبر 2004م.

73- شحاتة، حسن :النّشاط المدرسي، مفهومه، وظائفه، ومجالات تطبيقه، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، الطّبعة التّاسعة، 1427هـ- 2006 م.

74- زكي صبَّاغ، محمد علي: البلاغة الشّعرية في كتاب البيان والتّبيين للجاحظ، إشراف ومراجعة ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 1418هـ-1998م.

75- زلط، أحمد: أدب الطّفل العربي، دراسة معاصـرة، في التّأصيل والتّحليل، دار الوفاء، الإسكندرية، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 1999م.

76- زلط، أحمد: أدب الطّفولة أصوله ومفاهيمه (رؤى تراثية)، الشّركة العربية للنّشر والتّوزيع، القـاهرة، الطّبعة الرّابعة، 1997م.

77- زلط، أحمد: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، دار الوفاء، المنصورة، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 1415هـ -1994م.

78- زلط، أحمد: أدب الطّفولة بين كامل كيلاني ومحمد الهراوي، دار المعارف، القاهرة، (ج م ع)، (دط)، (دت).

79- زلط، أحمد: القضايا المعاصرة لأدب الطّفل العربي، هبة النّيل العربية، الجيزة، (ج م ع)، (د ط)، 2009 - 2010م.

80- زهران، أحمد عبد السّلام وآخرون: المفاهيم اللّغوية عند الطّفل، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، الأردن، عمان، الطّبعة الأولى، 1428هـ- 2007 م.

81- زيعور، علي: التّربية والتّعلم بين المعرفيات والنّمو، المؤسسة الجامعية، بيروت، الطّبعة الأولى، 1431هـ - 2010 م .

82- الصّديق، محمد الصّالح: العربية لغة العلم والحضارة، ديوان المطبوعات الجامعية، اِبن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2009م.

83- الصّرصري، سليمان بن عبد القوي بن عبد الكريم: الصّعقة الذّهبية في الرّدِّ على منكري العربية، تح: محمد بن خالد الفاضل، مكتبة العبيكان، الرّياض، الطّبعة الأولى، 1417هـ-1997م.

84- الصّوفي، عبد اللّطيف: فن القراءة "أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها"، دار الوعي، رويبة، الجزائر، الطّبعة الثّانية، 1433هـ . 2012م.

85- طالب الإبراهيمي، أحمد: آثار محمد البشير الإبراهيمي، الجزء الخامس، (1954-1964)، دار الغرب الإسلامي، الطّبعة الأولى، 1997م.

86- طبانة، بدوي: قضايا النّقد الأدبي (الوحدة، الاِلتزام، الوضوح والغموض، الإطار والمضمون)، دار المريخ، الرّياض، (د ط)، 1404هـ- 1984م.

87- الطنّاحي، محمد محمود: في الأدب واللّغة دراسات وبحوث، ج2، دار الغـرب الإسـلامي، (د.ب)، الطّبعة الأولى، 2002م .

88- ضياء العمري، أكرم: عصر الخلافة الرّاشدة، محاولة لنّقد الرّواية التّاريخية وفق مناهج المحدثين، مكتبة العبيكان، (دط)، 1414هـ.

89- ضيف، شوقي: تاريخ الأدب العربي (العصر الجاهلي)، دار المعارف، القاهرة، (ج م ع)، الطّبعة 12، (دت).

90- ضيف، شوقي: تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الثّاني، دار المعارف، القاهرة، الطّبعة الثّانية عشر، 2001م.

91- عبد الحميد، سامح: كيف تكون فصيحًا، تقديم: ياسر برهامي، دار الإيمان، الإسكندرية، الطّبعة الأولى، 1999م .

92- عبد السّلامي ،جاسم محمد: طرائق معاصرة لتدريس أدب الأطفال ،دراسة أسامة ،عمان الأردن ،الطّبعة الأولى ،2011م.

93- عبد الفتاح عبد الكافي، إسماعيل: أدب الطّفل المنظوم، (شعر الأطفال: اِتجاهاته ونقده)، مركز الإسكندرية للكتاب، (دط)، 2008-2009م.

94- عبد الفتاح عبد الكافي، إسماعيل: الإبتكار وتنميته لدى الأطفال، الدّار العربية للكتاب، القاهرة، الطّبعة الأولى، ربيع ثاني 1424هـ - يونيو2003.

95-عبد الفتّاح عبد الكافي، إسماعيل: أدب الأطفال في العـالم المعاصر، رؤية نقدية تحليلية، القاهرة، مكتبة الدّار العربية، القاهرة، الطّبعة الأولى، رمضان 1420هـ- يناير 2000م.

96- عبد الفتاح عبد الكافي، إسماعيل, حسـن أبو العينين، رانية: معايير قياس جودة كتـب الأطفال، دار العربي، القاهرة، الطّبعة الأولى، 2011م.

97- عبد الله ثاني، قدور: سيمائية الصّورة، (مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم)، تقديم : طاهر عبد المسلم، تيري لونسيان، دار الغرب، وهران، (د ط)، (د ت).

98- عبد الله، محمد حسن: قصص الأطفال، أصولها الفنية.. روَّادها، دار العربي للنّشر والتّوزيع، القاهرة، (د ط)، (دت).

99- عبـد الله، محمد حسن: قصص الأطفال ومسرحهم، دار قباء، مصر، دون طبعة، 2001م.

100- عبد الوهاب أحمـد، سمير: أدب الأطفال: قراءات نظـرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطّبعة الأولى، 1426هـ-2006م.

101- عطية، طارق جمال الدّين, حلاوة، محمد السيّد: مدخل إلى مسرح الطّفل، مؤسسة حورس الدّولية، الإسكندرية، دون طبعة، 2004م.

102- عميش، عبد القادر: قصة الطفل في الجزائر دراسة في المضامين والخصائص، دار الغرب، وهران، (د ط)، (د ت).

103- عيسى، فوزي: أدب الأطفال، الشّعر- مسرح الأطفال- القصّة، دار الوفاء، الإسكندرية، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 2007م.

104- غانم، مها إبراهيم : أدب الأطفال عند عبد التّواب يوسف (دراسة بيوجرافية، ببليوجرافية، ببليومترية)، تقديم: شعبان عبد العزيز خليفة. عبد التّواب يوسف، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، الطّبعة الأولى، محرم 1430هـ-يناير2009م.

105- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد: إحياء علوم الدّين، ج3، تقديم ومراجعة: صدقي محمد جميل العطّار، دار الفكر، بيروت، لبنان، (د ط)، 1432هـ -2011م.

106- فوزي مصطفى، محمد: جماليات الفكاهة وتجليات القيم في مسرح الطّفل، دار الوفاء، الإسكندرية، الطّبعة الأولى، 2012 م.

107- الفيصل، سمر روحي: أدب الأطفال وثقافتهم قراءة نقدية –دراسة – إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، دون طبعة، 1998م.

108- قرانيا، محمد: قصائد الأطفال في سوريا، منشورات إتّحاد الكتاب العرب، دمشق، دون طبعة، 2003م.

109- قطامي، يوسف : نمو الطّفل المعرفي واللّغوي، دار الأهلية، المملكة الأردنية، الطّبعة الأولى، 2000م.

110- قناوي، هدى: الطّفل وأدب الطّفـل، مكتبـة الأنجلو مصـرية، القاهرة، (ج م ع)، (د ط)، 2009م.

111- الكتاني، محسن ناصر: سحر القصّة والحكاية والبحث عن النّسق الصّاعد في نصوص حكائية ونصوص قصصية للأطفال، اِتّحاد الكتاب العرب، دمشق، (د ط)، 2000م.

112- الكعبي، فاضل: كيف نقرأ أدب الأطفال، (دراسة ونصوص شعرية وقصصية ومسرحية)، مؤسسة الورّاق، الأردن، الطّبعة الأولى، 2012م.

113- ل.وايت، بيرتون: السّنوات الثّلاث الأولى للحياة، تر: بدر العمر، مطابع اليقظة، الكويت، دون طبعة، 1985م.

114- مارون، يوسف: أدب الأطفال بين النّظرية والتّطبيق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان ،الطّبعة الأولى، 2011م.

115- الماوردي، أبو الحسن: أدب الدّنيا والدّين، شرح وتح: محمد كريم رامج، دار إقرأ، بيروت، الطّبعة الرّابعة، 1405هـ - 1985م.

116- الماوردي، أبو الحسن: نصيحة الملوك، تحقيق: فؤاد عبد المنعم أحمد، مؤسسة الجامعة، الإسكندرية، (دط)، 1988م.

117- المبرّد، الإمام أبي العبّاس: الكامل في اللّغة والأدب والنّحو والتّصـريف، الجزء الأول، تح: ج1، زكي مبارك، تح: ج2، أبي الأشبال أحمد محمد شاكر، دار الآثار، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 1430هـ -2009م.

118- مجموعة من الباحثين، اللُّغة والتّواصل التّربوي والثّقافي، مقاربات نفسية وتربوية، دار النّجاح، الدّار البيضاء، الطّبعة الأولى، 2008م.

119- محفوظ، سهير أحمد: أدب الأطفال، دراسات تحليلية نقدية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 2005م.

120- محمد صالح، إبراهيم: علم النّفس اللّغوي والمعرفي، دار البداية، عمان، الأردن، الطّبعة الأولى، 1426 هـ- 2006م.

121- محمد صالح، فخري: اللّغة العربية أداءًا وإملاءًا ونُطقًا، دار الوفاء، المنصورة، مصر، الطّبعة الثّانية، 1994م.

122- مرعي، حسن: المسرح التّعليمي (الكتابة، الموضوعات، النّماذج)، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 1421هـ-2000م.

123- مرعي، حسن: المسرح المدرسي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، الطّبعة الأخيرة، 2002م.

122- المشرفي، إنشراح إبراهيم: أدب الأطفال، "مدخل إلى التّربية الإبداعية"، مؤسسة حورس الدّولية، الإسكندرية، الطّبعة الأولى، 2005م.

125- مفتاح، محمد: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، الدّار الدّولية، القاهرة، (ج م ع)، الطّبعة الأولى، 1995م.

126- ملاّ عثمان، حسن: الطّفولة في الإسلام، "مكانتها وأسس تربية الطّفل"، دار المريخ، الرّياض، (دط)، 1402هـ - 1982م.

127- الملحم، إسماعيل: كيف نعتني بالطّفل وأدبه، دار علاء الدّين، دمشق، الطّبعة الأولى، 1994م.

128- المويل، فاضل عباس: مسرح الطّفل في الكويت كوسيلة فنية وتربوية، حقوق الطّبع للمؤلّف، (دط)، (دت).

129- ميرايل، سيسيليا: مشكلات الأدب الطّفلي، ترجمـة : مها عرنوق، منشـورات وزارة الثّقافة، دمشق، سوريا، دون طبعة، 1997م.

130- نبوي، عبد العزيز: دراسات في الأدب الجاهلي، مؤسسة المختار، القاهرة، (ج م ع)، الطّبعة الثّالثة، 1425هـ-2004م.

131- نجيب، أحمد: أدب الأطفال، علم وفن، دار الفكر العربي، القاهـرة، الطّبـعة الأولـى، 1411هـ- 1991م.

132- نجيب، أحمد: فن الكتـــابة للأطفـــال، دار الكتاب العـــربي، القاهرة، (د ط)، 1986م.

133- نمر موسى، عبد المعطـي: الدّرامـا والمسـرح في تعليـم الطّـفل "منهـــــج وتطبيـق"، دار الأمـــــل، أربد، الأردن، (دط)، 2010م.

134– الهاشمي، السيّد أحمد: جواهر الأدب، قرأ وعلّق عليه: يحي مراد، مؤسسة المختار، القاهـرة، (ج م ع)، (دط)، 1434هـ- 2013م.

135-وارد، وينفريد: مسرح الأطفال، ترجمة: محمد شاهين الجوهري، مراجعة كامل يوسف، الدّار المصرية، (دط)، (دت).

136- الواعي، توفيق: استراتيجيات في تربية الأسرة المسلمة، دار الخلدونية، من إعداد خلية البحوث والدراسات، (دط)، 2006م.

137- وطفة، علي أسعد , الرميضي، خالد: التّربية والطّفولة ،: تصورات علمية وعقائد نقدية، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 1425هـ-2004م.

138- الهيتي، هادي نعمان: أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (دط)، (دت).

***** – المجـــلات والدّوريـــــات:**

139- سيد يوسف، جمعة : سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، مجلّة عالم المعرفة، عدد 145، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير 1990م.

140-الهيتي، هادي نعمان: ثقافة الأطفال، مجلة عالم المعرفة : العدد 123، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس 1988م.

141- ـــــــــــــــ مجلة جامعة دمشق- المجلّد 27، العـدد الأول + الثّـــاني، 2011م.

142- ـــــــــــــــ مجلة العلوم التّربوية والنّفسية، المجلّد 07، العدد03، سبتمبر 2006م.

143- ـــــــــــــــــــ مجلّة اللّغة والإتصال: العدد 04، أشغال اليوم الدّراسي: "حول لغة التّواصل في مسرح الطّفل" بجامعة وهران، الجزائر، المنعقد يوم 22 ربيع الثّاني 1428هـ الموافق: لـ 10 ماي 2007م.

144- ـــــــــــــــــــ مجلّة اللّغة والاتِصال: العدد 05، جامعة وهران، الجزائر، 2009م.

145-ـــــــــــــــــــ مؤتمر أدباء الفيوم، أدب الطّفل، سؤال الهوية والإبداع، الفيوم 25 مارس 2009م، إعداد طوسون، أحمد: وزارة الثّقافة هيئة قصور الثّقافة.

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات:

مقدمـــة: ..... ا-ح

مدخـــــــــل: .....14 -29

مفهوم أدب الأطفال.....14

لـــغة.....14

والمفهوم الاصطلاحي لكلمة "أدب".....17

المفهوم الاصطلاحي لأدب الأطفال.....18

الفرق بين أدب الكبار وأدب الصغار.....24

أهمية وأهداف أدب الطّفل.....26

الفصل الأوّل: النّشأة النّقدية لأدب الطّفل.....31-94

1-النشأة النقدية لأدب الطّفل عند العرب.....31-76

نقد أدب الطفل في الحضارات المشرقية القديمة.....31

1-مصر: الحضارة الفرعونية.....31

2-في حضارة واد الرَّافدين.....33

في العصر الجاهلي.....34

في العصر الإسلامي.....38-52

1-في القرآن.....38

2-في عهد النبوة.....40

3-في عصر الرَّاشدين: 45

4-الخلافة الأموية.....48

العصر العباسي: 53-67

المرحلة الأولى: (عصر المشافهة).....53

المرحلة الثّانية: (عصر التّدوين) 56

النّهضة العربية.....67

النشأة النقدية لأدب الطفل في العصر الحديث: 69

2-النّشأة النّقدية في الغرب 77-94

- اليونان 77

- إسبرطة 80

- عند الرومان: 81

- عند الفرس.....82

- العصور الوسطى: 84

- عصر النّهضة الأوربية: 85

- النشأة النقدية عند الغربيين في الفترة المعاصرة: 91

الفصل الثّاني: المعايير اللّغوية في قصّة الطّفل.....97-182

عموميات: المفهوم والنّشأة والأهمية..... 97-102

الأسلوب في قصّة الطّفل.....102

الألفاظ في القصّة: 106

الجمل في القصّة: 113

قاموس الطّفل ومدى مناسبته للمراحل العمرية: 120

التّعقيد والتّبسيط في قصّة الطّفل: 123

التّراكيب البلاغية والمجازية في قصّة الطّفل.....129

الضّبط بالشّكل: 132

التّكرار في القصّة: 138

بين الفصحى والعامية في قصّة الطّفل 140

السَّرد الحكائي (الشّفهي) في قصة الطّفل: 143

الحوار والسّرد في القصّة: 149

الصّور والرّسوم في القصّة: 152

الإيقاع في القصّة: 160

التّشويق في القصّة: 163

مقاربة في المنجز النّقدي اللّغوي لأدب قصّة الطّفل 168

الفصل الثّالث: المعايير اللّغوية في شعر الطّفل 184-253

توطئة: مفهوم الشّعر، النّشأة، الأهمية.....184-190

الأسلوب في شعر الأطفال.....190

الألفاظ في شعر الأطفال.....192

الإبتعاد عن الألفاظ المجرّدة.....201

درجة الشّيوع في شعر الأطفال.....204

الجمل في شعر الأطفال.....207

الفصحى والعامية في شعر الأطفال.....212

اِستعمال المجاز والرّمز في شعر الأطفال.....216

اللّغة الفكاهية ذات البعد التّشويقي.....218

الإيقاع الموسيقي في شعر الأطفال.....220

1-الوزن في الشّعر.....227

2-البحور المستعملة في شعر الأطفال.....231

3-القافية في شعر الأطفال 234

مقاربة في المنجز النّقدي لشعر الأطفال.....239

الفصل الرّابع: المعايير اللّغوية في مسرح الطّفل.....255-326

مفاهيم وعموميات.....255-261

لمن نكتب؟ 261

الألفاظ في مسرح الطّفل.....264

الجمل في مسرح الطّفل.....269

الحوار في مسرح الطفل.....273

الأسلوب في الحوار المسرحي: (المباشرة ،الوعظ، والإرشاد...) 276

الوضوح ، التّبسيط 278

ضرورة الفهم والإفهام في مسرح الطفل.....282

العامية والفصحى في مسرح الطّفل.....284

1/ دعاة الفصحى في الحوار المسرحي لدى الطّفل 284

2/ اِستعمال العامية إلاّ للضّرورة 286

الأخطاء النّحوية والصّرفية في مسرح الطّفل.....288

الإلقاء في مسرح الطّفل 290

1-الأصوات.....292

2 -حسن الصوت.....296

3 -مخارج الحروف والصّفات.....299

4 -مظاهر التّنغيم في مسرح الطّفل.....301

الحركة في مسرح الطّفل.....304

عنصر الفكاهة والتّشويق في مسرح الطّفل..... 307

لغة الفكاهة 312

مقاربة في المنجز النّقدي لمسرح الطّفل.....315

خاتـــــــــــــمة: 328-332

قائمة المصادر والمراجع 334-347

فهرس الموضوعات.....349-353