**الفصل الأولّ**

**مدخل-أدب الأطفال: سماته وأهمّيّته**

* 1. **مصطلح "الطفولة" ومفهومه**

يرتبط ظهور مصطلح "أدب الأطفال" بتطوّر دراسة مفهوم الطفولة؛[[1]](#footnote-1) ولهذا فقد رأينا من المناسب أن نستهلّ دراستنا بتعريف مصطلح الطفولة بما أنّ الخوض فيه، ودراسته على المستوى العالميّ مهّدا الطريق لظهور أدب الأطفال.

اعتمدت الباحثة زوهر شافيط זהר שביט في تعريفها لمفهوم "الطفولة" على الفرضيّة الّتي طرحها المؤرّخ الفرنسيّ فيليب أرييس Philippe Aries،[[2]](#footnote-2) ومفادها أنّ مفهوم "الطفولة" كظاهرة حضاريّة ظهر في بدايات القرن السابع عشر؛ إذ كانت النظرة إلى الأطفال قبل ذلك أنّهم "رجال صغار" (miniature)، وليس بينهم وبين الراشدين من فوارق، إلّا في المكانة الاجتماعية.[[3]](#footnote-3) وتضيف الباحثة شافيط أنّ هناك عوامل عدّة ساهمت في عدم ظهور مصطلح "الطفولة"، ومنها دمج الأطفال في سنّ مبكرة في العمل ما ساهم في دعم الأسرة اقتصاديًّا، وخصوصًا لدى الطبقة الوسطى. وبالتالي لم يكن هناك توجّه للكتابة للأطفال.[[4]](#footnote-4) وترجّح شافيط عدم ظهور مفهوم الطفولة حتّى القرن السابع عشر بفعل انتشار عادة الاستماع إلى الحكايات الّتي تناقلتها المربيّات والخادمات، إذ كان الناس يحكون الحكايات ليسلّوا الطبقتين العُليا والوسطى. كانت تلك الحكايات الأولى الّتي ارتبطت بعالم الطفل كمتلقٍّ، على أساس أنّه الأدنى لدى طبقات المجتمع كلّها، دون التطرّق إلى حاجاته النفسيّة أو إلى ما يناسب شخصيّته وإدراكه والّتي تختلف تمامًا عن حاجات البالغ. وبالتالي لم يكن هناك تمييز بين الأطفال والبالغين كمتلّقين.[[5]](#footnote-5)

أمّا المؤرّخ والباحث في تاريخ العصور الوسطى أريك هوبكينس Hopkins Eric فيرى أنّ ما أدّى إلى ظهور مصطلح "الطفولة" هو التغييرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة الّتي حدثت في عصر النهضة. ويضيف هوبكينز أنّ هذه التغييرات أدّت إلى تحسين ظروف المعيشة وتطوير المدارس في تلك الفترة.[[6]](#footnote-6) وتؤكّد الباحثة شافيط أنّ الكتابة الفعليّة للطفل بهدف تثقيفه وتربيته قد بدأت في القرن الثامن عشر. من هنا أخذت النصوص الموجّهة للطفل تختلف حسب تغيّر المنظور نحو الطفل، وتحوّل مفهوم الطفل من كائن للتسلية إلى الكائن الّذي يجب أن نهتمّ بتربيته وتثقيفه، وتغيير أسلوب الكتابة لتتلاءم مع حاجياته وقدراته الإدراكيّة الّتي حددّتها المنظومة التربويّة.[[7]](#footnote-7) وبالتالي أدّى هذا إلى الفصل بين الأطفال والبالغين، وظهور "كيان" جديد هو "الطفل" فله حاجاته الخاصّة به. كلّ ذلك أدّى في نهاية المطاف إلى ظهور أدب الأطفال.

**1.2. تعريف أدب الأطفال**

 تستند دراسة أدب الأطفال إلى اعتبار هذا الحقل **منظومة منفصلة ومستقلّة جزئيًّا**[[8]](#footnote-8) عن الأدب عامّة، تخضع من ناحية للحدود والقيود الّتي تفرضها ثقافة الطفل، وتراعي من ناحية أخرى، متطلّبات المجتمع الّذي يعتبرها جزءًا لا يتجزّأ من النظام التربويّ التعليميّ. فهو يستند إلى نظام خاصّ به؛ له ميادينه الخاصّة من النشاط والتسويق والنشر والمكتبات والنقد، وهي الّتي تميّزه عن أدب الكبار.[[9]](#footnote-9) حسب هذه المنظومة فإنّ أدب الأطفال لا يقرّر فقط حسب مستوى النصّ، وإنّما أيضًا حسب الجهات الفاعلة في هذا المجال: الكاتب والناشر. وعمليًا فإنّ الكبار هم الّذين يقومون باختيار النصوص للأطفال؛ ومن خلال تلك العمليّة، فإنّهم ينقلون القيم الأخلاقيّة والمُثل العليا للأطفال.[[10]](#footnote-10)

إنّ المنهج الّذي نتّبعه في هذه الدراسة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بطبيعة الموضوع وتوجّهاته، ممّا يفرض علينا أن نسلك حسب منهج دراسة التناصّ في أدب الأطفال. فمبادئ التواصل بين الكاتب والقارئ الطفل غير متكافئة من حيث قدرات الأطفال في اللغة، وخبراتهم، ومكانتهم في المجتمع. وهذا **التواصل غير المتكافئ** asymmetrical communication)) هو بمثابة قضيّة مركزيّة في نظريّة أدب الأطفال، إذ ينعكس ذلك بشكل واضح خارج النصّ.[[11]](#footnote-11) وعدم التكافؤ هذا يقلّل من تطوّر قدرات القارئ الطفل. بناءً على هذا فإنّ أدب الأطفال يجب أن يتماشى مع متطلّبات وقدرات قرّائه الأطفال، وأن يقرّب المسافة والتواصل بين الجهات الفاعلة وذلك بملاءمة اللغة، والموضوعات الرئيسة، والأفكار، حسب **التواصل السرديّ** (narrative communication) كي تتوافق مع المرحلة العمريّة.[[12]](#footnote-12) لقد صاغت كاتبة الأطفال الألمانيّة كريستن بوي Kirsten Boie، أسئلة يطرحها كاتب الأطفال قبل أن يكتب للأطفال:

"ماذا يمكنني أن أتوقّع من الأطفال الّذين لم يتطوّر فهمهم للّغة كما عند البالغ، دون أن أطلب منهم الكثير؟ ماذا ينبغي أن أتوقّع من الأطفال دون المسّ بالمتطلّبات الأخلاقيّة، والتربويّة، والنفسيّة؟ ولعلّ السؤال الأهمّ بالنسبة لكلّ كاتب أطفال، ماذا يسمح "السوق" لي؟ وماذا يريد منّي؟ أو يمنعني من القيام به في مجتمع إعلامي يتطوّر بسرعة؟"[[13]](#footnote-13)

إنّ **لعدم التماثل** هذا، والّذي يميّز أدب الأطفال، تأثيرًا ليس على مكانته في **المنظومة الأدبيّة التعدّديّة**literary polysystem) ) فحسب، بل يؤثّر أيضًا على كلّ جوانب التواصل في أدب الأطفال، ويتعدّى الحدود اللّغويّة.[[14]](#footnote-14) فكاتبة الأطفال كريستن بوي سألت هذه الأسئلة بصفتها "كاتبة حقيقيّة" تكتب نصوصًا للأطفال.

 **نظريّة السرد** (narrative theory)، والّتي اقترحها الناقد سيمون شاتامان Chataman Simon[[15]](#footnote-15) بيّنت أنّ المؤلّف لا يتواصل مباشرة مع القارئ، وإنّما يحدث هذا التواصل داخل النصّ نفسه.[[16]](#footnote-16)هذا التواصل يتألّف بالضّرورة من:

**الكاتب الحقيقيّ←الكاتب الضّمنيّ←الراوي←المروي له←القارئ الضمنيّ←القارئ الحقيقيّ**

ففي حين أنّ الكاتب الحقيقيّ هو الّذي "يموت" عند كتابة نصوصه، يأتي دور الطّفل (القارئ الضمنيّ)، في تشخيص الكاتب الضمنيّ،[[17]](#footnote-17) فهو صورة الكاتب الحقيقيّ كما تتراءى للقارئ في النصّ، وهي صورة أيديولوجيّة غالبًا. كذلك الرّاوي، وهو عماد السرد، يساعدنا على ذلك، حتّى ولو كان حضوره "قناعًا"، فالكاتب الحقيقيّ وجب دائمًا أن يكتب سرديّته منتظرًا قارئًا معيّنًا وفق تصوّر وخيال وفكر معيّنين. من هنا وجب على الكاتب الحقيقيّ في هذه السلسلة، أن يُضمر احتياجات الطفل في كلّ مناحي القراءة.[[18]](#footnote-18)وهنا نتساءل ماذا يكتب الكاتب للأطفال؟ وما هي الطريقة المُثلى لإيصال فكرته إليهم؟

عرضت الباحثة كرستين ويلكاي Christine Wilkie **نظريّة التناص في أدب الأطفال** *Intersexuality in Children Literature[[19]](#footnote-19) ،* من خلال محور **الكاتب**/ **القارئ**. وأكّدت الباحثة أنّ هذه العلاقة بين الكاتب والقارئ، في أدب الأطفال، هي علاقة قوّة غير متوازنة. فالكبار يكتبون لبعضهم البعض، ولكن من غير العاديّ أن يكتب الأطفال إلى بعضهم البعض. هذه الظاهرة من شأنها أن تحوّل الأطفال إلى متلقّين عاجزين؛ لأنّ الكبار يختارون ما يكتبون لهم، وأنّ تحوّل أدب الأطفال إلى أدب تناصيّ فرعيّ لأدب الكبار. ولكنّنا نعرف الآن من خلال الدراسات التجريبيّة الّتي تشمل الأطفال في "لعبة التناصّ"، أنّه من خلال العمليّات التناصّيّة، يقوم الأطفال بامتلاك نصّ محدّد، وبذلك تمنع سيطرة النصّ والكاتب. وهكذا تقيم نظريّة التناصّ حاجزًا من الهيمنة في كتب الأطفال الّتي يكتبها الكبار، ويعملون ويتأثّرون بصورة واعية أو غير واعية بالفضاء التناصّيّ وهو الأدب الّذي يقرؤونه كأطفال. مع ذلك، وبالرغم من قدرة الأطفال الواضحة على امتلاك النصّ، فإنّ علاقة الكاتب/ القارئ غير متماثلة في أدب الأطفال، لأنّه لا يمكن تأكيد معرفة الأطفال في المواضيع المتعدّدة. لذلك، فإنّ نظريّة التناصّ في أدب الأطفال تطرح تساؤلات عدّة منها: ماذا يُفترض أن تكون؟ ما هي الأهمّيّة الّتي يجب عليها أن تتّخذها؟

لهذه الأسباب، فإن العلاقة بين مركّبات التناصّ: **الكاتب**/ **النصّ**/ **القارئ-النصّ**/ **القارئ**/ **السياق**، هي مركّبات خاصّة عند تعاملنا مع نظريّة التناصّ في أدب الأطفال.

لقد أوضحت الباحثة أنّ نظرية التناصّ هي نظريّة ديناميكيّة وحواريّة. كما أنّها نظريّة لغويّة لأنّ موضوعيّ القراءة والنصّ ليسا مجرّد موجودين في اللّغة فقط، بل إنّهما يتكوّنان منها. وهكذا، لا يقتصر الأمر على أنّ لدينا فكرة عن كلّ النصوص المتناصّة، بل إنّ هذه النصوص أصبحت هكذا لأنّها متعلّقة ببعضها من الناحية الديالكتيكيّة، وأنّها هي نفسها منتوجات للرموز الأدبيّة والثقافيّة واللّغوية.[[20]](#footnote-20)

لقد وصفت الباحثة هذا الحاجز بين الكاتب والطفل من خلال دمج أحد النصوص مع نصّ آخر أو مع عدّة نصوص، كعمليّة محاكاة للواقع. إنّ ذلك هو أساس نظريّة التناصّ، إذ إنّ المتلقّي، ومن خلال عمليّة محاكاة الواقع هذه، يتعرّف على المعايير الأدبيّة والصفات البارزة للعمل الأدبيّ الّذي من خلاله يستطيع أن يحدّد نوع العمل الأدبيّ. من خلال محاكاة الواقع هذه ينبغي على المتلقّي الطفل أن يتعلّم بصورة غير واعية أنّ النصوص الّتي تشير إلى نصوصٍ أخرى قد أصبحت متلاحمة مع النصّ الأصليّ.[[21]](#footnote-21) الباحثة كارين أوبريستاين ليسنيك Lesnik-Oberstein Karen، عرضت نوعين من النصوص المتناصّة في أدب الأطفال وهي: 1. نصوص مقتبسة من أعمال أدبيّة؛ 2. نصوص محاكاة تسعى إلى تقليد أو معارضة أو إعادة صياغة أو استبدال العمل الأصليّ، والّتي تتصرّف غالبًا على أنها النصوص الموازية (السابقة/ pre-text).[[22]](#footnote-22)

وبناءً على هذه النظريّة فإنّ النصوص الموجّهة إلى الأطفال من قِبل الكبار تعكس بصورة كبيرة عالم الكبار؛ إذ تعبّر عن الصراعات الداخليّة لديهم، ويتمّ ملاءمتها وفقًا لشرعيّة المنظومة الثقافيّة الخاصّة بالأطفال. وبالتالي فإنّ المنظومة الثقافية التابعة للأطفال هي جزء من المنظومة الثقافيّة العامّة.

لقد عبّرت كاتبة الأطفال السوريّة دلال حاتم (1931-2008) عن مِثل هذه الفكرة في مجموعتها القصصيّة **حكايات من طفولة زينب** الصادرة عام (1966)، فكتبت في المقدّمة القصيرة للمجموعة:

"هل خطر لكم أصدقائي كيف كان يعيش آباؤكم وأمّهاتكم عندما كانوا صغارًا في مثل أعماركم؟ يوم لم يكن يوجد من وسائل الرفاهيّة والحضارة إلّا النادر والقليل؟ لن أذكر لكم في هذا التقديم شيئًا حتّى لا أفسد عليكم متعة المطالعة والاكتشاف. وإذا أردتم مزيدًا فاطلبوا من أمّهاتكم وجَدّاتكم أن يروين لكم جانبًا من حياتهنّ، وقد يضيف جوانب جميلة إلى ما سجّلته لكم في هذا الكتاب. مع حبّي لكم رجال ونساء المستقبل".[[23]](#footnote-23)

 لقد تعاملت الكاتبة في القصّة بأسلوب السيرة الذاتيّة، متحدّثة بلسان **الراوي**، الطفلة زينب، عن مراحل طفولتها، واصفة البيت السوريّ الّذي ترعرعت فيه. ففي العبارات الّتي تتصدّر الحكايات الشعبيّة مثل، "يُحكى أنّ..." و"في قديم الزمان..." وسواهما، يفارق الراوي مرويّه تمامًا، لذلك تتّحد شخصيّة الراوي والسارد بفعل مجهوليّة السارد الأصل، ويكتفي الراوي أن يكون الوسيط الناقل مع عدم تجريده من الإبداع؛ لأنّ الراوي هنا غير ملتزم بأمانة نقل تجربة حدثت فعلًا، وإنّما ينتقي منها ما يشاء، ثمّ يضفي عليها من روحه وفنّه، كي تستجيب لدواعي العصر، ومتطلّبات التربية الأدبيّة.

* 1. **التراث الشعبيّ وأدب الأطفال**

تنطلق هذه الدراسة من النظريّة الّتي طرحها الباحث الألمانيّ جاك زاييبسJack Zipes ،[[24]](#footnote-24) الّذي يعتبر من روّاد نظريّات **ما بعد الحداثة** ومفادها أنّ كلّ نتاج موجّه للأطفال من قِبل الكبار يعكس آراء هؤلاء الكبار. وأنّ المعرفة الثقافيّة عند الطفل تفتقر إلى الخبرة، وما زالت في طور البناء. وبناءً على ذلك، فإنّ توظيف التراث الشعبيّ في أدب الأطفال يعتبر من أهمّ السبل في تشكيل الهويّة الوطنيّة من خلال النصوص الموجّهة له، لهذا فإنّ وضع الطفل أمام تراثه ضرورة ملحّة، خاصّة في المراحل العمريّة المبكّرة من الطفولة، إذ ينشط خياله بين سنّ الخامسة والتاسعة من العمر، ويجنح إلى بيئة خياليّة تظهر فيها الجنّيّات العجيبة، والساحرات، والعمالقة والأقزام وغيرها، [[25]](#footnote-25)وهذا يقتضي توظيف التراث الشعبيّ توظيفًا انتقائيًّا، وتربويًّا جيّدًا، يتناسب مع الدور الهامّ الّذي يؤدّيه هذا النوع من الأدب.

ويضيف زاييبس أنّ التراث الشعبيّ يساهم مساهمة قويّة في تطوّر الطفل من الناحية العقليّة والعاطفيّة والاجتماعيّة، من خلال تكوين شخصيّته وتكوين اتّجاهاته. ومن خلال التراث تمتزج اللّغة والمضامين بالخيال. واندماج الطفل في هذا الجوّ يعمل على إثارة العواطف والانفعال بالأشياء ممّا يكون له أبعد الأثر في تحسين شخصيّة الطفل وتنقية سلوكه وتعديل مسار حياته نحو الأفضل. كما أنّ التراث الشعبيّ الشّفويّ ذا الأساليب الموحية والرمزيّة، على حدّ قول الباحث زاييبس، يتيح للطفل حفظه أو سماعه، فتتّسع مجالات التعبير لديه وتتوسّع ثروته اللّغويّة، ويكتسب القدرة على تفهّم المواقف، وحلّ ما يُعرض عليه من مشكلات اجتماعية.[[26]](#footnote-26)

ويؤكّد زاييبس، أنّ أهمّ أهداف توظيف التراث الشعبيّ في أدب الأطفال هو تعريف الأطفال بتراثهم وتاريخهم، وتعميق الانتماء القوميّ والتّمسّك بالهويّة وربطهم بالماضي؛[[27]](#footnote-27) فقد كان التراث الشعبيّ، على حدّ قوله، المصدر الأساسيّ في الكتابة للأطفال في العصر الحديث، إذ استلهم الكتّاب في أوروبّا التراث الشعبيّ على أشكاله ووظّفوه في قصصهم، مثل تشارلز بيرو Charles Perrault (1628-1703)، وفرنسيس أوزبورن Francis Osborne (1593-1659)، وروبرت سامبر (1745-1682) Robert Samber، وهانز كرستيان أندرسون،[[28]](#footnote-28) (1805-1875) Hans Christian Anderson، والأخوين جريم؛ يعقوب جريم Jacob، Grimm (1785-1863)، وفيلهام جريم Wilhelm Grimm(1786-1859).[[29]](#footnote-29)

كرستينا باكيليغا Christina Bacchilega،[[30]](#footnote-30) تدعو كذلك إلى صياغة وتعديل في التراث الشعبيّ مع الأخذ بعين الاعتبار مبنى جديدًا من القيم والوظائف. وتدعو إلى إعادة سرد الحكايات الشعبيّة من خلال بناء وخلق وتقييم هذه القصص من جديد وبشكل مستمرّ.

يرى الباحث عبد الله أبو هيف[[31]](#footnote-31) أنّ هناك أسبابًا دعت كاتب أدب الأطفال إلى توظيف التراث الشعبيّ مصدرًا لأدبه، ومن بين هذه الأسباب:

1. أسباب فكريّة: فالتراث الشعبيّ يوفّر أرضيّة جاهزة في المخاطبة، ممّا يسهّل عمليّة الاتّصال، لأنّ التراث الشعبيّ في نهاية الأمر، عنصر الثقافة يتمّ تناقله من جيل إلى آخر، كما يشكّل حيّزًا كبيرًا من الذاكرة الجماعيّة.
2. أسباب تربويّة: فالتراث الشعبيّ أقدر على المخاطبة من مصادر تحتاج إلى رصيد مضعّف من التربية أو التثقيف لكي يتمكّن الطفل من التفاعل معها.

 ويعرض أبو هيف أهمّ سُبل توظيف التّراث الشعبيّ في أدب الأطفال وهو **الاستلهام** Inspiration))، ويُقصد به جُهد الكاتب المبذول في إبداع عمل أدبيّ جديد يستند في شكله أو محتواه أو الاثنين معًا إلى التّراث، مستمدًّا من روح العصر الجديد.[[32]](#footnote-32) ويؤكّد الشمّاس أنّ توظيف التراث الشعبيّ ليس بالأمر السهل، لأنّه يتطلّب من كاتب الأطفال أن يمتلك القدرة على فهم التراث والتعامل معه، لإعادة نظر جدّيّة تتّصف بروح التمحيص الدقيق والنقد العلميّ، والبناء الموضوعيّ. وبالتالي يتعامل الأطفال مع تراث الماضي برؤية جديدة ولو أدّى إلى تعديل النصّ الأصليّ لصالح الفكر الجديد المطروح.[[33]](#footnote-33)

الاستفادة من التراث الشعبيّ إذن تكسبه صفة التجدّد الدائم الّذي يواكب الظروف المستجدّة. ومن هنا تكمن معادلة الربط الوثيق بين مكوّني التراث الأساسيّين: **المكوّن التاريخيّ**، بصفته معبّرًا عن شعب ما وعمّا ينطوي عليه من أفكار عبر مراحل زمنيّة مختلفة. و**المكوّن الوظيفيّ**، الّذي يتجلّى في إمكانيّة توظيف هذه الأفكار في إطار جديد بهدف حفظ هويّة هذا التراث من جهة، وبتأثيره على الأطفال الّذين يتعاملون معه، من جهة أخرى. كأن يسهم في تعميق فكرة تعزيز الهويّة من خلال التراث الشعبيّ، وهذا المنحى نسمّيه **استلهامًا تراثيًّا**.[[34]](#footnote-34)

* 1. **توظيف التّراث الشّعبيّ في أدب الأطفال العربيّ**

يستعرض الباحث ناصر أحمد الدوافع الّتي دفعت الكثير من كاتب أدب الأطفال العربيّ إلى توظيف التراث الشعبيّ في كتاباته. وبرأيه فإنّ أحداث هزيمة حزيران (1967) كانت ذات أثر واضح على الحركة الأدبيّة العربيّة، وأدب الأطفال العربيّ بشكل خاصّ؛ إذ فرضت هذه الأحداث إعادة نظر في كافّة مجالات الحياة، وجعلت المثقّفين والأدباء يؤمنون بقدرات الأجيال القادمة على إحداث التغيير المرجوّ. لهذا أخذوا على عاتقهم تربية هذه الأجيال على القيم الوطنيّة والإنسانيّة، واتّجهوا في كتاباتهم إلى توظيف التراث الشعبيّ لغرس القيم الوطنيّة؛ إذ تكاد تكون بواعث الكتابة وغايتها واحدة لدى كلّ المثقّفين والكتّاب والأدباء الجادّين على امتداد الخارطة الثقافيّة العربيّة، فأسهمت كتاباتهم في تعزيز الهويّة القوميّة وتوضيحها في أذهان الأطفال من خلال توظيف التراث الشعبيّ في كتاباتهم.[[35]](#footnote-35)

من بين هؤلاء الأدباء الّذين اهتمّوا بالتراث الشعبيّ وتوظيفه لتعزيز المفهوم القوميّ لدى الأطفال، الشاعر السوريّ سليمان العيسى (1921-2012) الّذي يعدّ الأكثر اتّصالًا بالتراث الشعبيّ وتوظيفه في أدب الأطفال بعد عام (1967)، على حدّ رأي أبو هيف.[[36]](#footnote-36) إذ رأى العيسى أنّ الطفل العربيّ بحاجة إلى إعادة "تأهيل ثقافيّ" يتناسب مع الأوضاع الجديدة للعالم العربيّ. فكتب القصائد والأناشيد المستوحاة من الأغاني الشعبيّة الّتي تمّ جمعها في ديوان من عشرة أجزاء يحمل اسم **غنوّا يا أطفال** عام (1977). لقد تنوّعت أدوات وأشكال التراث الشعبيّ الّتي قدّمها الشاعر سليمان العيسى للأطفال، ففي رأيه أنّه:

 "لا بدّ من عنصرين أساسيّين للتعامل مع التراث؛ الرؤية الجديدة واللّغة الجديدة؛ الرؤية الجديدة تُغني الماضي، وتبعث الحياة فيه، وتجعله دمًّا جديدًا في شرايين الحاضر، ورافدًا ثريًّا لنهر الغد الّذي لا يستطيع أن يتجمّد ولا يتوقّف. واللّغة الجديدة هي الوسيلة الّتي تجعل من هذا الماضي شيئًا مألوفًا، محبّبًا يعيش معنا، ويحمل تطلّعاتنا وأحلامنا... إنّها سرّ التجديد، ونحن نمدّ يدنا إلى التراث، نريد أن نبعثه من رقاده الطويل".[[37]](#footnote-37)

نجد هذا التوجّه أيضًا لدى الكاتب السوريّ زكريّا تامر (و1930) الّذي اتّخذ من توظيف التراث الشعبيّ وسيلة لإبداع قصص أطفال تتناسب مع إيحاءاتها الحكايات الجديدة، فاستمدّ من التراث القديم، ومن الحداثة شكلها وأفكارها الأيديولوجيّة، كما في مجموعته **لماذا سكت النهر** (1973)، وقصّة **الجراد في المدينة** (1982).[[38]](#footnote-38)

والملاحظ أنّ الاهتمام بالتراث الشعبيّ في قصص الأطفال كان قد اتّخذ منحًى آخر في بداية الثمانينيّات من القرن الماضي، فبعد أن كانت غاية الكتّاب من توظيف التراث الشعبيّ في قصص الأطفال لتعزيز الهويّة القوميّة والانتماء العربيّ، فقد اتّجهوا إلى توظيف التراث الشعبيّ المحليّ لعدّة أسباب أهمّها الخوف من ضياع تراث بلادهم. هذه التحوّلات شجّعت الاهتمام بالتراث الشعبيّ المحليّ، واعتبرته مصدر وحي هامًّا كونه مرتبطًا بالحياة الواقعيّة ولاعتبارها إرثًا وطنيًّا هامًّا.[[39]](#footnote-39) وبالتالي، توجّه الكاتب إلى توظيف التراث المحليّ في قصص الأطفال، وتجلّى ذلك في تزايد الدراسات العلميّة المختصّة بأدب الأطفال الّتي بدأت تظهر في بعض الدول العربيّة؛ إذ يؤكّد محمود الضبع في دراسة قام بها حول المضمون الوطنيّ في الكتابات للأطفال في الأردنّ، أنّ الكتّاب الّذين يعيشون في الأردنّ، اتجّهوا إلى توظيف التراث المحليّ في كتاباتهم، وخصوصًا الأناشيد، لتعزيز المضمون الوطنيّ بصورة مركّزة، خصوصًا في بداية الثمانينيّات من القرن الماضي. ويضيف الضبع بأنّ الدوافع الّتي أدّت إلى توظيف التراث الشعبيّ لدى هؤلاء الكتّاب كانت تعريف الأطفال بتراثهم المحليّ وتعميق الانتماء إلى الوطن ممّا يدعم التمسّك بالهويّة الوطنيّة وتنمية الخيال لدى الأطفال.[[40]](#footnote-40) فمثلا، قدّم الكاتب الأردنيُّ فخري قعوار (ولد 1945)، التراث الشعبيّ في قصّة **حديث مع أميمة** عام (1991). تتحدّث القصّة عن حياة القرية الأردنيّة في العقود السابقة، وتعرض الألعاب الشعبيّة التراثيّة الأردنيّة الّتي كانت سائدة في ذلك الوقت.[[41]](#footnote-41)

نجد ذلك لدى الكتّاب السوريّين أيضًا فعلى سبيل المثال، عمد الكاتب عارف الخطيب (و1946)، على توظيف التراث الشعبيّ المحليّ في قصصه، فوظّف الحكايات الشعبيّة السوريّة، والمثل الشعبيّ السوريّ، وصنعها قصصًا حديثة. مثال على ذلك، حكاية "الثعلب والدجاجة" من مجموعة **ممنوع الضحك** (2008).[[42]](#footnote-42) والملاحظ أنّ عناوين القصص تحمل اسم البلد، فمثلا الكاتبة السوريّة رجاء علي حويلة (و1962) كتبت مجموعة قصص بعنوان **كان يا ما كان حكايات من بلاد الشام** (1996). كذلك الأمر لدى الكاتب خير الدين عبيد (و1954) في قصّة "حكاية ثلاث ليال" من مجموعة **حكايات شعبيّة للأطفال** (2004)، فقد استهلّ قصصه من بيئته، واعتمد صيغ الاستهلال الّتي كانت سائدة في حلب وإدلب.[[43]](#footnote-43)

ويعدّ الكاتب المصريّ عبد التوّاب يوسف (1921-2015)، أيضًا، من الكتّاب الّذين استلهموا التراث الشعبيّ في قصصهم ومسرحيّاتهم، فكتب مسرحيّة **جُحا وشجرة الأرنب** عام (1987)، ووظّف الأمثال الشعبيّة المصريّة في المسرحيّة. وكتب قصّة شعبيّة بعنوان **عودة الصّديق** عام (2002)، ووظّف فيها التراث الشعبيّ المصريّ كالعادات والتقاليد الشعبيّة.[[44]](#footnote-44)

مع بداية الألفيّة الثالثة ازداد الاهتمام بالتراث الشعبيّ بشكل ملحوظ، فانتشرت المواقع الإلكترونية الّتي تُعنى بأدب الأطفال، واتّجه الكتّاب إلى نشر أعمالهم في المجلّات الإلكترونيّة لما رأوا من ضرورة في تقديم التراث الشعبيّ للأطفال. وفي هذا الصدد يقول الباحث محمّد قرانيا إنّ ذلك كان ردًّا عفويًّا على صخب العولمة الّتي تعمل على إلغاء الخصوصيّة الثقافيّة من جهة، وربط الطفل بماضيه وأهله، من جهة ثانية.[[45]](#footnote-45)

* 1. **علاقة أدب الأطفال بالتراث الشعبيّ الفلسطينيّ**

شكّل التراث الشعبيّ بألوانه المختلفة ظاهرة فاعلة في بناء النصوص الموجّهة للأطفال؛ إذ تسنّى للكاتب اكتشاف الماضي في ضوء تجليّات الراهن، بأبعاده الإنسانيّة والاجتماعيّة، فأعاد تشكيله من جديد. والمتابع لتوظيف التراث الشعبيّ في نصوص الأطفال الفلسطينيّة قبل (1967) يلاحظ أنّه كان مجرّد توظيف مباشر، لم يحقّق هدفًا وظيفيًّا في نصوص الأطفال، بل تمّ هذا التوظيف لغايات سياسيّة قوميّة فحسب.

وفي أواخر الثمانينيّات من القرن الماضي، وخصوصًا بعد الانتفاضة الأولى عام (1987)، وصلت إرهاصات التمرّد على الشكل التقليديّ للنصّ الأدبيّ للأطفال ذروتها، إذ بدأت ملامح التجديد تفرض وجودها على الشكل الفنّيّ لهذه النصوص؛ فأضحى توظيف التراث الشعبيّ الفلسطينيّ، في تلك الفترة، أحد أهمّ الأساليب في الأدب عامّة، وفي أدب الأطفال الفلسطينيّ خاصّة، إذ فرضت هذه الأحداث إعادة نظر في كافّة مجالات الحياة عند الشعب الفلسطينيّ وخصوصًا الأطفال، وجعلت الأدباء الفلسطينيّين يؤمنون بقدرات الجيل القادم على إحداث التغيير المرجوّ. لهذا أخذوا على عاتقهم تربية هذه الأجيال على القيم الوطنيّة والإنسانيّة، واتّجهوا في كتاباتهم إلى توظيف التراث الشعبيّ الفلسطينيّ لغرس القيم الوطنيّة، فأسهمت كتاباتهم في تعزيز الهويّة الوطنيّة الفلسطينيّة وتوضيحها في أذهان الأطفال.

بمرور الزمن أصبح توظيف التراث الشعبيّ الفلسطينيّ من الظواهر الهامّة في النصوص، فتنوّعت مصادره التراثيّة، كما تنوّعت أساليب التوظيف، إضافة إلى ظهور تيّارات مختلفة، ومنها **تيّار التجديد** الّذي تبنّى فكرة استلهام التراث الشعبيّ وتوظيفه. والملاحظ أنّ هذا الاستلهام لم ينضج نضجًا فنّيًّا كافيًا في بدايته؛ إذ تظهر أشكال التراث وكأنّها أجزاء متناثرة لا تخدم سياق البناء الفنّيّ للنصّ الأدبيّ. وفي فترة التسعينيّات من القرن الماضي، اتّخذ توظيف التراث الشعبيّ منحى آخر، إذ لم يعد العنصر التراثيّ في النصّ مجرّد سرد، بل أصبح من ضروريّات البناء الرمزيّ، ليتمّ التواصل بين الماضي والحاضر من خلال رموز التراث الشعبيّ، بذلك، الّتي حملت دلالات واسعة. وقد سعى كتّاب هذه الفترة إلى توظيف العناصر التراثيّة توظيفًا فنّيًّا، تعبيرًا عن هموم الإنسان الفلسطينيّ المعاصر وقضاياه.

مع تطوّر أساليب أدب الأطفال واتّجاهاته، في أواخر التسعينيّات من القرن الماضي، نجد أنّنا أمام تحوّل جديد في استلهام التراث الشعبيّ الفلسطينيّ وتوظيفه في النصّ الأدبيّ الموجّه للأطفال، من خلال اتّجاهات متعدّدة تختلف من كاتب لآخر. وأخذ التعامل مع التراث الشعبيّ الفلسطينيّ، في هذه المرحلة، يتمّ بصورة أكثر وعيًا من ذي قبل؛ فتعدّدت بذلك أشكال النصّ الأدبيّ، كما تنوّعت العناصر التراثيّة المستلهمة في النصوص، واستغلّت دلالتها الإيحائيّة، لتحمل مضامين عصريّة جديدة. بالتالي أصبح التراث الشعبيّ الفلسطينيّ، في هذه المرحلة، مصدرًا من مصادر الإبداع لدى الكثير من الكتّاب الّذين كتبوا للأطفال.

وبناءً على ما سبق فإنّ علاقة كاتب الأطفال الفلسطينيّ بالتراث الشعبيّ اكتسبت نوعّا من الوعي الفنّيّ الّذي أخذ يتطوّر من جيل إلى جيل؛ إذ كانت بداية التعامل مع التراث الشعبيّ انطلاقًا من وعي الكاتب بالتراث، ورغبته في إحيائه. وفيما بعد أصبح توظيف التراث الشعبيّ واستلهامه داخل القصّة جزءًا هامًا من بنية القصّة وفنّيّتها.

* 1. **إجمال**

إنّ الكتابة للأطفال كمتلّقين، بهدف تثقيفهم، بما يتناسب مع حاجياتهم الاجتماعيّة والنفسيّة، قد بدأت في بدايات القرن الثامن عشر، إذ تغيّرت النصوص الّتي كتبت للأطفال في تلك الفترة بسبب تغيّر النظرة نحو الطفل نفسه. والتالي تغيّر مفهوم الطفل بشكل جوهريّ، وظهرت الحاجة إلى تثقيفه ليس فقط في البيت إنّما في المدرسة أيضًا. لقد سيطرت هذه الرؤية الجديدة في القرن الثامن عشر، الأمر الّذي أدّى إلى تبنّي الكاتب وجهة النظر الرومانسيّة عن الطفولة والّتي سيطرت في فترته. هذا الأمر أدّى إلى تغيير أسلوب الكتابة الموجّهة إلى الأطفال، حسب حاجياتهم وقدراتهم الإدراكيّة الّتي حدّدتها المنظومة التربويّة. فأدب الأطفال يعتبر جزءًا من النظام التربويّ التعليميّ، إذ أنّه يستند على نظام خاصّ به؛ له ميادينه الخاصّة من النشاط والتسويق والنشر والمكتبات والنقد، والّتي تميّزه عن أدب الكبار. كما تختلف دراسة أدب الأطفال عن الأدب عامّة، على اعتبار أنّ هذا الحقل هو **منظومة منفصلة ومستقلّة**.

1. للتوسّع حول دراسات مصطلح "الطفولة" راجع: Jenkins 1998, 1-48؛ Galbraith, 2001 راجع أيضًا: John Rowe Townsend 1974, 17. [↑](#footnote-ref-1)
2. راجع كتابه المترجم إلى الإنجليزيّة:, 73-83 1962 Centuries of Childhood

وراجع أيضًا: שביט 1996، עמ' 15-65. [↑](#footnote-ref-2)
3. Arie's 1962, 179؛ ברוך 1991, עמ' 35؛ שביט 1996، עמ' 26؛ משיח 2000، עמ' 35-30؛ כרכבי-גראייסי 2006, עמ' 33؛ שיכמנטר 2007,. עמ' 9. [↑](#footnote-ref-3)
4. שביט 1996, עמ' 27-29؛ כרכבי-גראייסי 2006, עמ' 33-34. [↑](#footnote-ref-4)
5. שביט 1996, עמ' 9؛ גביאן 2011, עמ' 78. [↑](#footnote-ref-5)
6. Hopkins1994, 314.. تؤكّد الباحثة شافيط أنّ مصطلح "الطفولة" قد تشكّل بصورة بطيئة جدّا في تلك الفترة. وقد ظهر في البداية لدى الطبقة الأرستقراطيّة، وفي وقت لاحق فقط دخل هذا المصطلح لكافّة طبقات الشعب: שביט 1996. עמ':25-24. [↑](#footnote-ref-6)
7. שביט, 1996, עמ' 11. [↑](#footnote-ref-7)
8. للتوّسع في المصطلح، انظر: בורדייה 2005, עמ' 24. [↑](#footnote-ref-8)
9. שביט 1996, עמ' 8؛ גולדברג 1978, עמ' 45؛ דר 1997, עמ' 165؛ היסטנגס 2008, עמ' 345. [↑](#footnote-ref-9)
10. שביט 1996, עמ' 9-11. [↑](#footnote-ref-10)
11. O'sullivan 2005, 14 [↑](#footnote-ref-11)
12. O'sullivan 2005, 14 [↑](#footnote-ref-12)
13. O'Sullivan 2005, 14 [↑](#footnote-ref-13)
14. للتوسّع حول المنظومة الأدبيّة راجع: אבן-זהר 1970, עמ' 286 [↑](#footnote-ref-14)
15. Chatman 1990, 21؛ راجع أيضًا: אבן -זהר 1970, עמ' 427-446. [↑](#footnote-ref-15)
16. שביט 1996, עמ' 16؛O'Sullivan 2005, 15 [↑](#footnote-ref-16)
17. عن الكاتب الضمنيّ راجع: Shen 2011, 80؛ הראל 1991, עמ' 34؛ משיח 2000, עמ' 177؛ נשיא 2008, עמ' 26. [↑](#footnote-ref-17)
18. Lucas 2003, 14-15 ؛ Rodman 1993, 12-23 [↑](#footnote-ref-18)
19. Wilkie 1996, 179-230؛ Rose 1989, 54؛ Jones 2006, 287-315 [↑](#footnote-ref-19)
20. Wilkie 1996, 179-230 [↑](#footnote-ref-20)
21. Wilkie 1996, 179-230 [↑](#footnote-ref-21)
22. Lesnik-Oberstein 1996, 56 [↑](#footnote-ref-22)
23. حاتم 1966، ص، 3. [↑](#footnote-ref-23)
24. Zipes 2001, 65-121 راجع أيضًا: שביט 1996. עמ' 34-56؛ الشمّاس 2004، ص 102. [↑](#footnote-ref-24)
25. Zipes 2000, 14 [↑](#footnote-ref-25)
26. Zipes 1995, 23 [↑](#footnote-ref-26)
27. Zipes 2000, 15؛ Zipes 2001, 155 [↑](#footnote-ref-27)
28. كتب أندرسون عام (1835) مجموعة قصص من التراث الشعبي الدنماركيّ عنوانها **قصص أندرسون**، وقام بإعادة وصياغة هذه القصص وملاءمتها للأطفال: רגב 1969, עמ' 22؛ בן עמוס 1975, עמ' 1-7؛ חזן- רוקם 1991, עמ' 144؛ [↑](#footnote-ref-28)
29. قام "الأخوين جريم"، بجمع الحكايات الشعبيّة من الرواة الفلّاحين، وكانت دوافعهما وطنيّة ورومانسيّة في الوقت ذاته. كانا يسعيان للحفاظ على ما اعتبراه، بقايا تراث الحضارة التوتونيّة (teutones) القديمة، ذلك لكي يبرهنا أنّ معالم هذه الحضارة لا تقلّ في عظمتها عن الحضارات الكلاسيكيّة. وقد عمدا في الكثير من الحالات إلى إعادة صياغة الحكايات الشفويّة التي قاما بجمعها والتصرف فيها كما كان يروق لهما. وقد حُرِّفت الحكايات لتتماشى ومعايير الذوق الرفيع الملائمة لفنون الأدب المكتوب. فقد شرع الأخوان جريم في دمج روايات متعدّدة للحكاية نفسها بحسب ظنّهما، وجاءا بنصوص مركّبة قُدِّمت وكأنّها أصليّة. ولم تكن هذه إلّا محاولة منهما لإيجاد إرث من الاعتزاز القوميّ. وقد خدم تلاعبهما بالتراث المحكيّ هذه الأهداف القوميّة. راجع كناعنة ومهوّي: 2001، 3-2. [↑](#footnote-ref-29)
30. Bacchilega 1997, 24 [↑](#footnote-ref-30)
31. أبو هيف 2001، ص 112. [↑](#footnote-ref-31)
32. أبو هيف 2001، ص 121؛ في حين يؤكّد الشمّاس بأنّ الكاتب يجب عليه معرفة الطريقة الصحيحة في توظيف الموضوعات ذات المصدر التراثيّ، وصياغتها وتوجيهها إلى الأطفال لكي تناسب المستجدّات الحياتيّة. وبإمكان الكاتب أن يضيف أفكارًا حديثة تواكب عصرنا ومجتمعنا. الشمّاس 2004، ص 102-103. [↑](#footnote-ref-32)
33. الشمّاس 2004، ص 103-104. [↑](#footnote-ref-33)
34. حمامي 1984، ص 116؛ الشماس 2004، ص 103-105. [↑](#footnote-ref-34)
35. أحمد 1989، ص 6-7، ص 76-77؛ جابر 2011، ص 21-23. [↑](#footnote-ref-35)
36. أبو هيف 2001، ص 78. [↑](#footnote-ref-36)
37. أبو هيف 2001، ص 205. [↑](#footnote-ref-37)
38. قرانيا 2009، ص 23. [↑](#footnote-ref-38)
39. خوري 2013، ص 60. [↑](#footnote-ref-39)
40. الضبع 2009، ص 99-105. [↑](#footnote-ref-40)
41. مقدادي 2000، ص 45. [↑](#footnote-ref-41)
42. قرانيا 2009، ص 52. [↑](#footnote-ref-42)
43. قرانيا 2009، ص 204-207. [↑](#footnote-ref-43)
44. غانم 2009، ص 251. [↑](#footnote-ref-44)
45. قرانيا 2009، ص 14. [↑](#footnote-ref-45)