التجربة النسائية في الكتابة الطفولية الجزائرية

The female experience in Algerian childhood writing

كريمة بورويس *[1]

جامعة محمّد الصديق بن يحي. جيجل (الجزائر)

الملخص:

حينما يكون المتلقي طفلا، والكاتب امرأة فسنكون بالتأكيد أمام نص خاص ومتميز أيا ما كان الجنس الذي ينتسب إليه، وخصوصيته ليست نابعة فقط من مخالفة هذا النص في بنائه الشكلي واللغوي والفني لنمط الكتابة السائد ،إنما تتصل أيضا باندغام عالمين، العلاقة بينهما حميمية بمقتضى المرجع والواقع؛إذ ليس من البدع أن يأخذ العالم الطفولي موقعه إزاء عالم المرأة، حيث يخلق فضاء للإنشاد والقص والحكي والغناء على سبيل التنويم والتسلية والإمتاع ، أو على سبيل التربية و التعليم، أو على سبيل الإعداد والرعاية الأخلاقية الموجهة بغايات التخطيط لمجتمع المستقبل ،فهنا يأخذ الأدب موقعا محوريا في هذا المسعى ،لما يتوفر عليه من عناصر الجذب التي لا يقدر الطفل على مقاومتها، و يظهر ذلك من خلال استجابته السريعة، وتلقيه التفاعلي لكل ما يقدم له ،سواء كان مكتوبا، أم منطوقا ،أم مرئيا .

هذا هو الفضاء الإبداعي الذي سيتحرك بحثنا في إطاره ،سوف يعكف على مساءلة هذا النص (النسوي / الطفولي) ،و قراءته قراءة متعددة المداخل بغية الوقوف على الاختلافات بعد رصد التشابهات.

الكلمات المفتاحية: أدب الطفل ، السرد ، القصة ، الأدب النسوي .

Abstract When the recipient is a child, and the writer is a woman, we will certainly be faced with a special and distinct text, whatever gender he belongs to, and its specialness does not stem only from the difference of this text in its formal, linguistic and artistic construction from the prevailing style of writing, but it is also related to the merging of two worlds, the relationship between which is intimate according to the terms of reference and reality. ; It is not heresy for the childish world to take its place vis-à-vis the woman's world, where it creates a space for chanting, storytelling, and singing as a means of hypnosis, amusement, and enjoyment, or as a means of upbringing and education, or as a means of preparation and moral care directed toward the goals of planning for the society of the future. Here, literature takes a pivotal position. In this endeavor, because of the attractive elements that the child is unable to resist

Keywords: Children's literature, narrative, stories, feminist literature.

* **كريمة بورويس**

المقدمة

الكتابة للطفل محكومة بمواضعات ذات طبيعة أخلاقية واجتماعية ودينية وجمالية يتشربها المتلقي الطفل من خلال دخوله اللاواعي . غالبا في سياقها المنبثق من نسق ثقافي مهيمن يتخذ منه النص المقروء أحد الموقفين ؛إما يتطابق معه فيكون المتخيل سلطة لغوية معادلة للسلطة النسقية ومكرسة لها،أو يخترقه ليهشمه ويخلخله فلا يكون المتخيل هنا إلا صورة من صور النقد الموجه للنسق.

ونظرا لضعف الشخصية الفكرية للقارئ /الطفل . بحكم السن ليس الا. وعدم قدرته على بناء رأي مستقل ورؤية ناضجة،يتدخل المتخيل الادبي ليؤدي دور الوصي الجمعي المكمل لأدوار الاطراف الاخرى الفردية والمؤسساتية، وينجح في ذلك أي نجاح نتيجة الاستجابة السريعة التي يبديها الطفل اتجاه كل ما هو غير نمطي ولا مألوف .

وهنا نكون أمام شخصية تحاول أن تفهم العالم من خلال النص وتسعى إلى أن تتعرف على ذاتها من خلال المعنى المنسل من أبنيته، ولعل هذا ما يبرر لنا التأكيد على أهمية الوعي الموجود لدى الذات الكاتبة، ويشفع لنا اصرارنا على وضع هذه الكتابات في مختبر الفحص النقدي، لأن الكاتب / الكاتبة مسؤول أكثر من غيره . من الكتاب . عن أعماله ،وانخراطه في مشروع الكتابة للطفل معناه: أنه توسم في نفسه القدرة على المساهمة في بناء مشروع مجتمع الطفل أساسه لأنه مستقبله؛ فالذي كيتب له هو المفكر المستقبلي، والمثقف الواعد، والقائد الناشئ، والعالم المنتظر، والمواطن الصالح الواعي بحقوقه، الملتزم بواجباته، القادر على ابتكار الحلول لمشاكله. وحينما يكون هذا هو الهدف الذي يحرك الذات الكاتبة، فسيكون الحرص على بناء نص هو من القوة والعمق والجمالية، بحيث لا يمكن أن يمر دون أن يترك بصماته المؤثرة في وعي الطفل، وسيمتد تأثيره على المدى البعيد؛ لأنه سينسرب في مجالات الذاكرة والمخيلة، متخذا أشكالا وصيغا مختلفة، ولكنها تتحكم بشكل ما في طريقة التفكير، ونمط التعاطي مع العالم. فالنص الذي يقرأه الطفل هو وسيلة لارتياد المجهول، ومطية للفرار من سجن الواقع الذي يعوق خياله ويمنعه من ممارسة حريته في التمرد و الخروج عن المنطق والضوابط والقوانين المملاة عليه في كل حين.

1 . النص الطفولي وسؤال الأدبية :

يخضع النص الموجه للطفل من وجهة نظر نظرية الأدب، إلى النواميس نفسها التي تحكم الخطاب الأدبي، وتميزه عن غيره من الخطابات من مثل التخييل والاستخدام غير المعياري للغة، وغير ذلك مما يدفع المرء الى اعتبار نص ما نصا "أدبيا" .

أما من حيث التجنيس، فإن أدب الطفل لا يخالف ما هو سائد في عالم الأجناس الأدبية ، لأنه يأخذ هويته باعتبار المتلقي، لا باعتبارات أخرى قد تكون فنية خالصة،بمعنى أن خصوصية النص ليست نابعة من تفرده في طريقة استثمار

عناصر المتخيل أو من تقمصه لبنية تخييلية ولغوية خاصة، وإنما لخصوصيته علاقة بمكون موضوعي تراعيه الذات الكاتبة وتعول عليه في بناء النص ذلك المكون هو عمر المتلقي وإملاءاته ؛"أدب الأطفال هو أدب يتوجه إلى فئة محددة من الناس ،وهي الأطفال من عمر أشهر وحتى مرحلة المراهقة ، ويشمل ثلاث فئات عمرية الطفولة المبكرة من عمر صفر وحتى ثماني سنوات و الطفولة المتوسطة من عمر ثماني سنوات الى اثنتي عشرة سنة و الفتيان من اثنتي عشرة سنة وحتى السادسة عشرة " (نصير، 2013 ، صفحة 7)

بهذا المعنى فإن أي محاولة لدراسة نص موجه للأطفال، لا ينبغي أن تكتفي فقط بالمقاربة الجمالية، وإنما يجب أن تشمل أيضا فضاء التلقي، ذلك الفضاء الذي تتشابك فيه مقصدية المؤلف مع ضرورات النسق وإكراهاته أحيانا، مع احتياجات المتلقي الفنية والنفسية ومهاراته في التذوق والفهم، واستعداداته للدخول في لعبة التمثيل المنضافة الى اللعب الفعلي والمكملة له في مسار الاكتشاف والنفاذ الى جوهر الوجود، فأدب الطفل هو تجسيد لاستراتيجية للعب بوصفه شرطا وجوديا للطفل، ودليلا قاطعا على سلامته البدنية والنفسية والعاطفية. وبقدر ما يبديه من مهارات في ممارسة هذا الفعل و الاستمتاع به، بقدر ما يكون حظه من الابداع والخلق كبيرا؟، " واعتبره التربويون أحد عوامل نمو الطفل، إذ يمثل عملية تحمل بالنسبة اليه لذة ينغمس فيها و يشغل بها حواسه وجسده و عقله كما يتعامل معها بمنتهى الجدية ملتزما قوانينها بقناعة تامة ، ومن هنا جاءت اهمية اللعب التربوية .فمن خلالها يمكن أن يتم إيصال المفاهيم والمعلومات وتطوير المهارات ونقل الثقافة " (بشور، 2013، صفحة 255)، وحينما ينطلق الكاتب من هذا الفهم المعقد للكتابة الطفولية، ويقتنع بمركزية الوعي والفكر والمبدأ والرؤية فيها، يكون قد لامس حقيقة الفعل الذي يقوم به.

ونحن قبل إصدار أي حكم على ما هو مكتوب ومعروض للطفل القارئ أو المقروء له ،سنفحص نصوصا مختارة حرصنا فيها على التنويع الأجناسي والموضوعاتي والتباين العمري بين المتلقين المفترضين (الطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة) النسبي طبعا ،وهذه النماذج هي:

" طائر الجنة " مجموعة قصصية لأمينة فزاري

" الأمانة " قصة لآمال خضراء رباحي

"الإرادة " مسرحية لكنزة حشلاف.

2. "طائر الجنة " وميثاق الكتابة للطفل:

العبث بالمنطق ومشاكسته، والتمرد على الواقع والخروج عن سلطته هو أشد ما يجدب الطفل ،وأكثر ما يحرر مخيلته ويصقل ملكة الخلق والإبداع لديه،وإذا صادف هذا العبث نسيجا قصصيا ينجح في استيعاب تلك الخيالات الشموس والارتحالات الجموح سيكون للنص مصير قرائي زاهر في كنف وجدان المتلقي الصغير وفي أحضان مخيلته وذاكرته وذاك في

تقديرنا هو مصير القصة الاستهلالية في مجموعة "طائر الجنة "، القصة التي تجسد فيها اختراق المنطق والانقلاب على الواقع لكن ضمن ما هو مقبول قصصيا ، فيكفي في منطق القصة أن تكون الاحداث مبررة ببعضها البعض ،أي "حيث يتوجب عليك كي تفهم كيف يؤدي هذا الامر الى هذا الامر " (كولر، 2009، صفحة 97) وفيما يتعلق بنموذجنا هذا فطالما أن منطقه القصصي سليم فليس على الطفل إلا يمتع مخيلته التي ستجعله منسرحا في جنبات عالم حيواني حالم،لكنه سرعان ما يدرك تلك الملامح الانسانية التي أسبغت عليها سيتأنسن فجأة ذلك العالم الذي كان يرمز إلى البراءة والطهر والفطرة، فيتماهى مع مجتمع بني الانسان بشخوصه وأفعاله،إذ ستظهر شخصيات بطولية تجتمع عندها معاني الفضيلة والتضحية والذكاء المسخر لخدمة الآخرين وحمايتهم في إزاء شخصيات ماكرة وفاسدة تتعدى على القيم توظف ذكاءها الذي كثيرا ما يبدو خارقا في التمويه والتدليس والخداع.

إذن في هذا المجتمع الحيواني ذي الملامح الإنسانية، تتشاحن حزمة الرذائل التي تمثلها في القصة شخصيتا الثعلب والطاووس ،وهما على ما هما عليه . في المخيال الادبي . من المكر و التجبر، مع حزمة الفضائل المجسدة في شخصيتي مالك الحزين والهدهد، هذا فضلا عن الشخصية المحورية (طائر الجنة) محط آمال أفراد المجتمع وآسرة قلوبهم، هذه الشخصية هي الشخصية التي تصلح للقيادة باعتبارات المبدأ والأصل، جاء على لسان مالك الحزين :" ولن يتبوأ ذلك المنصب و لا تلك المكانة ،إلا إذا كان أصوب الرأي رأيه، و أبلغ حجة حجته ،وأذكى حيلة حيلته ،وأرشد نصح نصحه في نظر العامة " (فزاري، 2009، صفحة 11)

لكن باعتبار ما هو كائن في المجتمعات الواقعة تحت رحمة الجماعات المستأسدة اللاهثة وراء السلطة والمال المنصب والقوة هي شخصيات فاشلة وهشة، توجهها المبادئ، وتضعف قوتها العواطف المتأججة اتجاه المظلومين والمسحوقين،والضعفاء،والناجحين، والمخلصين. ولما كانت القيادة تتطلب القوة و الحزم ،وكبح المشاعر السامية لصالح الغايات المادية و الملموسة، فأصحاب المبادئ والفكر الصائب، هم الأقل حظا فيها .وهكذا تعقد علاقة بين ما هو فني من جهة وما هو تعليمي من جهة أخرى، حيث تتأكد قدرة الأدب "... على تنمية النواحي الذهنية والعاطفية لدى الأطفال " (نصير، 2013، صفحة 7) ،وتتجلى براعة السرد في النفاذ بإدراك الطفل إلى ما وراء المنظور حيث سيكتشف من خلال القصة، أن هناك ازدواجية تطبع العالم في كل مناحيه، تماما كتلك الازدواجية التي تسم الشخصيات وتحرك أفعالها ، القصة هي تضمين للواقع الفعلي وانفتاح على احتمالاته المتعددة فالحقيقة ليست واحدة كما أنها تتعدى ما هو معلن عنه، سيدرك الطفل أن ما يقال له وما يراه على مستوى الخطاب، ليس متطابقا بالضرورة مع سيقف عنده من بعد الفحص والمساءلة، والقصة بما هي تمثيل للواقع وتصوير له بوجه من الوجوه، هي مصدر من

مصادر إعادة إنتاج الحقيقة المعلن عنها سلفا، لكنها تبقى هي أيضا حقيقة مصنعة وموجهة بإيديولوجية الانتماءات النسقية للنص.

ما عدا هذه القصة، فالقصص الاخرى تبدو بعيدة عن اهتمامات الطفل، لأن موضوعاتها تدور حول مشاكل أسرية واجتماعية ليس للطفل أي دخل فيها، إلا أن يكون ضحية همشها النص وأعرض عنها، فظواهر كالخيانة الزوجية والعنوسة وافتتان المراة بجمالها وتسخيره لبلوغ غايات غالبا ما تكون دنيئة، وشخصيات كالزوجة النكدية أوالمتسلطة والعشيقة ،والزوج الخائن، والجارة الغيورة أو الفضولية، والصديقة المخادعة ، لا تجدب الطفل ولا تشغل تفكيره تضيف له شيئا على مستوى التخييل أو التفكير ،كما لا تلبي احتياجاته النفسية والفكرية والعاطفية، وحينما يقرأ الطفل نصا لا يجد نفسه فيه ولا يستفزه بأي وجه من الوجوه، فهذا يعني أن ذاك النص، هو نص متعال بالنسبة للطفل، مغذ لحالة انفصال بينه وبين المتلقي المباشر، كما ان الإصرار على إقحام موضوعات تتجاوز اهتمامات الطفل المركزية، هو محاولة من الكاتبة لفرض خياراتها . باعتبارها راشدة . على الطفل واقحامه تعسفيا في انشغالاتها، وهذا تتمة لمسألة الأبوية وتجسيد لفكر الإقصاء، وذلك يخدم فكر المطابقة من خلال القضاء على فرصة الطفل في التميز في خياراته ورغباته وميوله.

غير أن أكثر ما يثير الاستغراب حقا، هو إدراج قصص بمواضيع ليست فقط هامشية بالنسبة للطفل، أو غير قادرة على تأدية وظيفتها التثقيفية أو التربوية أو العاطفية والنفسية، بل هي منطوية على عناصر "انحرافية"، إن صح التعبير، انحرافية بالمعنى التربوي والنفسي و حتى القانوني، ويتجلى هذا خاصة في قصة " تجارة الرقيق " ،وقصص أخرى لا تخلو من أحداث القتل والاختطاف وكل أنواع الجريمة، وأقل خطر يمكن أن تؤدي إليه مثل هذه القصص، هو تصوير مجتمع متوحش وهمجي يعيش الطفل بين ظهرانيه، مما يولد فيه مشاعر الخوف والاضطراب والقلق، ولهذه المشاعر ما لها من أضرار على مستوى صحته النفسية والعاطفية، وقد تصادف قارئا يعاني من اختلالات معينة على مستوى التنشئة فيرشحه ذلك الى تقمص شخصية عدوانية منحرفة في المستقبل، ويتفاعل الجانب التصويري مع الجانب اللغوي في إخراج صورة غارقة في الظلام والدموية، حيث القاصة إلى إيراد رسومات غير مدروسة تماما، ومنفلتة من كل منطق تربوي أو سيكولوجي؛ مشاهد عنف طاغية ، سكين في هذه الصفحة، وسيف في أخرى يقطر دما.

إذا عدنا إلى القصة التي سبقت الاشارة إليها "تجارة الرقيق"، وكما يبدو ذلك جليا في العتبة الاولى للنص (العنوان) فهناك تعد غاشم على الاخلاق والضوابط العامة للمجتمع الجزائري والعربي، وحتى على المواثيق الدولية في مجال حقوق الإنسان ومحاربة ظاهرة الاتجار بالبشر، حيث يتم استعادة قيمة سلبية عانت منها المجتمعات على مر العصور خصوصا المرأة، ولهذه الاستعادة ضررها على مستوى التفكير الطفولي، حيث تتجسد المرأة أمامه كسلعة، وفي هذا جناية على

الوعي الحضاري والحقوقي للطفل، وخلخلة للقيم ذات البعد الاجتماعي، والتي تؤكد على أخلاقيات العفة واحترام الحرمات ، أما من الوجهة العاطفية، فإن تقديم المرأة بهذا الشكل سيحدث زلزالا يقلب كيان الطفل ويهد مشاعره التي كلها احتفاء بالمرأة /الأم ،واعتزاز بها ولا حاجة لنا للحديث عن مشاعر الارتباط القوية بين الطفل والمرأة، وليس شرطا ان تكون المرأة أما له حتى يحبها فيكفي الطفل أن يأنس في نفس امرأة ما طيبة أو حنانا أو حسن معاملة، حتى يميل إليها ميل المحب الصادق في حبه ويفيض عليها بسيل من العواطف الدافئة الصادقة ،ولذلك فصورة المرأة في هذا النموذج وفي نماذج أخرى هي صورة صادمة ومشوهة.

وبالمجمل فما يمكن تسجيله بخصوص هذه المجموعة القصصية الموجهة للطفل:

. حضور لافت لملامح العنف والجريمة القتل والضرب والاختطاف والتحرش، وطبعا هذا انتهاك للمعايير التربوية والبسيكولوجية والاخلاقية والثقافية في الكتابة للطفل.

. تغليب الموضوعات المتعالية التي تستهوي . ربما . الراشدين ، لكنها لا تمثل شيئا للأطفال، هي ظاهرة في هذه المجموعة القصصية ،فمجمل القصص . ما عدا القصة الاستهلالية. لا تحاكي ميولهم ولا تلبي حاجاتهم ، لا تزرع فيهم وعيا، ولا تقدم لهم رؤيا، لا تكرس فيهم مشاعر بالمختصر لا تغذيهم لا فكريا ولا عاطفيا ولا أخلاقيا.يرهن فاعلية التواصل في النص المقصود، ويعرض آلة الخطاب فيه للعطب، ذلك أن الرسالة إما هي تتجاوز وعي المرسل إليه ،أو تتجاهل خصوصيته على مركزيتها في حالة الكتابة للطفل، تلك الخصوصية التي تتحكم في فعل الكتابة جملة.

. التحيز لمواضيع الكبار وترجيحها على خيارات الطفل الموضوعاتية مكمل للممارسات الأبوية وتغذية للوصاية في مجال الأدب .

. يلاحظ تهميش مثير للدهشة على مستوى الخطاب القصصي فاغلب هذه القصص الطفل هو الغائب الكبير فيها وغيابه لا يقتصر فقط على مستوى الشخصيات السردية الفاعلة وعلى مستوى الأحداث الفاعلة بل على مستوى الخطاب ككل ، إذا لا يتحدث يتحدث عنه و لو بضمير الغائب فالطفل هنا مهمش غير مشارك و لا فاعل وهذا يعني أن غايات هذا النص . عن قصد أو غير قصد منصرفة إلى رعاية فكر المطابقة وتنميته بدلا من التمكين لفكر المغايرة في وعي الطفل،والتوطين لثقافة المشاركة، ولو وطن لهما إذا مكن له تم التأسيس لذخر مهم سيرثه إنسان الغد إنسان تفكيره ناقد وشخصيته مستقلة، وخياله واسع وثري يمده بآليات مواجهة العالم وميكانزمات ابتكار الحلول للمشكلات التي تعترضه

والخلاصة أن مجموعة " طائر الجنة " . باستثناء القصة الاستهلالية التي أظهرت فيها القاصة مستوى فنيا راقيا من الجانب الإبداعي ومن الجانب التقني أيضا . قاصرة في جوانب كثيرة ، فهي تكشف عن غياب الوعي بحاجات الطفل وتؤكد

افتقار فعل الكتابة لرؤية واضحة تهدف الى المشاركة في التنشئة التربوية والعاطفية للطفل الجزائري والعربي عموما. "فأبحاث الدماغ تؤكد أن التعلم الأجدى هو ذاك الذي يكون له معنى بالنسبة للطفل بمكوناته الثلاث، أن يرتبط بما يوجد في ذهن الطفل ، أن يحمل جانبا عاطفيا، وأن يكون له صلة بالمتعلم " (بشور، اللغة الام من منظور تربوي ، 2013، صفحة 28).

3. مسرحية "الإرادة" : نزع مركزية الجسد

"كان حمزة دائما حزينا مكتئبا لا يتكلم مع أحد منطويا على نفسه إثر الحادث الذي وقع له " ، من الواضح إذن أن فكرة المسرحية تدور حول الطفل (حمزة) الذي أصبح عاجزا عن الحركة بسبب حادث تعرض له ، "فأرادت أمه أن تخرجه من أزمته و تخفف عنه بأية طريقة ،فقالت له :

لماذا يا حمزة لا ترسل للأصدقاء حتى يحضروا ، كي تلعب معهم ، و ترفه عن نفسك قليلا " (حشلاف، 2015، صفحة 4)، يرفض الطفل هذا الاقتراح ،لكن ما إن ينتهي الحوار بين الطفل وأمه، حتى يفاجآ بدخول الأصدقاء الذين سيجتهدون في حث الطفل على النهوض وتجريب المشي، إذ كان رأي الطبيب هو أن حمزة قادر على المشي، والعائق نفسي لا طبي، وفي النهاية، وبعد محاولات كثيرة من الأصدقاء، وإلحاحهم على حمزة مع قناعتهم المحمودة والتي حاولوا مرارا نقلها إلى حمزة بأن العجز عن المشي ليس سببا كافيا للتوقف عن النشاطات الأخرى والامتناع عن ممارسة حياته اليومية كالذهاب إلى المدرسة استجاب للمطلوب منه، وبذا ومن خلال هذا الحدث نجحت المؤلفة في نزع مركزية الجسد، وتعويضها بمركزية العقل والأداء والحضور، مع التأكيد على ضرورة التعاطي مع العوائق بإيجابية وتحد ، فضلا عن السعي إلى غرس قيم التعاون والتضامن والصداقة النبيلة، وأثر كل ذلك على نفسية الأطفال وتكوينهم الأخلاقي والاجتماعي، مما سيعود بلا شك بالنفع على تقوية روح الجماعة والإحساس بالآخرين ومساعدتهم على الخروج من محنهم بأخف الأضرار النفسية والمادية والعاطفية ،كل هذه المعاني موجودة في النص، منها ما تم الإعلان عنه، ومنها ما يمثل المضمر. والإضمار يشكل إضافة جمالية، إذ المعروف نقديا وتربويا أن اتقاء طريق المباشرة ومجانبة أسلوب الوعظ في نقل القيم والمعاني ومحاولة غرسها والتوطين لها في الأنفس والضمائر، وتقديم كل ذلك في شكل رسائل خفية ترتدي غطاء فنيا جميلا، هو الأنسب والأبلغ خصوصا في مجال أدب الطفل، حيث يعمل الشكل البلاغي على تخفيف وطأة الوعظ ،والكاتبة كنزة حشلاف استطاعت أن توصل رسائلها في قالب فني ملائم لإدراكات الطفل ومستواه المعرفي ووعيه، وهذا ما يرشح نصها للفوز في اختبار الملاءمة (صقر، 2004، صفحة 90) ،وهو أحد معايير الكتابة المسرحية ،وبجانبه معايير أخرى نذكر منها : معيار البناء الدرامي (صقر، 2004، صفحة 90) والذي سنحاول إخضاع النص له هذه

المرة، وسنصرف حديثنا هنا إلى بناء المسرحية وطريقة استثمار العناصر الفنية في تنمية الفكرة المركزية وتطويرها والوصول بها الى درجة التأزم ثم الانحدار صوب العتبة الأخيرة .

في الواقع أن الإشباع الدرامي لم يتجسد وذلك نتيجة عدد من الاختلالات منها :

. نزع دور البطولة عن البطل ، فالسارد هو البطل في هذه المسرحية، وقد كان الأولى أن تعطى الكلمة للبطل حمزة كي يتحدث عن حالته، وعن الصراع الموجود بداخله، وعن مشاعره السلبية اتجاه الحياة جملة، اسباب الرفض، وخيار العزلة والعزوف عن المشي ،كلها فرص ثمينة ضيعتها المسرحية على نفسها للدخول في تلافيف الشخصية وأعماقها،و هي إذ ضيعت ذلك، ضيعت أهم عنصرين في أي عمل مسرحي وهما: الحوار و الصراع ، فالحوار ضعيف ومسطح ومختصر إلى درجة مبالغ فيها ، لا يستند إلى فكرة جوهرية تكمل رسالة المسرحية وتوسعها وتعمقها. وما أفيد للجانب الدرامي لو كان المونولوغ هو الشكل الحواري المهيمن لاتساقه مع فكرة المسرحية وانسجامه مع العنصر المهم الثاني وهو الصراع الصراع لم يكن موضوعيا خارجيا، بل كان محتدما على مستوى الذات (حمزة) وسببه عدم القدرة على المواءمة بين حالته الجسدية وحياته النفسية، هو غير متقبل للإعاقة بمعنى أنه رافض لوضعه الذي تبين سريعا أنه وضع متوهم، وهنا تحولت الإعاقة الى إعاقة نفسية لا جسدية، وهذه حالة واقعية وشائعة وعسير حلها، حيث لا يتحقق الانفراج الى بعد سلوك طريق درامي طويل ومعقد، ومع هذه الخصوبة في الأرضية التخييلية للنص، يغيب الاستثمار الفني، ففجأة وسريعا تم حسم الأمور، وتم إنهاء الحالة الدرامية بكبسة زر لغوي، وسبب ذلك في تصورنا، عدم ايلاء المؤلفة للصراع ما يستحق من الاهتمام؛ في الوقت الذي كان عليها أن تعرف أن "الصراع هو عنصر أساسي لا بد أن تشتمل كل مسرحية عليه،ولكي يتحقق الصراع في أية مسرحية، لا بد أن يكون هناك قوتان متعارضتان في المصالح، مما يهيئ لنشأة الصراع إلى قمة التأزم التي يأتي بعدها الانفراج أو الحل أو نجاح أحد طرفي الصراع في الوصول الى أهدافه " (صقر، 2004، صفحة 84)،وكانت النتيجة ضحالة على مستوى البناء الدرامي.

1.3 إشكالية الوعي الأجناسي

قبل أن نخوض في السمة الثالثة المميزة لهذه المسرحية، نطرح هذا الإشكال وهو ذو صلة بما نسعى للوصول إليه :ما هو الأهم في المسرحية الواقعة / القصة/ الحادثة / الحكاية / الفكرة التي تتمحور حولها؟ أم طريقتها في تنظيم هذه الوقائع وتقديمها للمتلقي، تلك الطريقة التي تقوم على فنيات وتقنيات، وتخول لها أن تحظى بمصطلحها وهويتها الأجناسية؟ وطبعا لا أحد سينكر على المسرحية أن تكون لها حكاية وحبكة وشخصيات، لأن تلك عناصرها التي يمكن أن تتقاسمها مع الفنون السردية ،أما أن تنمي بداخلها صراعا تظهره شخصيات من خلال الحوار أحيانا ومن خلال الأحداث أحيانا أخرى فذاك مجالها وتلك عناصرها الأصيلة .

أيا كان الجواب ، فإن النص بمجرد الإعلان عن هويته المسرحية، تصبح له متطلباته الفنية التي لا يمكن تجاهلها ، فلا يمكننا . والحال هذه . أن نقنع فقط بالمعنى الذي يقدمه ، وننشغل به عن الجوانب المعيارية للنوع الادبي ، لأن ذلك لا يوصلنا إلا إلى نتيجة واحدة، هي الوقوع في مزلق الابهام الذي يعوم النص ويفقده هويته الفنية، مما يعرضه . إذ لا هوية له . لفقدان الشرعية في الوجود، وكون النص موجها للأطفال فذاك لا يفسد للجنس الأدبي قضية.

وبالنسبة لمسرحية "الارادة"، يمكن القول بأن الوعي الأجناسي غائب، فالمسرحية لا تقدم بمواصفاتها وأركانها المتواضع عليها، وإنما تحضر فقط ببعض العناصر، مما جعلها كيانا أدبيا ممسوخا ومتماهيا مع فن القصة، فعدا الإشارة الموجودة على الغلاف والتي تجنّس النص على أنه مسرحية، لا شيء في الداخل يوحي للقارئ بانه يقرأ مسرحية، حتى الراوي الذي يتخذ في المسرحية عادة شكلا مختلفا يقدم المشاهد ويسد الفجوات الموجودة بينها، ينطق حين تسكت الشخصيات،ويملأ الصمت ،وغير ذلك من أدوار هو هنا مجرد سارد ، ثم لا فصول ، و لا مشاهد ، باختصار لا وجود للغة مسرحية .

وغياب الوعي الأجناسي يتجسد أيضا على مستوى الرسومات المرافقة التي لا توحي بتاتا بأن الأمر يتعلق بفضاء مسرحي؛ فلا مصطبة ولا ستائر ولا جمهور ولا حركة، وبالتالي لا عرض ، كل شيء تم . حسب الرسم المرافق . في غرفة نوم عادية، بفراش و طاولة جانبية ونافذة و ستائر ، أو في قسم به تلاميذ ومعلمة وطاولات . وهذا يعني أن الرسومات لا تتناغم فضائيا ولا أجناسيا مع المكتوب.

4 . مسرحية الأمانة وإشكالية البناء الدرامي :

هذه المسرحية /القصة (صقر، 2004) تدور فكرتها حول شخصية الطفلة (نورة) كلفت من طرف (ليلى) بإيصال هدية إلى صديقتها (ندى) التي هي زميلة البطلة، وبينما كانت نورة تمشي في الطريق حاملة الأمانة، ساورتها رغبة ملحة في الكشف عن نوع الهدية :" :ماذا لو افتح هذه الهدية ؟ لا ،لا يصح هذا ... لكن لم لا ،فقط لأرى ما فيها ،سأفتحها ..كلا لن افعل ..بل سأفتحها لأرى ما فيها و أعيدها كما كانت " (رباحي، 2015، صفحة 7).هذا الحوار الداخلي منسوج بشكل جيد من الناحية الدرامية، لانه مستبطن للذات الانسانية بشكل عام، وللذات الطفولية بشكل خاصن لقد خلقت القاصة من سمة الفضول وحب الاكتشاف، طرفا للصراع ووضعت في مقابله المعطى الاخلاقي والديني، ليكون طرفا ثانيا في ذلك الصراع ،ثم حاولت تنميته من خلال خلق مثيرات ومحفزات أخرى لتبطئة السرد، وتأجيل النهاية غير أن نفسها في ذلك كان قصيرا جدا ، فبعد أن توقعنا معالجة درامية خصبة لذلك الصراع خصوصا وهو يتكئ على حقيقة أزلية لها حضور واسع في السردية العالمية التقليدية والتجريبية، هي حقيقة الصراع بين الرغبة والمبدأ الاخلاقي ، إلا أن الأمر سرعان ما تم حسمه " لأراها و أعيدها كما كانت" صياغة فنية ناضجة من

حيث إنها كاشفة لجانب انساني مهم، هو الخطأ الأول الذي يولد أخطاء أخرى علاقتها بالخطأ الأول حتمية ومفروضة أحيانا على المخطئ؛ فهو من حيث يريد التغطية على خطئه، يرتكب خطأ وأخطاء أخرى يقتضي بعضها بعضا، مما يدخله في دوامة من الأخطاء لا قرار لها، وهذا الذي كان في المسرحية، فمتلازمة الخطأ والتصحيح بالخطأ، تجلت في وصول نورة إلى قرار الكشف عن الهدية ثم محاولة إعادتها كما كانت .

إذن فضلا عن خيانة الأمانة هناك محاولة للتدليس ، وهذا جيد من الناحية الدرامية كما قلنا، لكن الخط الدرامي لم يأخذ مجراه، فسرعان ما تم وقف ذلك الحراك الداخلي وتجميده، لنكتشف أن تلك الالتفاتة لم تكن إلا فكرة عارضة، والواقع أن الطبع العجول للنص متجل في عدد من المواطن ،ففي فقرة واحدة وفي مقطع سردي قصير جدا تم انهاء الحدث المحوري "الراوي : فتحتها ،وجدت مجموعة من القصص .فتفحصت العناوين ،واذا بعنوان يشد انتباهها عنوان يتحدث عن خيانة الأمانة ،فحز في نفسها ما فعلته ،وشعرت بالندم و عدم الرضا عما اقترفته ،فأجهشت بالبكاء و هي تقول:

نورة :كيف فعلت هذا ؟انه عمل سيء و مشين ،لن اسامح نفسي ابدا .لقد وثقت في صديقتي ،و انا غدرت بها و خنت امانتها ." (رباحي، 2015، صفحة 8) .وبالتالي فقد النص نقطة ارتكازه وهي النقطة المسؤولة عن الصراع وعن الحبكة المسرحية، وأعلن كل شيء التوجه المباشر نحو نهاية نمطية هيمن عليها الخطاب الوعظي ،لنصل الى الخاتمة وكانت أيضا مجرد تعليمات وتوجيهات تستهدف التهذيب وتعديل السلوك. و لا شيء يثير الاعتراض في ذلك لو تم تمرير هذه الرسائل من وراء حجاب، واتخذ شكلا رمزيا فنيا متضمنا للمعنى الأخلاقي وحاجبا لوجهه السافر، فغرس القيم يكون مثمرا إذا تم بشكل يدعو الطفل للتفكير والتساؤل والتخيل و الربط بين القصة و بين الواقع. مما يضمن وصول الفكرة بأجمل الطرق وأكثرها إثارة وإمتاعا. وهذا ما يجعله متناغما مع طبيعة الطفل المشاكسة والمتذمرة من الوعظ الذي يحاصره أنى ذهب ؛في الاسرة و في المدرسة و في المجتمع، حتى إذا ذهب الى الفن استطاع الانفلات منه. لكن إذا وجده ثمة أيضا لم يعد هناك ما يجدب فيه أو يثيره .

والملاحظة التي يحسن التنبيه إليها هنا. هي أن استعجال الوصول إلى النهاية الى جانب عائداته السلبية على جمالية النص فهو من الناحية التربوية والتكوينية تكريس للطبع العجول وغرس لصفة التسرع في اتخاذ القرارات، مع تقليص هامش التفكير فيها وفي نتائجها . مع العلم أن من وظائف الكتابة المسرحية للأطفال، هي تزويد الطفل بمهارات تعينه على اختيار السلوك المناسب في كل موقف، وهذا الاختيار لا يكون صحيحا إلا إذا أخذ وقت كافيا من التفكير.

4. 1 لغة الكتابة وانتهاك معايير السلامة

إذا نظرنا إلى فاعلية النص في دعم المكتسبات اللغوية والمعارف المتعلقة بضوابط الاستفادة من الامكانات التركيبية والبلاغية والصرفية للغة العربية، والتي يفترض أن تكسب الطفل مهارات التعبير السليم عن ذاته وعن العالم من حوله

وجدناه بعيدا عن المأمول فلا تكاد صفحة تخلو من خطأ نحوي أو إملائي أو صرفي. هذا فضلا عن أخطاء الصياغة وتركيب الجمل، وهذه بعض الأخطاء اللغوية " فالنسَامحِ صديقتُنا هذه المرة ،و لنساعدَها على تصحيح خطأها هذا ..." (رباحي، 2015، صفحة 12)

"وخير الخطائين التوابون اللذين يعترفون بأخطائهم و يصححونها " (رباحي، 2015، صفحة 11)

"سمية :أخبريني يا نورة ،ماذا فعلتِ لتقولين هذا ؟ " (رباحي، 2015، صفحة 9)

"نورة لقد بعثت معي صديقتي ليلى هدية لأسلمها لصديقتنا ندى و كنت وعدتها بإصالها " (رباحي، 2015، صفحة 9)

عندما "افترقتا الصديقتان"ص 5

"لا تخون الأمانة "ص 15

وليس هذا كل شيء، فهناك أخطاء أخرى لا تقل فداحة، وهنا نسجل استغرابنا، فنص لا يزيد المكتوب فيه عن ثماني صفحات، نجد هذا الكم الهائل من الاختراقات اللغوية لا يمكن أن نعتبره قادرا على دعم مكتسبات التلميذ اللغوية والتعبيرية، و هو حتما غير مؤهل لأن يكون مصدرا جيدا لتعلم مهارات التعبير الرائق والأسلوب الإبداعي، مما يخرج به عن الغايات التعلمية لأدب الأطفال، وينحرف به عن الكفايات التي يتوخاها والتي لا تقل عن التمكن من ناصية اللغة وبناء رصيد ثري يستطيع الطفل أن يجابه به أصعب المواقف في حياته، ذلك أن المتحدث الجيد، هو بالضرورة ذو شخصية كاريزمية وجذابة، هو غالبا محاور مقنع، ومسؤول ناجح، وقائد محنك، وفرد فعال ومؤثر في المجتمع، ومن يستطيع أن يصل إلى هذا المستوى من الذكاء اللغوي، والأداء والحضور الاجتماعي، لابد أن يكون قد قلب آلاف الصفحات من النصوص ذات المكانة الادبية واللغوية الرفيعة، والتي عرف مؤلفوها أن تعليم اللغة، وتمكين الطفل من أساليبها يمكن أن يكون أسهل و أكثر إمتاعا من خلال الأدب، أين يمكن تلمس براعة مذهلة في إيصال الرسائل والمعاني والعواطف بشكل إبداعي وجميل ومثير.على عكس النصوص الضعيفة لغويا ، فهي تهدم أكثر مما تبني، وتعرقل العملية التعلمية برمتها.

5 إشكالية العتبات النصية في الكتابة للطفل:

هناك جانب آخر يمكن إثارته في هذا السياق وهو ظاهرة العناوين و المقدمات ذات الصبغة التوجيهية الصارمة،ففي مستهل مسرحية الارادة نقرأ:" هذه المسرحية تحكي عن الإرادة و العزيمة و الثقة بالنفس و المجتمع الذي نعيش فيه ،و التحلي بالاخلاق الحميدة مثل الوقوف بجانب الاصدقاء في المحن و مساعدتهم على الخروج منها " .إن تمركز النص حول قيمة أخلاقية معينة لا ينبغي ان يخرج به عن مقومات الادبية كما ان وجود القيمة الاخلاقية ضمن

النص لا يشكل خطرا على الأدبية فيه إذا ما عرف المؤلف أن المهم في الأدب ليس هو الحديث عن الأخلاق ولكن المفيد هو أن يجعل من المعطى الأخلاقي ممارسات وقناعات، فمن حدث صغير يمكن للطفل أن يستخلص قاعدة سلوكية كبرى، ومن حوار عابر بين شخصيتين ، يمكنه أن يتعلم درسا في الحياة لا ينسى، وهكذا ففي كل تفصيل حكمة مضمرة و خبرة خافية و متعة اكيدة، وعلى هذا فليس مما يزري بالقيمة الأخلاقية للنص، أن يؤتى بعناوين ذات حظ من الأدبية و لو بسيط، أما العناوين الصارمة والمعيارية ، تجعل القارئ يركز على نلك القيمة، مع إهمال الجوانب الأخرى التي قد تكون موجودة في القصة، الأمر الذي يخنق خياله، ويحد من تطلعاته، أو يكبح حاجاته الفنية والنفسية. فمسرحية أخذت عنوان "الارادة" (حشلاف، 2015) أو "الامانة " (رباحي، 2015) مع تأشير آخر في أعلى الغلاف "سلسلة أخلاق و معاملات " ،يعطي للنص في وعي القارئ طابعا تهذيبيا يطغى على الجانب الجمالي والفني، مما يجلي طابع الوصاية الذي يكمل الوصاية المؤسساتية في تجلييها الأبوي والمدرسي، ويغمط فيه حرية التصور و يجعله كائنا تابعا حتى في فهم ما يوجه إليه من إبداع وفن، ويظل هذا التوجيه مستمرا في المقدمات جاء في صدر مسرحية الامانة : "هذه المسرحية صغاري تحكي في مضمونها عن أهمية الحفاظ على الأمانة، وأن خيانتها من التصرفات السيئة التي نهانا عنها الله سبحانه وتعالى والتي تتنافى والأخلاق الحميدة التي نريدها في مجتمعنا ..." وفي هذا ذا قتل لعنصر التشويق، وهو اكثر العناصر قوة في خلق الدافعية للقراءة.

6 . الخاتمة:

نخلص مما تقدم أن الكتابة للطفل يجب أن تخضع لجملة ضوابط ذات أبعاد أخلاقية وتربوية ونفسية لا يمكن الاستخفاف بها، وقد راعت النصوص التي درسناها جانبا من هذه الضوابط منها الاشتمال على الجانب الرسالي التربوي الهادف، وتجلى ذلك على مستوى الحقل القيمي الطافح والموزع على محاور عديدة (اجتماعية ودينية و تواصلية واخلاقية وثقافية) . غير أن ذلك كله لم يحجب جملة من النقائص، يبررها في اعتقادنا غياب الوعي بخصوصية الكتابة للطفل، فقد لاحظنا . في حدود النصوص المدروسة على الأقل . انتهاكا كبيرا لميثاق الكتابة للأطفال ، ورغم أننا تعمدنا اختيار نصوص نسائية، بحكم قرب المرأة عموما من العالم الطفولي، وتفهمها المفترض لحاجات الطفل النفسية والفنية والمعرفية،إلا أنه وعلى مستوى الكتابة يحتجب الوعي وتغيب الرؤية غالبا ، مما تسبب في تضييع الغايات التربوية والتعليمية والتثقيفية للادب الموجه للطفل. وذلك من شأنه أن الثقة به، ويرهن دوره في التربية والتثقيف؛ فحين يغدو الأدب الذي كان الطفل يراه نموذجا للنصاعة اللغوية، وللتعبير الراقي، وللأسلوب الجذاب والممتع، متهما باختراق حرمة اللغة، ومُدانا بالتعدي على ضوابطها وقواعدها، يفقد مكانته، ويصبح محل تشكيك، إن في مصداقيته اللغوية، أو في قيمته الجمالية

والرسالية، وفي دوره العام في الحياة، بوصفه متنفسا ومغذيا للروح وبانيا للشخصية، ومكرسا للقيم، ومعززا للمقدسات،ومصورا للواقع، ومصدرا للمعرفة، وكاشفا للحقائق، ومنبعا للحكمة،واللذة غير المادية.

6. مراجع البحث

1. بشور ,ن .ن .(2013) .اللغة الام من منظور تربوي ،لبنان ، مركز دراسات الوحدة العربية
2. بشور ,ن .ن. (2013) ، *العاب الاطفال وسائط لنقل الثقافة ام للتغريب،لبنان*، مركز دراسات الوحدة العربية
3. حشلاف ,ك *:* .(2015) .*الإرادة ، مسرحية(الجزائر) ، 2015، الجزائر*، دار الفيروز للانتاج الثقافي.
4. رباحي ,آ .خ .(2015) .*الأمانة* .(الجزائر) :دار الفيروز للإنتاج الثقافي.
5. صقر ,أ .(2004) .*مسرح الاطفال* .مصر :مركز الاسكندرية للكتاب.
6. فزاري ,أ .(2009) .*طائر الجنة* .الجزائر :دار القصبة.
7. كولر ,ج .(2009) .*ما النظرية الأدبية* ، ت .ه .الكيلاني ,دمشق :منشورات اتحادالكتاب العرب.
8. نصير ,ن . ن (2013) ، أ *ادب الاطفال العرب، لبنان*، مركز دراسات الوحدة العربي.