حقوق الإنسان في أدب الطفل في العالم العربي

الباحثون المشاركون

أ.د علي عاشـــــور الجعفر

أ.د العيـــــد جلـــولي

د. صليـــحة سبقـــاق

د. صـــباح عـايـــش

د. طاهـــرة داخـل طاهـر

د. سهـــام حـــرب

د. مصطـــفى قمـــية

د. جمـــال بوطيـــب

سلسلة ندوات ومؤتمرات

مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية / جامعة قطر
Ibn Khaldon Center for Humanities and Social Sciences/ Qatar University

مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Ibn Khaldon Center for Humanities and Social Sciences

حقوق الإنسان في أدب الطفل في العالم العربي

الباحثون المشاركون

أ.د علي عاشور الجعفر
أ.د العيد جلولي
د. صليحة سبقاق
د. صباح عايش
د. طاهرة داخل طاهر
د. سهام حرب
د. مصطفى قمية
د. جمال بوطيب

2022

مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Ibn Khaldon Center for Humanities and Social Sciences

العنوان: حقوق الإنسان في أدب الطفل في العالم العربي

تأليف: مجموعة باحثين

الجهة: مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية

بلد النشر: دولة قطر

سنة النشر: 2022

الطبعة: الأولى

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة
عن وجهة نظر مركز ابن خلدون

المحتويات

المقدمة **9**

كلمة الافتتاح **11**

د. حصة العوضي

فعل القراءة والكشف عن بهاء الاختلاف: قراءة في أربعة نماذج من قصص الأطفال **16**

أ. د علي عاشور الجعفر

المتغيرات الفكرية في أدب الأطفال وتعالقها مع حقوق الطفل في العراق **58**

د. طاهرة داخل طاهر

الحقوق المدنية والسياسية في أدب الطفل العربي (دراسة في المنجز الحقوقي) **106**

أ. د العيد جلولي

أدب الأطفال اللّبنانيّ وشرعة حقوق الطفل: بين التمثّل والتستّر **150**

د. سهام حرب

تمظهرات حقّ الهويّة في أدب الطّفل العربي، قصص محمد جمال عمرو أنموذجا **186**

د. صليحة سبقاق

حق الطفل في حرية التعبير في المغرب، قراءة سوسيولوجية للنصوص الأدبية الموجهة إلى أطفال المدرسة الابتدائية 226

د. مصطفى قمية

أثر أدب الطفل المتعلق بالإعاقة في تغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو الإعاقة دراسة ميدانية على تلاميذ الابتدائي 264

د. صباح عايش

تمثلات حقوق الإنسان في أدب الأطفال، المرجع والدلالة 304

د. جمال بوطيب

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

هذه أبحاث شارك بها أصحابها في الندوة الدولية التي عقدها مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قطر تحت عنوان «حقوق الإنسان في أدب الطفل في العالم العربي» يوم السبت الموافق 26 سبتمبر 2020م، حيث ركّزت الندوة في موضوعها على أهمية تثقيف الأطفال بحقوقهم الإنسانية، ولتحقيق ذلك للأطفال، لابدّ لهم من أن يتخيلوها أولًا من خلال وسائط معينة ومؤثرة. وجاء اختيار البحث في أدب الطفل على وجه الخصوص بعدّه الوسيط الأشهر والأكثر شيوعا في عالم الأطفال، فالأدب لديه القدرة على الإسهام الكبير في ثقافة حقوق الإنسان ونشرها بين شريحة الأطفال.

ويأتي اهتمام مركز ابن خلدون بهذا الموضوع متوافقًا مع المادة الثانية والأربعين من اتفاقية حقوق الطفل التي تطالب بالتعريف بمبادئ وأحكام الاتفاقية على نطاق واسع من خلال الوسائل المناسبة والفعّالة للبالغين والأطفال على حدّ السواء، ومؤكّدًا لأهمية الدراسات التي تشير إلى أن الأطفال الذين يتعلمون ويختبرون حقوقهم هم أطفال يبرهنون على أساسيات المواطنة الصالحة التي ترجوها الدول والمجتمعات.

في هذا الكتاب، جاءت الأوراق ملبية الحرص هذا، فتنوعت المقاربات في مجالاتها، فحضرت المعالجة التربوية، والمعالجة الأدبية النقدية، والمعالجة الاجتماعية ومعالجة من علم النفس، فالربط بين المجالات المتباينة يؤكّد على أهمية تناول مسائل الحقوق بطرق مختلفة من جهة، ومن جهة أخرى يدلّل على أن هذه الحقوق ليست متصلة على مستوى الممارسات بمجال دون غيره، فهي حقيقة منغمسة في مجموعة كبيرة من المصادر والمجالات، ويكون المركز قد حقّق بها أيضًا نوعًا من التجسير الذي يعدّ أحد أهم الأطر الاستراتيجية التي يعمل عليها المركز في ملتقياته وإصداراته.

في الختام، يشكر مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية جميع الباحثين الذين أسهموا بمعرفتهم العلمية في إنتاج هذا الكتاب، ويرجو أن يحقق هذا الإصدار الفائدة المرجوّة منه، ويضيف نافعًا لبحوث أدب الطفل في المكتبة العربية.

نورة حمد الهاجري

مساعد باحث

مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Ibn Khaldon Center for Humanities and Social Sciences

كلمة الافتتاح

د حصة العوضي*

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، يسعدني أن أرحّب بجميع المشاركين والمشاركات في هذه الندوة الخاصّة بحقوق الإنسان في أدب الطفل في العالم العربي، شاكرة لجهود مركز ابن خلدون من جامعة قطر هذه المبادرة الكريمة، لطرح ما يتعلق بهذا الموضوع مع المختصين والمهتمين في العالم العربي.

نحن هنا اليوم لنلقي الضوء على ما أبدعه كُتَّاب الطفل في الوطن العربي من دعوة إلى الاهتمام بحقوق الإنسان كائنا من كان في أيّ مكان وزمان. حين خلق الله الإنسان جعل له حقوقا وواجبات توفر له سبل العيش بكرامة، وتوفر له الحياة التي يجب أن يحياها على هذه الأرض. كان عليه أن يعبد الله أولا، ويأتمر بأوامره وينتهي بنواهيه، ثم يمارس حياته الطبيعية التي فُطِر عليها من الحصول على الهواء والغذاء والمكان الذي يعيش فيه والأمان، بجانب قيامه هو بتحقيق الاستمرار لكل غاياته وأهدافه، وما تتيح له الحياة على هذه الأرض.

واجبات الإنسان لا تأتي مفردة وحدها، كل واجب يتبعه حقّ معين يتّصل بذلك الواجب، ومع تزايد الواجبات زادت معها الحقوق، ومع توسع المجتمعات والأمم واستقلال كلٍّ منها بسياستها ومصادرها الاقتصادية وعاداتها وموروثاتها الاجتماعية، تعددت الآراء وفُرِضت القوانين، وأصبح لكل إنسان واجبات معينة يؤديها تحت نظام معين وبيئة اقتصادية وسياسية محدّدة وتحت رقابة اجتماعية مشتركة.

أصبح من حقّ الإنسان الحصول على حريته واستقلاله حسب دستور بلاده والعمل به. أصبح من حقّه الحصول على غذائه ودوائه ومسكنه وأسرته الخاصّة به وتعليمه، كل ذلك في مقابل العمل الذي يجتهد فيه، ويقوم به على أكمل وجه، واتباع القوانين التي ترشده إلى سبل التعليم والعلاج والحفاظ على الأمن والأمان والتضامن مع من حوله، ومن

* باحثة وأدبية متخصصة في أدب الطفل – قطر

يقومون أيضا بواجباتهم المطلوبة منهم حسب موقعهم في المجتمع، ويستعرض حياته وحياة الآخرين من خلال أُطر كتابات ومنشورات وأخبار يتمّ تناقلها من مكان لآخر، ومن بلد لآخر، حتى أنّ الإنسان أصبح يعرف ما يحصل عليه المواطن في أقصى بقاع الأرض، وما يتوجب عليه دفعه من واجبات للحصول على تلك الحقوق.

للإنسان حقوق وعليه واجبات سواء كان صغيرا أم كبيرا، سواء كان ذا دين أم بدون، سواء كان ذكرا أو أنثى، فالجميع في المجتمع الواحد ينالون حقوقهم بقدر أداء واجباتهم دون تفرقة بين جنس وآخر، وبين جنسية وأخرى، وبين لغة وأخرى، وبين مجتمع وآخر. فالإنسان هو الإنسان في كل زمان ومكان، وبناء على ذلك، فقد دأبت القيادات البشرية لتحقيق أكبر قدر من الحقوق المطلوبة لكل إنسان، ورصدت في القرن السابق / القرن العشرين العديد من المواثيق والمعاهدات التي تؤكد على أحقية هذا الإنسان بالحصول على الكثير مما يحتاجه هو والآخرون من حوله.

ففي عام 1948م دخل مصطلح حقوق الإنسان سبع مرات في الميثاق التأسيسي للأمم المتحدة، مما يجعل تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها غرضا رئيسيا ومبدأ توجيهيا أساسيا للمنظمة. وفي عام 1976م دخل العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية حيّز التنفيذ، حيث شمل 167 دولة طرفًا في هذا العهد. وكان هذا العهد الدولي يدعو إلى حرية التنقل والمساواة أمام القانون، والحقّ في محاكمة عادلة، وحرية الفكر والوجدان والدين، وحرية التجمع السلمي والمشاركة، وحماية حقوق الأقليات، وحظر الحرمان التعسفي من حياة العبودية، والسخرة والاعتقال التعسفي والتمييز، والدعوة إلى إعلان الحرب والكراهية والعنصرية والدينية.

انبثقت عن تلك المواثيق عدد من المعاهدات الأخرى التي شملت حقوق بعض الفئات في المجتمعات الدولية، فقد تمّ توقيع معاهدة ضد التمييز العنصري ضد المرأة عام 1965م، ثم معاهدة حقوق الطفل عام 1989م، ومعاهدة حقوق ذوي الإعاقة عام 2006م. كل تلك المعاهدات سعت لتلقي الضوء على ما يتوجب على الأمم توفيره لشعوبها ومواطنيها بالتساوي دون تحيّز، ودون تفرقة بين جنس وآخر أو لون وآخر.

انطلقت الأقلام لتسجل للتاريخ ما قام به الإنسان، وما عهد لنفسه أداءه والقيام به لمصلحته الخاصة، ومصلحته البشرية عامة، ومن تلك الأقلام الكثيرة، أصدرت دور النشر الكثير من الأعمال الأدبية والفنية التي تدور حول حقوق البشر في العصر الحالي، والعصور السابقة التي سُلِبت فيها حقوق الكثير من الذين عاشوا في فقر وجهل ومرض، وتحت ظلم الاستبداد والطغاة والعبودية، والتمييز العنصري، ولم تخلُ ساحة كتب الأطفال من التطرّق إلى موضوع حقوق الإنسان من خلال القصص والروايات والمسرحيات والأفلام التي شهدت ازدهارا مع القرن الماضي، وامتدت حتى الآن، حيث حرص الكُتَّاب والمبدعون على بثّ قيمة أخلاقية وإنسانية في كلّ عمل وكِتاب يُصدّر ، وفي كلّ رواية تُكتَب، ورغم أنّ أدب الطفل كان ولايزال موجها إلى فئات معينة من البشر، إلا أنه احتوى ضمن أفكاره حكايات تؤكّد حقّ البشر في نيل الكثير من الحقوق، مثل الحصول على الرعاية والتعليم والاستقرار والهوية، وحقوق الانتخاب والتصويت والمشاركة في ارتفاع درجة النمو الاقتصادي ، وأساليب غير مباشرة بشكل واضح، إنما من خلال تسلسل تلك الروايات والقصص التي تصل إلى جماهيرها بسهولة ويسر، فقد أصدر العديد من كُتَّاب الأطفال البارزين مثل: كامل الكيلاني، وعبدالتواب يوسف، وسليمان العيسى، وزكريا تامر، ويعقوب الشاروني، وغيرهم من روّاد أدب الطفل في العالم العربي، –والذين لا يسع لهم الوقت لذكرهم في هذه الفقرة– مجموعات من الكتب الدينية والاجتماعية والتربوية والوطنية والإنسانية التي تتضمن الحفاظ على تلك القيم الأخلاقية والقيم التي يدعونا إليها الإسلام كالمساواة والعدل وحماية الأطفال ورعايتهم، ومنحهم كل حقوقهم من تعليم وعلاج ، وأمن واستقرار وتربية وهوية، كما أشارت العديد من تلك المؤلفات إلى المساواة بين البشر وعدم نشر بذور الكراهية والحقد، وعدم اتهام الآخرين بالباطل دون وجه حقّ ومساواة العاملين في الرعاية والأجور، وكذلك صيانة حقوق المرأة والسماح لها بالعمل الكريم، ومساواتها بالأجر مع الرجل، وحقّها بإدارة أموالها الخاصة دون تدخل من أحد. حقّها في الاستقرار والأمن ومعاملتها بالكرامة واللين، وعدم استخدام العنف ضدّها، وكذلك عدم استخدام العنف ضد الأطفال، والتنديد ضد العمالة داخل لبيوت وخارجها، ومنحهم حقوقهم دون تقصير واحترام الوالدين وكبار السنّ ورعايتهم، ومساعدة الفقراء والمحتاجين

والضعفاء، وإيجاد قدوة مثالية في كل بيت ومجتمع تمثّل كلّ تلك المعطيات والأخلاقيات التي يجب أن يلتزم بها الطفل في علاقاته مع غيره من البشر.

مبادئ كثيرة وشاملة اشتمل عليها الدين الإسلامي التي سبقت كل الجهود الحديثة لنشر حقوق الإنسان والحرص عليها، والدعوة إلى تنفيذها في كلّ ما يهمّ الحياة البشرية في كلّ المجالات السياسية منها والاقتصادية والاجتماعية والقانونية والتربوية، وغيرها مما ذكره القرآن الكريم والسنة النبوية منذ أربعة عشر قرنا من الزمان، وهذا ما يتمّ تطبيقه في القيم المقدمة في قصص الأطفال وآدابهم؛ لصيانة حقوق الآخرين وعدم الإخلال بها لأيّ ظرف من الظروف.

لا زلنا في العالم العربي بحاجة لبثّ الحماس في نفوس المبدعين العرب للمشاركة في ملء مكتبة الأطفال العربية، بكل ما يهيئ لهم سبل العيش الكريمة والآمنة في حاضرهم ومستقبلهم، ولكلّ الأجيال القادمة من خلال تعريف الطفل بمفاهيم هذه الحقوق وسبل العمل وعدم تجاوزها، فهذا حقّ من حقوق الطفل أيضا أن يتعرف على حقوق الآخرين الذين يعيشون معه في البيت والمجتمع والبلاد الأخرى.

شاكرة لكم هذا التجمع المفيد، وأمنياتي لهذه الندوة بالتوفيق لتحقيق الدور المزمع القيام به، والخروج بمعطيات جديدة وقيّمة في سبيل مصلحة الإنسان والطفل في هذا الوطن العربي الكبير. شكرا لكم، والسلام عليكم جميعا.

فعل القراءة والكشف عن بهاء الاختلاف:
قراءة في أربعة نماذج من قصص الأطفال

أ. د علي عاشور الجعفر*

* عضو هيئة التدريس بكلية التربية –جامعة الكويت. حاصل على دكتوراه الفلسفة من جامعة إنديانا – بلومنجتون U.S.A /1998، نشر العديد من الأبحاث في مجلات علمية محكمة عربية ودولية من بينها: (2004). The Art of Storytelling for Cross Cultural Understanding تصور مقترح للإدماج الثقافي بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في كتابة قصص الأطفال (2005)، وعي معلمات المستقبل لمفهوم الاختلاف في قصص الأطفال: دراسة لمظاهر القصور واستشراف لطرق المستقبل (2005)، استراتيجية مقترحة لاستخدام التشبيهات القائمة في البيئة المحلية في تعليم الحروف الهجائية لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية (2016). له ما يزيد عن خمسة كتب منها: مائة كتاب للأطفال جديرة بالقراءة (2011)، وأدب الأطفال والسياسة: التنوع والاختلاف (2016)، الكائن المندهش الجميل: قراءة في الخيال الشعري عند الأطفال (2020). حصل على جائزة أفضل أطروحة دكتوراه على مستوى قسم المناهج في كلية التربية / جامعة أنديانا – بلومنجتون/ الولايات المتحدة، وفي الكويت حصل على جائزة الدولة التشجيعية في حقل العلوم الاجتماعية عن كتاب أدب الأطفال والسياسة.

فعل القراءة والكشف عن بهاء الاختلاف:
قراءة في أربعة نماذج من قصص الأطفال

أ. د علي عاشور الجعفر–الكويت

الملخص:

أكد كثير من الدراسات المختصة التي عالجت الطفل وحقوقه أن الأطفال الذين وعوا حقوقهم وخاضوا تجربة معرفتهم إياها، ومارسوها، كانوا مواطنين صالحين؛ إذ دلت تلك الدراسات أن أولئك الأطفال بمعرفتهم لحقوقهم الأولية، كانوا الأكثر وعيا لواجباتهم المجتمعية، أنهم أسهموا في تطوير السلوكيات والقيم التي تضمن حقوق الآخرين. كما أنهم اكتسبوا مهارات سلوكية أسهمت في مشاركتهم الفعالة في مجتمعهم الديموقراطي. واتفاقية حقوق الطفل الدولية لا تتضمن وجوب تمتع الأطفال بحقوقهم فحسب؛ بل تنص أيضا على ضرورة أن تعلن الدول تلك الحقوق «على نطاق واسع، بالوسائل الملائمة والفعالة، بين الكبار والأطفال على حد سواء» (مادة 42). ويظل موضوع حقوق الطفل من الموضوعات المهمة التي اعتنت بها المطبوعات المقدمة للطفل العربي، لا سيما القصصية منها، إذ تنوعت القوالب التي عالجت موضوع الحقوق في الأدب المقدم للطفل.

وتحاول القراءة الحالية تعريف الأطفال بأنواع التمييز من خلال تعريفهم وتنبيههم إلى القراءة الناقدة، تلك التي تحاول أن تكشف للطفل القارئ عناصر في القصة تكشف معاني غير التي يكشفها سطح المعنى، وذلك بعرض مجموعة من التجارب القرائية قام بها الباحث مع مجموعة من الأطفال في مدارس متعددة من دولة الكويت لمعرفة مدى إمكانية اكتشاف الأطفال لبعض أنواع التمييز في أثناء قراءتهم للقصص، وهل الحوار وتنبيه الأطفال لبعض النقاط في القصة يساعدهم على مزيد من التعمق في بيان أشكال التمييز؟ وهل تعريف الأطفال بكيفية القراءة النقدية سبيل لكشف أنواع التمييز في القصص المعروضة عليهم؟

تركز الورقة على أنواع التمييز باستخدام أربعة نماذج من القصص الصادرة عن دور النشر العربية، مع مزيد من التركيز على فكرة حق الأطفال في فهم ما يقرؤون، حتى يصلوا من خلال هذا الفهم إلى معرفة حقوقهم ونبذ كل أشكال التمييز.

كلمات مفتاحية: أدب الطفل–قصص الأطفال–حقوق الطفل– التمييز–القراءة الناقدة

البدايات: الأدب الشعبي والتعريف بالحقوق.

في السابق، كان للأدب دور مهم في تبيان الحقوق والواجبات وتعريف الطفل بها، لا سيما في الأدب الشفاهي (الشعبي). ومثل هذه الحقوق تختلف باختلاف جنس الراوي؛ فالراوي الذكر تتسم روايته للأحداث بالصبغة الواقعية، وذكر ما يجري عليهم من أهوال البحر والصراعات بين القبائل. إنه يذكر قيم الشجاعة والصبر في المقام الأول. أما المرأة فهي تحكي «الحزاية» أو «الخرّوفة»، والتي تستند على الخيال والخرافة لتكون سلاحها في مواجهة الظروف الصعبة التي تواجهها وحيدة، بعد أن سافر عنها الأب أو الزوج أو الابن الأكبر طلبا للعيش، لتعيش مع من هم من جنسها في زمن طويل، يمتد لشهور أربع على أقل تقدير، وقد تصل مدة الغياب إلى تسعة أشهر، ليكون الزمن الذي تعيشه وحدها زمنا خرافيا يتطلب حكاية مشابهة ملائمة للزمن الذي تقضيه وحيدة. هنا تصبح الحكايات استعارية، لا تصرح بقدر ما تكني عن مضامينها[1]

وتأتي في زماننا المعاصر لتستخدم تقنية لافتة هي الاستطراد[2]. إن عبارة «**مو مثل الحين**» التي وظفتها بصورة مستمرة في حكاياتها الشفاهية الأستاذة نورة النشمي رحمها الله، تكشف عن الإشارة إلى زمنين وحالتين أخلاقيتين مختلفتين، فاستهلالها للحكاية على النحو التالي: كان هناك تاجر أمين –**مو مثل الحين**– هي نقد للحاضر بلسان الماضي، وقيمة مهمة يتعلمها المستمع الصغير عن الأمانة والثقة وأهمية الكلمة[3]. هذه الشفاهية

1) Ali Al-Jafar, «Women's search for stability: A case study of the Cinderella story in Arabian Gulf», the journal of Human Sciences, 14, University of Bahrain, Bahrain, (2007) p.203

2) Ilhan Basgoz, «Digression in oral narrative: A case study of individual remarks by Turkish romance tellers», JAF, 99, 391. American Folklore Institute, USA, (1986). p.6.

3) AliAl-Jafar, Not like now: The dialogic narrative in the educational act, None published dissertation. (Indiana University: Bloomington, 1998). p.77.

الأولى كانت المعلم الأول للمستمع الصغير عن الحقوق والواجبات التي يجب أن يتمتع بها، والتي ينبغي عليه معرفتها، حتى يصبح شريكا في المؤسسة الاجتماعية التي سيسهم في بنائها.

الحكايات الشعبية ورموزها الثقافية تشكل ضميرا إنسانيا كونيا غير منغلق على محيطه، ولكنه يتجاوزه إلى آفاق الشمول الإنساني الذي تبدو فيه النزعة إلى الخير، والشوق إلى الحرية، من الخصائص المميزة للإنسان في مشارق الأرض ومغاربها. لكن السياسة تضيق بمثل هذه الرحابة لتأخذ بها إلى مضايق التعصب والانغلاق. فحكايات مثل «ألف ليلة وليلة»، وقصص سندبادها ورحلاته إلى آفاق الأرض، حتى يرجع محملا بالحكايات، تصبح وبسبب السياسة شيئا آخر.

لقد غدا السندباد –الذي طارت شهرته في الآفاق، وعُرف بحكاياته التي يقص علينا فيها مشاهداته ومغامراته في عوالم غرائبية إنسانية لا تعرف الأسوار والحدود– بسبب الحرب رمزا حبيسا وراء أسوار بغداد، بعد أن كان رمزا لعالمية الإنسان[1] . وهكذا يعكف الأدباء على تقديم الرموز الشعبية الإنسانية في الأدب المكتوب؛ ليلجوا بها إلى نفق مظلم تخيّم عليه النزعات الضيقة، والانتماءات المحدودة، فيصنع بعضهم برمز «الشاطر حسن» ما صنعه بأخيه «السندباد»[2].

الأطفال وحقوقهم

يتأثر الأطفال وهم يكبرون، بلا شك، بالمحيط الخاص بهم، لا سيما أهاليهم والطبقة التي ينتمون إليها، والأصدقاء، والمدرسة، وصور الإعلام المتعددة (كتب–تلفزيون–إنترنت–ألعاب الفيديو–الأفلام–وسائط الاتصال الاجتماعي..). فلكل هذه المؤثرات صلة كبيرة

1) حسن دكسن، أغاني سندباد، (العراق: وزارة الثقافة والإعلام، دائرة ثقافة الأطفال، الطبعة الأولى، 1985)، ص 4.

2) علي عاشور الجعفر، أدب الأطفال والسياسة: التنوع والاختلاف، (الكويت: مطبعة الخط، الطبعة الأولى، 2016) ص 6-63.

بفهمهم، وطريقة التعرف إلى حقوقهم وحقوق الآخرين. ويمكن أن يكون أدب الأطفال مصدرا مهما للأطفال، يتعرفون به إلى حقوقهم، وإلى معرفة القانون، فهو ليس مجرد سلسلة من النصوص التي تتحدث عن القانون؛ لكنه في حقيقة الأمر أدب يمكّن الأطفال والكبار الذين يقرؤون لهم، من الكشف عن حقوق الطفل وفهمها بصورة متكاملة. إنه أدب لا يطلعنا من خلال القصة على ما هو كائن؛ بل يرينا ما يمكن أن يكون[1].

جاء القانون الدولي ليؤكد أن لكل طفل حقوقا، وجاءت الاتفاقية الخاصة بالطفل لتغطي الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويضاف إلى ذلك أن هناك منظمات أخرى ناقشت وركزت على قضايا مرتبطة بحياة الطفل؛ مثل المواد الخاصة بالعمل، والخطف، واستغلالهم في الحروب. وضحت الاتفاقية صورة الحقوق؛ مثل حق الأطفال في العيش، والفهم ضمن محيطهم الثقافي، والديني، واللغوي، والاجتماعي.

وتعتبر اتفاقية الطفل هي الأولى من حيث استخدامها لغة محايدة عند تعريفها بالجنسين، كما وردت عبارة عدم التمييز بأي صورة كانت (without discrimination of any kind) في معظم بنود الاتفاقية [2]كما أن هناك إشارة إلى خصوصية مرحلة الطفولة وقدرات الطفل في تشكيل آرائه الخاصة والتعبير عنها بحرية (المادة 12). لكن ذلك لا يعني أن نترك الطفل من غير حماية؛ ولكنا نقوم بذلك كما توضحه المادة 3 بما يخدم ومصلحة الطفل. وتطالب الاتفاقية الدول بعمل «التشريعات والقوانين وكل ما يلزم» لتحقيق ما جاء بالاتفاقية. كما أنها ركزت على التعليم وأهميته لتحقيق كل ذلك، لا سيما في موضوع التمييز.

---

1) Jonathan Todres & Sarah Higinbotham, Human rights in children's literature: Imagination and the narrative of law,(New York, Oxford University Press, 2016), p.7

2) Todres, Jonathan. & Higinbotham, Sarah, Human rights in children's literature: Imagination and the narrative of law, New York: Oxford University Press, 2016 p. 2.

أهمية تعليم الحقوق

أكدت دراسات قام بها برنامج تعليم السلام بجامعة كولومبيا أن الأطفال عندما يعرفون حقوقهم وواجباتهم، يتطور سلوكهم الاجتماعي وتعليمهم، وعندما يتم التعامل معهم على أنهم مواطنون فاعلون في المجتمع، فإن حماسهم يزيد ليكونوا متعلمين متميزين. ويؤكد هو وكوفيل[1]، في كتابهما تمكين الطفولة (Empowering children) على وجود أدلة كثيرة تنم بأن الأطفال الذين تعلموا وخاضوا تجربة خاصة عن حقوقهم، أكدوا، وبالتجربة، كونهم مواطنون صالحون، فهم لم يمتلكوا المعرفة الخاصة بحقوقهم الأولية فقط؛ لكنهم بالمقابل عرفوا واجباتهم المجتمعية. لقد طوروا السلوكيات والقيم الضرورية التي تضمن حقوق الآخرين، كما أنهم اكتسبوا مهارات سلوكية ضرورية للمشاركة في مجتمعهم الديمقراطي. إن تعريف الأطفال بحقوقهم يساعدهم في الانتقال من كونهم مجرد رعايا تحت مظلة الكبار إلى كونهم شركاء ومشاركين مع أسرهم ومجتمعاتهم وأوطانهم.

لماذا أدب الاطفال؟

لأدب الطفل من خلال الفن القصصي سطوة على خيال الطفل؛ فالأطفال ينتبهون إلى الحقوق والواجبات التي تصدر بصورة طبيعية والتي نجد أمثلتها في القصص. ويشير أبلبي في كتابه المهم «مفهوم الطفل للقصة»[2] إلى أن القصة التي يسمعها الطفل تساعده على خلق تصور عن شكل العالم بمفرداته وقواعده؛ بل عن صورة الناس والأماكن، وذلك من غير تشتيت لانتباهه، والفصل بين ما هو حقيقي ومتخيل، ومن ثم يتعلمون أن جزءاً مما ورد في هذه القصة حقيقي وغير متخيل. فهناك أحداث وشخصيات محددة هي التي سيرفضها الطفل لاحقا باعتبارها متخيلة وغير حقيقية. إن الأمر المهم هو الذي يكمن في

1) R Brain Howe & Katherine Covell, Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship, (Toronto, University of Toronto Press, 2005) p.148.

2) Arthur Applebee, The child's concept of a story: Ages to seventeen, (Chicago, University of Chicago Press, 1978) p.52.

ما بين السطور، وليس صورة العمالقة والجنيات، وهكذا تكون القصة أداة اجتماعية مهمة

الخيال ودوره

يقوم الخيال بدور مركزي في دمج أدب الطفل وحقوقه؛ فنظريات النمو الخاصة بالطفل، تؤكد الدور المهم لخيال الطفل؛ لأنه يحتاج لمثل تلك المساحة ليسُنَّ قانونا أخلاقيا للأحداث التي يواجهها[1]. إن الأطفال يوظفون العالم المتخيل لاختبار مشاكلهم، وإعادة صياغتها من أجل حلها؛ ذلك أن الخيال والحقيقة في عالم الطفولة ليسا دائما منفصلين، بقدر ما يمثلان نقطة تواصل. إلا أن من السهل لدى الأطفال الانتقال من نقطة المتخيل إلى الحقيقي، وبالعكس.

ويعزو برونو بيتلهايم[2] إلى أدب الطفل أهمية كبرى في تقديمه لنمو الطفل الصحي والنفسي، ولا سيما عند الأطفال الذين يعانون من صدمات نفسية حادة. ومن هنا فهو يرى في الحكاية الخرافية حلا لمواجهة الأطفال مخاوفهم الكبيرة، مثل هجران الوالدين لهم. لذا فإن الحكاية الخرافية –كما يرى بيتلهايم– تترجم مثل هذه المخاوف الإنسانية النفسية إلى حكاية، والتي يمكن للأطفال أن يفهمها. هذا يعني أن الخيال يمكن أن يكون أداة من خلالها يمكننا تجميع عالم متماسك، لأن علينا– كما ترى ماكسين جرين– [3]أن نخلق للأطفال واقعا يتسم بالإبداع والانفتاح، وتوفير فضاء محفز، يمكنهم من تجديد طاقاتهم بصورة متخيلة.

---

1) Eve Bearne, Myth, legend, culture and morality. In where texts and children meet, Edited by Eve Bearne & Victor (Watson, New York, Routledge, 2000), p. 197.

2) Bruno Bettelheim, The use of enchantment: The meaning and importance of fairy tales, (New York, Vintage, 1975), p. 6.

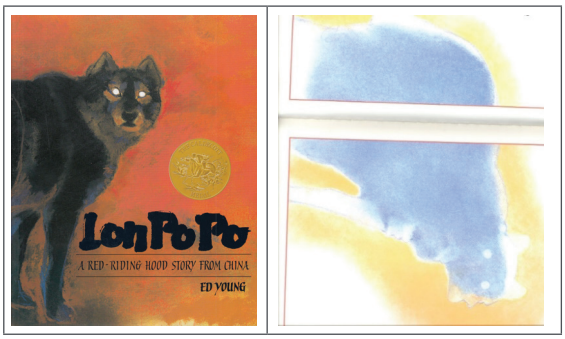
3) Maxine Greene, Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change,) San Francisco: Jossey-Bass, 1995(p. 3.

القراءة وتحقيق التعاطف مع الآخر

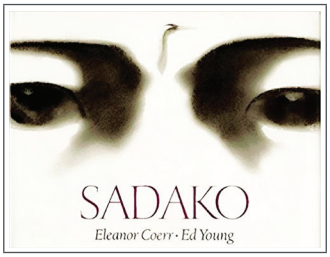
ثمة دراسات أنجزتها أقسام مختلفة[1]، مثل أقسام الطفولة المبكرة، وسيكولوجية النمو، ونمو الطفل، كلها أكدت على أن القراءة تنمي مهارات الطفل اللغوية، وتقوي الذاكرة، والانتباه، وتقلل من العنف. وهناك العديد من الأدلة ما يربط بين قراءة القصص وتعزيز التعاطف. ويؤدي مثل هذا التعاطف (empathy) دورا مهما في دفع المشاعر العامة نحو الحقوق الأساسية. فعند تبادلنا للمشاعر المشتركة مع الآخرين، فإن الأفراد والمجموعات يضعون الأساس للتعرف إلى حقوقهم الإنسانية واحترامها، فإن قصص الأطفال تُظهر لهم عواقب التمييز، وقيمة التعاطف (empathy) من خلال إظهار التقدير، ومشاركة الآخرين عواطفهم، وفي كلتا الحالتين تقوم القصص بتعزيز التسامح، كما تبعث لقرائها برسائل عن المساواة. وتوضح لنا هذه العناصر كيف يمكن للأدب أن يحقق ما جاء في المادة 29 من اتفاقية حقوق الأطفال، تلك التي تنص على:«توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجها نحو: (أ) تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها، (ب) تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة، (ج) تنمية احترام ذوى الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمة الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات التي تخالف حضارته، (د) إعداد الطفل لحياة يشعر فيها بالمسؤولية في مجتمع حر، وروح التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين، والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين، (هـ) تنمية احترام البيئة الطبيعية».

1) Suzanne E Mol & Adriana G. Bus, "To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood", Psychological Bulletin, 137, (2011). p. 267-296

كيف نقرأ القصص الخاصة بحقوق الطفل؟



من المهم عند النظر في القصص الخاصة بحقوق الطفل، أن تُقرَأ هذه القصص بالطريقة التي تعارف عليها الأطفال في أثناء قراءتهم للقصص، وذلك بالنظر إلى النص وإلى الرسوم المرافقة للقصة. فهناك قصص تستخدم الاستعارات البصرية Visual Metaphor، ومن بينها قصة إد يونج Ed Young، حين رسم الذئب بصورة إنسان من خلال الظلال التي يضيفها في قصة لون بو بو **on Po Po** [1]، تلك النسخة الصينية من قصة «ليلى والذئب»، ليضفي على صورة الحيوان/الذئب صورة بشرية، ويتحول بالقصة إلى معانٍ مختلفة تخرج بالقصة من تأويلها البسيط عن تلك الفتاة البريئة التي تريد الوصول إلى بيت جدتها بأمان، ليصبح المعنى المضاف من خلال الصورة الشارحة تفسيرا للتعبير الشائع الذي يصف مغتصب الأطفال بأنه ذئب بشري، وهذا هو المعنى الذي أشارت إليه اتفاقية حقوق الطفل في المواد (3-16-19).



وكذلك فعل الرسام نفسه في قصة الطفلة **ساداكو**[2] في قصة الطفلة ساداكو ضحية القنبلة الذرية التي أسقطت على مدينتها هيروشيما في السادس من أغسطس من عام 1945، لقد أصيبت بمرض

1) Ed Young, Lon po po: A red-riding hood story from China, (New York: Puffin Books, 1996).p. 1.

2) Eleanor Coerr, Sadako. Illustrated by Ed Young, (New York: Puffin Books, 1993), the cover.

اللوكيميا بعد عشر سنوات من الحادثة؛ نتيجة الإشعاعات الذرية التي تسربت لجسمها الضعيف. ولكي تنشغل ساداكو عن المرض، بدأت بطي الأوراق مُشكّلة بها طيور الكركي، وهي طيور معروفة في ثقافة الصين واليابان بأنها عنوانٌ للحياة والأمل. لكن طائر الكركي أيضا من الطيور المهددة بالانقراض، وكأني بالفنان إد يونج يريد أن يقول لنا ابتداء من صورة الغلاف: إن الإنسان إذا استمر في إنتاج أسلحة الدمار الشامل، فإن مصير البشرية شبيه بمصير طائر الكركي المهدد بالانقراض.

أدب الأطفال وقصص الحقوق

هناك مجموعة كبيرة من القصص تضمنتها الكتب الصادرة عن دور النشر العربية التي عالجت موضوع الحقوق، ولقد تفاوتت هذه الكتب في الكيفيات التي عرضت بها موضوع الحقوق؛ فمنها كُتبٌ استعرضت الموضوع بصورة مجملة ما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، كما في قصة **أنا إنسان: حقوق الإنسان للأطفال** [1]

الكتاب يطرح بنود الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ويفرد لكل إعلان صفحتين مع رسوم توضيحية، وفي نهاية الكتاب، يورد بنود الإعلان العالمي، ثم يورد قائمة للمصطلحات التي جاءت في الكتاب؛ مثل: حقوق الإنسان، المساواة، عدم التمييز، اللاجئ، القانون، القاضي، المحاكمة، القضاء، الاتحاد العمالي، العبد، الاحتجاز، الجنسية، وغيرها من المصطلحات، ويشرح هذه المصطلحات بلغة مبسطة حتى لا يستغلق على القارئ فهم النص، ثم يقدم الكتاب توجيهات عامة

1) زينة خوري وسيرسا قورشة، أنا إنسان: حقوق الإنسان للأطفال، (الأردن: جبل عمان ناشرون، الطبعة الأولى، 2015)

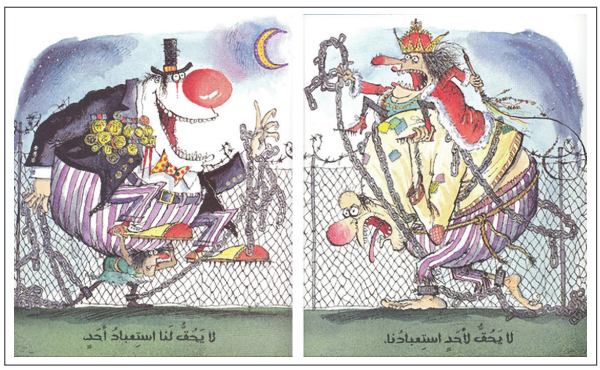
للمعلمين، والأسباب التي تدعو القائمين على الكتاب إلى تعليم الأطفال في سن مبكرة مثل هذه الحقوق. ومن بين الأسباب: أن تعريف الأطفال بحقوق الإنسان هو حق في ذاته، كما أنه يسهم في تنمية مهارات الطفل الاجتماعية، فعندما يتعرف الطفل مفاهيم قبول الاختلاف، والمساواة، فإن ذلك يؤمن له بيئة مدرسية آمنة، ويعزز لديه الثقة، ثم وضع القائمون على الكتاب خطوات عملية لقراءة الكتاب مع الطفل (ص70). وشارك في إعداد رسوم الكتاب خمسة وعشرون فنانا من العالم العربي، ورسم كل منهم بندا من بنود حقوق الإنسان، وخمسة رسموا بندين.

تختلف قصة **نولد جميعنا أحرارا**[1]،عن قصة «أنا إنسان»، فالعبارات في هذه القصة مختصرة وواضحة، والرسوم في الكتاب تشرح وتضيف إلى النص. مثال ذلك: أنه عند الوقوف على المادة الخاصة بالاستعباد، يرد النص في القصة على النحو التالي: لا يحقّ لأحد استعبادنا، لا يحق! لنا استعباد أحد».

ويرسم الفنان كوركي بول اللوحة الخاصة بالبند الرابع ليكشف من هم الذين يستعبدوننا، فنجد صورة الطاغية في اللوحة الأولى، والذي يعتلي ظهر شخص مكبل بالسلاسل، وهو يحمل سوطا بيده اليسرى، وبقية السلسلة في اليد الأخرى، أما اللوحة المقابلة، فتوضح لنا بقية البند الرابع، وهو لا يحق لنا استعباد أحد، لتكشف الاستعباد الاقتصادي، وذلك بتصوير شخصية سمينة جدا فاتحة فمها، دلالة على الشراهة، ممسكة بيدها السلاسل، دلالة على التحكم، مبرزة النياشين الذهبية على المعطف، كناية عن مشروعية عمله، ومساعدة الدولة أو الدول له، معتمرا قبعة يهودي يخرج منها الضفائر الجانبية الطويلة، دلالة على الدور

1) جون بوين ودايفيد تنانت، نولد جميعا أحرارا: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ترجمة: فاطمة شرف الدين. (بيروت: أصالة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2009)

اليهودي في التحكم برأس المال العالمي، ويلبس بنطالا مخططا يذكّر بعلم الولايات المتحدة. هذه الشخصية البشعة تلبس حذاء في أسفله مسامير، وهو يظهر فردة حذائه، لتظهر لنا صورة لامرأة مسحوقة ضعيفة.



فقد قالت الرسوم في هذا الكتاب الكثير، وبينت لنا المتسببين في هذا الظلم الذي يعم البشرية. هذه المواد الثلاثون، رسمها ثمانية وعشرون فنانا من شتى أنحاء العالم، وليس بينهم فنان ينتمي للعالم العربي.

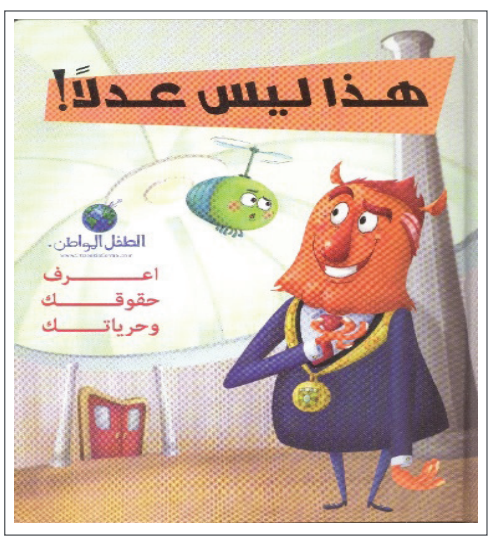
وفي قصة **من حقي أن أكون طفلا**[1]، لخصت القوانين الواردة في وثيقة حقوق الأطفال (1989)، وقد بدأت القصة على النحو الآتي:

أنا طفل، لي عينان ويدان، وصوت وقلب، ولي أيضا حقوق، ثم تبدأ الصفحات التالية بتكرار للجملة التالية: **من حقي أن..** وتبدأ بتعداد الحقوق، بدءا بالحق في الاسم واللقب، والمأكل والمشرب، والحياة في بيت، والحصول على العلاج، والذهاب إلى المدرسة، والتمتع بالمساواة (الجنس، اللون، الشكل، المهاجرين ..)،

1) آلان سيريس، من حقي أن أكون طفلا، ترجمه فدوى البستاني (القاهرة: دار البستاني للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014).

وحق الرعاية الوالدية، وعدم التعرض للعنف بكل صوره، وعدم العمل قبل الانتهاء من الدراسة، واختيار المهنة المناسبة بعد التخرج، والحق في الحماية من أي كوارث، وفي عدم التعرض للحروب أو أسلحة الدمار الشامل، والعيش في بيئة هواؤها نقي ونظيف، والحق في اللعب والخيال، وأن يكون الطفل صديقا للبيئة، وفي التعبير عن رأيه بكل حرية.

وبعد أن يطرح الطفل كل تلك الحقوق، يبدأ الطفل في بيان أن هذه الحقوق مشروعة له؛ لأن بلاده وقّعت على الاتفاقية الدولية، ثم يطرح سؤالا: «متى سيأتي اليوم الذي يرى فيه أطفال العالم أن حقوقهم تحترم؟ غداً؟ بعد غد؟ بعد عشرين عاما؟ **حقوق الطفل يجب أن تحترم الآن! لأننا الآن فقط: أطفال!**»



وفي كتاب **هذا ليس عدلا** [1]،نجد مجموعة من القصص تتعرض كل منها لحقٍّ من الحقوق التي تضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، مثل: الحرية الدينية، وحرية عدم التفتيش، أو الانتقال غير المبرر، وحق الحياة والأمن والأمان، وحرية الصحافة ووسائل الإعلام، وحق التجمهر السلمي، وحرية التعبير، وحق المعاملة العادلة، وعدم التمييز، وقد جاءت هذه القصص على لسان الحيوان.

وفي سلسلة: **الذين قالوا لا: روايات تاريخية**، أصدرت دار سمير للنشر ببيروت أربعة أعمال لشخصيات أيقونية عالمية، حظى كل منها بالانتشار العالمي للدور الذي قام

1) دانييل إس ماكلاكلين، هذا ليس عدلا: اعرف حقوقك وحرياتك. ترجمة: دينا اسماعيل إبراهيم (القاهرة: نهضة مصر، الطبعة الأولى، 2017)

به، ومثل هذا النشر لفئة الفتيان، هو إسهام للتعريف بما يجري حولهم، من خلال إبراز شخصيات قامت بأدوار خالدة لخدمة أوطانهم والإنسانية جمعاء. وتنوعت شخصيات القصة لتشمل قارات عدة، فمن أمريكا الجنوبية قصة شيكو ميندز وغابات الأمازون[1]، إلى جنوب أفريقيا والتمييز العنصري ودور نيلسون مانديلا[2]، وآسيا الهند وغاندي[3]، ومكافحة الإنجليز بمبدأ اللاعنف، وجزائر العرب ودور الأمير عبد القادر الجزائري في مقاومته وكفاحه ضد الاستعمار الفرنسي لبلاده[4].

مثل هذه الكتب العامة التي تطرقت للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أو اتفاقية حقوق الطفل، واكبتها قصص ناقشت حقوقا بعينها.

1) إيزابيل كولومبا، شيكو ميندز، لا لإزالة الغابات، (بيروت: سمير دار نشر، الطبعة الأولى، 2016)

2) فيرونيك تادجو، نيلسون مانديلا: لا للتمييز العنصري. (بيروت: سمير دار نشر، الطبعة الأولى، 2016)

3) شانتال بورتيلو، غاندي: لا للعنف. (بيروت: سمير دار نشر، الطبعة الأولى، 2016)

4) ك. م. أمّي، عبد القادر: لا للاستعمار. (بيروت: سمير دار نشر، الطبعة الأولى، 2016)

ففي قصة **يوم كشف أحمد عن سره**[1] نجد المؤلفين من غير العرب، إلا أن الزمان والمكان عربيان. فرسومات تاد لوين كشفت لنا أن أحداث القصة تقع في إحدى الحارات الشعبية الفقيرة بالقاهرة، وذلك من خلال إبراز تفاصيل العمارة المملوكية القديمة أو ملابس أهل الحارة وطريقة عيشهم التي تتجلى فيها حالة الفقر.

مثل هذا التصوير الدقيق، يعلل لنا سبب عدم ذهاب بطل القصة الصغير إلى المدرسة، وقيامه بأعمال شاقة تحرمها القوانين والمواثيق الدولية التي صدقت عليها معظم دول العالم (المواد 28-29-31-32).

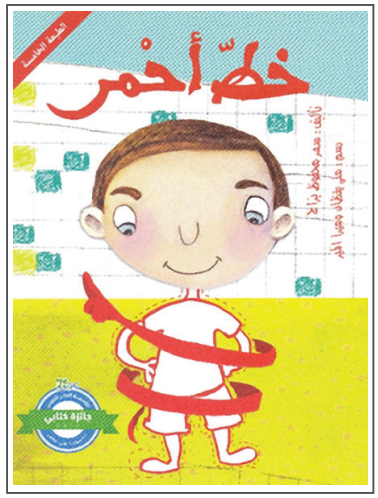
أما قصة **هل أقول؟ هل ستسمعني؟** [2]، فتناقش حق الطفل في إبداء رأيه، والاستماع له. إن دانة طفلة في مدرسة، ولقد طلبت المعلمة من دانة وهي إحدى التلميذات، أن تقدم فقرات حفل ستقيمه المدرسة. لكن دانة تود القيام بدور الأم في العرض المسرحي؛ لأن الأمر أقرب اليها، وقد فكرت في هذا الأمر كثيرا، لكنها مترددة في الكيفية التي تخبر بها المعلمة بذلك. وتستمر القصة في تصوير الصراع الداخلي الذي تمر به الطفلة، إلى أن أخبرت المعلمة ووافقتها على طلبها.

---

1) فلورنس باري هايد، وجوديث هايد جيليلاند، يوم كشف أحمد عن سره. (بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، 2007)

2) أروى خميّس، هل أقول؟ هل ستسمعني؟ رسوم تماضر المرزوقي. (جدة: أروى العربية للنشر، الطبعة الأولى، 2015)

تنتهي القصة بعرض المادة (12-13-29) من وثيقة حقوق الطفل، والتي تبين حق الطفل في التعبير عن آرائه بحرية، وأن تضع هذه الآراء في اعتبارنا، كما أن له الحق في التعبير عن وجهات نظره، وفي الحصول على المعلومة، ونشر الأفكار، كما ينبغي على التعليم تطوير شخصية الطفل وتنمية مواهبه وقدراته. كما استشهدت الكاتبة بنص من القرآن الكريم والسنة النبوية تدعم حق التعبير بالحسنى، وتوقير الكبير، والعطف على الصغير.



وفي قصة **خط أحمر**[1] نجد انعكاسا للمادتين اللتين وردتا في اتفاقية الطفل، وهما المادة 3، والمادة 19. تحكي القصة عن مفهوم عبارة «خط أحمر» في حياة الناس. لكن الخطوط الحمراء الأهم التي تناقشها القصة: الوطن واحتلاله، البيت والعائلة، ودخول الغريب من دون استئذان له، وجسم الإنسان والمحافظة عليه من أن يلمسَ بطريقة مزعجة أو مؤذية، لا سيما الأجزاء ذات الطبيعة الخاصة. والقصة تساعد الطفل في تعريفه بالكيفية التي يتصرف بها عندما يتعرض لمثل هذه الأمور، وتؤكد أن على الأهل القيام بكل ما يلزم لحماية الطفل.

وفي قصة **سلمى تعرف حقوقها**[2] نجد مناقشة للمواد (23-27-28-29-30-31) الواردة في اتفاقية حقوق الطفل. وتتحدث القصة عن سلمى التي تعيش مع أسرتها في الصحراء الشرقية من جمهورية مصر العربية.

إن سلمى فتاة تحب القراءة، لكنها لا تجد ما تقرأه، فلا موارد في المنطقة تساعد على ذلك. كتبت سلمى رسالة إلى زوجة رئيس الجمهورية، فأوعزت للجهات المختصة بإرسال

1) سمر محفوظ براج، خط أحمر. (بيروت: دار الساقي، الطبعة الخامسة،2017)

2) فاطمة المعدول، سلمى تعرف حقوقها. (القاهرة: نهضة مصر، الطبعة الأولى، 2006)، ص 16-15.

المطبوعات لأهالي الصحراء الشرقية، وقد فرحت سلمى بذلك، ولم تكن الكتب للأطفال العاديين فقط؛ بل لذوي الاحتياجات الخاصة أيضاً. وانتهت القصة بتأكيدٍ على المادة 23 من وثيقة حقوق الطفل، والتي تنص على أنه: «إذا كانت لديك إعاقة، فلك حق التمتع في الحياة بحياة كريمة ورعاية خاصة والحصول على الحقوق كافة»[1].

قصص التمييز والتمييز اللوني

قد يواجه الأطفال التمييز بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وبصورة عامة أو خاصة. ومثل هذا التمييز قد يتفاقم أثره تبعا لعمر الطفل أو حساسيته، أو افتقاره القدرة على مواجهة مثل هذا النوع من التمييز، لا سيما في القضايا التي تعرض في المحاكم، والآلية التي يقدم بها شكواه بالصورة الصحيحة. ومما يؤسف له أن الأطفال يعيشون حالة مستمرة من التمييز، فالبنات لا يعاملن معاملة الأولاد في بواكير العمر، لا سيما في المجتمعات القبلية، تلك التي نرى فيها تزويج البنات في سن مبكرة جدا. كما أن ذوي الاحتياجات الخاصة لا يعاملون معاملة الأطفال العاديين، على الرغم من كل الجهود المبذولة لدمجهم مع الأطفال العاديين. أما أطفال القرى، والبادية فإنهم لا ينالون حقوقهم، لا سيما ما يتعلق منها بالاهتمام التعليمي والصحي، مثل أبناء المدن، كما أن أبناء الوافدين لا يعاملون كأبناء السكان الأصليين في الحقوق والواجبات.

وقد عالجت مجموعة كبيرة من القصص التمييز اللوني (انظر على سبيل المثال قصة «**البطة المختالة**»[2]، وقصة «**الخروف مشمش**»[3]، وقصة «**الفراشة السوداء**»[4]،

1) المرجع السابق.

2) عبد الحميد عبد المقصود، البطة المختالة. (القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة، الطبعة الأولى، 1997)

3) منال محجوب، الخروف مشمش. (دمشق: دار المكتبي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2006)

4) ثريا عبد البديع عكاشة، الفراشة السوداء. (القاهرة: دار نهضة مصر، الطبعة الأولى، 2001)

وقصة «**القطة السوداء**»[1]). لكن مما ينقص معظم هذه القصص، طريقة المعالجة التي يمكن التوصل منها إلى مفاهيم مثل العنصرية. إن الأطفال يطورون أفكارهم عن مفهوم العنصرية وتقدير الذات وتقدير الآخر في مراحل متقدمة من عمرهم. لذا أكّد كثير من الدراسات أهمية أن تشتمل قصص الأطفال على صور تتصل بالتنوع والاختلاف، حتى لا يشعر الطفل بأية غرابة[2] .

وقد لا حظت بيروفسكي[3] أن المؤلفين الذين كتبوا في مثل هذه الموضوعات في الغرب هم من المؤلفين البيض، فمن خلال متابعتها ورصدها للقصص الأكثر مبيعا (مليون نسخة فأكثر)، وجدت بيروفسكي أن أربعة كتب فقط من بين 253 كتابا، كانت لمؤلفين من الأمريكان السود. وراجع مركز كتب الأطفال بجامعة ويسكنسون في ماديسون بالولايات المتحدة 3200 كتابا للأطفال نشرت في عام 2013، وكانت النتيجة أن ثلاثا وتسعين من بين هذه الكتب فحسب صورت الأمريكان من ذي أصل أفريقي، وتسعة وستين كتابا صورت الآسيويين، وسبعة وخمسين كتابا صورت اللاتنيين، وأربعة وثلاثين كتابا صورت الأمريكان الأصليين، وهو ما يمثل 7,9% من مجموع الكتب المنشورة.

قصص الأطفال والتمييز الجنسي

يرى الدكتور عبد التواب أن صور المرأة تشكلت في كتابات الرجل في دورين: تقليدي في كتابات معظم الرواد، فحصرها في إطار الأنثى لا كجنس مقابل، وإنما كنوع أدنى. والآخر دور تحرري غير جنسوي يعبر عن رؤى أكثر إدراكا للواقع، وأشد وعيا بالعوامل المؤثرة فيه. ومثل هذا الأمر كما يرى عبدالتواب قام به الجيل الرابع من كتاب الطفل[4]،

1) أمير سعيد السحار، القطة السوداء. (القاهرة: مكتبة مصر، الطبعة الأولى، 1987)

2) علي عاشور الجعفر، أدب الأطفال والسياسة: التنوع والاختلاف. (الكويت: مطبعة الخط، الطبعة الأولى، 2016) ص 91

3) Pirofski, Kira Isak. Multicultural literature and children's literary cannon, Retrieved from http://www.edchange.org/multicultural/papers/literature.html

4) محمد سيد عبد التواب، صورة المرأة في أدب الأطفال: التشكل والإشكال، (القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، الطبعة الأولى، 2015) ص 24.

على الرغم من وجود بعض البدايات التي أظهرت الفتاة بأدوار إيجابية كما في قصة «بنت الأمير» لمحمد سعيد العريان. ويتساءل الدكتور عبد التواب عن مدى نجاح المرأة الكاتبة في التعبير عن صورة المرأة الذات/الإنسان في مقابل صورة المرأة الجسد أو الرمز كما صورتها كتابات الرجال، وتفعيل قضايا المرأة الاجتماعية والنفسية داخل أدبها، وهل كانت كتابتها مسكونة بوعي نسوي يسعى إلى الخروج عن التركيبة الذكورية المهيمنة على المجتمع؟ أم أن كتابتها كانت وما زالت تدور في السياق الذكوري نفسه؟ ويخلص عبد التواب إلى نتيجة أن المرأة في أدب الأطفال تظهر وتتحدث من وجهة نظر الرجل، وليس من وجهة نظر المرأة، وهو ما يجعل المرأة في أدب الأطفال تتبنى وجهات النظر في القضايا المختلفة التي تهم الأطفال، أو تشغل بالهم، من وجهة نظر ذكورية.

ويوضح عبدالتواب علاقة عناصر البناء الفني للقصة ببيان التمييز بين الجنسين؛ فعناوين القصص كانت هيمنتها للعناوين المذكرة، ورسومات الأغلفة القصصية لم تشارك المرأة في إعداد رسوماتها في الأجيال الثلاث الأولى من تاريخ أدب الطفل إلا بنسبة ضئيلة، والمكان يضع الشخصيات المذكرة في الفضاء الخارجي أكثر من مرتين من الأنثى.أما الأسلوب، فتأتي اللغة في كتابات المؤلفين من التلميحات التي تحمل رسائل جنسوية متباينة. وهذا الذي جعل المؤلف يحذر من أدب الطفل المتداول في العالم العربي، حيث يؤدي –في ما يراه المؤلف– إلى المزيد من «التمييز الجنسوي» ضد النساء في الثقافة العربية[1].

إن أهمية وجود قصص للأطفال التي تصور الأنثى شخصية قوية وقادرة، تعطي مثلا لا لمن هم من جنسها فحسب؛ بل أيضا للذكور في تشكيل نظرتهم وتعاملهم مع الأنثى. مثل هذه القصص التي تعالج العدالة بين الجنسين، تقيم الدليل على القصص التي لا تصور الأنثى بما يليق، حيث لا قانون يجرم مثل هذه الأفعال بالماضي.

وتحاول القراءة الحالية تعريف الأطفال بأنواع التمييز من خلال تعريفهم وتنبيههم إلى القراءة الناقدة، تلك التي تجعل الواقع أكثر وضوحا، والتي توجد علاقة بين قراءة الكلمات

1) المرجع نفسه، ص 186-163.

وقراءة العالم[1]. مثل هذه القراءة، تحاول أن تكشف للطفل القارئ عناصر في القصة تكشف معاني غير التي يكشفها سطح المعنى، وذلك بعرض مجموعة من التجارب القرائية قام بها الباحث مع مجموعة من الأطفال في مدارس متعددة من دولة الكويت لمعرفة مدى إمكانية اكتشاف الأطفال لبعض أنواع التمييز في أثناء قراءتهم للقصص، وهل الحوار وتنبيه الأطفال لبعض النقاط في القصة يساعدهم على مزيد من التعمق في بيان أشكال التمييز؟ وهل تعريف الأطفال بكيفية القراءة النقدية سبيل لكشف أنواع التمييز في القصص المعروضة عليهم؟

تركز الورقة على أنواع التمييز باستخدام أربعة نماذج من القصص الصادرة عن دور النشر العربية، مع مزيد من التركيز على فكرة حق الأطفال في فهم ما يقرأون، حتى يصلوا من خلال هذا الفهم إلى معرفة حقوقهم ونبذ كل أشكال التمييز.

وفيما يأتي عرضٌ للنماذج المختارة لتحقيق مقاصد هذه الورقة البحثية.

النموذج الأول عن التمييز في اللون والشكل والنوع: قصة الآنسة بطاطا تبحث عن صديق [2]

طلبت «الآنسة بطاطا» من أمها أن تقيم لها حفلة بمناسبة نجاحها، لكن الأم رفضت بسبب أن الآنسة بطاطا ليس لديها أصدقاء. ومن ثم لن يكون هناك حفلة، فأجابت الطفلة: سوف أذهب لأبحث عن أصدقاء.

---

1) Paulo Freire & Donaldo Macedo, Literacy: Reading the word and the world, (New York, Bergin & Garvey, 1987) p. 29.

2) هدى راشد فرحان، الأنسة بطاطا تبحث عن صديق. (الكويت، الأمانة العامة للأوقاف)

وفي رحلة البحث، التقت في طريقها **بموزة** وسألتها عما بها؟فروت لها قصة نجاحها وأنها في صدد البحث عن أصدقاء لحفلها. فأجابتها موزة قائلة: «هل تقبلينني صديقة؟»، لكن بطاطا قابلت اقتراح موزة بالرفض، لأن موزة طويلة وغير مستقيمة، وصفراء اللون، والآنسة بطاطا لا تحب اللون الأصفر. واستمر الأمر على هذا النحو مع **البرتقالة** التي رفض طلب صداقتها بسبب قشرتها غير الملساء ولونها البرتقالي، وثمرة **الأناناسة** بسبب حجمها الكبير وأوراقها القاسية، **والتينة** بسبب حجمها الصغير وامتلائها بالبذور، إلى أن وجدت بطاطا نفسها مع غروب الشمس باكية بجانب شجرة كبيرة.

وحين سألتها الشجرة عن سبب بكائها، قصّت بطاطا عليها قصتها، فأجابتها

الشجرة: «إن هذه الحديقة مليئة بالفواكه، ومع هذا لم تجدي صديقاً لأنك مغرورة، ولم تقبلي الآخرين على ما هم عليه. عودي الآن إلى منزلك ومن الغد ابدئي البحث عن صديق، ولكن عليك أن تتقبلي كل شخص كما هو». قطعت الآنسة بطاطا على نفسها وعداً بألا تحتقر الآخرين وتتقبلهم كما هم. وانتهت القصة بسؤال مهم وهو: «هل سيكون هناك حفل بمناسبة نجاح الآنسة بطاطا في العام القادم؟»[1].

في هذه القصة، يبدو لنا أن الأسباب تعود إلى غرور بطاطا واستعلائها على غيرها ممن التقت بهم، لكن الأمر يبدو أعمق من ذلك. فأسباب الرفض في حقيقته يكمن في الصراع بين عالم الخضروات المتمثل بالبطاطا، وعالم الفاكهة المتمثل بالموزة، والبرتقالة وثمرة الأناناس والتينة، وكلها فواكه تنبت على الأشجار وظاهرة للعيان. إنها فواكه معلقة تحملها الأغصان. في حين أن البطاطا من النباتات التي تنمو تحت الأرض، وهي ذات جذور قابعة في أعماق الأرض، ترعاها التربة وغير ظاهرة للعيان، وتحتاج إلى حفر لالتقاطها.

ما يعمق هذه الفكرة أن الآنسة بطاطا تعلل سبب رفضها لصداقة الفواكه التي التقت بها أنها لا تحب أنواعها، بالإضافة إلى صفات خارجية وداخلية لكل نوع؛ سواء اعوجاجها، وخشونة قشرتها، أو ضخامتها المفرطة، أو حجمها الصغير وبذورها الكثيرة. أما البطاطا فلونها لون التراب، وعند تقشيرها يصبح لونها بلون الشمس، مما يجعلها تفتخر بأصلها الترابي المتجذر في الأرض. لذا نراها حين تخاطبها الشجرة تستمع لها باعتبارها الأم الكبرى، التي لها نفس الجذع البني، ولون التراب، وذات الجذور الضاربة بأعماقها في الأرض. رسومات القصة لا تكشف لنا نوع الشجرة، فثم تركيز الرسوم على الجذع الحامل للأغصان الممتدة.

إن أسباب رفض الآنسة بطاطا تعود إلى ظروف خارجية: اللون والشكل، وإلى ظروف ترتبط بعالمين مختلفين: عالم الفاكهة وعالم الخضروات، الأول عالم ذو ثمار واضحة ومعلقة ومتدلية في غصن من أغصان الشجرة، والآخر عالم ينبت تحت التراب يرى في نفسه أنه

1) المرجع السابق.

ذو مقام أعلى من سائر المزروعات.

عند قراءتي للقصة على أطفال الصف الأول الابتدائي، كان اندماجهم في القصة ملحوظا، وتعاطفهم مع الفواكه، وامتعاضهم من تصرفات الآنسة بطاطا ظاهرا على ملامحهم. لقد اعتبر الأطفال أن في تصرف الآنسة بطاطا الكثير من الغرور. لكن عند سؤالهم عن الأسباب التي تجعل الآنسة بطاطا على هذه الحالة من الغرور، والاستعلاء على من صادفتهم في طريقها من الفاكهة، كانت إجابة الأطفال غير واضحة. فبالنسبة إليهم الفواكه المذكورة لذيذة، وكذلك البطاطا. هنا فُتح حوار مختلف يهدف للكشف عن بعض دلالات القصة. بدأنا السؤال عن نوع كل شخصية وردت في القصة، فقام الأطفال بتصنيفها، وعرفوا أن البطاطا تنتمي إلى الخضروات في حين أن بقية الشخصيات هي من الفواكه.

ثمة سؤال آخر طُرح على الأطفال: ما الخصائص الخارجية لكل نوع من الشخصيات التي ذُكرت في القصة؟ علّق الأطفال أن للبطاطا أحجاما مختلفة، لكنها تمتاز تقريبا بلون واحد.[1] ثم طُرح سؤال آخر عن المدة التي تبقى فيها هذه الأنواع المذكورة بالقصة صالحة للأكل. هنا كان لا بد من التريث قليلا قبل الإجابة على السؤال. كانت الإجابة المؤكدة لديهم أن الموزة يتغير لون قشرتها، كما أن البرتقال والتين يصيبهما الذبول بعد أيام. أما الأناناس فلا يعرفون لها إجابة لكنهم يعتقدون أنها تبقى مدة أطول بسبب ما تتمتع به من قشرة سميكة تحميها. أما البطاطا فلا تكون غير صالحة للأكل إلا بعد مدة طويلة.

تُرى هل هذا هو أحد الأسباب التي من أجلها ترفض البطاطا صداقة المختلف عنها؟

طُرح سؤال آخر عن المكان التي تنبت فيه الفواكه والبطاطا: على أغصان الشجر أم مدفونة تحت الأرض؟ لم يتأكد الأطفال من بعض الإجابات فتم تعريفهم بذلك من خلال

1) طبعا يطرح الأطفال هنا مشاهداتهم وتجربتهم الخاصة بالبطاطا. ففي الكويت، البطاطا التي تباع وتشترى في المنازل هي البطاطا المعروفة التي يعمل منها أعواد البطاطا، وهم ليسوا على دراية بالبطاطا الحلوة، أو البطاطا الزرقاء، أو بطاطا الإبهام الأحمر والتي تكون قشرتها حمراء اللون وداخلها وردي اللون، وغيرها من الأنواع.

الأفلام التوضيحية، والتي من خلالها عرفوا أن الفاكهة تنبت على أغصان الأشجار وثمارها ظاهرة واضحة للعيان. أما البطاطا فهي تنبت مدفونة تحت التراب. استنتج الأطفال بعد هذا الحوار أنه ربما كان رفض الآنسة بطاطا لكل تلك الصداقات راجعا إلى سببين: الأول أنها لا تعيش طويلا بعد قطفها، واختلاف ظروف نموها ومدة صلاحيتها للأكل بعد القطف.

سألتهم سؤالا أخيرا: إذا أردنا أن نحول الشخصيات المذكورة بالقصة إلى واقعنا الحالي المعيش، كيف ستكون عليه الحال؟ هنا تفاوتت الإجابات حسب جنس المتحدث، أو انتمائه العائلي.[1] تحولت القصة للحديث عن الأصول والجذور، والغنى والفقر، على الرغم من تنبيهي إياهم إلى أن رسومات القصة لا توضح مثل هذا التمييز الطبقي. بيد أنه مما يؤسف له أن ثقافة الحديث عن الكويتي الأصيل وغير الأصيل والبدون هو من المصطلحات الشائعة التي عززتها بعض مواد قانون الجنسية بالدولة، ومن ثم جعل الأطفال يرددون مثل هذه الأمور، وساعد أيضا على ذلك أن معظم المناطق تكاد تكون مصنفة على أساس قبلي أو مذهبي، على الرغم من محاولة الدولة صهر مظاهر الاختلاف، وتذويب الفروق.

النموذج الثاني عن التمييز في طبقية الشكل واللون: حكاية نطوط الصغير في مدينة قوس قزح

حكاية نطوط الصغير في مدينة قوس قزح [2]من حكايات التمييز بسبب اللون الذي يفضي إلى تمييز في الطبقة.

---

1) في الكويت، هناك استخدام واضح لاسم القبيلة في نهاية الاسم، كما أن العائلات ذات النفوذ الاقتصادي معروفة الأسماء، وأسماء العائلات ذوات الأصول العربية من الإحساء أو من بر فارس، أو من العجم يمكن ملاحظتها وتمييزها.

2) نايف عبد الرحمن المطوع، حكاية نطوط الصغير في مدينة قوس قزح. (الدمام: دار الكتاب القروي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2001)

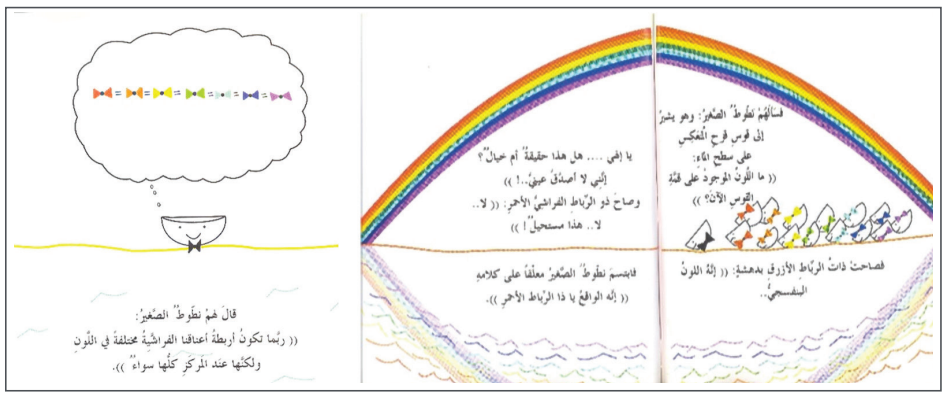
فنطوط الصغير وجد نفسه في مدينة قوس قزح، والتي يمتاز أهلها بلون أربطة العنق الفراشية. وفي هذه المدينة يكون أصحاب الأربطة الحمراء في أعلى سلم قوس قزح، أما أصحاب أربطة العنق البنفسجية فيقيمون في أسفل الهرم اللوني في هذه المدينة.

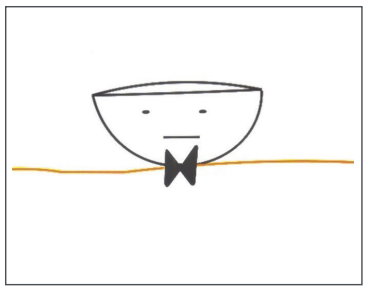
تبدأ القصة بلقاء بين نطوط الصغير وصاحبة **الرباط الأزرق وهي تبكي**، لأنها تريد أن تتزوج من صاحب الربطة الحمراء، لكن ارتباطهما قوبل بالرفض؛ وذلك لأن مصير هذا الزواج إنجاب مولود من اللون البنفسجي، (حيث إن مزج اللونين الأحمر والأزرق سيفضي إلى اللون البنفسجي). وعلى الرغم من أن اللونين الأحمر والأزرق من الألوان الثلاثة الأساسية (الأحمر– الأصفر– الأزرق)، فإن طلب الزواج قوبل بالرفض؛ لأن اللون القادم (البنفسجي) ليس إلا درجة من درجات اللون الأزرق وليس لونا أساسيا.

هنا كان لا بد لنطوط الصغير –وهو الذي يعرف قيمة أن يكون المرء شخصية متفردة، وإن كان مختلفاً، كما قرأنا عنه في قصته الأولى «**أن تقفز أو لا تقفز**»–[1]، أن يثبت بطريقة علمية خطأ سكان مدينة قوس قزح. فقال لهم بعد أن سمع منهم في مجلس المدينة عن أسباب رفض الزواج بين الأحمر والأزرق: أن يساعدوه في الرجوع إلى النهر، حتى

1) نايف عبد الرحمن المطوع، أن تقفز أو لا تقفز. (الدمام: دار الكتاب القروي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2001)

يعود إلى موطنه. وهناك، وعلى حافة النهر، **أشار إلى أهل المدينة**، وإلى الألوان المنعكسة على سطح الماء، وإلى اللون الموجود في قمة القوس، «فصاحت ذات الرباط الأزرق: إنه اللون البنفسجي...». لكن ذا الرباط الأحمر صاح منبها إياهم إلى استحالة هذا الأمر، هنا خاطب نطوط الصغير ذا الرباط الأحمر بلسان العقل: هذا هو» الواقع يا ذا الرباط الأحمر». لقد كانت النتيجة طوال الوقت أمام أعينهم. وهنا أكمل نطوط الصغير قائلاً: ربما تكون **ربطة أعناقنا الفراشية مختلفة** في اللون، ولكنها من منظور المركز كلها سواء!! فعرف الجميع حقيقة ذلك، وأنهم جميعاً سواء. «كل ما هو مطلوب هنا أن نفتح أعيننا ونرى العالم بنظرة جديدة»[1].





إن نطوط الصغير–الحكيم في هذه القصة– يتمتع بربطة عنق **سوداء**، وهو اللون الذي تذوب فيه كل الألوان، ويمتص جميع الألوان الساقطة عليه دون أن يعكس جزءا منها. بل إنه يتميز بأنه اللون الذي يتسبب في جعل الألوان الأخرى تبدو أكثر إشراقاً إذا ما وجدت بجانبه. فمن هنا كان هو الحكم المثالي لفض النزاع بين ألوان مدينة قوس قزح.

1) المرجع السابق.

النموذج الثالث في التمييز الطائفي والمذهبي والوطن الواحد: قصة لماذا أمطرت السماء كوسى وورق عنب؟

في قصتها «**لماذا أمطرت السماء كوسى وورق عنب؟**»[1] توظف رانيا زغير أسلوبا مميزا للتعبير عن الوحدة الوطنية في لبنان. تتوسل الكاتبة بحدث غريب لتوصل رسالتها الضمنية، وتبدأ كتابها بعبارة لافتة: «أكيد كلنا للوطن»، في إشارة للنشيد الوطني اللبناني الذي يبدأ بهذه العبارة: «كلنا للوطن».

تتطرق الكاتبة وبأسلوب ساخر متعمد صورة التركيبة السكانية في بلدها، والقائم على أساس الدين أو المذهب، فهناك مدن معروفة لمذاهب بعينها، وأخرى لديانات محددة، وأخرى لأحزاب سياسية وقواعدها، حتى أصبح لبنان ليس لبنانا واحداً، بل أكثر من لبنان.

تبني الكاتبة حدثاً متخيلاً، وهو أن السماء في شارع الحمراء الشهير بمدينة بيروت أمطرت كوسى وورق عنب! فبدأت الاتصال بأصدقائها الذين يقطنون البلاد اللبنانية من شمالها إلى جنوبها، ومن شرقها إلى غربها، وفي جبالها وسهولها. هنا اتخذت الكاتبة لعبة ماكرة، موظفة الحروف الهجائية، مستعرضة أسماء الشخوص والمدن، وماذا سقط عليها من السماء، حسب تلك الحروف. مثل هذه الحيلة قد تخيل للقارئ أن القصة تعلم الحروف الهجائية بطريقة مختلفة، وهذا صحيح، لكن الحقيقة التي تريد أن تكشفها الكاتبة طبيعة هذه المدن التي تعرضت لها، وعما إذا سكانها بالفعل هم من ذكرتهم بقصتها.

1) رانيا زغير، لماذا أمطرت السماء كوسى وورق عنب؟ (بيروت: الخياط الصغير، الطبعة الأولى، 2009)

ففي حرف الألف، نجد اسم منطقة «**الأشرفية**»، واسم «**أحمد**» وفاكهة «**الأناناس**». وليس هناك من رابط مشترك بينها غير كونها تبدأ بحرف الألف. فالحقيقة أن الأشرفية منطقة مسيحية بامتياز، واسم أحمد فيها غريب. مثل هذا الأمر يتجلى مع بقية الحروف، فنجد اسم «حسن» الشائع بين الطائفة الشيعية، له وجود في منطقة حريصا، التي يوجد فيها مركز البطريكية المارونية، ومزار السيدة العذراء.

هذه اللعبة القصصية المتعمدة في التغيير **الديموغرافي** في لبنان، تهدف إلى ما بدأت به القصة «أكيد كلنا للوطن»، ومن أجل أن نصبح ذاك «الأكيد» علينا أن نكون كما أرادت لها المؤلفة في نهاية القصة. فبعد ثلاثة أيام، توقفت السماء عن إسقاط الأنواع المختلفة من الخضروات والفاكهة، فنزلت بطلة القصة مع بعض زميلاتها، حاملات معهن السكاكين وطنجرة كبيرة، وأخذن في جمع كل ما سقط من خضروات وفاكهة، وجرى التقشير والتقطيع لكل ذلك، ووُضِع بالطنجرة. ومن ثم أُشعلت النار، فتصاعد الدخان، وتشكلت غيمة، أمطرت ماء امتلأت بها الطنجرة، لتستوي الطبخة على نار هادئة. وبعد مرور الوقت المطلوب، كان ينقص الطبخة القليل من الماء، فجلبن المزيد من الخشب، وأشعلن النار، وتكونت الغيمة لتنزل مطرا يكفي للطنجرة مرة ثانية. وبعد مرور وقت طويل، صار طعم الأكل أفضل من المرة الأولى فأكل منها الجميع.

لبنان كما صورت لنا المؤلفة لن يولد حقا، إلا إذا أصر اللبنانيون، بكل طوائفهم وأحزابهم، أن يجعلوا وطنهم مدمجا بصورة حقيقية، كما الطنجرة، وما فيها من مأكولات شتى، وقد اختلط بعضها ببعض، ممثلة لكل المدن اللبنانية من ألفها إلى يائها، وإذا حدث مثل هذا الدمج، فمن الطبيعي ألا تمطر السماء في المستقبل، شيئا غير الماء.

إن رسوم سارة سراج في القصة جاءت كاشفة بصورة «سوريالية» عن حقيقة ما يسقط من السماء. فصورة **الكوسى** وهي تسقط من السماء كأنها قنبلة، والبصل أقرب إلى القنابل اليدوية. وقس على ذلك التفاح والثوم وسائر الفاكهة والخضروات. مثل هذه الرسوم تجعل القارئ يتصور أن الحدث الذي سوف يزلزل اللبنانيين مستقبلا، هو هذا التقسيم الطائفي والمذهبي، على الرغم من أن اللغة العربية هي الجامعة لكل اللبنانيين والذوبان الحقيقي في الوطن الواحد، لنكون كما أكدت الكاتبة في الصفحة الأولى، وقبل البدء بأحداث القصة، بأننا «أكيد كلنا للوطن».

مثل هذه القصة من الصعب قراءتها على الأطفال ممن هم في سن مبكرة، إلا على سبيل الترفيه. فالأطفال قد يضحكون من إسقاط السماء كل هذه الأنواع من الفاكهة والخضروات، وقد يتعلمون الأنواع المختلفة لكل ذلك، ويقومون بعملية التصنيف لكل نوع، وملاحظة الحروف الهجائية في كل صفحة منفصلة حرف خاص، ابتداء من الألف، وانتهاء بالياء. لكن الكشف عن دلالات الأسماء، وطبيعة المدن المذكورة في القصة، والمكونات السياسية والدينية والمذهبية والحزبية، تتطلب عينة عمرية أكبر، وتكون من الجالية اللبنانية لخصوصية القصة وأحداثها.

وبالفعل، أخذت القصة إلى مدرسة خاصة، بعد الاتفاق مع إدارة التعليم الخاص بوزارة التربية بالكويت لتسهيل مهمة الباحث. وفي المدرسة، التقيت أربعة طلاب من الصف السابع: اثنين من الذكور واثنتين من الإناث. إن اختيار العينة القليلة من هذه المرحلة العمرية يعود إلى وعي هذه المرحلة ببعض خصائص وطنه، وبخاصة في ضوء ما يجري الآن على الساحة اللبنانية، من خروج الشعب اللبناني، ومطالبته بتغيير الحكومة، والعمل على

تغيير الدستور ليكون دستورا خاليا من المحاصّات السياسية.

عندما قرأت القصة عن طريق البوربوينت، كانت نظرات بعضهم لبعض، وملامح وجوههم المليئة بالابتسامة الساخرة، توحي بوجود شيء ما غير صحيح. بعد الانتهاء من القصة، سألتهم عن رأيهم بالقصة، فأجمعوا على أن ما تم تصويره لا يكشف عن الطبيعة الديموغرافية للبنان الحاضر، وأن النهاية كانت رائعة بعمل المزيج الحقيقي الذي نطمح إليه، وهو أن يكون لبنان، لبنانا واحدا لا مقسما.

قصص الأطفال والتمييز بسبب الإعاقة

أعطى إعلان حقوق الإنسان لذوي الاحتياجات الخاصة بعض الحقوق، وتطور الأمر أكثر مع صدور القانون الخاص بذوي الاحتياجات في 1975/11/29. ومع وثيقة حقوق الطفل، حظي ذوو الاحتياجات الخاصة باهتمام خاص، لا سيما في المجتمعات المتقدمة. لكن مثل هذا الأمر لا ينطبق على أدب الطفل المنشور. فقد لاحظت بلاسكا[1] في الدراسة المسحية التي أجرتها، أن من بين 1677 قصة تم فحصها، كان عدد القصص التي تضمنت الحديث عن شخصية من شخصيات ذوي الاحتياجات الخاصة أربعا وعشرين قصة فحسب. ومما يؤسف أيضا أن هناك كثيرا من القصص صورت بعض الشخصيات من ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة سلبية، فأسبغت عليهم صفات الشرير، أو جعلت منهم شخصيات يرثى لها، أو مثيرة للشفقة، أو غير قادرة على الانخراط في الحياة العامة. لكن الأمر اختلف بعد صدور القانون، وأصبحت شخصيات ذوي الإعاقة أكثر إيجابية في القصص المنشورة، كما أنها عالجت أنواعا أخرى من الإعاقات، بعد أن كان التركيز على الإعاقة الحركية والبصرية[2].

1) Joan K. Blaska, "Children's literature that includes characters with disabilities or illness". Disability Studies Quarterly, 24 (1) (2004), retrieved from http://dsq-sds.org/article/view/866/1041.

2) للمزيد: خميس، بتول أحمد حسين. صورة الطفل المعاق ذهنيا في قصص الأطفال والناشئة: دراسة تحليل محتوى. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين، 2019

أدب الأطفال وعملية إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة

وفي قصتهما المشتركة، أعادت لوشيان ماس ونجاة صبح الزق[1] صياغة القصة العالمية «**سندريلا**»، وقاما بإعدادها إعداداً جديداً يناسب القضية المرادة.

إن سندريلا فتاة طيبة وجميلة لكنها ابتليت بزوجة أب قاسية لم تراع الظرف الإنساني (اليتم) والجسدي (الشلل). بل إن هذه الفتاة قد اجتمع عليها بالإضافة إلى هذين الظرفين عامل آخر من عوامل القهر هو حجبها عن الاختلاط الاجتماعي؛ ازدراء لها، ومعرة منها، كلما جاءهم زائر. وعلى الرغم من تلك القسوة من زوجة الأب وبناتها، كانت سندريلا مطيعة لما تكلف به من أوامر، قائمة بذلك على أحسن وجه. في أثناء العمل، تغني سندريلا فيسري صوتها المحزون، لعلها تعطف إليها قلباً لهفان. وهكذا تستمر القصة على صورتها المعروفة من إعلان الملك عن حفله السنوي، وعزمه في هذه المرة على أن يختار من بين المدعوات عروساً لابنه، ويذهب الجميع للحفلة ما عدا سندريلا، التي تبكي قسوة زوجة أبيها، فتأتي القوى الطيبة لتساعدها.

في هذه القصة لم تساعد المرأة الساحرة سندريلا بأن جعلتها تمشي على سبيل المثال، لكن المساعدة جاءت على صورة توفير كرسي يضمن لسندريلا سهولة التحرك. وبدأت الرسالة التي قصدت المعدتان إبلاغهما إلى المجتمع في الظهور. إن سندريلا على الرغم من توفير الكرسي المتحرك لها تتساءل عن كيفية التحرك بهذا الكرسي وجميع الطرقات غير

1) لوشيان ماس، نجاة صبح الزق، سندريلا. (بيروت: جمعية غوث الأطفال البريطانية، الطبعة الأولى، 1997)

ممهدة؛ فلم يحسب المهندسون حساب ذوي الاحتياجات الخاصة. وهكذا تذهب سندريلا بمساعدة القوى الطيبة إلى الحفل وتتعرف على الأمير، ويعجب بسحر غنائها وجميل سلوكها. في أثناء رحلة العودة، تفقد سندريلا أحد قفازيها، فيجري البحث عن صاحبة القفاز، لكن البحث أصبح محصوراً في فئة ذوي الاحتياجات، ويعثر على صاحبة القفاز ويتم الزواج، لكن سندريلا تضع لزواجها شروطاً:

«أنا لا أستطيع أن أتزوجك أيها الأمير، فأنا لا أمشي ولا أستطيع أن أخرج من البيت إلا بمساعدة الساحرة» (ص 24).

هكذا يجري توعية أصحاب السلطة بالغبن الواقع على بعض فئات المجتمع، لتكون سندريلا صوتاً لهذه الفئة المحرومة. ويقوم صاحب النفوذ (الأمير) بتقديم العون لصاحبة الحاجة الخاصة (سندريلا)، حين يصدر توجيهاً بتعبيد الطرق، وتهيئة الأماكن الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة؛ ليتحقق لهم الإدماج الحقيقي في الحياة الاجتماعية العامة بسبب زواج ابن الأمير بسندريلا. إن فعل الزواج المشروط في نهاية القصة فيه نوع من الإشارة إلى الوعي بحالة المختلف عنا (أي الاحتياج الخاص)، وبأن عملية الإدماج لا تتحقق بالعطف عليه، بل بالشعور بحاجاته وتلمسها وتلبيتها باعتبار هذه الفئة جزءاً من طيف الألوان الموجودة في المجتمع.

إن القصة ناقشت إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة العامة، مع التركيز على أن توضع هذه الفئة موضع الاعتبار عند بناء المرافق العامة المتنوعة في البلاد، وأن يتاح المجال أمام أبناء هذه الفئة لممارسة أدوارهم وتحقيق فاعليتهم واندماجهم في الحياة الاجتماعية، وإثبات قدرتهم على تقديم الكثير لخدمة رفاقهم ومواطنيهم.

النموذج الرابع والتمييز بسبب الإعاقة: قصة «رائحة الألوان» والدمج الثقافي

على الرغم من أن فلسفة الدمج ذات نزعة إنسانية أخلاقية، فإنها تنطوي على إشكالية كبرى حينما نقاربها من الوجهة العملية، لا سيما إذا قصد به دمج ذوي الاحتياجات

الخاصة مع أقرانهم في الفصول التعليمية الواحدة [1]هناك تباين واضح في الدول التي تعتبر رائدة في سن القوانين، ووضع الأسس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة. ولم يسلم واقع هذه الدول من الدراسات التي رأت خطورة في الدمج على نفسية الطلاب، وتحصيلهم الدراسي، من الأطفال العاديين أو غيرهم. وهي خطورة نجدها أكثر وضوحا في البلاد العربية التي لم تعد المتخصصين لهذه الغاية. وقد أثارت هذه الملاحظة الباحث، وجعلته ينظر إلى مفهوم الدمج من زاوية أخرى، وهي نظرة أدب الأطفال العربي المعاصر لذوي الاحتياجات الخاصة، ومدى إسهامه في تحقيق مفهوم الدمج بين الأطفال العاديين وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

سُئل أمبيرتو إيكو عن الدور الذي يمكن أن تقوم به اللغة في النضال ضد العنصرية والكراهية، فقال: علموا الطفل الفرنسي أن كلمة lapin (أرنب) الفرنسية ليست سوى كلمة ضمن آلاف الكلمات المنتمية إلى لغات أخرى تستعمل من أجل الإحالة إلى الشيء نفسه في العالم الخارجي. والإحالة كما يدرس النصيون– هي العلاقة بين العبارات من جهة وبين الأشياء أو المواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه الكلمة أو العبارة. وبذلك فإن ما يقصده إيكو هو إفهام الطفل أن كلمة lapin هي كلمة «تحيل» إلى ذلك الحيوان الأليف المعروف، وأن كلمة lapin ليست، مع ذلك، الكلمة الوحيدة التي تحيل إلى الحيوان نفسه، بل إن هناك آلاف الكلمات المنتمية إلى آلاف اللغات تحمل نفس معنى الإحالة إلى نفس الحيوان (مثل كلمات «أرنب» بالعربية، rabbit بالإنجليزية، و onejo بالإسبانية، الخ)، وكل ذلك لحمل الطفل على فهم معنى التعددية[2].

وبناء عليه فإن تعليم الأطفال منذ سن مبكرة اللغات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة هو تعريف لهم بوجود أنواع أخرى من اللغات تتحقق بها مهمة التواصل بين البشر وأن هذا في ذاته هو نوع من الدمج الثقافي من ناحية، وتدريب لهم على التسامح ونبذ

1) علي عاشور الجعفر، أدب الأطفال والسياسة: التنوع والاختلاف، ص 90-74

2) آلان دونو،نظام التفاهة ، ترجمة مشاعل عبد العزيز الهاجري. (بيروت: دار سؤال، الطبعة الأولى، 2020)، ص 43-44.

الكراهية والعنصرية من ناحية أخرى.

أدب الأطفال ومفهوم الدمج في الحياة الثقافية: رائحة الألوان نموذجا

المقصود بالدمج في الحياة الثقافية، هو ذلك القدر المشترك من المطبوعات الثقافية التي يقرأها أفراد المجتمع جميعا؛ لا فرق في ذلك بين ذوي الاحتياجات الخاصة أو غيرهم. مثل هذا الدمج قد يشكل صعوبة عند القائمين على الشؤون الثقافية، سواء من حيث صعوبة الاختيار الأمثل للموضوع الذي يراد تعميمه، أو الصعوبة المالية لإنتاج مثل هذا النوع من القدر المشترك. وقد قام الباحث بتجربة قدم فيها شكلا كتابيا يكون تمثيلا لمفهوم الدمج الثقافي الذي يتبناه الباحث، والذي يجمع الطفل العادي مع أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يعتمدون على الإشارة، أو الرموز أو المكفوفين على صفحة واحدة، بحيث يقرأ كل ذي لغة لغته الخاصة، ليتحقق بذلك الدمج الثقافي.

وقد قام الباحث بالإجراءات الآتية، لإنجاز النص المطلوب، الذي يحقق مفهوم الدمج الثقافي:

1- جرى إعداد نص مناسب لا تخرج قاموس كلماته عن **القاموس اللغوي لبرنامج ماكتون** لأصحاب الإعاقة الذهنية[1]. ولقد اعتمد هذا القاموس بوصفه قاموسا مجربا ومعبرا عنه بلغة الرموز والإشارة. تلا ذلك إنتاج نص من تسعة أسطر، يحكي فيها قصة الطفلة المكفوفة فاطمة، بأسلوب لا تخرج كلماته عن القاموس الذي أعده مركز ماكتون الكويت والخليج[2]. وتكمن قيمة هذا النص الذي أطلقنا عليه «**رائحة الألوان**»[3]، في أنه يتكلم عن طفلة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويجري إنتاجه بأكثر من لغة من قنوات

1) برنامج الماكتون هو في الأصل برنامج بريطاني، جرى تعريبه وإنتاج رموز جديدة بما يتناسب مع الثقافة الخليجية العربية، وذلك عن طريق مركز ماكتون الكويت والخليج. وقد أصدر البرنامج كتابين: الأول خاص بالرموز، والثاني خاص بالإشارات. وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على الجزء الخاص بالرموز.

2) مركز ماكتون الكويت والخليج. الرموز

3) علي عاشور الجعفر، رائحة الألوان (الكويت: سيتي جرافيك. ط1، 2004)

الاتصال لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، مع اللغة العربية الفصيحة، فيتحقق الدمج الثقافي في هذه الحالة، بالجمع بين الشكل الكتابي ذي القنوات المتعددة والفكرة المعبرة عن إحدى الحالات المعنية بالدرس.

2- اعتمدت لغة الإشارة الخاصة بالصم والبكم ممن ليست لديهم إعاقة ذهنية، (وذلك أن لغة الإشارة في قاموس ماكتون، خاصٌ بمن لديهم إعاقة ذهنية)، ومن ثم تم الاكتفاء برموز الماكتون، لتكون لغة الإشارة لمن لديهم إعاقة سمعية وليست ذهنية. وقد تم الاستعانة بخبراء بلغة الإشارة، ورسامين ممن لديهم خبرة في هذا الباب، وجرى تفصيل القول في بحثنا الموسوم «تصور مقترح للإدماج الثقافي بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في كتابة قصص الأطفال: رؤية مستقبلية»[1].

3- استعان الباحث بجمعية المكفوفين لكتابة النص بلغة برايل حتى يتحقق الهدف المرجو، وهو دمج المكفوفين مع غيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- جمعت رموز الماكتون والنص العربي ولغة الإشارة الخاصة بالصم في صفحة، ولغة برايل في صفحة مستقلة؛ لخصوصية الورق التي تطبع عليه لغة برايل.

5-عرض النص على صفوف رياض الأطفال، وكان من بين التعليقات الأولى التي خرجوا بها التعرف إلى دلالة الرموز والإشارات ولغة برايل في النص الذي قدم لهم. وبعد أن شرح لهم أن هذه لغات يستخدمها من يفتقد بعض الحواس كالسمع والبصر، أظهروا مزيدا من الاهتمام، بل إن بعضهم بدأ ينطق بعض الرموز الواضحة كالتفاح بألوانه الثلاثة، أو صورة الطفلة، أو مدلولات بعض الرموز، ويعطينا ذلك بأن الأطفال يمكنهم فك شفرة بعض هذه

1) علي عاشور الجعفر، أدب الأطفال والسياسة: التنوع والاختلاف، ص 90-74.

الرموز، بل إن بعض الأطفال بدأ يقلد ما جاء في لغة الإشارة، ويتحسس لغة برايل. وفي رأيي أن مثل النصوص ذات الدمج الثقافي يمكن أن يشكل بداية مهمة لتعليم الأطفال عن التمييز ضد ذوي الإعاقة، وفي الوقت نفسه توعيتهم بالتنوع والاختلاف اللغوي، وأن مثلما أن كلمة أرنب لها إحالاتها اللغوية في كل لغات الأرض، فإن هناك لغات أخرى يتمتع بها ذوو الاحتياجات الخاصة تتطلب منا إضافتها واعتبارها من اللغات التي نعلمها ونتعلمها.

خاتمة

يتبين لنا من هذه الورقة أمور من أهمها:

- تنوع القصص التي تنتمي إلى أدب الأطفال وتعريفه بالحقوق.

- أهمية التراث الشفاهي في الحديث عن العدالة ورد الحقوق إلى أهلها.

- إن النماذج التي وقع عليها الاختيار في هذه الورقة بصورة مقصودة تبدأ بما يأتي:

أ- الصراع بين نوعين (الفاكهة والخضروات)، والتمييز الطبقي واللوني بينهما. لكن الصراع يدور في مساحة ضيقة وهي **الحديقة**، وتركتنا القصة مع حوار البطاطا والشجرة، حوار الجزء من الكل، وتركتنا بسؤال مفتوح: هل سيقام للآنسة بطاطا حفلا في العام القادم؟

ب- توسع المساحة الجغرافية مع القصة الثانية، لتشمل **مدينة** قوس قزح، وهنا أيضا يبدو الصراع في القصة صراعا طبقيا/ لونيا. ويأتي الحل لسكان المدينة بطريق معرفي من خلال نظرية انعكاس الأشياء على الأسطح المائية الساكنة.

ج- توسع الدائرة الجغرافية لتكون **وطنا**، ولبنان كان هو المثال في قصة رانيا زغير «لماذا أمطرت السماء كوسى وورق عنب؟» هذا الوطن المقسم ديموغرافيا حسب الدين والمذهب والولاءات الحزبية، يحتاج إلى لغة خاصة تغربله ليعود إلى جادة الصواب، فكان لا بد من

الطنجرة الجامعة، تجمع كل المكونات، والأسماء والطوائف والمذاهب، وأن تجتمع، فالحروف منفردة ما هي إلا أصوات فارغة لا تشكل معنى، وهي باجتماعها تعطي كلمة، وتؤلف جملة، فتصبح شيئا مذكورا. لبنان وغيره من بلدان العالم العربي يحتاج لمثل هذا الطنجرة اللغوية لتصبح اللغة هي الحضن الجامع.

د- توسع الدائرة لتأخذ بعين الاعتبار **لغات أخرى**، لغات المختلفين عنا ممن يجدون صعوبة في قراءة اللغة العادية، وهم أصحاب الإعاقات المختلفة، لا سيما الذهنية والسمعية والبصرية؛ ففي «**رائحة الألوان**»، تمتزج اللغة العربية مع لغة الرموز والاشارة ولغة المكفوفين، لتكون رائحة اللغات المختلفة هو ما يجمعنا.

وبعد،

فإن المختلف لا المؤتلف هو ما يجعل الوطن أكثر بهاء وجمالا، فالسر يكمن في التنوع الخلاق، ومن أجل أن يتحقق ذلك، نحن في حاجة أن نعلم أطفالنا حقوقهم وواجباتهم؛ إذ إن معرفتهم لحقوقهم تعني عدم التعدي على حقوق الآخر. ومعرفة الواجبات تعني العمل للمصلحة الكبرى: مصلحة الوطن ومن يعيش على أرضه من مختلف ألوان التنوع.

قائمة المصادر والمراجع

أمي، كبيرو مصطفى. عبد القادر: لا للاستعمار. بيروت: سمير دار نشر، الطبعة الأولى، 2016.

براج، سمر محفوظ. خط أحمر. بيروت: دار الساقي، الطبعة الخامسة، 2017.

بوين، جون؛ وايفيد تبنانت. نولد جميعا أحرارا: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ترجمة: فاطمة شرف الدين. بيروت، أصالة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2009.

تادجو، فيرونيك. نيلسون مانديلا: لا للتمييز العنصري. بيروت: سمير دار نشر، الطبعة الأولى، 2016.

الجعفر، علي عاشور. أدب الأطفال والسياسة: التنوع والاختلاف. الكويت: مطبعة الخط، الطبعة الأولى، 2016.

الجعفر، علي عاشور. رائحة الألوان. الكويت: ستي جرافيك، ط1، 2006.

خميس، أروى. هل أقول هل ستسمعني. رسوم تماضر المرزوقي. جدة: أروى العربية للنشر، الطبعة الأولى، 2015.

خميس، بتول أحمد حسين. صورة الطفل المعاق ذهنيا في قصص الأطفال والناشئة: دراسة تحليل محتوى، أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين، 2019.

خوري، زينه؛ وسيرسا قورشه. أنا إنسان: حقوق الإنسان للأطفال، الأردن: جبل عمان ناشرون، الطبعة الأولى، 2015.

دكسن، حسن. أغاني سندباد، العراق: وزارة الثقافة والإعلام، دائرة ثقافة الأطفال، الطبعة الأولى، 1985.

دونو، آلان. نظام التفاهة، ترجمة مشاعل عبد العزيز الهاجري. بيروت: دار سؤال، الطبعة الأولى، 2020.

زغير، رانيا. لماذا أمطرت السماء كوسا وورق عنب، بيروت: الخياط الصغير، الطبعة الأولى، 2009.

السحار، أمير سعيد. القطة السوداء، القاهرة: مكتبة مصر، الطبعة الأولى، 1987.

سيربس، ألان. من حقي أن أكون طفلا، ترجمه فودعه لبستاني. القاهرة: دار البستاني للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014.

عبد التواب، محمد سيد. صورة المرأة في أدب الأطفال: التشكل والإشكال. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، الطبعة الأولى، 2015.

عبد المقصود، عبد الحميد. البطة المختالة، القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة، الطبعة الأولى، 1997.

عكاشة، ثريا عبد البديع. الفراشة السوداء. القاهرة: دار نهضة مصر، الطبعة الأولى، 2001.

فرحان، هدى راشد. الأنسة بطاطا تبحث عن صديق. الكويت: وزارة الأوقاف

فرحان، هدى راشد. الآنسة بطاطا تبحث عند صديق. الكويت: الأمانة العامة للأوقاف، الطبعة الثانية، 2005.

كولومبا، إيزابيل. شيكو ميندز: لا لإزالة الغابات، بيروت: سمير دار نشر، الطبعة الأولى، 2016.

اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان. اتفاقية حقوق الطفل. قطر: اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان، الطبعة الأولى، دون تاريخ.

ماس، لوشيان وصبح الزق، نجاة. سندريلا. بيروت: جمعية غوث الأطفال البريطانية، الطبعة الأولى، 1997.

ماكلا مكين، دانييل إس. هذا ليس عدلا: اعرف حقوقك وحرياتك. ترجمة: دينا اسماعيل ابراهيم. القاهرة: نهضة مصر، الطبعة الأولى، 2017.

محجوب، منال. الخروف مشمش. دمشق: دار المكتبي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2006.

مركز ماكتون الكويت والخليج. الرموز. الكويت: مركز ماكتون الكويت والخليج، الطبعة الأولى، 1997.

المطوع، نايف عبد الرحمن. أن تقفز أو لا تقفز. الدمام: دار الكتاب القروي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2001.

المطوع، نايف عبد الرحمن. حكاية نطوط الصغير في مدينة قوس قزح. الدمام: دار الكتاب القروي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2001.

المعدول، فاطمة. سلمى تعرف حقوقها. القاهرة: نهضة مصر، الطبعة الأولى، 2006.

هايد، فلورنس باري، وجيلاميلاند، جوزيف هايد. يوم كشف أحمد عن سره. بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، 2007.

يورتيلو، شانتال. غاندي: لا للعنف. بيروت: سمير دار نشر، الطبعة الأولى، 2016.

Al-Jafar, Ali A, Not like now: The dialogic narrative in the educational act. None published dissertation. Indiana University, Bloomington, 1998.

Al-Jafar, Ali, «Women's search for stability: A case study of the Cinderella story in Arabian Gulf», the journal of Human Sciences, 14, University of Bahrain, Bahrain, (2007).

Applebee, Arthur. N., The child's concept of a story: Ages to seventeen, Chicago, University of Chicago Press, 1978.

Basgoz, Ilhan, «Digression in oral narrative: A case study of individual remarks by Turkish romance tellers», JAF, 99 (391), American Folklore Institute, USA,(1986).

Bearne, Eve. «Myth, legend, culture and morality. In where texts and children meet».Edited by Eve Bearne & Victor Watson, New York, Routledge, 2000.

Bettelheim, Bruno. The use of enchantment: The meaning and importance of fairy tales, New York, Vintage, 1975.

Blaska, Joan. «Children's literature that includes characters with disabilities or illness», Disability Studies Quarterly, 24 (1), retrieved from http://dsq-sds.org/article/view/866/1041, (2004).

Coerr, Eleanor. Sadako. Illustrated by Ed Young, New York: Puffin Books, 1993.

Freire, Paulo & Macedo, Donaldo. Literacy: Reading the word and the world, New York: Bergin & Garvey, 1987.

Greene, Maxine. Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change, San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Howe, R Brain. & Covell, Katherine. Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship, Toronto: University of Toronto Press, 2005.

Mol, Suzanne E. & Bus, Adriana G., «To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood», Psychological Bulletin, 137(2011)

Pirofski, Kira Isak, Multicultural literature and children's literary cannon, Retrieved from, n.d. http://www.edchange.org/multicultural/papers/literature.html

Todres, Jonathan. & Higinbotham, Sarah. Human rights in children's literature: Imagination and the narrative of law, New York: Oxford University Press, 2016.

Young, Ed., Lon po po: A red-riding hood story from China, New York: Puffin Books, 1996.

المتغيرات الفكرية في أدب الأطفال وتعالقها مع حقوق الطفل في العراق

د. طاهرة داخل طاهر*

* أستاذة بالجامعة المستنصرية، حاصلة على دكتوراه في اللغة العربية وآدابها (2007)، باحثة متخصصة في أدب الطفل في العراق، خبير أول في دار ثقافة الأطفال، وخبيرة لتقويم وتقييم المطبوعات والدراسات التي تتعلق بأدبيات الأطفال في دار الشؤون الثقافية. ناشطة في مجال حقوق الإنسان، شاركت في العديد من الدورات منها: معاهدات حقوق الإنسان، وحقوق المرأة والطفل (2006-2005). دورة رصد حقوق الأنسان التي نظمها مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان بالتعاون مع مكتب المفوضية العليا للأمم المتحدة لحقوق الإنسان، وبرنامج الأمم المتحدة لخدمات المشاريع وبعثة الأمم المتحدة لمساعدة العراق ومكتب حقوق الإنسان. لها إسهامات حقوقية متنوعة منها: إعداد تقرير الظل لمنظمات المجتمع المدني غير الحكومية (2008)، تعديل قانون هيئة رعاية الطفولة، إعداد استراتيجية لمناهضة العنف والتمييز السلبي ضد المرأة الذي أعدته وزارة المرأة حتى عام (2017)، عضو أصيل في هيئة رعاية الطفولة ممثلة عن وزارة الدولة لشؤون المرأة.لها العديد من الدراسات والبحوث المنشورة منها: قصص الأطفال في العراق النشأة والتطور (2004)، القصة الشعرية للأطفال في العراق- النشأة والتطور (2014)، واحدة من مؤلفي كتاب: داعش إيكولوجيا التمدد: وشْم الدين بالدم (2016). لها كتاب: "الاقتراب من النبوءة"، عوالم السرد القصصي في بيت جني لحميد الربيعي (2017).

المتغيرات الفكرية في أدب الأطفال وتعالقها مع حقوق الطفل في العراق

"الطيور التي تولد في القفص تعتقد أن الطيران جريمة"
جودوروسكي مخرج من تشيلي

د.طاهرة داخل طاهر – العراق

الملخص:

إن التحولات الفكرية التي طرأت على أدبيات الأطفال ارتبطت بالتغيير الحاصل على التفكير الاجتماعي، والاقتصادي، والعلمي، والمعرفي، في تاريخ العراق. وانعكس كل ذلك على الأدب بشكل عام، وأدب الأطفال بوجه خاص، وعلى نتاجاته، ووسائطه، وأهمها التفاتة الكُتَّاب الفكرية إلى الكتابة نثرا وشعرا في قضايا حقوق الطفل في العراق من خلال أدبياته.

ليس هذا فقط، بل أعطت انطباعا عاما عن المناهج التي أخذت تجنح إلى التغييرات في طبيعة الأدبيات التي تتضمنها موادهم، لدرس القراءة، أو الأدب، والنصوص، وعلاقة ذلك بالتغييرات السياسية والفكرية، وأحيانا الجوهرية التي تحدث في البلاد، كما حدث مع العراق حيث تغير نظام الحكم، ومعه السياسة المحلية والدستور. وتغيرت معه وجهات النظر الفكرية في النصوص الأدبية الشعرية والنثرية التي تثير الحماسة إلى الحرب، أو التي ترمز للقتال، واستبدلت بنصوص خالية إلى حد ما من العنف وتقترب من الدعوة إلى السلام والتآخي بين أطياف الشعب العراقي ومكوناته.

إلا أنه يبقى ذلك الجهل بعالم الطفولة وحقوقها واضحا في المناهج التربوية. وقد رصدنا عدد لا يستهان به من النصوص العنيفة أو المحرضة على العنف، أو الساخرة من بعض الشخصيات التي تعاني من إعاقة جسدية؛ لعدم الوعي بحقوق الشخص المعاق.

ونجد غيابا واضحا لدور الأنثى في النصوص الأدبية، الشعرية والنثرية، في كتب القراءة، وتهميش دور البنت الاجتماعي، ومنحها أدورا ضعيفة، أو نمطية، أو تقليدية.

ولاننسى أن خطاب عسكرة أدب الطفل وثقافته، ولغته، وأساليب تطبيقه في الثمانينات والتسعينات، يتنافى وحق الطفل في العيش بسلام، وخلط المفاهيم الوطنية بمفاهيمية الدفاع عنه بواسطة الحرب.

وظهرت على الساحة العديد من التغييرات الفكرية بعد حرب 2003، وحصل معها تذبذب واضح في مفهوم الوطن، والوطنية، والمواطنة بسبب التهجير القسري والحرب الطائفية والنزوح الداخلي. وهو يتنافى مع حقهم في الحصول على أسرة حاضنة والحماية من الإساءة وسوء الاستغلال.

ومن الواضح، ليست جميع الموضوعات التي تشتمل عليها حقوق الطفل في العراق قد انتظمت فكريا في أدب الأطفال، بل اقتصرت على موضوعات محددة، منها: مفهوم الوطن الآمن والصحة والتعليم وطلب الحرية، والحق في اللعب في أوقات الفراغ، والحق في طلب المعلومة. وقد نجد الجنس الشعري يتضمنها، ويحتضنها أكثر من المضمون القصصي. وسنرد نماذج في بحثنا لكل ما ذكرناه في هذه الورقة.

وقد ظهرت دعوات بعد 2007، تدعو إلى تطبيق اتفاقيات حقوق الطفل التي تنصّ على أنّ الأطفال متساوون في الحقوق، ولا يوجد تفضيل من ناحية اللون أو الدين أو الجنس بعد أن تطورت المفاهيم وتبدلت الأفكار.

البحث:

إن التحولات الفكرية التي طرأت على أدبيات الأطفال ارتبطت بالتغيير الحاصل على التفكير الاجتماعي، والاقتصادي والعلمي والمعرفي في تاريخ العراق، وانعكس كل ذلك على الأدب بشكل عام، وأدب الأطفال بوجه خاص، وعلى نتاجاته، ووسائطه وأهمها :التفاتة الكتاب الفكرية إلى الكتابة نثرا وشعرا في قضايا حقوق الطفل في العراق من خلال أدبياته.

وسنستعرض بشكل مختصر المراحل التي مرّ بها حقوق الطفل في العراق لكل مرحلة تاريخية أدبية.

وبما أن حقوق الطفل جزء من حقوق الإنسان، وأن اتفاقية حقوق الطفل المصادق عليها من قبل العراق بموجب القانون رقم3 لسنة 1994 مع البروتوكولين الملحقين مع تحفظه على المادة (14)، والتي تتعلق باحترام الدول الأطراف بحقّ الطفل في حرية الفكر والوجدان، والدين بها متماشيا مع تحفظات الدول الإسلامية الأخرى، والتي تعتبر الشريعة الإسلامية مصدر التشريعات بما يتعلق بالدين والهوية الإسلامية. فقد انضمت جمهورية العراق إليها بشكل رسمي بموجب القانون رقم 23 لسنة 2007.[1]

وأصبحت الاتفاقية جزءاً من التشريع الوطني، ويمكن إشارتها أمام المحاكم الوطنية وتطبيق أحكامها من قبل القضاء وينطق ذلك على جميع اتفاقيات حقوق الإنسان التي انضم اليها العراق.

وإن ذلك يعني أن اهتمام الكتاب ببنود الاتفاقية وموادها سيكون بعد هذا التاريخ فيما لو توجهوا بالفعل وبقصدية من خلال التضمين أو الاقتباس أو الاستيحاء لموادها في نتاجهم الأدبي المتوجه به للأطفال.

1) نشر ذلك في الجريدة الرسمية لجمهورية العراق، جريدة الوقائع الرسمية العدد 4016 في 22 محرم 1430 هـ الموافق 19 كانون الثاني 2009 م السنة الخمسون.

المرحلة التمهيدية وحقوق الطفل في العراق:

المرحلة التمهيدية في أدب الأطفال في العراق انحصرت من عام 1922 بظهور مجلة التلميذ العراقي، حتى عام 1968 بظهور مجلة النشاط المدرسي التي اختفت شأنها شأن أكثر من مئة مجلة تتوجه للتلاميذ، وكانت تظهر وتختفي لأسباب كثيرة، منها: نقص التمويل، والجهل بالشروط الفنية للكتابة للأطفال، وعدم وجود خبرات فينة وأدبية في الرسم والإخراج الفني للمطبوع، وعدم وجود رسامين متخصصين في رسوم الأطفال، ومابعدها صارت ثقافة الطفل تديرها مؤسسة حكومية وهي وزارة الإعلام والثقافة وتصدر مجلتين ثابتتين في الصدور هما مجلتا (مجلتي التي صدرت في كانون الأول من عام 1969 والمزمار التي صدرت في كانون الأول من عام 1970).

إذن هل هناك توجه ما يوحي بحقوق الطفل وردت في النصوص الأدبية في المرحلة التمهيدية، قد تم استيحائها فكريا مما تستوجبه المرحلة؟ وأيّ المواد التي أخذت تراتبية في التوعية ونالت من اهتمام الشعراء والكتاب؟

والجواب هو : إن معظم ما ورد من قصص وقصائد ركزت مفاهيمها الفكرية حول **الدعوة الى التعلم كما في المادة 28** من حقوق الطفل، للذكور وأيضا للإناث كحق إنساني، فإنهم لم يكونوا قد استوحوا هذا الحق من محاكاة تجربة الغرب في هذا المجال، فإنهم يستندون إلى التراث العربي الإسلامي والأدبي لأهميته، وإلى القرآن الكريم الذي حثّ على القراءة والتعلم كما في سورة العلق، التي تبتدئ بكلمة اقرأ إذ اتخذ الحق في التعلم التراتبية الأولى في هذه المرحلة كما في قصيدة الرصافي التي يخاطب بها البنات وكأنه يطالب بالمساواة أيضا في التعلم بين الذكور والإناث. إن الحديث عن حق التعلم والإحاطة به جاء نتيجة لارتباط فكرة؛ إن العلم والتعلم يرتبط بفكرة الإصلاح والتطور. وأيضا أن التعلم يمنح الحرية للشعوب ففي قصيدة (المدارس)[1] للرصافي يقول:

تمنح العاجز الضعيف اقتدرا موشكا أن يغالب الأقدارا
كانت الناس في القديم عبيدا وبها اليوم أصبحوا أحرارا
فعليكم فيها بتحصيل علم يرغد العيش ويسعد الأعمارا

1) الرصافي، تمائم التعليم والتربية، بغداد: مطبعة المعارف، ط4، 1957، ص34.

وكان التركيز على أهداف التعلم كما في المادة 29 من حقوق الطفل واضحا في جميع أدبيات هذه المرحلة. ونجد أن الدعوة إلى التعلم كانت تركز إلى إلغاء التمييز بين البنت والفتى في التعلم، وهي دعوة تميّزت في هذه المرحلة، وشكلت ظاهرة كما في قصيدة عنوانها العلم والجهل [1]

العلم للبنات كالماء في النبات
العلم نور شامس والجهل ليل دامس

وأيضا في قصيدة (الفتاة تستعطف أمها في الذهاب الى المدرسة)[2] ،وهي تحاجج من يرفض فكرة تعلم الفتيات والتحاقهن بالمدارس بقوله :

أيها الأم الحنون ليس إلاك معين
قد عشقت العلم حتى سلبت روحي المنون
أيها الأم ارحميني قبل أن تأتي المنون
كلمي الوالد عل الوالد اليوم يلين
كيف يرضى بانتحاري إنه أمر مهين
خبريه أيها الأم بما قال الأمين
فرض العلم علينا وهو في الشرع مبين

إن **أهداف التعلم التي وردت في حقوق الطفل في المادة 29** قد تمثلت في المرحلة التمهيدية في الربط بين العلم والتطور، ورقيّ الأوطان وتعلم الفتاة، كما في قصيدة البنت

1) حسين علي الأعظمي، أناشيد وأدبيات البنات. (بغداد: المطبعة العصرية، ط1، 1926)، ص 18.

2) المصدر نفسه، ص44.

وللمزيد ينظر من المصدر نفسه: قصيدة انشودة المدارس، ص12. وقصيدة بين ليلى وسلمى وهي محاورة بين فتاتين إحداهما تحب العلم والأخرى تحب المال، ص 45. وقصيدة ندم الفتاة الجاهلة عن فتاة تندب حظها لأنها لم تنل حظها من التعليم، ص35. وقصيدة الأم الجاهلة عن أم تستنكر فعل ابنتها لأنها تقرأ كتابا من الشعر، ص32، وقصائد أخرى وردت تؤكد أهمية التعلم للفتيات فضلا عن قصائد عدة تشير إلى الموضوع ذاته.

الصغيرة للشاعر حسين العظمي التي يقول فيها الشاعر: إن الفتاة المتعلمة ستنقذ أولادها من الجهل وترقى بأوطانها[1]:

فيكون الطفل لينا رب آمال كبيرة
رب مجد وعلاء وهو محمود السريرة
ذو علوم تصبح الأوطان منه مستنيرة

وبذات الهدف، كتب العديد من الشعراء – لامجال لذكر قصائدهم، سوى الإشارة إليها[2]– فضلا **عن التركيز على الهوية الوطنية،** والتي تمثل بضمها الهوية القومية كما في المادة 8، وجاءت في الأدبيات التي ظهرت في المرحلة التمهيدية. وكان معظم ما يكتب عن المفهوم الوطني هو في الشعر أكثر مما هو في النثر كما في قصة (شعور الأطفال)[3] للكاتب عبد المجيد يوسف حين يسأل المعلم لتلامذتهم ماذا تحب أن تمزق؟ فيجيبه كل واحد عن فكرة ويكون جواب أحدهم: أحب أن أمزق راية العدو. وبالطبع هناك ملاحظات في القصة أوردتها في كتابي. وقصة مقالية تحمل مضموناً وطنياً بعنوان (حب الوطن والحرية)[4] كتبها أديب وقع حروف اسمه بحروف (أ. ج)، وتعد هذه القصة من الموضوعات المهمة التي حولت المضامين المقالية من خلالها من المضامين الاجتماعية إلى المضامين الوطنية، وقد افتتح الكاتب قصته المقالية بحكاية شعبية مشهورة، وهي قصة البلبل السجين في قفص من ذهب، إلا أنه فضّل حريته للوصول إلى المغزى، وهو بذل الغالي والنفيس لأجل الوطن؛ لأنه يمثل الهوية الوطنية .أما في الشعر فلا يخلو ديوان شعري للأطفال من تأكيد على الهوية الوطنية والتعبير عنها بأشكال مختلفة المضامين كالتنشئة الوطنية ووحدة التراب والتضحية لأجله، ومجابهة التحديات الخارجية التي تحيط بالوطن لأنها تشكل تهديد للهوية الوطنية، كما في قصيدة وطني وقصيدة وطني أيضا وقصيدة علمي وعلم العرب في الجزأين

1) المصدر نفسه، 30.

2) كما في أنشودة البنت للرصافي: أيتها الأم اغرسيني في رياض المدرسات وطبعت في مجموعته الشعرية الأناشيد المدرسية. (فلسطين: نابلس، 1921)، ص21

3) طاهرة داخل. قصة الطفل في العراق النشأة والتطور. (بغداد: دار الشؤون الثقافية،ط1 ، 2004)، ص 39.

4) التلميذ العراقي، العدد الأول، العراق، بغداد، 9 تشرين الثاني 1922، الافتتاحية.

الأول والثاني من المحفوظات الطفلية للدكتور أحمد حقي الحلي [1]. وقد ارتبطت الهوية الوطنية بحقّ عدم الاحتجاز في حق الطفل في المادة 37، ومفهوم الحرية كما في قصيدة أغرودة العندليب حيث ينشد الشاعر على لسان العندليب [2]:

يا قوم إني خُلقت حراً لم أرضَ إلا الفضاء مقرا
فأن أردتم أن تأنسوني ففي المباني لاتحبسوني
وإن أردتم أن تنطقوني فأطلقوني أطلقوني

وأيضا التركيز **على الحقّ باللعب والحركة والنشاط** متمثلا بالصحة كما في المادة 31 عن أوقات الفراغ والترفيه، كما في قصيدة للرصافي أيضا حيث ربط الحقّ باللعب بقضية الربط بين النشاط البدني والعقلي كون أن النفوس تقوى بنشاط الجسوم وكذلك الطموح والأحلام على حد قول الشاعر في قصيدة كرة القدم [3]:

فإذا شغلت العقل فَالهُ سويعة فاللهو للعقل الطليح جمام
والفكر منهكة فباستمراره تهن العقول وتهزل الأجسام
إن الجسوم إذ تكون نشيطة تقوى بفضل نشاطها الأحلام

ولم يخلُ أيّ نص شعري عن موضوع الصحة والنظافة، وهو حقّ الطفل بالصحة في

1) أحمد حقي الحلي. المحفوظات الطفلية، ج 1، ج 2. (مصر: المعارف،1958)، وينظر أيضا: نشيد الوطن، نشيد العلم، نشيد الراية، نشيد النهوض، ذكرى الجدود، أناشيد وأدبيات الفتاة، مصدر سابق.

2) الرصافي، قصيدة العندليب، تمائم التعليم والتربية، ص25. وينظر أيضا قصيدة الوطن ص6، وقصيدة أنشودة الوطن ص48.

3) الرصافي، تمائم التعليم والتربية، ص28. وللمزيد ينظر: قصيدة بعنوان بين سلمى وليلى تقارن فيها الفتاتان بين اللعب والعلم وهي مقارنة عقلية، الأعظمي. أناشيد وأدبيات البنات، ص 37. وأيضا عن اللعب وقت الفراغ كما في قصيدة نشيدة العطلة للرصافي، كما في مجموعة الأناشيد المدرسية ص11.وأيضا من المجموعة الشعرية المحفوظات الطفلية لأحمد حقي الحلي، ج 1، نشيد الصباح ص36 وهيا إلى المسبح ص31 ، وقصيدة لعبة الربيع ص30، وقصيدة لعبة القطط ص14 وقصيدة اللعبة ص20

المادة 24 كما في قصيدة الصحة والنظافة [1].

ونادرا ما نجد قصصا تتحدث عن الحقّ في الحياة والبقاء والنمو، كما في المادة 6 فقرة 2، مثلتها قصة (الغذاء)[2] لمؤلفها سامي سعيد، والتي تعبر عن الوضع الاقتصادي للعراق في العشرينيات، وعن البطالة والمجاعة. ونجد العشرات من النماذج التي تضخّ المعلومات، وهو يتمثل بالحصول على المعلومة كما في المادة 17، كاختراع الطائرات كما في قصيدة النسر للصغير وتتحدث عن طفل يقود طائرة وقصيدة الطيارة [3]، وقصيدة الطيارة (الأم وابنها)[4] لمصطفى جواد وقصيدة التاريخية، والمعلومات العلمية كما في القصص التي وردت في مجلة التلميذ العراقي.

وكان التركيز على الرعاية الأسرية في توجيه الوالدين كما في المادة 5 من حقّ الطفل، وهي تتحدث عن الوالدين، وأيضا مسؤوليات الوالدين 18 وجمع شمل الأسرة المادة 10 متواجدا في الشعر، وتجسد في الأدبيات الآتية: كما في قصيدة حق الأم، وقصيدة الأم وابنها الصغير، وقصيدة تنويمة الأم لولدها، وقصيدة تنويمة امراة الشهيد لولدها للرصافي[1]،وقصيدة تنويمة الأم لابنتها،وقصيدة الأم وطفلها وقصيدة الأم ترشد ابنتها، وقصيدة الأم ترشد ابنتها الصغيرة والأم المريضة تعاتب ابنتها[6].

وقد ظهر الحقّ في المطالبة بالرعاية الاجتماعية واضحا، ويدور حول الأطفال الأيتام وحاجتهم للرعاية الاجتماعية كما جاء في حقّ الطفل في المادة 26 كما في القصائد شكوى الفتاة اليتيمة والفتاة اليتيمة تخاطب أمها والطفلة اليتيمة[7].

---

1) حسين الأعظمي، أناشيد وأدبيات البنات، ص41

2) سامي سعيد، مجلة التلميذ، العدد1، شباط 1929.

3) أحمد حقي الحلي، المحفوظات الطفلية، ج2، ص12.وج1، ص10.

4) التلميذ العراقي، العدد 28 ،1923.

1) الرصافي، تمائم التعليم والتربية، ص 11، 7، 33، 14 على التوالي.

6) حسين الأعظمي، أناشيد وأدبيات البنات، الصفحات ص24 ،35 ،47، 49، ص55.

7) المصدر نفسه، الصفحات على التوالي 57، 39، 48.

وثمة نماذج قليلة اهتمت بحقّ الطفل في الحصول على الكتاب [1]،كما في حقّ الطفل بالمادة 17 وأخرى تتحدث عن المساواة في المستوى المعيشي [2] كما في حقّ الطفل في المادة 27 الفقرة من 1-3 ونصوص نادرة تتعلق بالإعاقة وقد طرحت بطريقة سيئة .

إلا أن أكثر مجلات هذه الفترة اشتملت على موضوعات قاسية أساءت إلى مشاعر الطفل، وأخرى مرعبة وعنيفة، ولم تراعِ حماية الأطفال من مشاهد العنف وتجسيده، كما في حكاية أخلاقية بعنوان ثمن البيضة، إذ يرد فيها مفردات لا تتلاءم وأدبيات الأطفال، كمفردة: الإعدام والمشنقة والسرقة وقطع الولد لسان أمه؛ لأنها شجعته على السرقة، وتسببت في قتله.[3] وقصة أخرى ترد فيها محاكمة قاتل وإعدامه شنقا أمام الجمهور.[4] وأخرى عن شخص يعتزم الانتحار؛ لأنه فشل في تحقيق طموحاته[5]، وفي قصص أخرى نجد أفكارا متشائمة وأخبارا قاسية، ينمّ بعضها عن تفكير وسلوك عنصري، وسرد لوقائع حادثة بشعة [6] ونماذج كثيرة نعجز عن ذكرها في هذا البحث.

ونخلص إلى القول إن التلميح إلى حقوق الطفل في المرحلة التمهيدية لم يكن مقصودا بالطبع، ولكن معظم النصوص جاءت متماشية مع روح الأخلاق والحقوق المستوحاة من الحقوق الدينية في القرآن الكريم لذا نجد الكثير من القصائد التي تتحدث عن حقوق الوالدين ووجوب طاعتهم، وعن الأوطان والدفاع عنها، فضلا عن انتشار دعوى اجتماعية إصلاحية بالرقيّ بالأخلاق سادت لدى المثقفين والمؤدبين بعد الحرب العالمية الأولى، ظنًّا

---

1) كما في قصيدة كتاب التي وردت في المصدر السابق نفسه ص 49.

2) كما في حكاية ابن الدلال، محمود أحمد السيد، «مجلة التلميذ العراقي» 30 تشرين الأول 1922 وأيضا كما في قصيدة الرصافي التي وردت في تمائم التعليم والتربية، ص19 بعنوان الفقراء والأغنياء وتتحدث عن الناس الأثرياء وتعاملهم مع الفقراء.

3) محمود أحمد السيد، «حكاية أخلاقية (ثمن البضة)»، التلميذ العراقي، العدد 18، 18 مارس 1923، السنة الأولى.

4) شيت مصطفى، «صرخة القاتل»، مجلة الطلبة، السنة الأولى، العدد 5، 30 كانون الأول 1932، ص22.

5) مجلة الطلبة، «قصة العدد»، السنة الأولى، العدد 7، 22فبراير 1932 ص20.

6) ـــــــــ.«جريمة وحشية في بغداد»، مجلة الطلبة، السنة الأولى، العدد 10، في 19 مارس، ص12. حيث ورد خبر عن اكتشاف هيكل عظمي لجثة عبد دفن حيا في قار مصهور.

منهم أن تأخر الأمم يكون بفساد أخلاقها فقط متناسين أن الأمم تحيا بالعلم أيضا وليس بالأخلاق وحدها. وقد تجسدت هذه الدعوة بالفعل في قصة مقالية بعنوان (أخلاقنا) للكاتب محمود أحمد السيد [1].

ومن هذا نستنتج أن التركيز على التعلم، وعلى أهداف التعلم، وارتباط ذلك بالترفيه والنشاط وقت الفراغ، ومن ثم التركيز على الهوية الوطنية والرعاية الأسرية، والاستكشاف هو في حد ذاته مطلبا للتحول العلمي والاجتماعي والاقتصادي للبلد وهو ما حصل بالفعل بعد هذه المرحلة إذ تطور حال العراق وصار في مصاف الأمم عام 1969، ودخل الرحلة الثانية من المتحول الفكري الذي انعكس بالفعل في أدبيات الأطفال.

مرحلة السبعينيات وحقوق الطفل في مضامين أدبيات الأطفال.

ظهر في مرحلة السبعينيات مؤثران واضحان على أدب الطفال في العراق، أولهما المؤثر السياسي بعد مرور الوطن العربي والعراق خاصة بشتى الأحداث السياسية والثورات، والتحولات في طبيعة الحكم مما سبّب في توجّه الكُتاب إلى الأسلوب الواقعي في طرح مضامين وأفكار قصصهم. وكان المؤثر الثاني هو: هو مؤثر التخطيط لطبيعة ثقافة الطفل في مرحلة الثورة وقد استمرّ هذا التخطيط الإيديولوجي حتى سقوط النظام في 2003.

حين ظهر المؤثر السياسي في التخطيط لأدب وثقافة الطفل. صار الطرح الواقعي للفكرة والمضمون سائداً. وأصبحت كتاباتهم للطفل ذات طبيعة قومية وسياسية وواقعية تقترب من اللون المحلي. وفي الوقت ذاته هي رد فعل فكري ونفسي وأدبي على أحداث النكسة بعد عام (1967) حيث صار الكتاب والأدباء ينظرون إلى (الطفولة) نظرة مختلفة لأنهم الجيل القادم الذي باعتقادهم سيواجه التحديات الكبيرة .

فأخذت كتاباتهم تتناول القضية الفلسطينية، ومعها السلاح والبندقية والانفجارات والألغام والموت، وكادت تكون وجهات نظرهم واحدة في هذا الأمر، ونجد القاص العراقي طلال حسن يقول في إحدى مقابلاته: (إني أسعى إلى أن أضع الطفل العربي ضمن عوالم

1) التلميذ العراقي، العدد 16 الصادر في 22 شباط 1923. الافتتاحية.

الحقيقة، الآن الطفل العربي يعيش في عالم ممزق مستلب، مقموع، ولكي أكون صادقاً، فإني لا أهدهد الطفل ولا أجعله يغمض عينه على عالم وردي كاذب، بل أحفزه وأجعله يعرف الحقيقة وأدعوه إلى المشاركة في العمل)[1].

فجاءت قصة (العكاز) عن طفل بترت ساقه بعد أن انفجر عليه لغم، وقصة (رسالة مفتوحة من طفل فلسطيني إلى أطفال العالم)[2] التي كانت يطالبهم فيها بالتضامن معه من أجل السلام وإيقاف الحروب، وأيضا قصة (البندقية والطريق)[3] وقصة (الحمامة)[4]، حيث تجسد الموت عنيفا لعائلة هجرت من أرضها وفي طريقها إلى المغادرة تنفجر العربة التي تقلها وكانت الحمامة مثالاً على البقاء من خلال أفراخها، واحتوت هذه القصة على الكثير من المنبهات الانفعالية الشديدة من خلال الألفاظ التي أُستخدِمت، وأيضا الصور المرسومة من العوامل التي عززت مشاعر الضيق والألم الممزوج بالحيرة الكبيرة، لما حدث لبطل القصة عصام بسبب غارة الأعداء والنهاية المفجعة لأسرته وحمامته الكاتب استخدم الرمز في خاتمة القصة وهو خروج الأفراخ من بيضاتها هو دليل على استمرار الحياة .

وكتب قصاصون آخرون عن الموت والقنابل مثل: عبد عون الروضان قصة (السماء لا تمطر لعباً)[5]. وقصة (البندقية)[6] لمحمد سمارة، و(القمر خلف الأسلاك)[7] لجعفر صادق، وغيرها العشرات من القصص التي ركزت على الهوية الوطنية مع دمجها بالهوية القومية والتي تجسدت بوجه واضح في القضية الفلسطينية.

---

1) مقابلة مع القاص في بغداد، في دار ثقافة الأطفال عام 2000.

2) طلال حسن. قصة العكاز ورسالة مفتوحة من مجموعة القصصية البحر. (الموصل: مطبعة الجمهور، 1978).

3) البندقية والطريق للمزيد: قصة كلهم أبنائي، قصة جدي قال لي، وقصة على طريق النصر، نشرت هذه القصص مجتمعة في مجلة الجامعة التي تصدرها جامعة الموصل، العدد 3، السنة العاشرة، كانون الأول 1979، عدد خاص بأدب الأطفال، ص58.

4) طلال حسن، سلسلة مجلتي والمزمار ،1976.

5) المزمار العدد ،180، في 27 /6/ 1974.

6) المزمار العدد 282، الصادر في 17 /6 / 1976

7) سلسلة مجلتي والمزمار، العدد 33، بغداد، 1977.

مما يجعلنا نعتقد أن أكثر حقوق الطفل في هذه المرحلة قد ظهرت للتعبير عن **الهوية الوطنية** في المادة 8 من حقّ الطفل.

ثم الحقّ الآخر هو **حقّ التعلم**، كان ظاهرا في العديد من القصص بنسبة كبيرة كما في قصة (رياح جديدة) لهناء العزاوي عن طفل كان يعمل؛ ليعيل عائلته حتى جاء إنجاز من حكومة الثورة آنذاك، وحقق التعليم المجاني، وفتح الدراسة المسائية، فصار بإمكان الطفل إكمال دراسته والقصة نوع من التلويح لإنجازات ثورة السابع عشر من تموز عام 1968.

وظهر بوضوح في هذ المرحلة **حقّ الحصول على المعلومة والتشجيع على إصدار كتب والمطبوعات**، كما المادة 17 من الفقرات 1، 2، 3، وكان حقّ الحصول على المعلومة محددا بالقناة المؤسساتية الحكومية ومطبوعاتها فقط .فضلا عن السيطرة الفكرية الكاملة على المطبوعات إلا ما ندر، وقد ظهر هذا التوجيه مؤدلجا منذ العدد الأول من إصدار مجلة (مجلتي) حيث كتب افتتاحيتها وزير الثقافة والإعلام آنذاك عبد الله سلوم السامرائي[1] نقتطع منها: (تعنى الأمم المتطورة بالطفولة عنايتها بأثمن ممتلكاتها، وقد غدا من أبرز الواجبات الملقاة على عاتق الدولة بتيسير وسائل الرعاية والثقافة الموجهة للنشء. وقوله أيضا: وهي تلمس واقع الطفال في بلادنا الذين تتجاذبهم مع شديد الأسف المجلات المسمومة التي تقدمها المطابع الغربية، بلغة عربية مغرية جذابة وتتجاذبهم مجموعة من المبادئ الخاطئة في التربية والتوجيه الثقافي. وقوله أيضا: إن وزارة الثقافة تلامس واقع المرحلة التي يمرّ بها عراقنا الحبيب وأمتنا العربية الصامدة في المعركة السياسية والعسكرية والثقافية مع الصهيونية والاستعمار). وقوله: فإن (هذه المجلة التي نقدم لها جميع إمكاناتنا بما يتلاءم مرحلة أمتنا العربية الصامدة وأخيرا فإن المبادئ التي تنتهجها (مجلتي) ينبغي أن تنبع من تصورنا القومي التقدمي للتربية الذي يهدف إلى خلق المواطن المؤمن بترابه ووطنه وأمته)[2]، وإذ نقتطع من مقالة لبيان القدر الربط الفكري الكبير مع مايصدر وسياسية التخطيط لثقافة الطفل ومطبوعاته وأدلجتها بإحكام. لذا لانتعجب حين يكون أول حقوق الطفل التاكيد على الهوية والهوية الوطنية القومية تحديدافي هذه المرحلة.

---

1) مجلة مجلتي، العدد الأول، 1 كانون الأول 1969، الافتتاحية.

2) المرجع السابق.

أما الحقّ الرابع وهو من الحقوق التي تيسرت في هذه المرحلة أكثر من غيرها هو **الحقّ في الحياة والبقاء والنمو في المادة 6، الفقرة 2 من حقوق الطفل**، وهي تماشت مع البناء الجديد للإنسان العراقي بعد الثورة،وقيام الحكم الاشتراكي المتمثل بالمركزية.اذ أفرز المؤثران السياسي ومؤثر التخطيط لثقافة الطفل أسلوبا فكريا وأدبيا جديدا، يمكن أن يعد (الوجه الجمالي للثورة) أو الصفّ الجديد الذي يدخل إليه أطفالنا من الناشئة، ليكتسبوا من خلال القصص والحكايات والأشعار أهداف جديدة ومهمة، وتشكل النواة الأولى لبناء طفل مثابر وحيوي ومطيع في الوقت نفسه. إذ بدأت تظهر قصص تشكل ملامح الإنسان البطولي الجديد، التي تتصل بالروح والعقل، كما في قصة الوجه الضاحك للقاص حسن موسى[1]، عن ملك مغرور، غيرّ الغضب ملامحه، فاستعان بقناع لوجه ضاحك، اسماه وجه الحب. واجتمع الناس حوله في المدينة، حين صار يزورهم كل حين، وحين ملّ القناع، وتخلّى عنه اكتشف أن وجهه عاد جميلا، لحب الناس له، ولرضاه عن نفسه. وعلى شاكلتها قصة عادل يحب الحياة، وقصة الحديقة [2]وكلتاهما للقاص عبد الرزاق المطلبي وتحملان صفة جمالية عن الوجه الأخضر للحياة، وتعلم عادات جديدة. ومثلها قصة الوصول للقاص حسن موسى حيث العمل الشاق والمثابرة لتحقيق الهدف في الوصول إلى ما نريد.

وأيضا قصة النخلة[3] لحسب الله يحيى، وفكرتها التفكير بنتائج الأمور قبل المباشرة بها. حتى أن هذه الفكرة شاعت كثيرا في أدبيات الأطفال، وهي نوع من التحذير الفكري المقصود للطفل لكي يتقي محذورات الخطأ الذي لو ارتكبه بحق الحكومة مستقبلا.

وأيضا **حقّ التوجيه من الوالدين مادة 5** من حقّ الطفل، **ولم شمل الأسرة في المادة 10** من حقّ الطفل وهو نوع من التنظيم المركزي للحياة الاجتماعية في العراق، يتمثل بالوحدة والمركزية انعكس على مضامين أدب الأطفال أيضا. وجاء الحقّ بأوقات الفراغ والترفيه والأنشطة الثقافية مادة 31 من التراتبيات الأخيرة، ولكنها التراتبيات الفاعلة إذ

---

1) سلسلة مجلتي والمزمار، 1979.

2) ينظر المزمار العدد 294 في 9/9/1976 والعدد 275 في 29/4/1976 على التوالي.

3) المزمار، العدد 287 في 22/7 /1976.

نشأت منظمات جديدة للأطفال كمنظمة الطلائع، واهتمت تحديدا بالتدريب والتأهيل وإقامة الفعاليات والأنشطة في أواسط الثمانينيات ثم ضعف دورها بعد ذلك وصدر عدد جديد من مجلة المسيرة الذي يمثل أنشطة منظمة الطلائع في المرحلة.

وكانت القصص تعتمد التشجيع للمضي قدما في الحياة حتى في حال التعامل مع الإعاقة كما في قصة (الطفل الذي فقد ساقه)[1] وردت لتؤكد للطفل أن قوة الإنسان تكمن في عقله وليس في عضلاته .

ولم يهتم كُتَّاب هذه المرحلة من حقّ الطفل في الحماية الاقتصادية في المادة، بعدم زجه في العمل، إذ كان الكثير من الأطفال في هذه المرحلة معيلين لأسرهم كما في المادة 32 من حق الطفل إذ نجد قصصا أبطالها من الأطفال يعملون ويدرسون كما في قصة (هدية عيد الميلاد) لصلاح محمد علي[2].

وأخيرا، من الجدير الإشارة إلى أن قصص هذه المرحلة رغم قلتها إلا أنها لم تركز على حقّ الطفل حرية التعبير في المادة 13، ولم تركز على احترام آراء الطفل 12، ولم تركز على مصالح الطفل الفضلى كما في المادة 3، إذ لم ترد كثيرا إلا من خلال رؤية الدولة لما تراه مهما وضروريا للطفل ومن يصب في مصلحته.

مرحلة الثمانينيات وحقوق الطفل في أدبياته.

افتتحت مرحلة الثمانينيات أدبياتها مع قصة الحرب، وظهرت مئات النماذج من قصة الحرب والتعبير عنها بأشكال مختلفة وبأفكار ومضامين مختلفة. وبدأ اختراق للخطوط الحمراء في أدب الأطفال بدءا من فكرة الموت والرحيل وميثولوجيا عودة الروح التي وردت في معظم قصص الحرب.

ولكن هل كانت فكرة الموت واضحة بالنسبة للطفل؟ وهل فكرة التحفيز على الشهادة

1) المزمار العدد 210 في 30 /1/ 1975، لم يذكر اسم مؤلف القصة.

2) المزمار العدد 106 في 4/ 1/ 1973.

تعني ولادة حياة جديدة سيعيها الطفل بوضوح ؟ وأن يكون الطفل مستعداً للحروب، مجنداً فكريا منذ الطفولة ؟

ولكن حين يأتيه الموت من خلفه، ومن أمامه، كما يحدث في العراق من يعيد له طفولته. وهل ستكون للوظيفة المعيارية أهمية؟ على اعتبار أن المعايير تحافظ على رسوخ العادات واستقرارها وعلى تماسك الجماعات وترابط الأفعال واستثارتها وتوجيهها.

فحين يكون الطفل معاقاً من سيأخذ بيديه فكريا؟ وحين يكون جسداً كريماً ميتاً، من يفسر لأقرانه من الأطفال ظاهرة موته وأسبابها؟

فماذا عن الصغار ومفهوم (الحرب والموت) وذلك الإحساس الذي يولد لديهم شعوراً أشبه بشعور الإنسان الأول (الشعور الفطري) وهو الرغبة في (النجاة بالنفس)، وتأتي باقي القيم والمفاهيم ثانوية في تسلسل ضروراتها.

إن الحديث عن الموت والرحيل والغياب ظهر في أدبيات الأطفال دون ممهد نفسي وتربوي وفكري له حتى أن الطفل اعتاد رؤية الجثث في رسوم القصص وأيضا في برنامج يبثه التلفاز العراقي قبل بدء برامج الكارتون أي قبل الساعة السادسة مساء واسمه (كي لاننسى) ويعرض هذا البرنامج جثث المقاتلين من الطرف الثاني، وكانت صور مؤلمة ومؤذية للذاكرة والوجدان.

حتى أخذنا التفكير بجدية نحن الباحثين في أدب الأطفال أن يكون من دواعي تفسير ما يحدث صار إيماننا؛ أن على الراشد مهمة تقريب المفاهيم وتنظيمها وجعلها تسلك سلوكها الصحيح في ذهنه وتجاربه الصغيرة، فإذا لم يكن الطفل قد تعوّد على فكرة الموت، وهي جزء لا يتجزأ من قدر الإنسان فإن هذا الاكتشاف قد يُحدث لديه خوفاً جادا، أو أزمات بالغة الخطورة في حالة غياب الأب والأخ أو أحد أصدقائه أو معلمه بلا عودة بسبب الحروب.

إذن على كتابنا وقصاصينا أن يتجاوزوا بعض الخطوط الحمراء في الكتابة للأطفال، كالتعامل مع (الموت) أو (الإعاقة) أو مع الأطياف الأخرى من الأديان والقوميات. إن (التابو) الأدبي والاشتراطي الذي كان يسيطر على عيني الفاحص يجب تجاوزه إلى ما هو

منطقي وإنساني، وحواري.

إذ كانت قصص الحرب في الثمانينيات تحتشد مفرداتها بالموت (الجثث، والنيران، وقنابل الهاونات والرصاص، وقذائف المدفعية، والألغام)، واستخدام الأحداث البطولية المتكلفة التي تصل في بعض الأحيان إلى استهانة المبدع بالمتلقي.

وقد تناول قصاصينا فكرة الألغام ولكن بمعالجة تخدم قصة الحرب كما في قصة (الراعي الصغير)[1] حيث اتخذت القصة الجانب الحيوي من حياة الحرب، فقد استغل المقاتلون روح المغامرة لدى الطفل بتعريضه للموت، إذ غامر صبي صغير كان يرعى على الحدود مع إيران في تمويه بعض جنود الأعداء، حين سار في مكان قريب من ألغام زرعها الجيش العراقي ليوهم العدو أن الطريق سالكة وغير خطرة، ولو أردنا تحليل هذه القصة من الناحية الأدبية فهي تعد قصة خطيرة جداً لأنها توهم الأطفال بقيم الشجاعة حد المخاطرة والمغامرة. بدلا توعيهم للابتعاد عن حقول الألغام. فضلا عن النص الصريح في اتفاقية جنيف لعام 1949 الذي يجرم تجنيد الاطفال ودخولهم في النزاعات الداخلية والخارجية بأي شكل من الأشكال لأن هذا يؤثر على مستقبلهم.

وفي مجموعة (اللغم) للقاص شفيق مهدي، صورة لتضحية كبيرة للعريف مهدي عبد السادة بإخلاء جثة رفيقه الذي استشهد في حقل الألغام. هذه القصص والعشرات غيرها هي القصص التي فيها إشارات إلى الألغام والقنابل، وما تكتسحه من الموت، ولكن الحديث عن الوجه الآخر للألغام التي كانت تزرع على الحدود في الثمانينيات، ويذهب ضحيتها العديد من الفلاحين والرعاة والأطفال، لا يمكن التطرق له من الخطوط الحمراء التي لا يجوز لكاتب الأطفال تخطيها .[2]

إذن كان هناك خرق **لحقّ الطفل في حماية الحياة الخاصة كما في المادة 6**، من خلال عسكرة الحياة العامة بأكملها في الإعلام بأنواعه، وفي المدارس، وفي المناهج، وفي أدبيات الأطفال.

---

1) عبد الجبار ناصر. مجموعة الراعي الصغير، سلسلة قصص قادسية صدام. (العراق: دار ثقافة الأطفال، 1982).

2) ينظر: طاهرة داخل طاهر، قصة الطفل في العراق النشأة والتطور، ص 281.

إلا أننا لانعدم حقوقا مهمة برزت في الثمانينيات وهي الحقّ في الحصول على المعلومات، وتبادل المعلومات، وطبع الكتب كما في المادة 17 من حقوق الطفل، ولكن بشرط أن يكون كل ما ينشر ويصدر أمام عين الدولة، ومن قبل مؤسساتها الثقافية، ويشمل ذلك المجلات الصادرة للأطفال أيضا. حيث صدرت في مرحلة الثمانينيات العديد من السلاسل الأدبية للأطفال كالسلسلة العربية والقصصية، وسلسلة حكايات شعبية، وسلسلة البراعم، والسلسلة التاريخية، والعلمية، وسلسلة قصص قادسية صدام، وسلاسل أخرى فضلا عن الدعم المادي والفكري لثقافة الطفل، وتأسيس دار ثقافة الأطفال والاطلاع على التجارب العالمية في الرسم وإخراج الكتب والمطبوعات، حتى صدرت مئات الكتب في هذه المرحلة، وازدهرت ثقافة الطفل، ونضجت فنيا وإعلاميا، وتمّ ترجمة مئات الكتب والأدبيات من الأدب العالمي والفكري للأطفال بأنواعه باستثناء الكتب الدينية. وكان ذلك حتى عام 1986 حيث أخذت التجربة بالنضوب وضعف التمويل.

إن التركيز على **حقّ التعلم وأهداف التعلم** كان من الحقوق الأساسية التي اهتم بها أدب الثمانينيات، إذ نشرت عشرات الكتب العلمية والأدبية، وأنواع مضامين القصص ومنها القصص التي تؤكد على الهوية الوطنية والهوية المحلية، والتي امتزجت بقصص الحرب في هذه الفترة.

فضلا عن طرح المفاهيم العلمية والأدبية الجديدة في الحياة، واطلاع الطفل عليها، والعمل على تثوير الموروث الحكائي الشعبي، من خلال توظفيه في الحياة، والتركيز على مواعظه، ومواطن الحكمة فيه، مع محاولة تغيير النهايات الأدبية وفق مصلحة الطفل التربوية والنفسية والفكرية.

إذن كانت الحقوق المفترضة والتي ظهرت في أدبيات الأطفال في تلك المرحلة حقوق تتناول التسلح بالعلم من خلال حقّ الاحتفاظ بالهوية، والهوية الوطنية، وحقّ التعليم وحقّ تبادل المعلومات وطبع الكتب، إذ كان الكتاب يجتهدون كثيرا ليظهروا مقدرة عالية على تحفيز المخيلة، وتوليد الصور من التطورات الحضارية الأخرى المحيطة بالعراق، مهما كان نوع تلك الحضارة للاطلاع واكتساب ما ينفع الطفل علميا وأدبيا. لتكون حصيلة وخلاصة كل ذلك التطور والتقدم في العلم والمعرفة لمجابهة العدو المفترض دائما في الثقافة

العراقية. وبالفعل فقد تطورت صناعات كثيرة في العراق في المرحلة وفي مقدمتها الصناعات العسكرية.[1]

ولم تتوفر قصص كثيرة تهتم بحقّ الطفل المعاق، ولا بحقّ الطفل في حرية التعبير، ولا بحقّ بحماية الطفل من الاستغلال الاقتصادي. ولا بحقّ الطفل بالاهتمام بمصالح الطفل الفضلى. وكذلك حقّ الطفل بالرعاية الأبوية، ولم شمل الأسرة والتوجيه من قبل الأبوين، إذ كل ما يدور من مضامين كان يصبّ في النهاية بمفهوم ومصلحة الحرب، إذ نجد قصصا تتحدث عن الأم أو العائلة ولكن في محيط موضوعات الحرب.

مرحلة التسعينيات وحقوق الطفل في أدبيات الأطفال

على الرغم من أن العراق وقّع، وصادق على اتفاقية حقوق الطفل عام ،1994 إلا أنه في الوقت نفسه تعد الأعوام العشرة، من عام 1990، وهو دخول العراق للكويت الشقيقة، حتى عام 2003 عقوبة اقتصادية على العراق، تسببت في تجويع، وأذى، وموت الآلاف من الأطفال، وترك المدارس للعمل، والتعرض لأنواع الاستغلال الاقتصادي والجنسي.[2]

وقد تدهورت ثقافة الطفل بمفاصلها جميعا، وقد شهدت دار ثقافة الطفل بسبب الحصار الاقتصادي الذي فُرض على العراق في هذه الحقبة مرحلة انعدام، حتى صدر(223) كتابا خلال أحد عشر عاما، وفي عام 2001 صدر كتاب واحد للأطفال، ولأنه كان كتاب عن أقوال رئيس النظام السابق، وكان بعنوان أجمل الأقوال [3]. وتتوقف بعد ذلك بسبب سقوط النظام في بغداد عام 2003.

حتى النتاج الأدبي ما بعد 2003 طرأ عليه تحول كبير، وغلب عليه الإغراق في الواقعية

---

1) للمزيد ينظر: المرجع نفسه، الفصل الأول والثاني والرابع.

2) ينظر: الطفل العربي في ظروف صعبة الطفل العراقي أنموذجا، دراسة منشورة على الإنترنيت.

3) ينظر: طاهرة داخل، دور المؤسسات الاجتماعية والتربوية والثقافية والإعلامية ومسؤوليتها تجاه ثقافة الطفل ومطبوعاته الأدبية في العراق، ص 310.

والتراجع الكبير من حيث الكم؛ بسبب الذي فرض على العراق، وتراجعت معه الكتابة للأطفال، إلا أن هذا الأمر لم يدم طويلا، بل أخذت تستعيد عافيتها تدريجيا إلا أنها فقدت معظم مصادرها البشرية والفنية وحتى موقعها كبناية. ومعظم ماكان يصدر في هذه المرحلة يهتم بالترشيد والاقتصاد والحرص وعدم التبذير .

ولم تكن أدبيات الطفل تشير إلى حقّ الطفل سوى حقّه في الحصول على الغذاء والدواء وهي إشارات مباشرة جرّاء الحصار، إذ كانت أدبيات هذه المرحلة تسيس لمصلحة الدولة فكريا. كما في قصة حساب[1] للقاص عبد الرزاق المطلبي، وهي تجسد التلاحم بين أفراد المجتمع لمواجهة الحصار الاقتصادي.

وكان استغلال حق الاعتزاز بالهوية لدى الطفل، والتركيز على الجانب الوطني، وتمريره إلى فكر الطفل، لصنع بطولة مزيفة، وهي قضية خطيرة على الطفل، إذ لا يمكن الاحتيال أو خدع الطفل بمعلومة علمية لصنع قصة. ومثال على ذلك قصة (أشباح الصحراء تحارب الأمريكان)[2] للقاص عبد الرزاق المطلبي حيث تعطلت منظومة الدبابة بسبب حبات رمال دخلت إلى العقل الإلكتروني، مما تسببت في حصول اندفاعات طائشة ومضحكة.

أما حقّ التعبير عن الرأي، فقد جاء في قصة تحمل ترميزا فكريا سياسيا، حيث يرفض حتى الحيوان أن يظهر بشكوى أمام بوش، خشية على كرامته، وهو نوع من التحريض السياسي، كما في قصة (قطة إلى المستر بوش)[3] للقاص زهير رسام، وملخص القصة: إن قطة ظهرت أضلاعها بسبب الجوع، إذ لم تجد ما تأكله بسبب الحصار، وصارت تلعن الحصار، ومن تسبب به، وفرحت بقطعة الصمون التي أعطاها لها الطفل هشام، وحين اقترح عليها أن يرسلها إلى بوش ليرى ما آل عليه الوضع في العراق غضبت ورفضت .

وصارت القصص كما ذكرنا لا تهتم بحقّ الطفل بالعيش حياة فضلى، وإنما يشارك الكبار

1) مجلة مجلتي، العدد 46، العراق، دار ثقافة الأطفال، 12 تشرين الثاني 1990

2) مجلة مجلتي، العدد 52، العراق، دار ثقافة الأطفال، 24 كانون الأول 1990

3) مجلة مجلتي، العدد 53، 31 العراق، دار ثقافة الأطفال، كانون الأول 1990

في الترشيد والاقتصاد كما في قصة(كلّا للحصار)[1] للكاتبة شمس الضحى وملخصها: أن تلميذا استلم كتبا ممزقة من إدارة المدرسة، وتذمّر لذلك، إلا أنّ والده قال له: إنه الحصار يا ولدي، وعلينا أن ننتصر ونتفوق على الأمريكان بصبرنا، وبالمحافظة على هذه الكتب وتجليدها.

إذن بالإمكان أن نلخص لحقوق الطفل التي ظهرت في هذه المرحلة وتعالقها مع المتغيرات الفكرية. إذن لم يكن ظهر تحديدا الحقّ بالهوية المحلية والوطنية وتوجيه هذا الحق بمحاربة العداء والصبر على الحصار الذي عوقب به العراق لاحتلاله الكويت الشقيق.

التركيز على حاجة الطفل في الحقّ في الحياة والبقاء والنمو كما في المادة 6 الفقرة 2، وحقّ الحصول على الغذاء والصحة كما في المادة 24 والمادة 25؛ لأن هذين الحقين ارتبطا بموضوعة الحصار، بل تحولا إلى شعارات سياسية وفكرية في أدب الأطفال وتحديدا في أغاني وبرامج الأطفال التي تُعلّم في رياض الأطفال والمدارس وفي البرامج المرئية والمسموعة.

حق الطفل في أدبيات الأطفال بعد 2003

وظهرت على الساحة العديد من المتغيرات الفكرية بعد حرب 2003، وحصل معها تذبذب واضح في مفهوم الوطن، والوطنية والمواطنة؛ بسبب التهجير القسري، والحرب الطائفية، والنزوح الداخلي، وهو يتنافى مع حقّهم في الحصول على أسرة حاضنة، والحماية من الإساءة وسوء الاستغلال.

ومن الواضح ليست جميع الموضوعات التي تشتمل عليها حقوق الطفل في العراق قد انتظمت فكريا في أدب الأطفال، بل اقتصرت على موضوعات محددة منها: مفهوم الوطن الآمن، والصحة والتعليم، وطلب الحرية، والحقّ في اللعب في أوقات الفراغ، والحقّ في طلب المعلومة، وقد نجد الجنس الشعري يتضمنها ويحتضنها أكثر من المضمون القصصي. وسنورد نماذج في بحثنا لكل ما ذكرناه في هذه الورقة .

---

1) مجلة مجلتي، المرجع السابق.

وقد ظهرت دعوات بعد 2007 إلى تطبيق اتفاقيات حقوق الطفل التي تدعو إلى أنّ الأطفال متساوون في الحقوق، ولا يوجد تفضيل من ناحية اللون، أو الدين أو الجنس بعد أن تطورت المفاهيم وتبدّلت الأفكار.

إن قضايا حقوق الطفل قد حظيت باهتمام ضعيف في القنوات العراقية، وعدم وجود سياسة إعلامية تناقش واقع الطفل العراقي، حيث يتم تهميش قضايا الطفل في المجتمع، خاصة في ظل غياب أجندة بقضايا حقوق الطفل، وعدم وجود سياسة إعلامية لدى المؤسسات بشأن قضايا الطفل. علمًا إن الطفل في العراق تعرّض للعنف بشتى أنواعه، وصور، وكل ما يزعزع أمنه، ويعرّض حياته للخطر والألم والفقد.

في المرحلة ما بعد 2003 لو تحدثنا عن المتغيرات السياسية والظروف القاسية التي مرّ بها البلد من حرب طائفية إلى حرب داعش، وما تسبّبت به من تقتيل وتهجير وإبادة كإبادة الأقليات كالأقلية الأيزيدية، فضلا عن وقت دام لأكثر من عشر سنوات من الانفجارات، والمفخخات والاغتيالات، والتهجير القسري، والنزوح الداخلي والحياة القاسية في المخيمات.

كل هذه الأحداث تطلّبت من المعنيين بأدب وثقافة الطفل التركيز على حقوق الطفل في أدبياتهم، وفي دراساتهم للتوعية، وزيادة في المعرفة، وخاصة بما يتعلق بمصالح الطفل الفضلى في المادة 3 والحقّ في الحياة والبقاء والنمو المادة 6، وحماية الحياة الخاصة في المادة 16، وحماية حقّه في الحفاظ على الهوية والاسم في المادة 7، والحفاظ على الهوية في المادة 8.

والأطفال في حالة الاستغلال بما يشمل إعادة التأهيل البدني والنفسي وإعادة الاندماج كما في المادة 39، وسائر أنواع الاستغلال المادة 36، وجمع شمل الأسرة في المادة 10، وحقّ الطفل المحروم من البيئة العائلية المادة 20، فضلا عن الأطفال المنتمين إلى أقلية أو جماعة من السكان، كما في المادة 30. وفضلا عن الكتابة عن الأطفال المعاقين كما في المادة 23.

وقد آن الآوان أن نتحدث عن حق حماية الأطفال المعاقين كما في المادة 23 من

حقوق الطفل بموادها كاملة.

ويجب أن نتعامل مع ظاهرة الإعاقة بسلوك إنساني وفكري عالي القيمة، وتبقى صورة العكاز التي ارتبطت بالشرّ في قصص البحارة والقراصنة، هي الصورة الوحيدة العالقة في أذهان أطفالنا، هذا إذ ما تجاوزنا الموضوع للحديث عن الإعاقة بأنواعها، كالكتابة عن المكفوفين، واختيارهم في شخصيات، وقصص الأطفال، والإشارة إلى مواهبهم وذكائهم ومهاراتهم. والحديث في مطبوعات الأطفال عن مراكز تدريب المعاقين، وعن نشاطهم ولو تتبعنا المطبوعات القصصية أو الشعرية للأطفال، لم نجد نتاجاً أدبياً في هذا الجانب، ولكن صدر أخيرا مطبوعا بعنوان (حكايات لسدير)[1] مع المعوقين، من تأليف الأستاذ الدكتور خليل محمد إبراهيم، تحدّث فيها بأسلوب المحاورة القصصية عن بعض شخصيات المكفوفين وبعض المعاقين بدنياً[2].

وهذا، ولابدّ من الإشارة إلى أن الأحداث الأخيرة في ساحات التظاهر، تسبّبت أيضا بإعاقة عدد كبير من الأطفال، لذا صار لزاما علينا تخطي الخطوط الحمراء في الكتابة للأطفال وصناعة قصص تتحدث عن الطفولة والتظاهر.

ليس هذا فقط، بل النظرة الجديدة المستوحاة من روح اتفاقية حقوق الطفل، أعطت انطباعا عاما عن المناهج التي اخذت تجنح إلى التغييرات في طبيعة الأدبيات التي تتضمنها موادهم لدرس القراءة أو الأدب والنصوص، وعلاقة ذلك بالتغييرات السياسية والفكرية، وأحيانا الجوهرية التي تحدث في البلاد، كما حدث مع العراق، حيث تغير نظام الحكم، ومعه السياسة المحلية والدستور. وتغيرت معه وجهات النظر الفكرية في النصوص الأدبية الشعرية والنثرية التي تثير الحماسة إلى الحرب أو التي ترمز للقتال، واستبدلت بنصوص خالية إلى حدٍّ ما من العنف، وتقترب من الدعوة إلى السلام، والتآخي بين أطياف الشعب العراقي ومكوناته.

---

1) خليل إبراهيم، حكاية سدير للمعوقين، السلسلة الاجتماعية (العراق: دار ثقافة الأطفال، 2008)

2) ينظر: طاهرة داخل، «أدب الأطفال المعاقين»، مجلة الآداب، جامعة بغداد، العدد94 ، العراق (2010) ص 303.

إلا أنّه يبقى ذلك الجهل بعالم الطفولة، وحقوقها واضحا في المناهج التربوية. وقد رصدنا عددا لا يستهان من النصوص العنيفة، أو المحرضة على العنف، أو الساخرة من بعض الشخصيات التي تعاني من إعاقة جسدية، لعدم الوعي بحقوق الشخص المعاق وحق حماية الأطفال المعاقين كما في المادة 23 من حقوق الطفل بموادها كاملة.

ونجد أن التمييز ظهر واضحا على دور البنت في أدبيات البنات، توجهت الدراسات إلى دور البنت في الأدبيات نتيجة الوعي والتنبه إلى الاتفاقية، إذ نجد غيابا واضحا لدور الأنثى في النصوص الأدبية الشعرية والنثرية في كتب القراءة المدرسية، وتهميش دور البنت الاجتماعي، ومنحها أدورا ضعيفة أو نمطية أو تقليدية. وهو مخالف لحقّ الطفل بعدم التمييز في المادة 2.

وفي دراسة بعنوان:(دور الأنثى الاجتماعي في منظور المؤسسة التعليمية)[1] توصلنا إلى مجموعة من النتائج والقضايا العلمية التي تتعلق بدور الأنثى في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية التي تعكس بنية المجتمع العراقي في منظور المؤسسة التعليمية .

فمن خلال دراستنا، وتحليلنا للنصوص الأدبية في كتاب القراءة كانت الأدوار تقليدية نمطية (طالبة–معلمة– ربة بيت). ولم يستحدث للأنثى أدوار مبتكرة أو متطورة أو عملية في واقع المجتمع مثل دور طبيبة –عالمة– أو تعمل على الحاسوب أو مهندسة.

إن دور الأنثى يتباين أو يتناقص كلّما تقدمت المرحلة العمرية المتوجه إليها في كتب القراءة، وذلك لا يتناسب مع التوجه الثقافي الجديد، في التركيز على دور الأنثى في المجتمع، وتحسين صورتها لدى المجتمع الذكوري، وإخراجه من التعصب، والنظر إليها باحترام، وتقييم وبكامل التقدير إلى دورها في المجتمع. وهذا بالفعل ما نريد ترسيخه في ذهن وعقلية الأطفال من مرحلة البناء الفكري الأهم والاساس؛ وهي مرحلة الطفولة.

إن العملية التعليمية في العراق هي بالأساس ذات طابع تربوي أولا، وتعليمي ثانيا، والتلاميذ يعتمدون بالدرجة الأولى على ما تقدمه المؤسسات التربوية من نصوص أدبية،

1) طاهرة داخل، دور الأنثى الاجتماعي في منظور المؤسسة التعليمية (دراسة غير منشورة)، 2017

فذلك يعني أن هذه المؤسسة قد احتلت التراتبية الأولى في أدبيات الطفل.

وبما أن العراق بعد عام 2003 أصبح يعيش نظاماً تربوياً جديداً، فيتوجب عليه أن يكون بعيداً عن كل التأثيرات التي تشوه تنشئة الطفل العراقي، وتوفير الإمكانيات كافة، للنهوض بحقوق الأفراد، ومن ضمنهم الأطفال، والبنات بشكل خاص في التعليم، والثقافة؛ لإبراز دورهن منذ الطفولة؛ كون البنت تتخذ مكانتها في المجتمع، وتمارس حقّها كفرد فعال وناشط منذ الصغر، ولعل أحد أسباب ومعوقات مساهمة المرأة في المجتمع ترجع إلى العادات والتقاليد والأنظمة التربوية التي ولّدت نظرة متدنية للمرأة، فضلاً إلى التعليم الذي رسّخ جزءا من هذه المفاهيم لدى الصغار أولاد وبنات، مما يعطي نظرة مستقبلية للمرأة لاتليق بمكانتها. وهذا لا يجوز في مرحلة التعبير والبناء النفسي والعقلي للطفل.

إلا أن بعض الممارسات السلوكية كالتعنيف والضرب في التعليم توقفت، حين استند قانون التعليم في العراق إلى مواد اتفاقية حقوق الطفل، ومنها المادة 28 وبنودها في الاتفاقية، التي تنصّ على أن تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التعليم، وتحقيقا للإعمال الكامل لهذا الحق تدريجيا، وعلى أساس تكافؤ الفرص، تقوم بوجه خاص بما يلي: جعل التعليم الابتدائي إلزاميا ومتاحا مجانا للجميع، ومنها تتخذ الدول الأطراف كافة التدابير المناسبة لضمان إدارة النظام في المدارس على نحو يتماشى مع كرامة الطفل الإنسانية ويتوافق مع هذه الاتفاقية.

هذا، ومن المهم الإشارة إلى أن الالتفات لبنود ومواد اتفاقية حقوق الطفل لم يكن متيسرا في البدء، إلا بعد أن أخذت المنظمات الدولية، وبعض المنظمات الحقوقية، ومنظمات المجتمع المدني التي تعنى بالطفولة، والجامعات ومراكزها البحثية، ووزارة العمل بعقد محاضرات ومؤتمرات تعنى بحقوق الطفل الأساسية، بسبب الظروف التي يمر بها أطفال العراق وأهم تلك المنظمات والمؤسسات هي: منظمة اليونسيف واليونسكو، وهيئة رعاية الطفولة في وزارة العمل، كمنظمة دارستان وهي إحدى منظمات المجتمع المدني العاملة في إقليم كردستان، وقد أنتجت هذه المنظمة فلم رسوم متحركة عن حقوق الطفل بطريقة رائعة جدا، تقترب من مستوى الشركات المحترفة. كما أصدرت مجلة للأطفال تتحدث عن حقوق الإنسان وحقوق الطفل كذلك. والمنظمة العراقية لتنسيق حقوق

الإنسان التي أصدرت مجلة نصف شهرية حملت اسم (أشرقت) متخصصة بقضايا حقوق الطفل وحقوق الإنسان. كما أصدرت كراسا خاصا بحقوق الإنسان للتلوين بعنوان (لون حقوقك) وهو كراس تعليمي ينمي مهارات الأطفال في الرسم والتلوين ويعلمهم مبادئ حقوق الإنسان. فضلا عن منظمات حقوقية أخرى أوردتها في دراستي عن الأطفال في منظومة المجتمع المدني إذ سجلت في تقريري: ولا نريد لتقريرنا عن العراق أن يعمم انطباعاً متشائماً، لأن الوضع الخطير لا يحتاج إلى مجرد التوصيف، بل يحتم مسؤوليات كبيرة تجاه ما يحدث، وخلال ذلك لا يعفى الكبار من مسؤولياتهم تجاه الاطفال؛ آباءً، وتربويين وأفراداً ومنظمات ومسؤولين سياسين وحكومين، لأن خطورة ما يحدث يجب أن يُشكل دافعاً لوقف العنف تجاه الأطفال في كل مكان من العراق.[1]

وإن ظهور بعض المطبوعات للأطفال من مؤسسات بعينها، كمؤسسة النزاهة التي أصدرت النزيه الصغير، والجيل الآن، ساهمت بلفت الانتباه إلى أن الطفل يجب أن يتزود بالمعرفة بمعلومات التنشئة الجديدة لذا صار إصدار مطبوعات تتضمن قصصا، وشعرا عن حقوق الطفل، وعن الدستور وقانون الانتخابات من قبل بعض منظمات المجتمع المدني التي تعمل كفريق لإصدار المطبوع.

هذا، وإن معظم ما صدر من أدبيات للأطفال تتضمن حقوقا للأطفال كان إصدار معظمها بعد عام 2008 ثم توقفت، وتحديدا بعد حرب داعش في عام 2014، وفي العامين الأخيرين صدر عدد من المطبوعات التي رشحت لجائزة الإبداع كانت تهتم بموضوع حقوق الطفل، ولكن بطريقة غير مباشرة كما هو شأن التعبير عن حقوق الطفل في أدبياته.

نظرا للتوجه الجديد، أخذت تصدر قصائد تجسد الحقوق كاملة، وهي نادرة كالمجموعة الشعرية التي نظمها الشاعر جليل خزعل بعنوان حقوقنا [2] عن حقوق الطفل، وقد كتب في مقدمتها:

---

1) طاهرة داخل طاهر، الأطفال في منظومة المجتمع المدني العربي، التقرير السابع، (العراق: الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، 2007)، ص229.

2) جليل خزعل. حقوقنا. (العراق: منشورات وزارة الرياضة والشباب، 2010).

أصدقاؤنا الأَطفال.. لأَنَّكم تعرفونَ واجباتِكم، فمن حقِّكم أَن تعرفوا حقوقَكم أَيضاً. في هذا الكتابِ نُقدِّمُ لكم بَعضَ الحقوقِ الأَساسيةِ لاتفاقية حقوقِ الطفلِ التي تبَنَّتْها الأُمَمُ المتَّحِدَةُ في 20 تشرين الثاني عام 1989. إذا أَعجبتكمُ القصائدُ فغنُّوها، أَو رَدِّدوها مع إخوانكم وأَصدقائكم، وإذا أَعجبتكم الرسومُ فانْقلوها، ولَوّنوها، وزيّنوا بها جدرانَ صفوفِكم، وغُرَفَ نومِكم. معَ أُمنياتنا لكم بالسَّعادةِ الدائمة. جليل خزعل

وهي كما وردت في الكتيب سأعرضها مثالا عن حقوق الطفل:

حَقُّ الوَطَن

لَنا الحَقُّ في أَنْ يَكونَ لَنا وَطَنٌ نَعيشُ فيه.

كلُّ النَّاسِ لَها أَوْطانْ

هذا مِنْ حَقِّ الإنْسانْ

حَقُّ البَيت

لَنا الحَقُّ في أَنْ يَكونَ لنا بَيْتٌ نَسْكُنُ فيه.

للنَّحْلَةِ بَيْتٌ يَحْمِيها

للطَّائرِ عُشٌّ يَحْمِيهْ

ولَنا الحَقُّ بِبَيْتٍ آمِنْ

مَعَ أُسْرَتِنا نَسْكُنُ فِيهْ

حَقُّ الأسْرَة

لَنا الحَقُّ في أنْ تكونَ لَنا أُسْرَةٌ نَعيشُ مَعَها.

أُمّي، أَبِي

أُخْتي، أَخي

جَدّي العَزيزُ، جَدَّتي

أُحِبُّ كُلَّ أُسْرَتي

حَقُّ التَّعليم

لَنا الحَقُّ في التَّعليمِ في جَميعِ مراحلِهِ.

مِنْ حَقّي أَدْخُلُ مَدْرَسَةً

وأُواصِلُ فيها التَّعليم

أَنْجَحُ عاماً بَعْدَ العام

وأُحَقِّقُ أَحلى الأَحْلام

حَقُّ تَجَنُّبِ الأَعمالِ الشَّاقَة

لنا الحقُّ في عَدَمِ تَشغيلِنا في الأعْمالِ الشَّاقَة

أَجْسامُنا طَرِيّه

كالوَرْدَةِ النَّديّه

فجَنّبوا أَجْسَامَنا المِشَقَّه

وَعامِلوا أَطْفالَكُم بِرِقَّه

حَقُّ الحِمايةِ مِنَ العُنْفِ

لَنا الحَقُّ في تَجَنُّبِ العُنْفِ والعِقابِ البَدَني

بابا لُطْفاً لا تَضْرِبْني

ماما لُطْفاً لا تؤْذِيني

فِأَنا لَمْ أُخلقْ للضَّرْبِ

أَحتاجُ البَسْمَةَ والحُبِّ

حَقُّ الصِّحَّة

لَنا الحَقُّ في رِعايتِنا صِحِّيَّاً

الوَرْدَةُ تَحْتاجُ سِقايَه

تَحْتاجُ سَمادًا وحِمايَه

وأَنا في بَعْضِ الأَوْقاتِ

أَحْتاجُ دَواءً وعِنايَه

حقُّ الحِماية

لَنا الحَقُّ في حمايتِنا من خَطَرِ الحُروب

احمُونا مِنْ خَطَرِ الحَرْبِ

نَحنُ الأَطفالَ بِلا ذَنْبِ

قاسِيَةٌ نِيْرانُ الحَرْب

كَمْ حَرَمَتْنا مِنْ آباء

كَمْ حَرَمَتْنا مِنْ إخوانْ

كَمْ زَرَعَتْ فينا الأَحْزانْ

ابْعِدْها عَنَّا يا رَبِّ

جَنِّبْنا وَيْلاتِ الحَرْبِ

حَقُّ الغِذاء

لَنا الحَقُّ في الحُصولِ على الطَّعامِ الكافي لنُموِّنا

جِسْمُكَ يَنْمو

جِسْمي يَنْمو

نَحْتاجُ غِذاءْ

كَيْ تبْقى أَحْياءْ

ونَعِيشُ أَصِحَّاءْ

حقُّ الدِّيْنِ والمُعْتَقَد

لَنا الحَقُّ في اعْتِناقِ الدِّينِ والمعْتَقَد [1]

مَهْما تَخْتَلِفُ الألوان

مَهْما تَخْتَلِفُ الأَدْيان

فَلْنَتسامَحْ يا إِخوان

بَشَرٌ وَلَنا رَبٌّ وَاحِد

ما أَجْمَلَهُ مِنْ إحساسْ!

حِيْنَ يَسُودُ جَميعَ النَّاسْ

حَقُّ الاسم

لَنا الحَقُّ في أَنْ يكونَ لنا اسْمٌ وهويَّة

مِنْ حَقِّي أَنْ أَحْمِلَ اسْماً

ويُرافقُني طُوْلَ العُمْرْ

كَمْ يُسعدُني هذا الأَمْرْ

1) لم يتنبه الشاعر إلى أن المادة 14 التي تتعلق بحقّ الطفل في حرية الفكر والوجدان والدين متحفظ عليها.

نادوني باسْمِي أَرْجُوكمْ

وبِلُطْفٍ دَوماً أَرْجُوكمْ

لا تَدْعوني طِفْلاً "جاهل"

إنِّي مِثْلُ جَميعِ النَّاسِ

أَرْفضُ أَنْ يُجْرَحَ إحساسي

حَقُّ حُرِّيَّةِ التَّعْبير

لنا الحَقُّ في حُريَّةِ التعبير

أُحِبُّ أَنْ أَخْتار

مَلابسي، أَلْعابي

أُحِبُّ أَنْ أَخْتار

هِوايَتي، أَصْحابي

أُحِبُّ أَنْ أَخْتار

مَجَلَّتي، كِتابي

أُحِبُّ أَنْ أَخْتار

أُحِبُّ أَنْ أَخْتار

مِنْ فَضْلِكُم يا أَيُّها الكِبار

هل تَسْمَحونَ أَنْ أَكونَ صاحبَ القَرار؟

حَقُّ الاسْتِمْتاعِ بأَوْقاتِ الفَرَاغِ

لَنا الحَقُّ في الاسْتِمْتاعِ بأَوْقاتِ الفَرَاغِ

مِنْ حَقِّنا، مِنْ حَقِّنا

تَلْعَبُ في فَراغِنا

نُشارِكُ الأَصْحابْ

بأَجْمَلِ الأَلعابْ

ونرى أن الشاعر قد نسي حقوق الطفل المعوق، وهي من الأهمية لا يمكن إغفالها. وأيضا حقوق أخرى .

وبعد اطلاعنا على 200 نص قصصي وشعري من سنة 2004 حتى سنة 2019

ظهر لنا النتائج والنسب الآتية:

وبحسب الاحصائية التي اشتغلت عليها، لمعرفة أي من حقوق الطفل ظهرت أكثر من غيرها في أدبيات الأطفال فكانت النتيجة كما يأتي:

– كان تركيز الكُتاب على حق أهداف التعلم في المادة 19 بالدرجة الأولى، وموجها نحو تنمية شخصية الطفل وبنسبة 12%. وقد توفر في 24 مادة أدبية.

– أما الهدف الثاني من التعليم الموجه نحو تنمية احترام حقوق الإنسان، والحريات الأساسية في المادة 19 من أهداف التعلم فقرة ب فكان بنسبة 9% وقد توفر في 18 مادة أدبية.

– أما الهدف الثالث من أهداف لتعليم في المادة 19، الفقرة ج من تنمية احترام ذوي الطفل، وهويته الثقافية، ولغته، وقيمته، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه، والبلد الذي نشأ فيه فكان بنسبة 1.5% أي توفر في 3 مواد أدبية.

– وقد ركّز الكُتّاب بالمرتبة الثانية على حقّ الطفل في الحصول على المعلومات من المادة 17، فكانت الفقرة (ب) في تبادل ونشر المعلومات ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية النسبة أعلى، وهي 11% إذ توفر في 22 مادة أدبية. وأما في الفقرة (أ) في تشجيع وسائط الإعلام على نشر المعلومات كانت النسبة 20% بواقع توفره في 20 مادة أدبية. أما الفقرة (ج) في تشجيع إنتاج الكتب فكانت 3% إذ توفرت في 6 مواد أدبية. ولم تتوفر أي مادة أدبية للفقرتين (د، هـ).

– توجه الكُتّاب إلى تضمين كتاباتهم حق الاجتماع السلمي في المادة ،15 معبرين عنه على أنه مفهوم التعايش السلمي والصداقة ذاته، وكان بنسبة 10% أي أنه توفر في 20 مادة أدبية.

– وقد توفر الحقّ في مسؤولية الوالدين في التربية والنمو والبقاء من المادة 18 بنسبة 9.5% أي توفر في 19 مادة أدبية.

– ومثله كان الاهتمام بالحقّ في التعليم من الاتفاقية من المادة 28 بنسبة 9.5% بواقع توفره في 19 مادة أدبية.

– وأيضا حصلت المادة 36 وهي الحق في الحماية من استغلال رفاهية الطفل بنسبة 9.5%، بواقع توفره في 19 مادة أدبية .

– أما الحفاظ على الهوية من المادة 8 من حقوق الطفل فكان بنسبة 8.5% أي توفرت بنسبة 17 مادة أدبية.

– أما حقّ الطفل في الصحة في المادة 24 فقد توفر في أدبيات الأطفال بنسبة 6%، فقد توفر في 12 مادة أدبية للأطفال.

– أما حق الطفل في الراحة ووقت الفراغ وممارسة الأنشطة الثقافية فكان بنسبة 6%، فقد توفر في 12 مادة أدبية للأطفال.

– أما الحق في الحماية من أشكال التمييز في المادة 2، الفقرة 2، فكانت بنسبة

– 5%، أي أنها توفرت في 10 مواد أدبية.

– أما الحق في حماية الطفل في النزاعات المسلحة، ورعاية الأطفال المتأثرين، بما جاء في المادة 38، فكان بنسبة 4.5% أي بواقع 9 أدبيات للأطفال.

– أما مسؤولية الوالدين في رعاية الطفل في النمو والسكن والمستوى المعيشي فكانت بنسبة 4%، أي أنها توفرت في 8 مواد أدبية.

– أما حقّ الطفل في أن لا يتعرض للتعذيب، وغيره من صنوف المعاملة، والعقوبة القاسية في المادة 37، وهو يتصل بموضوع الاحتجاز في أدبيات الأطفال، فكان بنسبة 3%، إذ توفرت بنسبة 6 مواد أدبية.

– أما المادة 3 من الاتفاقية وهي أساس حقّ الطفل في الاعتبار الأول لمصالح الطفل الفضلى، فقد حصلت بنسبة 2%، أي أنها توفرت في 4 مواد أدبية.

– ومثلها المادة 12 حول احترام آراء الطفل فكانت بنسبة 2% أي أنها توفرت في 4 مواد أدبية.

– ومثلها المادة 19 حول حماية الطفل من كافة أشكال العنف، وأنواع الإساءة النفسية والبدنية والجنسية فكانت بنسبة 2% ،أي أنها توفرت في 4 مواد أدبية.

– وبعدها الحق في حرية التعبير 13 فتوفر بنسبة 1.5% في أدبيات الأطفال، إذ أنها توفرت في 3 مواد أدبية.

– أما المادة 10 جمع شمل الأسرة، فكانت بنسبة 1.5% في أدبيات الاطفال أي أنها

توفرت في 3 مواد أدبية.

– أما المادة 16 وهي تعنى بأن لا يجوز أن يجري أي تعرض تعسفي، أو غير قانوني للطفل في حياته الخاصة فكانت بنسبة 1.5% في أدبيات الأطفال أي إنها توفرت في 3 مواد أدبية.

– أما المادة 23 عن حقوق الطفل المعوق، فكانت بنسبة 1.5% في أدبيات الأطفال أي أنها توفرت في 3 مواد أدبية.

– أما حقّ الطفل في الحماية من الاستغلال الاقتصادي أو الأعمال الخطيرة كما في المادة 32 فتوفر بنسبة 1.5% في أدبيات الأطفال إذ أنها توفرت في 3 مواد أدبية.

– حقّ التأهيل، وإعادة الاندماج للأطفال في الضحايا بأنواعها كما في المادة 39 كان بنسبة 0.5% أي بواقع مادة واحدة.

– أما عن حقّ الطفل اللاجئ من المادة 22، فكانت نسبته 0.5%، وتوفر في مادة واحدة من أدبيات الأطفال.

– أما المواد 7، 9، 11، 20، 21، 26، 30، 33، 34، 35، 40، فهي لم يعبر عنها في الأدبيات التي اطلعت عليها، وهي عينة الدراسة وكانت مئتي نص قصصي وشعري. وسأذكر مضامينها في الجداول التي سأرفقها مع الدراسة.

تحليل النتائج:

بعد اطلاعنا على النتائج والنسب فيما يتعلق بحقوق الطفل في العراق، ومدى توظيفيها في أدبيات الأطفال، واستيحاء موادها وفقراتها في الكتابة للأطفال توصلنا للنتائج الآتية:

1– أن التعبير عن حقوق الطفل في العراق هو تعبير ضمني غير صريح تحدده المضامين ويمكن للدارس أن يستوحيه من خلال معرفته واطلاعه على حقوق الطفل.

2- أنَّ حقوق الطفل تعالقت كثيرا مع المتغيرات السياسية والفكرية التي مرَّ بها البلد، وقد أوضحت ذلك بحسب المدد الزمنية في الدراسة.

3- يظهر خلال قراءاتي لمئات أدبيات الأطفال منذ عام 1998 حتى 2020، ومعرفتي الشخصية بجميع من يكتب للأطفال في العراق إلا ما ندر منهم؛ أن الأجيال ممن كتبوا للأطفال وتحديدا جيل الخمسينيات والستينيات والسبعينيات من الأجيال التي تتحدد بإيديولوجيات فكرية قلقة وغير متسامحة، ولم تهتم كثيرا للقضايا التي تعنى بتفكير الطفل وتشكيل شخصيته والاستماع إلى آرائه، وحمايته من العنف، والتعسف وأشكال التجاوزات، فضلا عن حمايته من أشكال التمييز. مما نتعجب له كيف لا يكتب قصاصونا وشعراؤنا عن حرية الطفل في التعبير وحرية الرأي فهي جزء من الشجاعة الأدبية، وصناعة جيل خلاق يثق بما يعتقد من خلال خبراته في التعلم والقراءة! إلا إذا كان الكُتّاب أنفسهم يخافون من الإجهار والحرية في التعبير والاستماع للجيل الجديد، وتوجيهه إلى ما يتناسب والمتغيرات الفكرية في الوضع العام الجديد. وسيتم مستقبلا ربط هذ الدراسة ونتائجها بالشخصية الفكرية لكُتّاب أدب الطفل وأساليب تفكيرهم استنادا إلى دراسات مهمة، وأصيلة عن الشخصية العراقية وتحليلها اجتماعيا وفكريا.

4- إن التركيز على أهداف التعليم، وجعله في مقدمة اهتماماته في الكتابة سيتوافق في النهاية مع المتغيرات الفكرية التي مرَّ بها البلد، فهذا الحقّ من المادة 29 من الاتفاقية، يركز على بناء شخصية جديدة للطفل، وفي الوقت ذاته يؤكد في الفقرة اللاحقة على احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية وحقوق الآخرين.

5- وكذلك حقّ الحصول على المعلومات، ونشرها وتبادلها في المادة 19 إذ أخذ اهتماما كبيرا من الكُتّاب علما أن هذا الحق يتكلم عن المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل، وتماشيا للمادة 29 وهي أهداف التعلم.

6- ويتضح من ذلك أن كتابنا يتعاملون مع البناء السلمي للطفولة من خلال التعلم وأهدافه، وحق الحصول على المعلومات بعد الثورة العلمية التكنولوجية الجديدة التي حصلت في عالم التواصل. ومن وجهة نظر الباحثة إن الكُتّاب لم يركزوا اهتمامهم على احترام آراء الطفل في المادة 12، واحترام حرية التعبير في المادة 13 له أسبابه العملية، وأهمها: أن الأحداث التي مر بها البلد، وتحديدا الحرب الطائفية التي تسببت في القتل والتهجير والنزوح

الداخلي، تسببت في زعزعة مفهوم الوطن والمواطنة، وأيضا حرب داعش التي بسببها كاد أن ينفرط الولاء للوطن نهائيا، بسبب الاضطرابات الفكرية، والخلط غير المفهوم بين إدارة السلطة والجهات المتشددة. كل ذلك عمل على استبعاد هذين الحقّين، لأن لسان حال الطفل لا يتوجه إلى وجهة واحدة محددة قيميا هي الولاء لايكون إلا إلى (الله والوطن). بل تعددت الولاءات الوطنية والفكرية بمنظومة الحرب والسلام في البلاد. ولهذا السبب يتحرّج المؤلف مما سيقوله الطفل لو منح حرية التعبير. وفي الحقيقة واجهنا هذا الأمر حاليا في ساحات التظاهر حيث بهرنا أطفال صغار بآرائهم حول سياسة الحكومة وسلوكياتها في إدارة الدولة.

7- وذلك ما بدا واضحا في حق الاجتماع السلمي، إذ توجّه الكُتّاب إلى تضمين كتاباتهم إلى هذا الحقّ في المادة 15 معبرين عنه على أنه مفهوم التعايش السلمي والصداقة ذاته، وكان بنسبة 10% فذلك يعني محاولتهم في الدمج المجتمعي للطفولة من خلال الصداقة والاجتماع والتجمع في أماكن قد تكون ترفيهية أو علمية أو فكرية أو لغرض التدريب على بعض المهارات.

إلا أن هذا الحقّ لم يكن التعايش معه في القصص حرًّا طليقا، بل كان محددا بمنظومة قيمية أخلاقية في الأدبيات. ولانستغرب من ذلك فبعد عقد دراسة ميدانية في أماكن الاحتجاز لأطفال منتمين لداعش ظهر أن 65% من الأطفال المبحوثين، وكان عددهم 100 طفل كان انضمامهم إلى داعش تأثرا بالأصدقاء. وإن الانتماء بالقوة والتهديد 15%، والقناعة بالفكر 4%، وإغراء مادي 9%، وسلوك جمعي 7% [1]. إذن يجب على الكُتّاب أن يلتزموا بالفعل بتلك القيم الإنسانية الشاملة بعيدا عن التشدد حين التأكيد على فكر التعايش السلمي والحوار مع الآخر كما توفر في الأدبيات.

8- ولم ينل وضع الطفل في النزاعات المسلحة وأهمية إعادة التأهيل والدعم النفسي والاجتماعي للطفل اهتمام الكتاب بالمطلق إلا بعض النصوص النادرة التي كتبت هنا

1) ولي جليل الخفاجي، أشبال الخلافة. (بغداد: وزارة العدل،2017)، جدول رقم 9.

وهناك[1]. ولم تشكل أهمية في اعتباراتهم قضية الأطفال النازحين ومعاناتهم، ولم نجد سوى عدد من النصوص تحصى على الأصابع. ولا أدري هل مازالوا محاطين بتابو الخوف من السلطان الجائر الذي رحل أم أنهم يعتقدون من الجانب الفكري أن هذه الموضوعات هي خطوط حمراء لا يمكن تجاوزها؟

9- ما يتعلق بالمادة 2 حقّ الطفل في الحماية من جميع أشكال التمييز مما يجب الانتباه إليه أن النصوص التي أحصيت التي سجلت كانت تشكل إثبات للتمييز، وليس رفضا له من خلال منح الأدوار البطولية للذكر دون الأنثى في الأدبيات، وفي مناهج الدراسة أيضا وقد عقدت دراستين في هذا الباب فضلا عن دراستين أخرى لباحثتين مختلفين لا مجال لذكرهما.

10- ونرى الحق في الحفاظ على الهوية في المادة 8 قد تراجع عن المرتبة الأولى كما يحدث في المراحل التي سبقت سنة 2003 وذلك كما أشرنا للظروف السياسية الخطيرة التي مر بها البلد مما أدى إلى تراجع مفهوم الوطن ورموزه، كالبيت والعش وأسماء المدن والأزياء والحضارات وأنواع الثمر إلخ.

11- أما المادة 36 وهي الحقّ في الحماية من استغلال رفاهية الطفل بنسبة 9.5%

فقد اعتبرها رفاهية الطفل في كل من طموحاته وأحلامه، إذ لا تخلو قصة أو مجموعة شعرية من الحلم بالطيران أو الحلم بالنجاح أو أمنيات متعددة، وفي مايتعلق بالطبيعة والبيئة أيضا وبالاحتفالات والمهرجانات. وأرجو أن أكون محقة في ذلك .

12- أما إغفال الكتاب عمالة الأطفال في أدبياتهم، فإنها لا تتناسب مع الوضع الإنساني للطفل العراقي في الوقت الراهن، فمع زيادة معدلات تركه للدراسة والعمل بمهن وحرف، بعضا منها خطيرة، والبعض الآخر مذل، ولا يليق به، معرضا لكل انواع الاستغلال بدءا من الاستغلال الاقتصادي وانتهاءً بالبدني والنفسي والجنسي.

---

1) باستثناء تجربة كتبها أطفال أعمارهم من 11 حتى 17 سنة عن الأحداث الخطيرة والمميتة التي تعرضوا لها أثناء النزاعات المسلحة في حرب العراق مع داعش. وهي بعنوان: مدن تحت الظلام، إعداد طالب كاظم، مكتبة الطفل سلسلة كتب الفتيان. (العراق: دار ثقافة الأطفال، 2017)، وأيضا نصان يتحدثان عن الأطفال النازحين وهم يلتحقون بالمدارس للقاصة فائدة حنون في مجموعتها اللوحة. (العراق: دار ثقافة الأطفال، 2018).

جدول رقم 1 يمثل حقوق الطفل ومادته في أدبيات الأطفال في العراق من 2003–2019 من خلال الاطلاع على مئتي (200) نص أدبي.

رقم الحق	حقوق الطفل (المادة)	توفرها في أدبيات الأطفال	النسبة المئوية	ملاحظة أخرى
13	**إمكانية حصول الطفل على المعلومات :–**			
	أ–تشجيع وسائط الإعلام على نشر المعلومات والمواد ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل وفقا المادة 29.	20	10%	
	ب–تبادل ونشر المعلومات، والمواد ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل وفقا لروح المادة 29.	22	11%	
	ج–تشجيع إنتاج الكتب.	6	3%	
	د–إيلاء عناية خاصة للاحتياجات للطفل الذي ينتمي إلى الأقليات.	\		
	هـ–وضع مبادئ توجيهية لوقاية الطفل من المعلومات، والمواد التي تصب بصالحه مع وضع أحكام المادة 13 14 في الاعتبار المادة 17.	\		
14	مسؤولية الوالدين والأوصياء في التربية ونمو الطفل (البقاء والنمو)، المادة 18.	19	9.5%	
15	حماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال أو إساءة المعاملة والاستغلال بما في ذلك الإساءة الجنسية وهو في رعاية الوالدين أو الوصي الثانوي أو شخص يتعهد برعايته.(العنف)، المادة 19.	4	2%	
16	الطفل المحروم بصيغة مؤقتة أو دائمة من بيئته العائلية أو الذي لا يسمح له حفاظا على مصالحه الفضلى بالبقاء في تلك البيئة، مادة 20.	\		لايوجد

17	تقر أو تجيز نظام التبني إيلاء مصالح الطفل الفضلى الاعتبار الاول مع بنودها، المادة 21 مع بنودها أ – ب– ج–د–هـ.	\		لايوجد
18	الطفل اللاجئ والذي يسعى للحصول على مركز لاجئ أو يعتبر لاجئاً ،المادة 22.	1	0.5%	
19	حق الطفل المعوق في حياة كريمة ورعاية حكومية ودولية، المادة 23.	3	1.5%	
20	حق الطفل بالصحة والتغذية والمساعدات الطبية المادة 24	12	6%	
21	الانتفاع من الضمان والتأمين الاجتماعي، المادة 26	\		لايوجد
22	مسؤولية الوالدين في رعاية الطفل في النمو والسكن والمستوى المعيشي، المادة 27	8	4%	
23	حق الطفل في التعليم مجانية التعليم المساعدة المالية اتخاذ التدابير لتشجيع الحضور المنتظم في المدارس والتقليل من معدلات ترك الدراسة وأخذ التدابير المناسبة لضمان إدارة النظام في المدارس على نحو يتماشى مع كرامة الطفل الإنسانية ويتوافق مع هذه الاتفاقية.	19	9.5%	
24	**أهداف التعليم أن يكون تعليم موجها نحو:–**			
	أ–تنمية شخصية الطفل ومواهبه.	24	12%	
	ب– تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.	18	9%	
	ج–تنمية احترام ذوي الطفل، وهويته الثقافية ولغته، وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل، والبلد الذي نشأ فيه في الأصل، والحضارات المختلفة عن حضارته، المادة 29.	3	1.5%	

25	حرية التعبير للأقليات الإثنية أو الدينية أو اللغوية، المادة 30.	\		لايوجد
26	الراحة، ووقت الفراغ، ومزاولة الأنشطة، المادة 31	12	6%	
27	حماية الطفل من الاستغلال الاقتصادي أو الأعمال الخطيرة أو ما يعيق التعليم وتحديد عمر أدنى أو أعمار دنيا للالتحاق بالعمل، المادة 32	3	1.5%	
28	أن تتخذ التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتربوية لوقاية الأطفال من الاستخدام غير المشروع للمواد المخدرة وغيرها والاتجار بها، المادة33	\		لايوجد
29	حماية الأطفال من الاستغلال الجنسي في الدعارة والممارسات غير مشروعة، المادة 34	\		لايوجد
30	منع اختطاف الأطفال والاتجار بهم، المادة 35	\		لايوجد
31	الحماية من استغلال رفاهية الطفل، مادة36	19	9.5%	
32	أن لا يعرض أي طفل للتعذيب أو غيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهنية وعدم فرض عقوبة الإعدام على أطفال تقل أعمارهم عن 18 سنة، مادة 37	6	3%	الاحتجاز
33	حماية الطفل في النزاعات المسلحة،ورعاية الأطفال المتأثرين، المادة 38.	9	4.5%	
34	حق التأهيل، وإعادة الاندماج للأطفال الضحايا بأنواعهم، المادة 39.	1	0.5%	
35	الحماية القانونية للطفل الذي يعتقد أنه انتهك قانون العقوبات، المادة 40.	\		لا يوجد

الخلاصة والتوصيات: هي خلاصة لتساؤلات أوردتها نتائج البحث، وستكون أجوبتها دراسة نوصي للاشتغال عليها لاحقا، لتكون مكملة لموضوع هذه الدراسة المهمة.

– هل لدى جميع ممن يكتبون للطفل دراية كاملة وموضوعية بمواد اتفاقية حقوق الطفل، حين طبّقوا بعض موضوعاتها في أدبياتهم الإبداعية بطريقة فنية غير مباشرة أم أنها

مقصودة؟

– هل يتوافقون فكريا مع بنودها بمستوى متفق أو غير متفق أو ربما؟

– أيّ البنود ستكون باعتقاد الكتاب والشعراء أقرب للتطبيق والكتابة في مواد الاتفاقية؟

– ونتوجه بالتساؤل إلى العاملين في أدب وثقافة الطفل في العراق عن أسباب عزوفهم التأليف الصريح عن بنود الاتفاقية، على الرغم من أنهم بعيدون كل البعد عن التطرف والتشدد الفكري بأنواعه، إلا أننا نجد حيادا مقصودا للابتعاد عن الكتابة للأطفال في مجال حقوقه.

– لذا سنحتاج إلى دراسة مستقبلية للشخصيات التي تكتب للأطفال من المواليد التي زامنت الحروب والنزاعات بأنواعها، أي بدءاً من أواخر الأربعينيات حتى أواخر التسعينيات لغرض معرفة مدى تأثرهم بالظروف الفكرية والثقافية والاقتصادية والسياسية للبلد وانعكاس كل ذلك على فهمهم للاتفاقية؟

والله ولي التوفيق

قائمة المصادر والمراجع

الخفاجي، ولي جليل. أشبال الخلافة، بغداد: وزارة العدل،2017.

داخل، طاهرة طاهر. «أدب الأطفال المعاقين»، مجلة الآداب، جامعة بغداد، العدد 94، العراق (2010).

داخل، طاهرة طاهر. الأطفال في منظومة المجتمع المدني العربي، التقرير السابع، بعداد: الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، 2007.

داخل، طاهرة طاهر. الطفل العربي في ظروف صعبة الطفل العراقي أنموذجا، بغداد: دار ثقافة الأطفال، 2005.

داخل، طاهرة طاهر. دور المؤسسات الاجتماعية والتربوية والثقافية والإعلامية ومسؤوليتها تجاه ثقافة الطفل ومطبوعاته الأدبية في العراق. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، العدد 28، كلية الإمارات للعلوم التربوية (2018).

داخل، طاهرة طاهر. قصة الطفل في العراق النشأة والتطور. بغداد: دار الشؤون الثقافية، ط1، 2004.

مجلة الجامعة «عدد خاص بأدب الأطفال»، جامعة الموصل، العدد 3، السنة العاشرة، بغداد، (كانون الأول 1979).

المجاميع القصصية والشعرية:

ابراهيم، إبراهيم. حكاية سدير للمعوقين، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2008.

الأعظمي، حسين علي. أناشيد وأدبيات البنات، بغداد: المطبعة العصرية، ط1، 1926.

جواد، محمد كاظم. القط الذي حلق شواربه، العراق: منشورات مصابيح، 2019.

حداد، وليد حسيب. نزل المطر، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2019.

حسن، طلال. البحر، الموصل: مطبعة الجمهورية، 1978.

حسن، محمد جبار. العصافير لا تدفع الإيجار، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2007.

الحلي، أحمد حقي. المحفوظات الطفلية، ج 1، ج 2، مصر: المعارف، 1958.

حنون فائدة. اللوحة، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2018.

خزعل، جليل. أمي وأبي، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2019.

خزعل، جليل. حقوقنا، العراق: منشورات وزارة الرياضة والشباب، 2010.

الخياط، ناهض. أطفالنا يغردون. العراق، دار الصواف، 2019.

رحيم، خالد. ثمن الحرية، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2011.

الرصافي، معروف. الأناشيد المدرسية، فلسطين: نابلس، 1921.

الرصافي، معروف. تمائم التعليم والتربية، بغداد: مطبعة المعارف، ط4، 1957.

سعودي، قاسم. ستة أصابع. العراق: منشورات مصابيح، 2019.

السلطاني، حسين عطية. زهور الربيع. العراق: دار الفرات للثقافة والاعلام، 2018.

الصفار، عادل. حلم الحمار. العراق: دار ثقافة الأطفال، 2009.

طالب، علي حسين. أحباب الله. غير مطبوع غير منشور، العراق، 2019.

عبد الجبار، ميثم. أجراس يوسف السعيدة. العراق: منشورات مصابيح، 2019.

عبد العباس، وجدان. البطريق الجائع، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2019.

العبيدي، سمية. عربة في الصيف، العراق، د.ن، 2017.

عدنان، أحمد. اغلق عينيك ترَ، العراق: منشورات مصابيح، 2019.

علي، عواطف. الحاجز. العراق: دار ثقافة الأطفال 2017.

غضبان، عادل. وطني أحلى الأوطان، العراق: مطبعة الغراف للطباعة والإعلان، 2017.

كاظم، طالب. في الطريق إلى شجرة الخلود، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2017

كاظم، طالب. مدن تحت الظلام، العراق: دار ثقافة الأطفال ،2017

الكعبي، فاضل. القمر يشرب الماء. بيروت: دار لبنان، 2018

الكناني، محسن ناصر. الديكة تهزم الملوك، العراق: دار ثقافة الأطفال ،2008

مجموعة مؤسسات، قصائد وحكايات، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2017

مجيد، حنون. سر الحلاوة، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2014.

محمد، الياس الماس. حلم واحد يكفي، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2010.

المدني، منار. لماذا أنا. العراق: منشورات مصابيح، 2019.

مركز وطن، حكايات الأولاد في أنحاء البلاد، الكتاب الأول والثالث والرابع، العراق، 2008.

مصطفى، مازن محمد. الصبي الشجاع. العراق: دار ثقافة الأطفال، 2019.

مهدي، شفيق. صانع الأراجيح، العراق: دار ثقافة الأطفال، 2019.

الدوريات

التلميذ العراقي، العدد الأول، العراق، بغداد، 9 تشرين الثاني 1922.

التلميذ العراقي، العدد8، العراق، بغداد، 28 كانون الأول 1922.

التلميذ العراقي، العدد 16، العراق، بغداد، 22 شباط 1923.

التلميذ العراقي، العدد 18، العراق، بغداد، 8 آذار 1923.

التلميذ العراقي، العدد 24، العراق، بغداد،19 نيسان 1923.

مجلة مجلتي، العدد 46، العراق، دار ثقافة الأطفال، 12 تشرين الثاني 1990.

مجلة مجلتي، العدد 52، العراق، دار ثقافة الأطفال، 24 كانون الأول 1990.

مجلة مجلتي العدد 53، العراق، دار ثقافة الأطفال، 3 كانون الأول 1991.

مجلتي، العدد 6 السنة الرابعة والثلاثون، العراق، دار ثقافة الأطفال، 2004.

مجلتي، العدد 6 السنة 49، العراق، دار ثقافة الأطفال، 2018.

مجلتي، العدد 2 السنة 34، العراق، دار ثقافة الأطفال، 2004.

مجلتي العدد 5 السنة 49، العراق، دار ثقافة الأطفال، 2018.

المزمار، العدد 294، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، 1976/9/9.

المزمار، العدد 275، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، 29 /4 / 1976.

المزمار، العدد 287، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، 22/ 7 / 1976.

المزمار، العدد 210، العراق، وزارة الثقافة والإعلام ،30 /1/ 1975.

المزمار، العدد 106، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، 4/ 1/ 1973.

المزمار، العدد 180، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، 27 / 6 / 1964.

المزمار، العدد 282، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، 17 /6 / 1976.

المزمار العدد 210، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، 30 /1/ 1975.

المزمار العدد 106، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، في 4/ 1/ 1973.

التلميذ العراقي، العدد 4، العراق، بغداد، 30 تشرين الثاني 1922.

مجلة الطلبة، السنة الأولى، العدد 5، العراق، د.ن، 30 كانون الأول 1932.

مجلة الطلبة، السنة الأولى، العدد 10، في 19 مارس 1932.

مجلة مجلتي، العدد الأول، العراق، دار ثقافة الأطفال، 1 كانون الأول 1969.

الحقوق المدنية والسياسية في أدب الطفل العربي
(دراسة في المنجز الحقوقي)

أ. د العيد جلولي*

* عميد كلية الآداب واللغات بجامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر وأستاذ أدب الأطفال. أصدر العديد من الكتب في مجال أدب الطفل منها: النص الأدبي للأطفال في الجزائر: دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته (2003). النص الشعري الموجه للأطفال في الجزائر (2008)، قصص الأطفال بالجزائر دراسة في الأدب الجزائري الموجه للأطفال (2013)، دراسات نقدية في أدب الطفل التونسي (2017). قدّم العديد من الأبحاث العلمية المنشورة منها: إشكالية الشخصية وأبعادها الفنية والنفسية في الخطاب القصصي الموجه

الحقوق المدنية والسياسية في أدب الطفل العربي
(دراسة في المنجز الحقوقي)

أ. د العيد جلولي–الجزائر

الملخص:

تعد الطفولة أول مرحلة في حياة الإنسان وتشكل جزءا كبيرا من حياته، وتتميز هذه الفترة بالمرونة والحساسية وتمتد من الولادة وحتى البلوغ، وهذا ما يجعلها مرحلة مهمه في التكوين والتوجيه والبناء، فالطفل يأتي مزودا بالطاقات والاستعدادات والميول والمواهب الفطرية، حيث يكون مهيئًا لاستقبال كل ما يلقى عليه.

هذه الخصائص تجعله تربة خصبة لتلقي المعارف والعلوم والآداب والفنون، وهي مجالات حيوية يتسلح بها الطفل لمواجهة الحياة، وتسهم إسهاما هاما في بناء شخصيته من شتى النواحي المدنية والسياسية والاجتماعية والنفسية والثقافية.

والأدب وسيط من بين عدة وسائط تنقل أو توصل إلى ذهن الطفل مفاهيم ومضامين وأفكارا متنوعة تشكل في الأخير عالم الطفل الثقافي الفكري المفاهيمي.

ولعل أبرز هذه المفاهيم والمضامين والأفكار هو تعليمه حقوقه المختلفة كما نصت عليها الشرائع السماوية والمواثيق الدولية والقوانين المختلفة.

غير أن المتتبع لأدب الطفل العربي يصدمه هذا الفراغ المحزن في موضوع حقوق الإنسان بصفة عامة وحقوق الطفل بصفة أخص، ومردّ ذلك أن الأدب العربي ككل يعاني من هذا الفراغ.

فأدب الطفل العربي من أكثر الآداب نقصا فيما يتعلق بموضوع حقوق الطفل، ومن أكثرها افتقارا إلى معالجة هذا الموضوع بما يتماشى والخصائص النفسية والتربوية والفنية للمتلقي الصغير.

ومع ازدياد الوعي بحقوق الانسان في المجتمع العربي بدأت تظهر على استحياء بعض الملامح والإشارات لحقوق الطفل في الأدب الموجه والمكرس لهم.

ولسد هذا الفراغ المحزن، وستر هذا التقصير والإهمال تسعى هذه المداخلة إلى محاولة الإسهام في دراسة المنجز الحقوقي في أدب الطفل العربي وتمثلاته إبداعيا من خلال دراسة عينات ونماذج من أدب الطفل العربي.

وستكتفي هذه الدراسة باستقراء وتتبع الحقوق المدنية والسياسية للطفل من خلال هذه العينات المختارة مركزة الكشف عن الحقوق المدنية في العدالة والمساواة مع الآخرين، وعدم التعرض للتعذيب والظلم، والحق في حماية القانون لهم، كما تبحث الدراسة في حق اكتسابهم للهوية في ظل الهويات المختلفة من خلال أدب الأطفال، وتعالج هذه الدراسة كذلك تجارب أدب الأطفال في إدراك الطفل لحقوقه المدنية كالحق في اللعب والتعبير والنقد وغيرها.

ولعل السؤال الأهم والذي تنبني عليه كافة التساؤلات الأخرى يتمحور حول: ماهية الحقوق المدنية والسياسية للطفل العربي وتجلياتها في مجال أدب الأطفال؟ وهل استطاع هذا الأدب تمثل هذه الحقوق؟ وبالتالي نستطيع القول إن هناك ثقافة حقوقية مكرسة للأطفال من خلال هذا الخطاب؟ أم أن المنجز الحقوقي لا يزال غائبا عن التناول والمعالجة؟ وإذا كان كذلك كيف لنا ردم هذه الهوة، وسد هذا الفراغ من خلال إقامة مثل هذه الندوات الدولية حول حقوق الإنسان في أدب الطفل في العالم العربي، وتشجيع الأدباء على تمثل الثقافة الحقوقية في مجال الابداع الادبي، ووضع الشروط التربوية والمعايير الفنية حتى لا يتحول هذا الخطاب الى إرشادات قانونية وحقوقية بعيدا عن شروط الفن الجميل.

الكلمات المفاتيح: الحقوق، المدنية، السياسية، أدب الطفل.

مقدمة:

إن الدراسات التي تناولت الطفولة من حيث الماهية والنمو كثيرة ومتنوعة، غير أن بعض الكتابات لفلاسفة وعلماء وأدباء تعد فتحا جديد في العصر الحديث، فمنذ أن أطلق جان جاك روسو صيحته الاكتشاف-كما قال أحد الكتاب- بدأ الاهتمام الجدي والفعال بعالم الطفل والطفولة من شتى النواحي فجان جاك روسو في كتاب «إميل» يعترف صراحة بجهلنا بالطفولة في مقدمة الكتاب فيقول: «إننا لا نعرف شيئا عن الطفولة. ولضلال أفكارنا عنها نزداد بالمضي في أمرها ضلالا على ضلال. وأحكم الكتاب يوجهون أنفسهم إلى ما ينبغي للرجل أن يعرفه، من غير اعتبار لما يستطيع الطفل أن يتعلم، ذلك أنهم ينشدون الرجل دائما في الطفل، من غير أن يراعوا ماذا يكون الطفل فعلا قبل أن يغدو رجلا.» [1]

لقد كان اهتمام روسو بسؤال الطفولة واضحا في هذا الكتاب، فهو في كل أجزائه وفصوله يركز على مسألة الفهم السليم لهذا الكائن الصغير الذي أهمل كثيرا فيقول: «وأن من يضيق بفترة الطفولة لا يدرك أن النوع البشري كان حريا أن يهلك لو لم يبدأ الإنسان طفلا...فنحن نولد ضعافا، في حاجة إلى القوة، ونولد مجردين من كل شيء، في حاجة إلى العون. ونولد حمقى، في حاجة إلى التمييز. وكل ما يعوزنا حين مولدنا، ونفتقر إليه في كبرنا، تؤتينا إياه التربية.

والتربية تأتينا إما من الطبيعة أو من الناس، أو من الأشياء. فنمو وظائفنا وجوارحنا الداخلية ذلكم هو تربية الطبيعة. وما نتعلم من الإفادة من ذلك النمو، ذلكم هو تربية الناس. وما نكتسبه بخبرتنا عن الأشياء التي نتأثر بها، فذلكم هو تربية الأشياء.» [2]

ونعتقد أن هذه الانطباعات والملاحظات كانت الانطلاقة الحقيقية لدراسة الطفولة التي «تكتسي قيمة أكبر في الفكر التربوي لدى روسو. إنها شرط وجود النوع الإنساني بأكمله

---

1) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، (القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر، د.ت)، ص18.

2) المرجع نفسه، ص.18.

الذي سيكون معرضا للهلاك إن لو لم يبدأ الإنسان طفلا. فالطفولة بمقتضى ذلك هي نافعة وصالحة للنوع البشري.» [1]

ويركز روسو على الطبيعة الفطرية للإنسان فالطفل يولد على الفطرة نقيا خاليا من الشوائب ولديه استعداد أن يبقى كذلك، وعندما يغادر الإنسان طبيعته ويعيش في مجتمعه تفسد هذه الطبيعة فيه من خلال ما يتعرض له من ضغوط ومن خلال ما يتعلمه من أساليب الحياة وفنون العيش.

وفي الأدب العربي إشارات واضحة لعالم الطفولة في كتاب «النبي» لجبران خليل جبران وهو في كل إشاراته وانطباعاته يركز على مسألة استقلالية عالم الطفولة عن الكبار ووجوب مراعاة حريتهم وعصرهم فيقول: «إن أطفالكم ما هم بأطفالكم، فلقد ولدهم شوق الحياة إلى ذاتها، بكم يخرجون إلى الحياة، ولكن ليس منكم وإن عاشوا في كنفكم فما هم ملككم.

قد تمنحوهم حبكم ولكن دون أفكاركم، فلهم أفكارهم. ولقد تأوون أجسادهم لا أرواحهم، فأرواحهم تسكن في دار الغد، وهيهات أن تلموا به، ولو في خطرات أحلامكم. وفي وسعكم السعي لتكونوا مثلهم، ولكن لا تحاولوا أن تجعلوهم مثلكم، فالحياة لا تعود القهقرى، ولا هي تتمهل عند الأمس. أنتم الأقواس، ومنها ينطلق أبناؤكم سهاما حية. والرامي يرى الهدف قائما على طريق اللانهاية، ويشدكم بقدرته حتى تنطلق سهامه سريعة إلى أبعد مدى. وليكن انحناؤكم في يد الرامي عن رضا وطيب نفس، لأنه كما يحب السهم الطائر، كذلك يحب القوس الثابتة».[2]

مشكلة البحث:

إن السؤال الذي ينبغي أن نطرحه ونحن نقارب موضوع الحقوق المدنية والسياسية في أدب الطفل العربي (دراسة في المنجز الحقوقي) هو: ما طبيعة الحقوق المدنية والسياسية

---

1) خاليد الخطاط، "مفهوم الطفولة عند روسو من التربية إلى علم التربية"، مجلة نقد وتنوير، العدد 1، المغرب، مايو/ أيار (2015م)، ص238.

2) جبران خليل جبران، النبي، ترجمة ثروت عكاشة. (القاهرة: دار الشروق، ط9، 200)، ص16.

للطفل العربي وتجلياتها في مجال أدب الأطفال؟ وهل استطاع هذا الأدب تمثل هذه الحقوق؟ وبالتالي نستطيع القول إن هناك ثقافة حقوقية مكرسة للأطفال من خلال هذا الخطاب؟ أم أن المنجز الحقوقي لا يزال غائبا عن التناول والمعالجة؟ وإذا كان كذلك كيف لنا ردم هذه الهوة، وسد هذا الفراغ من خلال إقامة مثل هذه الندوات الدولية حول حقوق الإنسان في أدب الطفل في العالم العربي، وتشجيع الأدباء على تمثل الثقافة الحقوقية في مجال الإبداع الأدبي، ووضع الشروط التربوية والمعايير الفنية حتى لا يتحول هذا الخطاب إلى إرشادات قانونية وحقوقية بعيدا عن شروط الفن الجميل.

أهداف البحث وأهميته والمنهجية المعتمدة:

إن الهدف الذي يرمي إليه البحث هو مقاربة المنجز الحقوقي في مجال الأدب الموجه للأطفال، في المجالين المدني والسياسي، من خلال استقراء وتتبع المنجز الإبداعي الذي تناول هذه الحقوق، برؤية حداثية تهدف إلى غرس القيم الحقوقية عند الطفل العربي، ومحاولة دراسة هذا المنجز من حيث التناول والتداول والمعالجة ومن حيث الغياب والإهمال والانتياص. ولتحقيق هذا الغرض فقد اعتمدت في البحث على جملة من المناهج السياقية التي تهتم بالمضامين والدلالات والسياقات، كالمنهج التاريخي والاجتماعي والنفسي؛ لأن هذه المناهج هي الأنسب لدراسة المنجز الحقوقي في المجالين المدني والسياسي وما يتفرع عنهما من موضوعات.

الدراسات السابقة:

إن المتتبع للمنجز النقدي في مجال تناول الحقوق المدنية والسياسية في الأدب العربي ككل، وفي الأدب الموجه للأطفال على وجه الخصوص، يلحظ الفراغ الكبير في هذا المجال، فعلى الرغم من أهمية تبيان الحقوق لهذه الشريحة من المجتمع، وعلى الرغم أن العصر هو عصر الوعي بهذه الحقوق فإن الدارسات التي تتناول هذه المسائل لا تزال في بداياتها وسنتناول عينات ونماذج من هذه الدراسات.

أولا: دراسة الدكتورة أسماء غريب بيومي بعنوان: «التربية السياسية في أدب الأطفال، دراسة مقارنة بين مصر وإسرائيل، صدر عن مركز الحضارة العربية بالقاهرة، في طبعته الأولى

سنة 2004م، وتناولت فيه المؤلفة التربية السياسية في أدب الطفل في مصر وإسرائيل وهي دراسة مقارنة خلصت من خلالها إلى أن أدب الطفل الإسرائيلي يرتكز على معالم واضحة يستمدها من مصدرين هما: الأيديولوجيا الصهيونية والديانة اليهودية، كما يرتكز على قضية الصراع العربي الإسرائيلي وتفوقه في الاهتمام بالتربية السياسية للناشئة بعكس الأدب المصري الذي لم تظهر فيه أية إشارة الى هذا الصراع، كما تعتقد المؤلفة أن الأدب الإسرائيلي الموجّه للأطفال أدب ممتاز من ناحية الالتزام بقضايا المجتمع وتبنيه الدعوة إليها بطرق شيقة وبشكل غير مباشر، كما هو أدب عنصري غير إنساني لا يهتم بتربية الإنسان من حيث هو إنسان، وإنما من حيث أن يكون أداة مسخرة بشكل عنيف لخدمة قضية واحدة في الوجود هي قضية الأرض، بينما أدب الأطفال المصري هو أدب إنساني من حيث اهتمامه بالقيم الذاتية والأخلاقية وعدم تمجيده القوة. [1]

ثانيا: دراسة إسماعيل عبد الفتاح الكافي بعنوان: «القيم السياسية المتضمنة في كتب الأطفال دراسة تحليل مضمون كتب الأطفال الصادرة عن الهيئة العامة للاستعلامات 1986/83 صدرت هذه الدراسة سنة 1987م، عن كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة وركزت هذه الدراسة على القيم السياسية كالانتماء والحرية والمساواة والعدالة والقيم الدينية.

ثالثا: دراسة أحمد محمد عيسى حسن بعنوان «تقويم قصص الأطفال في مصر» وهي رسالة دكتوراه نوقشت بكلية التربية بجامعة عين شمس سنة 1988م، وفيها تناول الباحث جملة من الحقوق المدنية خاصة كالحق في النجاح والحق في النظافة واتقان العمل وغيرها من القيم المدنية.

تحديد اصطلاحي للأدب الموجه للأطفال:

إن تحديد المصطلحات في غاية الأهمية في مجال البحث العلمي، وقد كان من الضروري بمكان أن نبدأ بعرض بعض المصطلحات التي سيدور حولها البحث؛ لما انتابها من تداخل

1) أسماء غريب بيومي، التربية السياسية في أدب الأطفال دراسة مقارنة بين مصر وإسرائيل.(القاهرة: مركز الحضارة العربية، القاهرة، ط01، 2004)، ص225.

وخلط جعلها غير واضحة، وانطلاقا من هذه الرؤية يجب تحديد المصطلحات التالية:(أدب الأطفال) و (الأدب الموجه للأطفال) و(الأطفال في الأدب)، ولضبط هذه المصطلحات، وتحديد مفهومها بدقة نرى من المفيد أن نميز بين ما يكتب للأطفال، وما يكتب عنهم، وما يكتبه الأطفال أنفسهم، لأن هذه الأشكال متداولة ومتداخلة في مجال بحثنا الأمر الذي يدفعنا إلى ضبطها وتحديدها.[1]

ولا نقصد بأدب الأطفال الأدب الذي يصدر عن الأطفال أنفسهم، بل نقصد به الأدب الذي يكتبه الأدباء الكبار للأطفال، لأن مصطلح (أدب الأطفال) من المصطلحات المتداولة في هذا المجال, وهو في الواقع يعني الأدب الذي يكتبه الأطفال «وليس جديدا علينا أن نسمع بين حين وآخر عن شعراء أطفال يكتبون بأنفسهم أجمل القصائد المعبرة عن صدق الأحاسيس وأعمق المشاعر النابعة من براءة الطفولة وحاجاتها ومتطلباتها»[2]، وقد لقي هذا الأدب اهتمام علماء التربية وعلماء النفس التربوي، كما لقي اهتمام المعلمين فانطلقوا يعلمون الأطفال التعبير الأدبي.

ثم تأتي عبارة (الطفل في الأدب) وفيه تبرز الطفولة كموضوع وعلى الخصوص في الأدب الاجتماعي، حيث يخاطب الأديب الراشدين وليس الأطفال، ويدعوهم إلى الاهتمام بالطفولة ورعايتها والمساهمة في حل مشكلاتها، ومن ثم لا يدخل هذا الأدب فيما نسميه (أدب الأطفال) ولا يصنف ضمن (الأدب الموجه للأطفال) لأن المتلقي لهذا الأدب والمخاطب به ليس الطفل، وإنما الراشد، وفي الأدب العربي الحديث أمثلة كثيرة لهذا الأدب خصوصا في مجال الشعر، وقد ظهرت في هذا المجال دراسات كثيرة، وبحوث عديدة تناولت

1) ينظر العيد جلولي، «أدب الأطفال وأثره في بناء الشخصية اللغوية»، (144-99)، كتاب المؤتمر الدولي بعنوان اللغة العربية ومواكبة العصر، المحور الرابع، 1433هـ/2012م، منشورات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، مطابع الجامع الإسلامية، 2012م.

2) أحمد علي كنعان، الطفولة في الشعر العربي والعالمي مع نماذج شعرية لأطفال شعراء. (سوريا: دار الفكر، ط1، 1995)، ص160.

هذا الموضوع بالدرس والتحليل.[1]

أما الأدب الموجه للأطفال – وهو مجال بحثنا ومدار موضوعنا– فهو الأدب الذي يكتبه الأدباء الكبار خصيصا للأطفال، وينطبق عليه ما ينطبق على أدب الكبار من تعريفات ومفاهيم، غير أنه يختص في مخاطبة الأطفال وهم بحكم سنهم يختلفون عن الكبار في الفهم والتلقي.[2]

ولا يزال هذا الأدب مهمشا معزولا « ذلك أن الهيئات العلمية والتربوية والثقافية في البلاد العربية لم تسهم في دراسة أدب الأطفال دراسة علمية تتحدد بها قواعده ومناهجه وتبين أجناسه الأدبية ومقاييسها النقدية، وتظهر تطوره وتوضح دوره الكبير في صنع الإنسان وبنائه.» [3]

وبقيت مسألة مهمة في مجال الأدب الموجه للأطفال وهي الحدود الفاصلة بين التربية والفن في هذا المجال الذي تتوزعه علوم التربية وحقل الآداب، فهذا الأدب يتأسس على قطبين اثنين لا يمكن التفريط والتضحية بأحدهما، وهذان القطبان هما: الفن والتربية، فالأدب الموجه للأطفال عمل فني بالدرجة الأولى ، وهو في الوقت نفسه عمل تربوي، وهذا التداخل بين الفن والتربية أوجد إشكاليات فنية وتربوية متعددة، ففي الأدب الموجه للأطفال لم يعد الأديب وحده يملك حرية الكتابة والتوجيه فيكتب ما شاء وكيفما شاء، بل أصبح ينافسه مسؤولية الكتابة للأطفال علماء النفس والتربية، وتحوّل هؤلاء إلى منافسين للمشتغلين بدراسة الأدب، فهم يحاولون احتكار هذا الميدان، ويمارسون سلطة على المبدع خصوصا بعد التطورات التي شهدها ميدان علم النفس الطفل وعلوم التربية،

1) من هذه الدراسات دراسة سليمة عكروش وعنوانها (صورة الطفولة في الشعر العربي المعاصر) وهي رسالة ماجستير نوقشت في قسم اللغة العربية بجامعة الجزائر وصدرت عن دار هومة بالجزائر عام 2002، وأيضا دراسة إبراهيم محمد صبيح. الطفولة في الشعر العربي الحديث صدرت عن دار الثقافة. (الدوحة: قطر، ط1, 1985م) وغيرها.

2) ينظر العيد جلولي، أدب الأطفال وأثره في بناء الشخصية اللغوية، ص.106.

3) علي الحديدي، في أدب الأطفال. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، 1982)، ص7.

وراحت مؤلفات هؤلاء تخصص مباحث لأدب الطفل، وكأنه حقل من حقولها. ([1])،وهنا يبرز سؤال ملح وهو: هل نعلم الأطفال الأدب ليكون هدفا بحد ذاته؟ أو نعلمه ليكون وسيلة لغرس القيم التربوية، ومنها غرس حقوق الطفل، وهل يمكن تحقيق المعادلة الصعبة بين الفن والتربية فنحقق بذلك الغرضين معا؟ وبناء على ما افترضناه في بداية الفقرة فإن الغرضين يجب أن يتحققا معا، وبشكل متوازن ومنسجم، ولا يمكن أن يحقق هذا إلا أديب متمرس من الناحيتين الفنية والتربوية، يستطيع أن يقدم أدبا لا تحول فيه الصياغة الفنية دون الإيصال التربوي، وبالمقابل لا يكون الحرص على الإيصال التربوي سبيلا إلى فساد الفن وانحطاطه،[2] على أن هذه المعادلة مقبولة من الناحية النظرية، ولكن ما من أدب حقيقي يجمع بين معطيات الفن والتربية إلا ويجور فيه الفن على التربية أو تطغى فيه التربية على الفن، ولكن ضمن حدود متفاوتة بين أديب وأديب، فقد يغرق الأديب في الفنية، ولا سيما إذا كان أديبا محدثا فيتجاوز حدود الوضوح الذي يفترضه كل إيصال تربوي إلى الغموض الممجوج، وآنذاك لا يصلح نتاجه مادة للتربية، إذ تختلف الآراء في تفسيره وحل رموزه بل في تحديد فكرته العامة.[3] وقد استطاع بعض الأدباء الوصول إلى حل هذه الإشكالية، وهو أن يقدم للطفل الأدب الغامض والواضح معًا، يقدم النص الغامض؛ لأن الأدب الحقيقي وخصوصا الشعر هو الذي يحقق المتعة، فلا بد أن يكون فيه من الخيال والتصوير ما يجعله يحقق ذلك، ويقدم الأدب الواضح لأن المعطيات التربوية والنفسية تلزم الأديب أن يفهم المتلقي الصغير ما يريد، على أن الغموض في الأدب الموجه للأطفال يجب أن لا يتعدى حدود الصور الفنية.[4]

وتبقى المشكلة الكبرى في الأدب الموجه للأطفال «هي أننا، نحن الكبار، نكتبه، إنه

---

1) ينظر على سبيل المثال الكتب التالية والتي خصصت فصولا ومباحث لأدب الطفل:
- تدريس فنون اللغة العربية لعلي أحمد مدكور (القاهرة: دار الفكر العربي، القاهرة، 2000)
- إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة لهدى محمود الناشف. (القاهرة: دار الفكر العربي، 1999)
- تدريس العربية في التعليم العام لرشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع. (القاهرة: دار الفكر العربي،2000)
- تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال لثناء يوسف الضبع، (القاهرة: دار الفكر العربي، 2001)

2) ينظر مجموعة من الكتاب، مع سليمان العيسى. (دمشق: دار طلاس، 1984)، ص203.

3) ينظر العيد جلولي، أدب الأطفال وأثره في بناء الشخصية اللغوية، ص3

4) ينظر المرجع نفسه، ص110

من وحي تخطيطنا وتنفيذنا، وتصويرنا وتعبيرنا، وفي أحيان كثيرة تكون حصائل تفكيرنا عبثا، وفي أحيان أخرى تضليلا وتشويها مسيئا.» [1]

ونتيجة لهذه الخصوصية في الأدب الموجه للأطفال ذهب بعض النقاد والمشتغلين بهذا الفن إلى أن أدب الأطفال أدب صعب، ووجه الصعوبة فيه أن يضع كاتب الأطفال في حسابه كثيرا من التقنيات، ويرصد إزاء ذهنه كثيرا من الحقائق التي لا تقبل الجدل، ومن هذه الحقائق والتقنيات مراعاة المستوى العمري والفكري واللغوي والنفسي وغير ذلك.[2] ولهذا «فالكتابة للأطفال تأتي في الذروة، ذروة التعبير، ذروة الخبرة، ذروة النضج الفني، وليس من قبل المصادفة أن كبار الأدباء في العالم اتجهوا إلى الطفولة وكتبوا لها، بعد أن تربعوا قمة المجد والشهرة وأعطوا معظم ما أعطوا للكبار» [3]، ففي الأدب الغربي أسماء بارزة كتبت الأدب للأطفال أمثال الشاعر ت.س.إليوت (T.S.Eliot)، وألكسندر بوشكين(Aleksander Pouchkine)[4]، وكذلك في الأدب العربي أمثال كامل كيلاني وعثمان جلال وأحمد شوقي وسليمان العيسى، ومحمد الأخضر السائحي وغيرهم.

وليس صحيحا قول بعضهم أنه لا يهتم بالتأليف للصغار سوى الذين لا يجدون ما يلقونه على الكبار ... وأن التأليف للأطفال يعد تضحية كبيرة لأنه لا يصل بالمؤلفين إلى ما يسمونه: المجد الأدبي [5]، والحقيقة أن الكثير من الأدباء وصلوا إلى المجد والشهرة الواسعة عن طريق تأليفهم للصغار، أمثال الكاتب الدانماركي هانز كريستيان أندرسون (Hans Cristian Anderson) في الأدب الغربي، وكامل كيلاني في الأدب العربي.

---

1) هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال فلسفته، فنونه، وسائطه. (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت)، ص79

2) ينظر محمد مرتاض، من قضايا أدب الأطفال. (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1994)، ص62.

3) أحمد علي كنعان، الطفولة في الشعر العربي والعالمي، ص176.

4)كتب إليوت قصصا شعرية للأطفال وردت في ديوانه (ديوان القطط) أو (ما قاله الجرد العجوز عن القطط العميلة) وهو العنوان الذي وضعه مترجم الديوان صبري حافظ للترجمة العربية، ينظر عبد الله أبو هيف «إليوت كاتبا للأطفال»، مجلة العربي، الكويت، عدد 438، 1995، ص172. كما كتب إلكسندر بوشكين حكايات شعرية للأطفال منها (الصياد والسمكة).

5) هذه الكلمة لزكي مبارك في معرض رده على من يزعم ذلك. ينظر أنور الجندي، كامل كيلاني في مرآة التاريخ، (القاهرة:مطبعة الكيلاني الصغير، 1965)، ص354.

ومجمل القول إن الأدب الموجه للأطفال يتسم بخصوصيات تضبط المبدعين في هذا المجال وتجعلهم في حالة وعي بالمراحل العمرية التي يمر بها الأطفال، والموضوعات التي يتجاوب معها هؤلاء، بالإضافة إلى الاعتبارات التربوية والنفسية، وهذا لا يعني التضحية بالأسس والمقومات الجمالية فالأدب الموجه للأطفال عمل فني جمالي قبل أن يكون عملا تربويا تعليميا.[1]

مفهوم حقوق الطفل:

حقوق الطفل جزء من حقوق الإنسان بصفة عامة، وهي أيضًا مسألة أخلاق ومشاعر وقيم إنسانية [2] وتعرف بأنها مجموعة الحقوق الفردية والشخصية للطفل تركز على صفة الطفولة بوصفها مرحلة يكون الطفل فيها في حاجة إلى رعاية خاصة. كما تعني كل المستحَقَّات المقرَّرة في القوانين والدساتير والمواثيق، والإعلانات المحلية، والإقليمية، والعالمية، وتركز على مجالات ثلاثة: إقامة العدل، ومحاربة التمييز، وحل المشكلات؛ وهي على الجملة كل ما يستحقه الطفل من نصيبه من خلال القوانين والإعلانات.[3]

ومازال موضوع حقوق الإنسان ومنها حقوق الطفل من الموضوعات المعقدة وهذا لأن القائمين والنشطاء في هذا المجال يختلفون في الرؤى كما يختلفون في شخصياتهم ووسائلهم ودوافعهم.[4]

---

1) ينظر العيد جلولي، أدب الأطفال وأثره في بناء الشخصية اللغوية، ص110

2) Chateau Jean, «L'Humanisation, ou les premiers pas des valeurs humaines», Bruxelles, Mardaga, Psychologie et sciences humaines (1985) p.29-30.

3) ينظر الاتفاقيات والمعاهدات الدولية وتقارير الهيئات والمراكز الدولية التالية:
الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948
حقوق الطفل مركز حقوق الإنسان، جنيف 1997
اتفاقية حقوق الطفل 1989، مطبوعات اليونيسيف 1990.
تقرير منظمة الامم المتحدة للطفولة، الأطفال في دول العالم 2002.
تقرير اليونيسيف حول وضع الأطفال في العالم 2003.

4) ينظر بول جوردون لورين، نشأة وتطور حقوق الإنسان الدولية الرؤى، ترجمة أحمد أمين الجمل.(القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ط02، 2008)، ص384.

حقوق الطفل وتصنيفها حسب ورودها في اتفاقية حقوق الطفل:

منحت اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989م حقوقا أساسية مهمة شبيهة بالحقوق المقررة للكبار في الإعلان العالمي لحقوق الانسان، والعهدين التوأمين (الحقوق المدنية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية) لذلك سميت حقوق الطفل الإنسان، وتحيل هذه الحقوق لمبدأ أساسي يقتضي أنه يجب أن يمنح لكل طفل بقطع النظر عن أصله أو المكان الذي يعيش فيه أو خصوصياته أو شخصيته...وسائل تيسر له حياة آمنة في ظروف تضمن فيها كرامته واستقلاليته، وقد خصصت الاتفاقية لهذه الأصناف الثلاثة من الحقوق فصولها من الفصل الأول وإلى الفصل الواحد والأربعين، وتتميز حقوق الطفل التي أقرتها الاتفاقية للطفل بإمكانية تبويبها وتصنيفها إلى ثلاثة أصناف كبرى من الحقوق وهي الحق في الحماية (protection) والحق في الوقاية (prévention) والحق في المشاركة (participation) وقد سميت اتفاقية حقوق الطفل باتفاقية الباءات الثلاث.[1]

أولا: حقوق الحماية: ويقصد بها جملة من الحقوق تضمن له الحماية الكافية باعتباره قاصرا كالحق في الحياة، وحرية المراسلة، والحق في الحماية والوقاية ضد كل أشكال الإساءة والإيذاء البدني أو العقلي، والإهمال سواء إذا كانت هاته الأفعال صادرة عن الأبوين أو أي شخص آخر، وضد كافة أنواع التعذيب والتعريض للمعاملة القاسية أو المهينة، ووجوب مكافحة ظاهرة اختطاف الأطفال، وأيضا الحماية ضد كافة أشكال الاستغلال الاقتصادي.

ثانيا: الحقوق الوقاية: كما تنص اتفاقية حقوق الطفل على مجموعة أخرى من الحقوق ذات البعد الوقائي توفر للطفل مجالا للنمو من خلال توفير بعض الخدمات والمساعدات المادية الملموسة ومنها:

حق كل طفل منذ الولادة في هوية ليكون له وجود قانوني ومادي، وحق الارتباط الوجداني مع والديه.

---

1) ينظر: دليل تدريب المكونين في مجال نشر ثقافة حقوق الطفل وآليات التواصل الفعال، إعداد مرصد الاعلام والتكوين والتوثيق والدراسات حول حماية حقوق الطفل، منشورات اليونيسيف، نسخة تجريبية 2014.

الحق في مستوى عيش مناسب وكاف من شأنه أن يضمن أقصى نمو وتطور بدني وعقلي ومعنوي وعقائدي واجتماعي للطفل.

حق الطفل في التمتع بأعلى مستوى صحي وفي الضمان الاجتماعي.

الحق في التربية ويشمل حق الطفل في التعليم مع ضرورة احترام كرامة الطفل أثناء ممارسة التأديب المدرسي.

حق الطفل في طفولته ويشمل حقه في الراحة واللعب وفي ممارسة الأنشطة الثقافية والفنية.

حق الطفل المنتمي إلى فئة الأقليات في أن يتمتع تمتعا حرّا بثقافته وديانته ولغته. [1]

ثالثا: حق المشاركة: يشكل الأطفال نسبة مرتفعة في كل المجتمعات البشرية تصل الى أربعين بالمائة وهذه النسبة تعطيهم الحق في المشاركة واتخاذ القرارات، لهذا يتطلب هذا الواقع سماع أقوالهم بصورة مساوية في القيمة لأقوال الكبار، فيكون الطفل طرفا فعالا في عملية نموه من خلال منحه مجموعة من الحريات العامة التي تتأسس عليها حقه في المشاركة ويكتسب بموجبها مقومات المواطنة بوصفه صاحب حقوق أكثر منه محلا للحماية وتتمثل تلك الحريات في: حرية الرأي وحرية التعبير وحرية التفكير والمعتقد في نطاق احترام دور الأبوين في الإرشاد والتوجيه، وأيضا حرية الاجتماع وحرية الإعلام. [2]

الأدب العربي والكتابة عن حقوق الإنسان:

الأدب تعبير إنساني عن قضايا الإنسان ومن ثم فهو سجل لتوثيق حياته العامة والخاصة، والمتتبع للمنجز الإبداعي في مجال التعبير عن حقوق الإنسان يلحظ أن الرواية أكثر الفنون الأدبية تمثلا للتحولات المختلفة في المجتمع العربي وأكثرها استجابة لترسيخ مفاهيم حقوق الإنسان ورصد وتوثيق كل ما يتعلق بهذه الحقوق، وقد بدأت تعبر عن

1) ينظر المرجع نفسه، ص 53.

2) ينظر المرجع نفسه، 55.

ذلك مع الإعلان العالمي لحقوق الانسان الذي أقرته الأمم المتحدة عام 1948 حين تناولت الرواية بصفة خاصة موضوع الاستبداد، والقمع والسجن وانتهاك حقوق الانسان وحرية التعبير وحرية الاعتقاد وحرية الإقامة وحقوق المرأة والطفل والعامل، وتجريم التعذيب وتحريم كل ما من شأنه المساس بحقوق الإنسان، وقد برز روائيون في هذا المجال أمثال جمال الغيطاني، وإسماعيل فهد، ونبيل سليمان، وعبد الرحمن منيف، وحيدر حيدر وغالب هلسا وغسان كنفاني وصنع الله إبراهيم وحنا مينه والطاهر وطار ومحمد زفزاف ووسين الأعرج وأحلام مستغانمي وغيرهم.

كما ظهرت دراسات نقدية، وبحوث أدبية، تقارب هذه الأعمال التي تتعرض لموضوع حقوق الإنسان وتتناول ظاهرة القمع والقهر والاستبداد والتعذيب والسجن والمطاردة والاعتقال وانتهاك حقوق الإنسان بصفة عامة.[1]

كما تناولت دراسات أخرى موضوع حقوق المرأة وحقوق الطفل في الأدب بصفة عامة غير أن الدراسات التي تتناول موضوع حقوق الطفل في الأدب الموجه للأطفال لا تزال قليلة وغائبة عن التناول والمعالجة في كثير من الأحيان.[2]

---

1) ينظر على سبيل المثال الدراسات الآتية:

القمع في الخطاب الروائي العربي: لعبد الرحمن أبو عوف الصادر ضمن إصدارات مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة،1999.

الحداثة أخت التسامح: الشعر العربي وحقوق الانسان: لحلمي سالم ضمن سلسلة حقوق الانسان في الفنون والآداب، التي يصدرها مركز القاهرة لدراسات حقوق الانسان، القاهرة، 2000.

حقوق الإنسان في روايات عبد الرحمن منيف: لخديجة شهاب صدر عن المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2009.

حقوق الإنسان في الرواية الأردنية: مؤنس الرزاز أنموذجا: لسلطان محمد القطيش، قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية، الأردن، 2005.

2) ينظر على سبيل المثال الدراسات التي تناولت الطفل في الأعمال الأدبية:

الطفولة والخطاب: صورة الطفل في القصة المغربية القصيرة لأحمد فرشوخ صدر عن دار الثقافة، المغرب، ط1، 1995.

صورة الطفل في الرواية المصرية لمنير فوزي، صدر عن مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1997.

الطفل والأدب العربي الحديث لزهراء الحسيني، صدر عن دار الهادي، بيروت، ط1، 2001.

صورة الطفولة في الشعر العربي المعاصر لسليمة عكروش صدر عن دار هومة، الجزائر 2002.

كما صدرت كتابات كثيرة تتناول بالشرح والتحليل وتقريب المفاهيم لمسألة حقوق الطفل في البلاد العربية، ولا شك أن هذه الدراسات تسهم بشكل مباشر وغير مباشر في ترسيخ الوعي بحقوق الطفل عند المبدعين في مجال الأدب الموجه للأطفال. [1]

الحقوق المدنية والسياسية وتجلياتها في الأدب الموجه للأطفال:

يشير مصطلح الحقوق المدنية والسياسية إلى كل الحقوق الأساسية التي تضمنها القوانين الحكومية لكل البشر بغض النظر عن أعراقهم، أو ألوانهم أو جنسياتهم، أو سنهم، أو دياناتهم. وتضمن الحقوق المدنية حقوق المواطنة والحماية بالتساوي للجميع بموجب القانون، وتختلف الحقوق المدنية عن الحريات المدنية في أنها تتعامل مع الحقوق التي تمنحها الحكومات، بدلاً من الحقوق التي تمنحها الفطرة أو الطبيعة، ويمكن تعريفها أيضاً بأنها الحق في المساواة القانونية والاقتصادية والاجتماعية الكاملة بغض النظر عن أي اعتبارات أخرى.

وتشمل الحق في التعليم، والحق في استخدام المرافق العامة، والحق في الحصول على الخدمات الحكومية، وحق الطفل في الاستماع لرأيه، وبوجه عام فإن الحقوق المدنية توجه لكافة الناس على قدم المساواة مثل حق الحياة وحق سلامة الجسم وغيرها، ولذلك تنص

---

1) ينظر على سبيل المثال الدراسات الآتية:

التربية على المواطنة وحقوق الانسان، فهم مشترك للمبادئ والمنهجيات، دليل الأندية، المجلس الوطني لحقوق الإنسان، المغرب،2015.

مبادئ التثقيف في مجال حقوق الإنسان، أنشطة عملية لتلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، 2004.

دليل تدريب المكونين في مجال نشر ثقافة حقوق الطفل وآليات التواصل الفعال، نسخة تجريبية، إعداد مرصد الاعلام والتكوين والتوثيق والدراسات حول حماية حقوق الطفل، يونيسيف، تونس، 2014.

مناصرة حقوق الطفل، دراسة عالمية حول منظمات حقوق الإنسان المستقلة الخاصة بالأطفال، اليونيسيف، إيطاليا، 2012.

اتفاقية حقوق الطفل، كتيب عن اتفاقية حقوق الطفل، كتب النص الأصلي توماس هاما ربري، ستوكهولم 2015.

حماية الأطفال ضد الاستغلال الجنسي والانتهاكات الجنسية في ظل أوضاع الكوارث والأحداث الطارئة، استراليا، مارس 2006.

فعلية حقوق الطفل مسؤولية الجميع، تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، المغرب، 2012.

الدليل العربي حول حقوق الانسان والتنمية، صدر عن المنظمة العربية لحقوق الانسان، تحرير محسن عوض، القاهرة 2005.

الدساتير على إقرار تلك الحقوق، كما تنص قوانين العقوبات على تجريم أي اعتداء عليها لكافة البشر، فحق التقاضي وحق المساواة أمام القانون مكفولان للناس عامة.[1]

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل عالج الأدب العربي الموجه للأطفال هذه الحقوق؟ وهل ساهم في ترسيخها وتثقيف الطفل العربي بها؟

للإجابة عن هذا السؤال قمنا باختيار العينات التالية:

أولا: سلسلة قصص فرقة الناشط علي:

تعتبر أول سلسلة مكرسة للأطفال تتناول وتعالج موضوع حقوق الانسان في مصر والوطن العربي، وهي سلسلة قصص صدرت عن المنظمة العربية للإصلاح الجنائي [2] عام 2006 وقد صدر منها ستة وثلاثون عنوانا باللغتين العربية والانجليزية،[3] وأشرف عليها الأستاذ محمد زارع المحامي رئيس المنظمة وأعدتها هويدا حافظ [4] وأعد رسومها عمرو عكاشة، وهي موجهة للأطفال في مراحلهم الأولى (حتى سن الثانية عشر) يقوم الأطفال من خلالها بمغامرات شيقة (علي وحمود ومريم وميسرة وكريم ودينا ونادين وشهد وياسمين ورانا وشيماء وسلمى وآية وتوتة وغيرهم) يبحثون عن حقوقهم وواجباتهم وفقاً للقوانين

---

1) Michel Bonnet, «Droit à la littérature et travail des enfants», Enfance Année (1990) 43-1-2, pp. 93-97

2) المنظمة العربية للإصلاح الجنائي منظمة إقليمية غير حكومية تضم عدد من المدافعين عن حقوق الإنسان في الوطن العربي وتتميز بالعمل على إصلاح البنية التشريعية والنظم العقابية في الوطن العربي من أجل حقوق الإنسان والدفاع عنها من خلال مد جسور التعامل بينها وبين المنظمات المحلية الدولية.

3) ضمت السلسلة القصص التالية: انترنتاوي صديقي، أحزان بلوتو الصغير، أحلام بحبوحة وزنانة، انتخبوا أستيكة، فليسقط استيكة، حصاوى نيولوك، لون حياتك، مذكرات خضرة، الغش مالوش رجلين، اتفقنا، قابلني على الرصيف، بلا وطن، أوعى ونشك، نقابة ..عم عبده، تحت القبة، ماتخافش ياخوفو، الشورى شورتك، زي بعض، دموع زهرة، أحزان مراكبي، قلب من ذهب، مش بإيدي، ورقة التوت، ينظر الموقع: http://www.activistali.org/arabic/story_ar.html

4) هويدا حافظ كاتبة وصحافية مصرية من مواليد عام 1969م، تعمل بمجلة بلبل وهي مجلة تصدرها مؤسسة أخبار اليوم موجهة للأطفال.

المصرية والاتفاقيات الدولية وذلك في إطار سهل ومبسط ومصحوب برسومات جذابة وطباعة أنيقة، وتتضمن هذه القصص مواضيع مختلفة تدور كلها حول تعريفهم بحقوقهم وترسيخ ثقافة حقوق الإنسان لديهم خصوصا في مصر والعالم العربي، وذلك تنفيذا وتطبيقا لما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، واتفاقيات حقوق الطفل، والمعاهدات والمواثيق الدولية وقد «استطاعت هويدا حافظ أن توظف أحداث ومواقف الحياة اليومية في بناء قصص مشوقة يتضمن قضايا ومفاهيم جافة في طبيعتها، ويجذب إليه الأطفال على نحو تفاعلي حقيقي، وليس على نحو تعليمي ممل.» [1]

وعن الهدف من هذه السلسة يقول محمد زارع: «كانت فكرة نشر ثقافة حقوق الإنسان بين الكبار في مصر حلما بذل الكثيرون من نشطاء حقوق الإنسان الكثير من الجهد من أجل أن يصبح واقعا وكان حلمي الأكبر والأصعب هو نشر هذه الثقافة بين الأطفال، فكانت فكرتي في إصدار سلسلة فرقة الناشط على لتعليم الأطفال القوانين المختلفة والمواثيق والمعاهدات الدولية وإحاطتهم بثقافة حقوق الإنسان.» [2]

تطرقت السلسلة إلى مجموعة من الحقوق بهدف تعريف الطفل بها، والجدول التالي يلخص ما ورد في هذه السلسلة:

1) محمود الضبع، أدب الأطفال بين التراث والمعلوماتية. (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2009)، ص136.

2) محمد زارع، أحزان مراكبي، ص3.

الرقم	عنوان القصة	موضوع القصة	نوع الحق
01	إنترنتاوي صديقي	تتناول موضوع مواكبة التطورات التكنولوجية، وتدور القصة حول استخدام الكمبيوتر وسبل تعلمه، والحفاظ عليه، والشروط الواجب توافرها عند الشخص الذي يريد أن يصبح مواطناً في أرض الإنترنت.	مدني
02	أحزان بلوتو الصغير	تتناول موضوع حقوق الأطفال بصفة عامة، وتشرح القوانين، والاتفاقيات وتبسط المعلومات، وهذا من خلال كوكب بلوتو الذي شعر أن حقه في إبداء رأيه قد انتزع منه فلم يستشر في تصنيفه ضمن الكواكب الصغيرة، وقد اسقطت المؤلفة حكاية الكوكب بلوتو على الأطفال وحقوقهم عندما فكر علي وأصدقاؤه بتأسيس فرقة تهتم بشؤون الأطفال وحقوقهم.	مدني
03	أحلام بحبوحة وزنانة	تتناول موضوع عمالة الأطفال وحرمانهم من التعليم ودور المؤسسات والمنظمات الدولية في محاربة الظاهرة وحماية الأطفال.	مدني
04	انتخبوا أستيكة	تتناول موضوع الانتخابات، وتشرح القوانين المنظمة لها، كما تبين مخاطر التزوير والتلاعب بالنتائج وسلبياته.	سياسي
05	فليسقط أستيكة	تتناول موضوع الانتخابات مرة أخرى ولكن هذه المرة تركز على شفافية الانتخابات ونزاهتها ومحاربة الغش والتزوير وكل الأساليب التي تؤثر على الناخب فلا يختار بعقله ومنطقه بقدر ما يقع تحت تأثير الاغراء.	سياسي
06	حصاوى نيولوك	تتناول موضوع حقوق الحيوان ووجوب الرفق بهم.	مدني
07	لون حياتك	تتناول فيها موضوع الأطفال المصابين بالسرطان وتتحدث عن حقوقهم في الرعاية الصحية ودور المجتمع في مساعدتهم من خلال تبرعهم ببناء مستشفيات خاصة بهم.	مدني
08	مذكرات خضرة	وتتناول موضوع المحافظة على البيئة من خلال العناية بالأشجار والمحافظة عليها حماية للأرض وما يهددها من مخاطر وحفاظا على طبقة الأوزون المهددة.	مدني

09	الغش مالوش رجلين	تتناول موضوع حماية المستهلك وتشرح وتبسط كل القوانين والتنظيمات المصّممة لضمان حقوق المستهلك، وضمان التجارة العادلة، والمنافسة والمعلومات الدقيقة في السوق.	مدني
10	اتفقنا	تتناول موضوع حقوق الإنسان من خلال دورة تدريبية تقوم بها والدة .... تقدم للأطفال جملة من المفاهيم المتعلقة بحقوق الإنسان وتشرح المصطلحات مثل الشرعة والمعاهدة والاتفاقية والميثاق والبروتوكول والتصديق وغيرها من المصطلحات.	مدني
11	قابلني ع الرصيف	تتناول ظاهرة أطفال الشوارع والمشردين، والذين ينامون على الأرصفة وهي ظاهرة شكلت هاجسا محوريا لنشطاء حقوق الإنسان، ويعد هذا الموضوع من الموضوعات الهامة التي يتم تداولها على الصعيدين العربي والعالمي، حيث تحتل هذه المشكلة مكانة عظمى بسبب تزايد عدد المشردين من الأطفال والكبار في العالم، وتحاول الكاتبة من خلال هذه القصة ترسيخ فكرة حماية المشردين وبيان حقوقهم كبشر.	مدني
12	بلا وطن	تتناول موضوع اللاجئين الدوليين ممن تقطعت بهم السبل فلا يجدون سكنا يأويهم ولا دولا تحميهم ولا وطنا ينتمون إليه.	سياسي
13	أوعى ونشك	تتناول موضوع احترام قوانين المرور، وشرح العلامات المنظمة للطرقات والسير، أنّ تناول هذا الموضوع كفيل بغرس ثقافة مرورية لدى الطفل، من أجل إكسابهم منذ وقت مبكر التوعية المرورية والسلوك المروري المنضبط، وهي مسألة تربوية وسلوكية غاية في الأهمية.	مدني
14	نقابة عم عبده	تتناول موضوع النقابات وأهميتها في المجتمع كوسيلة للمطالبة بحقوقهم.	سياسي
15	تحت القبة	تتناول موضوع البرلمان وأهميته وشرح سيره وكيفية تنظيمه والأعمال الموكلة إليه من سن القوانين والتشريعات ومراقبة سير المؤسسات.	سياسي
16	مش بإيدي	تتناول المؤلفة موضوع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتبرز حقهم في حياة كريمة كسائر المواطنين دون تمييز، وتركز على ضرورة توفير الحماية لهم.	مدني

17	ماتخافش يا خوفو	تتناول موضوع حماية التراث العالمي الثقافي والطبيعي وتشير إلى الاتفاقية الموقعة عام 1972 خلال المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم اليونيسكو والتي تهدف إلى حماية التراث والقصة تدور حول الأهرامات وواجب حمايتها والحفاظ عليها وعدم المساس بها.	مدني
18	الشورى شورتك	تتناول مجلس الشورى ودوره في العملية الدستورية مع ترسيخ المفاهيم حول الديمقراطية والشورى والحياة النيابية.	سياسي
19	زي بعض	تتناول موضوع المساواة بين الجنسين الذكر والأنثى ونبذ التمييز بينهما وضرورة ترسيخ مفاهيم العدالة والمساواة ومحاربة التمييز بينهما في الحقوق والواجبات.	مدني
20	دموع زهرة	تتناول موضوع حقوق أبناء السجناء والسجناء وضرورة تطبيق المعاهدات الدولية التي تتناول حقوق السجين وضرورة حمايتهم وتوفير الرعاية الصحية والأمنية لهم.	سياسي
21	أحزان مراكبي	تتناول موضوع البيئة مرة أخرى من خلال الحديث عن نهر النيل وما حدث فيه من تلوث نتيجة غياب ثقافة المحافظة على البيئة.	مدني
22	قلوب من ذهب	تتناول موضوع المحميات الطبيعية ودور الأطفال في المساهمة في حمايتها.	مدني

ثانيا: قصة «علّمني الغناء أيّها الصّرّار» [1] تأليف محمّد الغزّي [2]

وتتناول هذه القصة الحقوق المدنية للطفل ممثلة في ترسيخ قيم الفن الجميل كالغناء والموسيقى وحق الإنسان في تعلمهما، وحرية الفرد في اختيار ما يتعلم، وهي توجيهات تسهم في تشكيل شخصيّة الطّفل على نحو يساعد على الممارسة الدّيمقراطيّة في المحيط العائلي والمدرسي وفي المجال الاجتماعي. كما تطرح القصة جملة من القيم كحبّ الوطن والتعلّق به، والاعتزاز بالانتماء اليه. والقدرة على العيش مع الآخرين في أمن وسلام، وتقبل الآخر، والتسامح، وكلها قيم متصلة بحقوق الإنسان.

لقد استطاع الأديب محمد الغزي أن يحول قصة الصرصور والنملة من حمل مضامين سلبية حول الصرصر إلى مضامين إيجابية، فالقصة كما وردت عند الشاعر الفرنسي جون دي لافونتين (Jean De la Fontaine) تتحدث عن نملة وصرصور يعيشان معا، وكانت النملة نشيطة جدا والصرصور كسول، وكانت النملة في كل صباح تذهب للبحث عن الطعام وكانت تخبئ ما تجده لأيام الشتاء الباردة، وكان الصرصور لا يذهب للبحث عن الطعام ولا يعمل وكانت النملة دائما تقول له ابحث عن طعام وخبئه لتأكله في الشتاء وكان الصرصور لا يبالي، ومرت الأيام وجاء الشتاء فكانت النملة تأكل من الطعام الذي خبأته أما الصرصور فلم يجد ما يأكله فذهب إلى جارته يلتمس الغذاء غير أن النملة رفضت مساعدته، ومعظم من أعاد هذه الخرافة حافظ على نفس القيم سلبية وإيجابية ومنهم الأديب أحمد دوغان في قصة « النملة والصرصور» فهي تعالج موضوعا اجتماعيا وهو الترغيب في العمل، ومحاربة التهاون والكسل، فالنملة تعمل وتكدح فتجمع القمح في أيام الصيف ليكون لها عونا وذخرا في ليالي الشتاء الباردة، بينما الصرصور لا يعمل ولا

---

1) الغزّي، محمّد. علّمني الغناء أيّها الصّرّار. (تونس: دار سراس للنشر، تونس،د.ت)

2) هو شاعر تونسي ولد في القيروان عام 1949. وحصل من جامعة تونس على درجة الدكتوراه في الأدب عام 1989. يعمل حالياً أستاذاً بجامعة نزوى في عُمان، يعد من أبرز كتاب أدب الأطفال حيث صدرت له كتب عديدة في هذا المجال، من بينها: «مَمْلكة الجَمْر» و«ذهب المملكة» و «قطرة الماء وشجرة الورد» و «حكاية بحر» و «اعطني بصباحك يا علاء الدين» و «صوتُ القصَبةِ الحزين»، و«كان الربيع فتىً وسيماً»، و «علّمني الغناء أيّها الصّرّار»، و»الأرض وقوس قزح»، و « القنفذ و الوردة» و «الطّفل والطّائر» و « شموع الميلاد» و«ليلة بعد ألف ليلة وليلة»، و «النّخلة تمضي جنوبا»، و«حكاية بحر»، و«القنفذ والوردة»، و«رسالة إلى الشتاء»، والأخير فاز بجائزة «أفضل كتاب تونسي للطفل» من «معرض صفاقس لكتاب الطفل» عام 2013.

يدخر. بل ينشغل بالغناء طوال الصيف، وعندما يأتي الشتاء لا يجد ما يقتات به، فيذهب إلى النملة لعلها تعينه وتساعده ولكنها ترده خائبا قائلة له «ألم أنصحك في الصيف قائلة لك أيها الصرصور خبئ ما في الصيف لليالي الشتاء»[1]

فيرد عليها: «هذا صحيح ولكنني لم أفعل».

فتجيب النملة: «طبعا لم تفعل أيها الصرصور...لقد كانت أغاني الصيف لديك هي كل شيء..»[2] ثم ترسله إلى الفأر يرده أيضا قائلا له: «الصراصير تغني في الصيف... وتشحذ في الشتاء.»[3]

ويحاول الصرصور بجميع الوسائل عله يحصل على مساعدة النملة أو الفأر ولكن كل محاولاته فشلت، وفي الأخير يموت، وهكذا تنتهي القصة نهاية مأساوية بالنسبة للصرصور، ورغم أن القصة تعالج موضوعا اجتماعيا هادفا، فإنها في مقابل ذلك تطرح وبشكل غير مباشر قيما سلبية يساعد على بروزها الرسومات التي ترافق النص المكتوب، فالصرصور ترافقه دائما آلة موسيقية وهو أيضا كما جاء في النص يغني في الصيف، وتكررت لفظة الغناء أكثر من مرة، فالقصة من هذه الناحية توهم الطفل أن الغناء والموسيقى نقيض العمل المثمر الجاد وأنهما السبب في شقاء الصرصور وتعرضه للجوع ولولاهما لعاش سعيدا أيام الشتاء، كما تحمل القصة قيمة سلبية أخرى، وهي رفض تقديم المساعدة للآخرين وعدم التسامح معهم، فصرصور رغم إلحاحه في المسألة ورغم ما في طلبه من رقة ومذلة، فإنه لم يحصل على مساعدة النملة والفأر. ويموت بعد أن يختطفه طير.

لهذا كله يجب أن تحمل القصة الموجهة للأطفال قيما إيجابية وتسهم في غرس ثقافة حقوقية فالطفل الذي ينشأ على تقبل وحب الآخرين يتقبل منهم ضعفهم ويشاركهم ألمهم، ويعيش مع كل الكائنات في حب وانسجام وتفعل التربية فعلها ذلك أن « التربية منظومة

1) أحمد دوغان، الصرصور والنملة. (الجزائر: مؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1984م)

2) المصدر نفسه.

3) المصدر نفسه.

وسياق في تنشئة الأجيال، يتم من خلاله مبدئيا ممارسة تحقيق مشروع المستقبل.» [1]

غير أن محمد الغزي عندما أعاد الخرافة غير في مضامينها بما يرسخ في ذهن الطفل وفي وجدانه أن الفن الجميل عمل جميل كسائر الأعمال فيقول على لسان النملة: «ما أطوَلَ هذا اللّيلَ...سرتْ قُشَعْرِيرَةٌ في جسمها النّاحلِ فأحكمتْ غلقَ النّوافذ والأبواب، ثمَّ عادتْ إلى سريرِهَا تتلَّهَى بِتَنْضِيدِ حبّاتِ القمح وأوراقِ الشّجرِ.

-يا للفصلِ الحزينِ لا غناءَ في الحديقةِ ولا رفيفَ أجنحةٍ.

أرهفتِ السّمعَ وقالت:

-إنّي لا أسمعُ تنفُّسَ وردَةٍ، ولا حفيفَ سنبلةٍ... إلى متى ستبقى الحديقةُ صامتة؟

لم تنمِ النّملة بل بقيت تحت لِحَافِهَا تعدّ أصابعَها النّحيلة، وتعيد عدّهَا:

-ما أثقل هذا الصّمتَ، كيف لي أنْ أبدّدَهُ؟

وفجأة تذكّرت الصّرّارَ.

تذكّرتْهُ وهو يعلّم فراخَ الطّير أغانيَهُ الجميلةَ.

تذكّرتهُ وهو يلقّنُ صغارَ النّورس أهازيجَه الموقّعَةَ.

تذكّرته وهو يرفع صوته بالغناء فترقُصُ الطّيورُ والأشجارُ والكواكبُ البعيدة.

همست النّملة:

-الآن أدركتُ نصيحَةَ الصَّرّارَ... فالغناءُ مثَل العملِ نافعٌ جميلٌ...

---

1) مبارك ربيع، نحن والتربية، دراسة في استراتيجية التربية والتنمية. (المغرب: دار نشر المعرفة، ط01، 2013)، ص05.

أطرقت النّملة وقالت:

-لمَ لا أذهبُ إليه؟ نعم لمَ لا أذهبُ إليه؟

قفزتِ النّملة مُبتهجةً وأخذت كيسًا ملأتهُ حبّا ثمّ اعْتَمَرَتْ قُبَّعَةً من القُطْنِ وارتدت ثوبًا من الصّوف وقالت:

-سأمنحهُ هذا الحَبَّ... وأطلبُ منه أن يُعَلّمني الغناءَ...» [1]

ثالثا: حقوق الأطفال ذوي الإعاقة أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

أ- قصة طائر مكسور الجناح يحلق في أعالي السماء

تتناول رواية «طائر مكسور الجناح يحلق في أعالي السماء»[2] لمحمد آيت ميهوب[3] موضوع الإعاقة عند الأطفال من خلال قصة سالمة الأحمدي، ولا شك أن موضوعها المتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وطبيعية خطابها الذي بدا في مستوى يسمح للكبار أن يقبلوا على قراءتها و يستفيدوا من قيمها جعلها من الروايات الرائدة في مجال حقوق الطفل، وقراءة كتب اليافعين في هذا المضمار أصبح شائعا فعدد من النقاد و الدارسين المعاصرين يقرون اليوم أن «عددا كبيرا من الكبار أصبحوا يقرؤون كتبا نشرت

1) محمد الغزي، عَلّمْنِي الغنَاء أيُّهَا الصّرَّارُ ، ص06.

2) القصة الفائزة بأحد جوائز مصطفى عزوز لأدب الأطفال سنة 2014 - 2015.

3) هو محمد آيت ميهوب من مواليد بنزرت سنة 1968 روائي وباحث ومترجم، يدرس الأدب العربي الحديث في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس من مؤلفاته : الورد والرماد "مجموعة قصصية" 1992، حروف الرمل "رواية" 1994، السيد ل ..."رواية مترجمة لعزة الفيلالي" 2009، مجد الرمال " رواية مترجمة للروائي التونسي مصطفى الفيلالي" 2010، معجم السرديات 2010، نهاية اللعبة" مسرحية مترجمة للروائي والمسرحي الإيرلندي صموئيل بيكيت 2011، الأقصوصة "دراسة مترجمة لتياري اوزفالد 2014، ترجمت روايته "حروف الرمل" إلى اللغة الإيطالية سنة 2015.

في الأصل كأدب للأطفال»[1] رغبة منهم أن يشاركوا أبناءهم ما يقــرؤون، من منطلــق المراقبة تارة، والمرافقة تارة أخرى، يضاف إلى كل ذلك المسحة الرومنسية التي تميزها، و كذلك قيمتها الاجتماعية والنفسية والفنية.

تتلخص هذه الرواية في سرد محطات من حياة بطلتها، التي كانت هي الراوي لأحداثها، انطلاقا من أول يوم رأت فيه النور، ونهاية بنجاحها ووصولها إلى القمة. إنها قصة طفلة تونسية ولدت دون ذراعين، ما أثار قلق والديها وبثّ فيهما الكآبة والحزن رغم رضاهما بقضاء الله. وحتى الطفلة ومع مرور الأيام والسنين، تقبلت إعاقتها، ورضيت هي الأخرى بقدرها، ولم تعد ترى فيها عائقا في وجهها يحرمها أن تعيش كما يعيش غيرها من الأصحاء. لقد تحدّت الصعاب، ومضت تشق طريق الحياة غير آبهة بنظرات المجتمع، ولا بعسر الحال، وقد أكرمها الله أن سخر لها من يعينها ويكتشف عبقريتها، ويكون سندا لها ليأخذ بيدها ويصل بها إلى ما يسعى إليه كل إنسان سوي على وجه الأرض.. إنه النجاح.

يكتب الكاتب المتوجه بخطابه للطفل، انطلاقا من قناعة ثابتة أنه يخاطب متلق من نوع خاص، يجب أن يحرص على إقناعه، والتأثير بالإيجاب في سلوكه وتفكيره، ويسعى دوما أن يغرس فيه قيما متفقا عليها، تكون سندا له وتعينه ليكون في المستقبل شخصية سوية، مؤثرة بإيجابية في محيطها ومجتمعها. وعلى هذا الأساس فإن هذا الخطاب، لا بد أن يحمل فكرة محددة يسعى الكاتب لإيصالها. وإذا عدنا للقصة التي بين أيدينا، نلاحظ أن الكاتب ربط فكرته بفئة المعوقين وحقوقهم، وإجبارية تقبلهم وإدماجهم في المجتمع، ومساعدتهم للتغلب على إعاقاتهم نفسيا واجتماعيا.

الواضح من خلال قراءة القصة، أن الكاتب انطلق في طرحه لهذه الفكرة من الواقع والمنطق، فتحدث عن انفعال الوالد وثورته بمجرد معرفته بالحالة التي ولدت عليها ابنته، حيث أنه «ما كاد يلمح جسد الوليدة الجديدة ويدرك أنها مقطوعة الأوصال بلا يدين، حتى أخفى وجهه بين كفيه، وانهار على السرير، ثم هب في انفعال شديد وثورة عارمة

1) كيمبرلي رينولدز، أدب الأطفال، ترجمة ياسر حسن، مراجعة هبة نجيب مغربي.(القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، 2014)، ص11.

يمسك بتلابيب الطبيب وهو يصيح ماذا فعلتم بابنتي؟ ماذا فعلتم بابنتي؟ ...فقد كان وقع الصدمة شديدا عليه ولم يكن يتصور يوما أنه يمكن أن يولد بشر ما دون يدين»[1]. ومع هول هذه الصدمة وصعوبة تقبلها، بدت الأم راضية بقضاء الله وقدره وهي تكتشف المأساة فقد «أخذت تحمد الله وتردد بلا انقطاع الحمد لله على ما أعطاني.. اللهم ألهمني الصبر»[2] .

الفكرة المطروحة في هذه الرواية، واعتمادا على الإشارات الأولى، تضعنا أمام واقع وحقيقة تمثلت في ميلاد مولود بهذه الصورة، التي حتمت الدموع عوض الزغاريد، والحزن عوض الأفراح، وكأن الأمر يتعلق بالموت عوض الحياة، ثنائية أراد من خلالها الكاتب أن يثبت قاعدة من قواعد الحياة وقانونا من قوانينها، يثبت أن الحياة التي نعيشها قائمة على الضد والتقابل. ميلاد سالمة بهذه الصورة، وتمكنها من النجاح فيه دلالة على أن قوة الإرادة، وسمو الروح، وصفاء العقل، هي الضامن الحقيقي للاستمرار في الحياة وتحقيق النجاح فيها. والأمر بهذه الصورة، يجعلنا نشعر أن الكاتب انطلق في طرح فكرته من خلال مرجعية دينية وثقافية، تحث على قيم إنسانية سامية توجب احترام الإنسان لإنسانيته، صغيرا كان أم كبيرا، ذكرا كان أم أنثى، صحيحا كان أم معاقا، وعليه فإن الفكرة التي طرحها الكاتب في هذه الرواية، تحمل في طياتها رسالتين لفئتين مختلفتين، واحدة لفئة الأطفال من خلال رمزية ودلالة الطفلة سالمة، وأخرى لفئة الكبار من خلال والديها.

إن الملفت للانتباه في هذه الرواية، أن الكاتب لم يعتمد الطريقة الكلاسيكية في سرد الأحداث، تلك الطريقة التي تركز على تحديد البيئة ووصفها، ثم تحديد نقطة بداية الأحداث ونموها في اتجاه تصاعدي نحو العقدة وصولا إلى النهاية ولحظة التنوير، بل اعتمد على عناوين داخل النص الروائي بدت كمحطات رئيسية أرادها الكاتب أن ترسخ في ذهن المتلقي لما تحمله – في اعتقاده – من قيم ذات قيمة سواء للطفل أو حتى القارئ الكبير. وقد بدا الأمر في هذه الرواية وكأنه يتعلق بسرد سيرة ذاتية، ما يجعلنا أمام حتمية

1) محمد آيت ميهوب، طائر مكسور الجناح يحلق في أعالي السماء. (قرطاج: مطبعة تونس، ط1، 2015)، ص8.

2) المصدر نفسه، ص8.

الانتباه للعلاقة التي يمكن أن تكون بين السيرة الذاتية كفن، والرواية كفن أدبي قد يتعانقان ويندمجان، من منطلق أن «الرواية والسيرة الذاتية هما شكلان يمثلان قطبين لجنس أدبي مترامي الأطراف يجمع بين الآثار المنضوية فيه إنها تتخذ من حياة إنسان موضوعا لها»[1]. والرواية التي بين أيدينا تتخذ فعلا من حياة سالمة موضوعا لها، ما يعني أن هذه الحياة سوف لن تكون حياة طبيعية، بل تكون حياة متميزة، وذلك ما يعطيها المشروعية لتوضع بين أيدي الآخرين ليستفيدوا منها.

وتنتهي القصة بتفوق بطلة القصة سالمة الأحمدي، ولا شك أن الجنوح إلى النهاية السعيدة جاء بضغط من الفئة المستهدفة التي يرى علماء النفس والتربية أن القصص الموجهة للأطفال من الأحسن أن تنتهي نهاية سعيدة تبعث الأمل والثقة في الناشئة وتشعرهم أن بعد العسر لا بد أن يكون اليسر، وبعد الشقاء لا بد أن تكون الراحة، وبعد السهر لا بدّ أن يكون النجاح.

ب– قصة «لناجي والوردة»

القصة الثانية التي تتناول نفس الموضوع وتطرح قضية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة هي قصة «ناجي والوردة»[2] للمؤلف أبو بكر المباركي[3] هذه القصة تتناول موضوعا قلما كتب فيه، ويعد من الموضوعات الغائبة عن التناول والمعالجة وهو موضوع الطفل المعاق حركيا، أو ما يسمى «بذوي الاحتياجات الخاصة» وهم الذين يختلفون عن الأطفال العاديين اختلافا ملحوظا وبشكل مستمر أو متكرر، الأمر الذي يحد من قدرتهم على النجاح في تأدية النشاطات الأساسية الاجتماعية والتربوية والشخصية. حيث تتحدث القصة عن معاناة طفل من هذه الفئة وتصف آلامه، وتتحدث عن طموحه وحلمه وأمنياته، لتصل القصة في الأخير إلى تحقيق هذه الأمنيات وهذا الحلم، وترسخ في ذهن الأطفال مسألة حقوق الطفل المعاق.

---

1) جورج ماي، السيرة الذاتية، ص206، نقلا عن مقال لإلياس فركوخ الموقع الالكتروني http://aljadeed-magazine.com/?id=1510

2) القصة الفائزة بالجائزة الثانية مناصفة بجائزة مصطفى عزوز لأدب الأطفال بتونس دورة 2011.

3) قاص من تونس.

تبدأ عقدة ناجي الفعلية حين يجد نفسه عاجزا عن قطف الوردة التي أحبها، فتنقلب حياته رأسا على عقب، فالعنوان بهذا الطرح لا يحتاج إلى كثير عناء، ولا مشقة في الوصول إلى كنهه. وقد زاد ذلك وضوحا، الصورة التي اختارها واجهة لقصته، حيث تبدو الوردة كبيرة، ومن وراءها ناجي. وتبدأ هذه القصة بوضعنا في صميم مأساة ناجي، الذي يؤلمه أن يكون عالة على أخيه شوقي، الذي يتكفل بحمله إلى الكرسي المتحرك، وأخذه إلى المدرسة والتجوال به بين الحدائق والمروج. «نزع شوقي رغما عنه الغطاء وهو يغمغم ويتذمر. ولكنه سرعان ما استوى واقفا فارتدى سترته الصوفية، وتوجه إلى ركن من أركان الغرفة، ودفع الكرسي المتحرك حتى أوقفه بجانب الفراش، انحنى على أخيه وساعده في الاتكاء عليه واضعا يديه فوق عنقه...هيا استند إلي بقوة. رفع شوقي أخاه ووضعه بتأن فوق كرسيه المتحرك، ابتسم ناجي ونظر إليه نظرة شكر لم يأبه لها شوقي كثيرا بل دفع الكرسي وتوجها معا خارج الغرفة»[1].

وتبدأ أزمة ناجي حين حلّ الربيع، وأزهرت الأرض، وازدانت بحلتها الخضراء. فيعجب ناجي بوردة حمراء في ربوة، ولم يطق صبرا. فعزم أن يصل إليها مهما كان الأمر. وتتحول الفكرة إلى التنفيذ وتقع الكارثة حين ينقلب الكرسي بناجي ويسقطه أرضا. «لاحت الهضبة الخضراء وقد ذاب عنها الجليد، وكستها خضرة منعشة، ولاحظ ناجي ظهور براعم أزهار وتتفتح بعضها، فحثّ أخاه على الإسراع نحوها،

– انظر... ثمة وردة حمراء كبيرة يا للعجب،

– لم يحن وقت الورد بعد.

– إنها متفتحة حقا.

تأمل ناجي الوردة الغريبة الحمراء كتحفة فنية تتعالى فوق ربوتها العالية، وحدثته نفسه بقطفها، فكر في صعوبة الصعود إليها ... ومد يده نحوها دون شعور منه، تفطن شوقي لحركته تلك.

---

1) أبوبكر المباركي، ناجي والوردة. (قرطاج: مطبعة تونس، ط1، 2011)، ص4

– أتريد أخذ الوردة بنفسك، سأقطفها لك.

– لا ...لا تقطفها لي، صاح ناجي غاضبا»[1].

وتقع الكارثة حين يسقط ناجي من كرسيه ولا يستطيع أن يقطف الوردة، «وفجأة انقلب الكرسي إلى الخلف، فتدحرج جسد ناجي النحيل إلى أسفل الربوة واقعا تحت كرسيه»[2].ومنذ تلك اللحظة تغيرت حياة ناجي ولم تعد المدرسة والنجاح همه الأول، «كان ذلك فيما مضى من الأيام، أما اليوم فإن ناجي حزين شارد الذهن، ولم يعد يصيخ بأذنيه لأحاديث رفاقه على الطريق، ولم يعلق عليها ضاحكا مشاكسا مثلما عهدوه من قبل، كانت صورة الوردة الحمراء قد ملأت ذهنه وشغلت باله، وأحس أن شيئا ما قد انكسر في داخله» [3]. و«لم يخف عن المعلمة هدى، معلمة ناجي ما اعتراه من شرود وذهول على مدى الأيام الماضية... فقد كان قبل ذلك نشيطا محبا للدرس شغوفا به، ولاحت لها سحنته شاحبة، وهي ما فتئت تحاول تنبيهه إلى حالته تلك، ولكن دون جدوى. وما أدراها أنه غارق في حلم لا سبيل إلى تحقيقه وقد استحال كابوسا يؤرقه ويلاحقه»[4].

وتجد المعلمة نفسها مضطرة للتدخل، وإنقاذ الموقف قبل أن تتفاقم حالة ناجي وتسوء نتائجه الدراسية. لذلك قررت أن تعطيه درسا عمليا، فاستدعته إلى بيتها، ليتفاجأ ببيت ضيق لا يليق بمعلمة مثلها. وهناك بينت له أن كل الناس يعانون، وأن الصبر والمثابرة وحدهما من يحول مأساة الناس إلى سعادة، ووعدته بالمساعدة للخروج من أزمته.

لقد بدأت المعلمة أول خطواتها العملية حين عرضت قضيته على خطيبها وهو طبيب في منظمة أطباء بلا حدود، الذي أخذ قضيته بجدية وعرضها على الأطباء المختصين في المنظمة. وتبدأ أولى الخطوات العملية بإجراء الفحوصات اللازمة. «اسمع يا ناجي... لقد

1) أبوبكر المباركي، ناجي والوردة، ص.06

2) المصدر نفسه، ص.07

3) المصدر نفسه، ص09.

4) المصدر نفسه، ص13.

اتصل خطيبي رمزي بزملائه في الجمعية. كما اتصل بهذا الطبيب الفرنسي وعرض عليه حالتك. وقد قدمت لهم كل الإيضاحات حول وضعيتك العائلية. وظروف إصابتك بالعجز عن المشي. وقد بذلوا جهدهم من أجل الحصول على موافقة الجمعية على تبني حالتك والبحث عن الحلول الممكنة لتيسير حياتك والتخفيف من معاناتك» [1].

وقد استطاعت الجمعية بعد فحوصات عديدة، وعمليات جديدة، وتدريبات متكررة، أن تعيد إلى ناجي ساقيه. ويقف على رجليه، ويقطف الزهرة دون مساعدة أحد، «تقدم ببطء نحو الوردة... صعد الربوة بحذر... قطف الوردة ونزل بهدوء، تقدم نحوها وقد مد يده بالوردة الجميلة كان الطيف قد اختفى. أكان يحلم؟ تأمل الوردة وقد خدشت بعض أشواكها يديه، فتمازجت دماؤه بلونها الأحمر القاني... كانت الشمس قد مالت إلى الغروب... حمل ناجي الوردة تقدم نحو أمه وقد عادت لتوها من العمل، مد إليها الوردة.

– هذه الوردة هدية مني... لقد قطفتها بنفسي» [2].

وهكذا أستطاع ناجي عن طريق الصبر والمصابرة والمثابرة أن يحقق هدفه، ويقف على رجليه.

والقصة تهدف إلى تعليم الطفل عدم اليأس، والتزود بالصبر والاعتماد على الكد، والعمل لتحقيق الغايات والأهداف. وما كان بعيد المنال يتحقق بالعزيمة والإرادة يصبح سهلا قريب المنال. وهذا مجال مهم في أدب الطفل إذ يضع التعليم والتربية غايته الأولى، ولذلك فإن هذه القصة تتماشى ومعايير أدب الأطفال في تجسيد الغاية وتحديد الهدف.

والقصة كما نعلم موجهة للأطفال، ولذلك اختار الكاتب أن يكون بطلها من نفس الفئة، حتى يكون أثرها في القدوة قويا. وذلك لأن أنجع وسيلة لتعليم الطفل هو الطفل نفسه. وقد اختار الكاتب في هذا النص موضوع الإعاقة ليتخذ منه وسيلة لتحقيق الأهداف الأخلاقية والتربوية وتجعل الطفل القارئ يتعاطف مع الشخصية البطلة المعوقة مما

---

1) المصدر نفسه، ص38.

2) المصدر نفسه، ص54.

سيحتم عليه الانحياز إلى صفه ومن ثمة حبه وإذا أحبه تعاطف مع هذه الفئة التي نسميها من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهي الغاية الأولى من أدب الأطفال. هذا الأدب الذي يستلهم فلسفته ومقوماته «من فلسفة المجتمع وتقاليده، كما تستمد هذه الفلسفة اليوم من فلسفة التربية الحديثة، التي تولي اهتماما خاصا بشخصيته، وصفاته الجسدية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، وتسعى إلى أن يحيا الطفل طفولته، ويبنى مستقبله بسلام وطمأنينة.» [1].

وإذا ما رحنا نعالج قضية الشخصية في هذه القصة، فإننا نجد الكاتب قد وضع هندسة الشخصيات وأدوارها انطلاقا من الرسالة التعليمية التي تنطلق منها القصة الموجهة للأطفال. حيث ينطلق الكاتب من شخصية البطل ويختارها كما قلنا من سن الطفولة ومن ذوي الاحتياجات الخاصة. ويختار الشخصية الحاضنة أن تكون الأم لأن الهشاشة النفسية والجسمية للطفل لا يمكن تقويمها إلا من خلال شخصية الأم فهي منبع الحنان ومصدره. وقد كانت المعلمة الشخصية المنقذة في هذه القصة. ولعل في اختيار الشخصيات الرئيسية، في هاته القصة يعود لخصوصية الشخصية في القصة الموجهة للأطفال. حيث ينبغي انتقاء الشخصية التي يكون الطفل أكثر تعاطفا معها كشخصية الوالدين وشخصية المعلم.

«والقصة الجيدة هي التي تحتوي على شخصيات تدفع الطفل إلى أن يتفاعل معها فيتعاطف مع هذه الشخصية أو يتقزز من تلك ويحب هذه أو يكره تلك، ويقتدي بهذا وينفر من الآخر ويحكم على هؤلاء من خلال أقوالهم وأعمالهم بينما القصة الرديئة هي: التي تدفع الطفل إلى الإعجاب بشخصيات شريرة كقاطع الطريق أو لص محترف أو زعيم عصابة وخاصة إذا أضفى الكاتب على هؤلاء صفات القوة والشجاعة والذكاء والمهارة».[2].

وفي هذه القصة اختار الكاتب شخصية ناجي وهي شخصية طيبة خيرية تحمل صفات

---

1) إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليلية).(القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط01، 2000)،ص30.

2) العيد جلولي، قصص الأطفال بالجزائر. (الجزائر: دار الارشاد للنشر والتوزيع، 2013)، ص 221.

المروءة من صدق وصبر وعزيمة وإرادة، وهي صفات جدير بالطفل أن يقتدي بها، ويتمثلها في حياته اليومية، وكذلك شخصية الأم التي لا نعرف من ملامحها غير أنها تعمل وتكدح في سبيل تربية أبنائها، فالأم دائما فيض متدفق من العواطف. والطفل أيا كان هذا الطفل فهو بحاجة ماسة لحنان الأم، ليدعم هشاشته النفسية. فما بالك إذا كان هذا الطفل معوقا. ولما كان المعوق في حاجة ماسة إلى حنان أكثر يستعين به على تجاوز أزمته جاءت شخصية المعلمة التي رافقت ناجي منذ بدأت أزمته. وعلى يديها كان الفرج من خلال عرضه على جمعية أطباء بلا حدود. وقد اختارها الكاتب معلمة لأن وظيفة التعليم خاصة في الابتدائي تزود صاحبها بفيض من العواطف المتدفقة، وقد كان ناجي في أمس الحاجة لمثل هذه العواطف. ولعلنا نستطيع أن نقول إن هذه العواطف كانت السبب المباشر في خروج ناجي من أزمته. وإذا أضيف إلى التعليم سمة الأنثى فإن العواطف ستكون أكثر. والشعور سيكون أشد رهافة. أما الشخصيات الثانوية والدافعة لأحداث القصة فلم تخرج على الخط التربوي الذي سعى الكاتب منذ البداية إلى ترسيخه وهذا ما يميز قصة الطفل، فشخصية شقيقه شوقي كانت مثالا للأخلاق الفاضلة من خلال تشبثه بالصبر وتميزه برقة القلب فهو لا يعرف الملل ولا السأم ولا يغضب من أخيه، يراعي ظروفه الصحية والنفسية، وهي سمات أخلاقية راقية جديرة بأن يعرفها الطفل، ويتخذ منها قدوة له. نفس الشيء بالنسبة للطبيب خطيب المعلمة والمجموعة العاملة معه من أطباء بلا حدود الذين يمثلون نموذجا عاليا من التضحية والإيثار وحب الخير. فهم يجوبون كل بقاع الدنيا معرضين أنفسهم لمختلف المخاطر يجمعهم حب البشرية، والرغبة الملحة من أجل مساعدة الآخرين.

وأخير فإن قصة «ناجي والوردة» تتناول موضوعا غائبا عن التناول والمعالجة وهو موضوع الطفل المنتمي لفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأستطاع الكاتب أن يطرح موضوع حقوق هذه الفئة كأعضاء في المجتمع ولهم الحق في نيل الدعم الذي يحتاجونه في مجالات التعليم والصحة والتوظيف والثقافة والخدمات الاجتماعية.

ج– مغامرة كشاف[1]، لآمنة الرميلي[2]

بين الوقفات التوجيهية التربوية والحقوقية وبين روح المفاجأة والمغامرة في ظل المتعة والخيال؛ ترتسم الصورة الفنية لهذه القصة «مغامرة كشّاف».

الالتزام والانضباط في حياة الكشفي من المعطيات أو المقاصد البارزة التي تسم القصة بصبغة الواقعية؛ وتدخلها في المنجز الحقوقي في مجال أدب الأطفال.

إن هذه القصة من قصص الخيال العلمي، كما ورد في التعريف بالقصة؛ إلا أننا نضيف مصطلح المغامرات، فالقصة تجمع بين الخيال العلمي والمغامرة؛ ذلك أن «أدب الخيال العلمي هو نوع من التوفيق بين النشاط الخيالي والنشاط العلمي للإنسان»[3]؛ أما قصص المغامرات فتشير إلى الأدب الذي تطغى عليه البطولة والمغامرة، الأمر الذي يشد انتباه الطفل الميال إلى اكتشاف المجهول، المحب لعالم الأسرار، عالم البطولة والمخاطر. من هنا يمكن الإشارة إلى أن هذه القصة موجهة إلى الأطفال «في مرحلة الطفولة المتأخرة والتي تسمى أيضا بمرحلة المغامرة والبطولة»[4]؛ إذ عادة ما يتعلقون «تعلقا شديدا بهذا النوع من القصص التي يقوم بها أناس غير عاديين في الحياة»[5]

تبدأ القصة بفريق كشفي صغير يغادر مخيمه الكشفي الرئيسي بقرية عين سلطان الجبلية للاتجاه نحو قلب غابة الفرنان لقضاء ليلة خلوية، يضم هذا الفوج أربعة أطفال: القائد خالد، والكشاف يوسف، والمرشدتين سلمى وعائشة، هدفهم من هذه الرحلة اختبار

---

1) القصة الفائزة بالجائزة الثانية في جائزة مصطفى عزوز لأدب الأطفال، الدورة السابعة 2016م.

2) أمنة الرميلي من مواليد سليانة بتونس سنة 1985م، أستاذة بكلية الآداب بسوسة، متحصلة على شهادة الدكتوراه سنة 2010م، تكتب القصة والرواية والدراسات متحصلة على جائزة نادي القصة سنة 2006م، من أعمالها المنشورة: يوميات تلميذ حزين، سيدة العلب، المرأة والمشروع الحداثي في فكر الطاهر حداد، ورواية الباقي.

3) نهاد شريف، الخيال العلمي أكثر نماذج الأدب إثارة، ص42.

4) العيد جلولي النص الأدبي للأطفال في الجزائر–دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته– (الجزائر: دار هومة، 2003)، ص135.

5) المرجع نفسه، ص 135.

صعوبة الحياة داخل الغابة، وخوض تجربة خارقة لتعلم كيفية مواجهة الصعاب والتغلب عليها.

وهم يقطعون الطريق الوعرة لغابة الفرنان مستعينين بإشارات توجيهية؛ كانوا يرددون أناشيد كشفية، إلى جانب نشاطات فكرية ومحاورات فيها الكثير من الطرفة، كما يميزها التزام الجميع بالمبادئ الكشفية من احترام متبادل، وصدق، وأمانة، وتضحية، وتحمل للمسؤولية وقبل كل ذلك التسلح بثقافة حقوقية، وأثناء فترة السير التي استغرقت ساعات طويلة كانت العبارة البارزة؛ ما كان يردده الكشاف يوسف: «أحب أن أعيش مغامرة كبرى في هذه الغابة، أحب أن أرى شيئاً في مخيمنا الخلوي هذه الليلة لم ير مثله أيُّ كشفيّ»[1]، هذه العبارة سيكون لها الدور الأساسي في توجيه مجرى الأحداث؛ ذلك أنها الأمنية الكبرى العميقة للشخصية الرئيسية التي تعيش مغامرة خارقة.

بعد قطع المسالك الصعبة لغابة الفرنان تحت توجيهات القائد خالد، وصل الفوج الكشفي الصغير إلى مكان التخييم، موقع شاسع وسط الأشجار الضخمة، ضربوا خيامهم، ونصّب قائدهم الرّاية الوطنية، وكان إشعال النار أول عمل لهم لأجل الإنارة والتدفئة، ثم كان موعد تقسيم المهام، وقد كان أبرزها —على العموم— حراسة المخيم، بالتداول بينهم: القائد خالد، سلوى وعائشة معاً، فالكشاف يوسف.

ليوسف الآن أن يعيش المغامرة؛ وقد كانت فترة حراسته من الساعة الثانية إلى الرابعة فجراً، موعده الآن مع تحقيق أمنيته، بأن يعيش مغامرة كبرى لم يعشها أحد من قبل، وكان له ذلك؛ فما إن أحس بالاسترخاء أمام دفء النار المشتعلة، ورفاقه نيام حتى بدأت حكايته مع كائنات الغابة من حيوان، ونبات، وشجر، وماء، وهواء، وشمس...، وقد اجتمعوا تترأسهم روح الغابة، والغرض من الاجتماع حماية غابة الفرنان وبحيرة الفايجة من الأشرار المعتدين، إنهم بشر من أعداء البيئة يسعون إلى تلويث هذه البحيرة؛ بل والغابة كلها، ولمواجهة هذا الخطر توحدت القوى، وذاب الفرد في الجماعة، باجتماع الكائنات كلها (الحيوان، الشجر، النبات، الماء...)، والإنسان، بانضمام يوسف ورفاقه إلى المجموعة،

1) آمنة الرميلي، مغامرة كشاّف. (قرطاج الشرقية: مطبعة تونس، ط1، 2016)، ص3.

التقى الجميع لأجل نشر الخير باعتبارهم أصدقاء الطبيعة، وصلتهم وثيقة بهذه الغابة، إنها علاقة روحية عميقة جعلت للغابة روح.

وهكذا بالتكاثف، والتعاون، والحب هُزِم الأشرار، وانتصر الخير، كل هذا كان في حلم يوسف الذي عاش أمنيته وقد كانت هاجسه الكبير، الذي أثر في نفسه إلى حد كبير، كما كان لتأثره بكتاب جدِّ سلمى دور كبير في صياغة حيثيات المغامرة، هذا الكتاب الذي كان عليه أن يقرأه؛ لما يحمله من معلومات قيِّمة —حسب سلمى وخالد– كانت القصة —إذاً– مجالاً فسيحاً للحديث عن أهمية القراءة في حياة النشء، وعن أخلاق الكشفي، وعن معرفته بالحقوق والواجبات خصوصا ما تعلق بحقوق الإنسان، وعن صلته الطيبة الراقية مع من حوله من البشر، وجميع الكائنات الأخرى.

النشاط الكشفي، غابة الفرنان، حديقة الفايجة من هذه الثلاثية يمكن أن نصيغ الفكرة التي يدور حولها موضوع هذه القصة، هي رسالة تربوية تعلِّم النشء «القيم الكشفية الكبرى مثل مواجهة الصعاب وذوبان الفرد في المجموعة وحب الطبيعة والحفاظ على البيئة وغير ذلك من القيم الوطنية والإنسانية الخالدة»[1]، وهي قيم إنسانية حريّ أن يتصف بها الكشفي وغير الكشفي.

الكاتبة تسهم بشكل ما من خلال هذه القصة في بث روح تحمل المسؤولية لدى الطفل، كما ترمي إلى توجيهه إلى السلوك الإيجابي، وكتاب جدِّ سلمى مغزاه عميق، فإلى جانب كونه يمثل دعوة إلى القراءة، وإلى التعلم والتثقف؛ ومعرفة الإنسان حقه وحق غيره فإنه يعبر كذلك عن أهمية التمسك بالتراث الفكري الأصيل الزاخر بالمعارف، وبمختلف العلوم بما في ذلك الحكمة والفلسفة.

إن التوظيف الجميل للعناصر الاقتصادية، والسياحية، له أهميته التي يمكن عرضها من جانبين، الجانب الأول تعريف الناشئة بما يزخر به وطنهم من معالم طبيعية لها مكانتها الهامة ضمن التشكيلة الطبيعية العربية؛ بل والعالمية، وهو إسهام إيجابي في تثقيف الأطفال

1) المصدر نفسه، ص15.

الذين هم رجال الغد. والجانب الثاني ذو صلة بالأول، وهو التحسيس بأهمية الحفاظ على هذه المعالم، وحمايتها، وهذا يعني التعبير عن حب الوطن، فتنشئة الطفل على الوطنية منذ الصغر، من شأنه أن يكفي الأمم مشكلات، وآفات عديدة قد تنتج عن الإهمال واللاّمبالاة.

في كل ما تقدم نلمس واقعيةً في الطرح، إلاّ أن القصة في شق كبير منها خيالية، يظهر ذلك فيما عاشه يوسف، إذ رسمت القاصّة صورة أخّاذة عن روح الغابة، وعن الكائنات الأخرى من حيوان، ونبات، وشجر... وكيف تعاونت مع الإنسان لمحاربة الأشرار، وهي صورة عميقة عن طبيعة الحياة الفطرية، عن نظام الوجود الذي ينبذ الانحراف، والخداع، عن طبيعة المخلوقات، طبيعة الأشياء التي تتغنّى بالعدل والعدالة، هكذا كانت هذه المحطة ولو بشكل خيالي، وفي حلم لكنها قدمت درساً إيجابيا فعالاً لأطفالنا في مرحلة الطفولة المتأخرة عن دورهم في الحفاظ على سلامة البيئة، وإذا وسعنا الفكرة فالكاتبة قدمت صورة مثيرة من صور الدفاع عن الأرض، حينما تكاثفت الكائنات جميعها وواجهت الأعداء، بحكمة وذكاء بعيدا عن العنف، وسط نظام محكم، والأطفال في هذه المرحلة العمرية يمكنهم إدراك هذه الفكرة.

والأحداث أو الحوادث، أيًّا كانت التسمية التي نستخدمها؛ فالمهم أنها مجموعة الأفعال والوقائع التي تقوم بها الشخصيات، وتبرز الصراع القائم بينها، وتعبر عن موضوع القصة. ففي قصتنا هذه «مغامرة كشاّف» الأحداث تسرد على لسان الرّاوي، ويبدو أن الكاتبة هنا تأخذ دور الرّاوي، لتجيب عن جملة من الأسئلة (ماذا حدث؟ كيف، أين، ولماذا؟)، وأحداث القصة تبدأ بالإجابة عن سؤال جوهري (من؟)، إذ كانت انطلاقة القصة بـ: «فريق كشفي تونسي صغير»[1]، وقد جاءت في ثلاثة فصول، سنتتبعها في قراءة متأنية لأهم الأحداث .

يبدأ الفصل الأول بفوج كشفي يضم أربعة أطفال ينطلقون في رحلة نحو غابة الفرنان بالشمال الغربي، يقطعون عدة كيلومترات للوصول إلى قلب الغابة، هدفهم قضاء ليلة خلوية لاختبار مدى قدرتهم على تحمل صعاب الحياة داخل الغابة، من أجل تعلم كيفية مواجهة هذه الصعاب، والتغلب عليها.

---

1) المصدر نفسه، ص9.

رغم صعوبة المسالك؛ سار الكشفيون الصغار وكلهم عزم وإصرار، وبمعنويات مرتفعة، وثقة كبيرة، إذ لم تغب النشاطات الكشفية (أناشيد، ألغاز، و...)، وكثير من الأمنيات، من أهمها ما ردده يوسف مرات ومرات: «أحب أن أعيش مغامرة كبرى...»[1]، ففي هذا الفصل تعرض الكاتبة خط سير الكشفيين، في تنقلهم من مخيمهم الرئيسي بقرية عين السلطان، إلى عمق غابة الفرنان، أين سيقيمون مخيمهم لأجل قضاء ليلة خلوية، والمسافة قطعوها متبعين توجيهات قائدهم، وسط أجواء من الاحتفاء، فتبادلوا المعلومات، وبين الجدّ والمزاح مشوا ومشوا... مع بعض التعليقات خصت يوسف وأمنيته التي رافقتهم طيلة الرحلة.

وأخيراً وصلوا، أو كما قال قائد الفوج خالد: «لقد وصلنا! هنا نبني مخيمنا الخلوي هذه الليلة»[2]، أبهرهم جمال المكان «وقفوا وسط قبة الأشجار المضروبة عليهم من كل ناحية. أشجار حولها أشجار حولها أشجار(...) رفعوا رؤوسهم إلى سقف الأغصان المتشابكة، لا تمنحهم من ضوء السماء غير بعض المساحات الزرقاء والدوائر الضوئية الراقصة على أكف الأوراق الخضراء المذهبة، بل تمنحهم سماء أخرى مطرزة بألوان الشمس الجانحة نحو الغروب. كانت العصافير والطيور داخل الأغصان المتشابكة تهبهم مقطوعة موسيقية تهز قلوبهم وأسماعهم، يختلط فيها الصفير بالهديل والزقزقة بالنعيق والشدو بالعندلة، والسجع بالأغاريد القوية...أرهفوا سمعهم وتركوا أنفسهم لهذه السنفونية الطبيعية الفاخرة. تتداخل فيها الألحان والأنغام والدرجات الصوتية جوابا وقرارا»[3]، ضربوا خيامهم، نصّب القائد العلم الوطني، وأنشدوا معاً:

«حُماةَ الحِمى يا حُماةَ الحِمى

هلمّوا، هلمّوا لمجد الزمن» [4]

بعد أن أشعلوا نارا لأجل الإنارة، والتدفئة، قسم القائد نوبات الحراسة، ليختتم الفصل

---

1) المصدر نفسه، ص8.

2) المصدر نفسه، ص12.

3) المصدر نفسه، ص12.

4) المصدر نفسه، ص13.

الأول باستعداد الكشاف يوسف للقيام بدوره في الحراسة، مغموراً بسعادة غامضة، فهو على موعد مع مواجهة الوحدة والظلام، وربما مواجهة مغامرة لم ير مثلها أيّ كشفي من قبل.

وفي الفصل الثاني نلاحظ شيئا من الغرابة، فأمنية يوسف تتحقق، حينما «انطبقت الظلمات من حوله وغاب كل شيء في السواد ما عدا أفواه الخيام المغلقة من حوله، تلقي عليها النار أضواء حمراء راقصة، وداخلها ينام رفاقه تحت حراسته. إنها نوبته في هذه الساعة من ساعات الليل المتأخرة»[1] هذا الفصل الأطول في القصة؛ ذلك أنه الحامل لمغامرة الكشاف يوسف بطل القصة، هي مغامرة خارقة لم يعشها كشفي غيره، ما تمناه حصل، فقد كان لخياله أن يرسم الصورة التي رسخت في ذهنه، الأمر الذي أكده العلم؛ إذ أن كثيرا ما تكون الأحلام نتيجة لحديث النفس.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

أولا: الأدب الموجه للأطفال هو الأدب الذي يكتبه الأدباء الكبار خصيصا للأطفال، وينطبق عليه ما ينطبق على أدب الكبار من تعريفات ومفاهيم، غير أنه يختص في مخاطبة الأطفال وهم بحكم سنهم يختلفون عن الكبار في الفهم والتلقي ومن ثم وجوب مراعاة ما يلقى عليهم في المجال الحقوقي.

ثانيا: يجب مراعاة الحدود الفاصلة بين التربية والفن في مجال الكتابة للأطفال، فأدب الطفل تتوزعه علوم التربية وحقول الآداب، فهو يتأسس على قطبين اثنين لا يمكن التفريط والتضحية بأحدهما، وهذان القطبان هما: الفن والتربية، فالأدب الموجه للأطفال عمل فني بالدرجة الأولى، وهو في الوقت نفسه عمل تربوي، وهذا التداخل بين الفن والتربية أوجد إشكاليات فنية وتربوية متعددة، ومن هنا يجب أن يتحقق الجانبان معا، وبشكل متوازن

1) المصدر نفسه، ص20.

ومنسجم، ولا يمكن أن يحقق هذا التوازن إلا أديب متمرس من الناحيتين الفنية والتربوية، يستطيع أن يقدم أدبا لا تحول فيه الصياغة الفنية دون الإيصال التربوي، وبالمقابل لا يكون الحرص على الإيصال التربوي سبيلا إلى فساد الفن وانحطاطه.

ثالثا: حقوق الطفل جزء من حقوق الإنسان بصفة عامة، وهي مسألة تتعلق بالجانب الأخلاقي وبالمشاعر والقيم الإنسانية.

رابعا: منحت اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989م حقوقا أساسية مهمة شبيهة بالحقوق المقررة للكبار في الإعلان العالمي لحقوق الانسان، والعهدين التوأمين (الحقوق المدنية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية) لذلك سميت حقوق الطفل الإنسان، وارتكزت على حقوق الحماية، وحقوق الوقاية وحقوق المشاركة، ومن ثم هيأ العالم للأديب الجانب القانوني والحقوقي ليكون مادة للأدب.

خامسا: المتتبع للمنجز الإبداعي في مجال التعبير عن حقوق الإنسان يلحظ أن الرواية أكثر الفنون الأدبية تمثلا للتحولات المختلفة في المجتمع العربي وأكثرها استجابة لترسيخ مفاهيم حقوق الإنسان ورصد وتوثيق كل ما يتعلق بهذه الحقوق، وقد بدأت تعبر عن ذلك مع الإعلان العالمي لحقوق الانسان الذي أقرته الأمم المتحدة.

سادسا: واكب النقد مقاربة المنجز الإبداعي لموضوع حقوق الانسان وتناول ظاهرة القمع والقهر والاستبداد والتعذيب والسجن والمطاردة والاعتقال وانتهاك حقوق الإنسان بصفة عامة.

سابعا: صدرت كتابات كثيرة تتناول بالشرح والتحليل وتقريب المفاهيم لمسألة حقوق الطفل في البلاد العربية، ولا شك أن هذه الدراسات تسهم بشكل مباشر وغير مباشر في ترسيخ الوعي بحقوق الطفل عند المبدعين في مجال الأدب الموجه للأطفال.

ثامنا: مازال موضوع حقوق الطفل خصوصا في المجالين المدني والسياسي غائبا عن التناول والمعالجة، ومازال أدب الأطفال يدور في فلك الأساطير والخرافات واستلهام التراث

دون معالجة موضوعات الراهن وقضايا العصر والبيئة وحقوق الطفل.

تاسعا: ومع ذلك وجد من الكتاب من بدأ يتناول موضوع حقوق الطفل في كتاباته خصوصا في أدب اليافعين على استحياء.

التوصيات:

أولا: تحفيز الأدباء على الاهتمام بموضوع حقوق الطفل في كتاباتهم الموجهة للأطفال خصوصا في مجال السرديات.

ثانيا: مواصلة كل السبل الناجحة ومنها إقامة الندوات والملتقيات والمؤتمرات في هذا الموضوع.

ثالثا: تشجيع النقاد والدارسين على مقاربة المنجز الإبداعي في مجال الكتابة الحقوقية للأطفال.

رابعا: الاهتمام بدراسة الموضوعات الغائبة في مجال أدب الأطفال، وتحفيز الأدباء على الاهتمام بها كموضوع البيئة وحقوق الإنسان والخيال العلمي.

خامسا: ضرورة الدعوة إلى الاهتمام بأدب الأطفال نقدا وابداعا من خلال تحفيز الأدباء وتشجيع الاولياء وذلك بتشكيل نوادي ورابطات ومنظمات وجمعيات وإجراء المسابقات وإقامة الندوات.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

دوغان، أحمد. الصرصور والنملة. الجزائر: مؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1984م.

الرميلي، آمنة. مغامرة كشاّف. قرطاج الشرقية: مطبعة تونس، ط1، 2016.

الغزّي، محمّد. علّمني الغناء أيّها الصّرّار. تونس: دار سراس للنشر، تونس(د.ت).

المباركي، أبوبكر.ناجي والوردة. قرطاج: مطبعة تونس، ط1، 2011.

ميهوب، محمد آيت. طائر مكسور الجناح يحلق في أعالي السماء، قرطاج: مطبعة تونس، ط1، 2015.

ثانيا: المراجع

المراجع العربية:

بيومي، أسماء غريب. التربية السياسية في أدب الأطفال دراسة مقارنة بين مصر وإسرائيل، القاهرة: مركز الحضارة العربية، القاهرة، ط1، 2004.

جبران خليل جبران. النبي، ترجمة ثروت عكاشة، القاهرة: دار الشروق، ط9، 2000.

جلولي، العيد. النص الشعري الموجه للأطفال في الجزائر، الجزائر: موفم للنشر، 2008.

جلولي، العيد. النص الأدبي للأطفال في الجزائر–دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته– الجزائر: دار هومة، 2003.

جلولي، العيد. قصص الأطفال بالجزائر، الجزائر: دار الارشاد للنشر والتوزيع، 2013.

الحديدي، علي. في أدب الأطفال، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، 1982.

ربيع، مبارك. نحن والتربية، دراسة في استراتيجية التربية والتنمية، المغرب: دار نشر المعرفة،ط01، 2013.

الضبع، محمود. أدب الأطفال بين التراث والمعلوماتية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2009.

عبد الفتاح، إسماعيل. أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليلية)، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط01، 2000.

كنعان، أحمد علي. الطفولة في الشعر العربي والعالمي مع نماذج شعرية لأطفال شعراء، سوريا: دار الفكر، ط1، 1995.

مجموعة من الكتاب. مع سليمان العيسى، دمشق: دار طلاس، 1984.

مرتاض، محمد. من قضايا أدب الأطفال. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1994.

الهيتي، هادي نعمان. أدب الأطفال فلسفته، فنونه، وسائطه، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت.

المراجع الأجنبية:

Chateau Jean, L'Humanisation, ou les premiers pas des valeurs humaines, Bruxelles, Mardaga, «Psychologie et sciences humaines» 1985.

Michel Bonnet, Droit à la littérature et travail des enfants, Enfance Année 1990 43-1-2.

المراجع المترجمة:

جاك روسو، جان. إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر، (د.ت).

رينولدز، كيمبرلي. أدب الأطفال، ترجمة ياسر حسن، مراجعة هبة نجيب مغربي. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، 2014.

لورين، جوردون بول. نشأة وتطور حقوق الانسان الدولية الرؤى، ترجمة أحمد أمين الجمل، القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ط02، 2008.

ثالثا: البحوث

جلولي، العيد. «أدب الأطفال وأثره في بناء الشخصية اللغوية»، كتاب المؤتمر الدولي بعنوان اللغة العربية ومواكبة العصر، المحور الرابع، 1433هـ/2012م، منشورات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، مطابع الجامع الإسلامية، (2012م).

الخطاط، خاليد. «مفهوم الطفولة عند روسو من التربية إلى علم التربية»، مجلة نقد وتنوير، العدد 1، المغرب، مايو/أيار (2015م).

رابعا: المواقع الإلكترونية:

جورج ماي، السيرة الذاتية،نقلا عن مقال لإلياس فركوخ الموقع الإلكتروني: http://aljadeed-magazine.com/?id=1510

سلسلة قصص الناشط علي على الرابط التالي: http://www.activistali.org/arabic/story_ar.html

أدب الأطفال اللّبنانيّ وشرعة حقوق الطفل: بين التمثّل والتستّر

د. سهام حرب*

* أستاذة باحثة في أدب الأطفال في كليّة التربية–الجامعة اللّبنانيّة، وخبيرة دوليّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّميّتها. لها أبحاث في اللّغة القانونيّة وفي التعدّديّة اللّغويّة، ولها مشاركات في مؤتمرات محليّة ودوليّة، من أبحاثها في مجال أدب الطفل: دراسة: نحو معايير جَوْدة لأدب الأطفال في لبنان: مقاربة سيميولوجيّة ودراسة ميدانيّة(2007)، تصوّرات كتّاب الأطفال العرب للطفل وتصوّراتهم لذواتهم ومدى تأثيرها على نتاجهم (2017)، المشهد النقديّ لأدب الأطفال في لبنان: توصيفًا ونقدًا "نقد النقد"(2018). عضو في الهيئة التي كلّفتها مؤسّسة الفكر العربي لاختيار أفضل كتب الأطفال لعدة سنوات.

أدب الأطفال اللّبنانيّ وشرعة حقوق الطفل: بين التمثّل والتستّر

د. سهام حرب– لبنان

الملخّص:

شهد أدب الاطفال في لبنان، منذ أوائل التسعينيّات، حراكًا مجديًّا تمثّل في نشوء دور نشر جديدة (دار أصالة– دار قنبز– دار الخيّاط الصغير– دار البنان– دار الآداب للصغار.... وفي تطرّق الكتّاب إلى موضوعات عديدة كان مسكوتًا عنها. ما كانت لتبرز هذه الظواهر، لولا مجموعة من الإرهاصات السياسيّة والمجتمعيّة والقانونيّة والثقافيّة. ففي تلك المرحلة ألقت الحرب الداخليّة أوزارها، بعد اتفاق ارتضاه الفرقاء اللّبنانيّون هو اتفاق الطائف. كذلك وقّع لبنان شرعة حقوق الطفل في 26 كانون الثاني 1990، وصدّقها مع مجموعة من الدول –بدون إبداء أيّ تحفّظات– في 14 أيلول 1991.

في هذا السياق، وفي ظلّ تقرير اليونيسيف السنوي في 14 حزيران 2018 عن أنّ 57 بالمئة من الأطفال الذين يعيشون في لبنان، بين عمر سنة و14 سنة، هم ضحايا «تأديب عنيف»، وفي ضوء قضيّة معقّدة هي حق اللّبنانيّة المتزوّجة من أجنبي إعطاء الجنسيّة لأبنائها، ناهيكم عن مكتومي القيد، رأينا أن نطرح سؤالًا أساسًا: إلى أيّ مدى تمثّل كتّاب الأطفال اللّبنانيّون مبادئ شرعة حقوق الطفل ومندرجاتها؟

من السؤال السابق تنبثق أسئلة أخرى: كيف تبدّى ذلك التمثّل في نتاجهم؟ وهل من انتهاكات لحقوق الطفل –أيّ طفل– تستّروا عليها أو أحجموا –لعجز أو لأسباب أخرى– عن طرحها؟

لذا يهدف بحثنا إلى تناول النتاج الطفلي الذي تطرّق لحقوق الأطفال، وفق مقاربة سيميولوجيّة ثلاثيّة الأبعاد تبحث في النتاج بذاته أوّلًا، وفي ظروف إنتاجه ثانيًا، وأخيرًا في ظروف تلقّيه، الأمر الذي سيساعدنا في استقصاء الأسباب الكامنة وراء المسكوت عنه من خرق لبنود الشرعة ومبادئها.

ستكون مقاربتنا –كما سبق وذكرنا– أدبيّة. لكنّها ستلمّ بمسائل قانونيّة وسياسيّة واجتماعيّة وثقافيّة عبر مقابلات مع الكتّاب، على قاعدة أنّ التشريع القانونيّ– على أهميّته– غير كافٍ لتشكيل وعيٍ مجتمعيّ ينسحب على المؤسّسة العائليّة والتربويّة والإعلاميّة وغيرها من المؤسّسات المعنيّة بالطفولة.

الكلمات المفاتيح: شرعة حقوق الطفل– نتاج طفليّ– مقاربة سيميولوجيّة–انتهاك حقوق–تمثّل–تستّر–بنى اجتماعيّة.

المقدّمة:

«لبنان جمهورية ديمقراطية برلمانية تقوم على احترام الحريات العامة، وفي طليعتها حرية الرأي والمعتقد، وعلى العدالة الاجتماعية والمساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين، دون تمايز أو تفضيل»[1]. هذا ما ورد في مقدّمة الدستور اللّبنانيّ، وقد نصّت صراحة على التزام لبنان بمواثيق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

كما ساهم لبنان بوضع الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان عام 1948، وانضم إلى اتفاقيّات وبروتوكولات دوليّة عدّة، نذكر منها:

- اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989.

- البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل المتعلق ببيع الأطفال واستغلال الأطفال في البغاء وفي المواد الإباحية لعام 2000. كما تمّ إنشاء المجلس الأعلى لحقوق الطفل في العام 1994 في إطار وزارة الشؤون الاجتماعية.[2]

هذا في النصوص، أمّا ما يجري على أرض الواقع فمغاير، إذ تطالعنا وسائل الإعلام، وتقارير المنظّمات الدوليّة والجمعيّات المدنيّة والأهليّة بحوادث جرميّة مروّعة بحقّ الأطفال:

«سمير ولدٌ من عائلة لبنانية، انفصل فيها الوالدان، فبقي وشقيقته ذات الحادية عشرة من العمر مع الوالد الذي تزوّج مرة ثانية، وكان يسيء معاملة ولدي»[3] «سَجَنَ الوالد ابنه في قفص حمام على سطح المنزل لمدة تسعة أشهر تقريباً، شاهد خلالها حرب تموز 2006 من داخل هذا القفص حيث كان يُعنَّف ويُترك... حتى الطعام لم يكن متاحاً له إلا في وجبتين يومياً.

---

1) الموقع الرسميّ للمجلس النيابي اللّبنانيّ.

2) ثمّة نيّة لإلغاء هذا المجلس بذريعة الحدّ من الإنفاق.

3) من مقال لِندين البلعة بعنوان: «العنف ضد الأطفال في لبنان»، مجلّة الجيش اللّبنانيّ»، العدد 282-281، لبنان،تشرين الثاني، 2008. وفيه طرحَت السؤال: مَن يتكفّل ترميم ما يهدمه الكبار في نفوس الصغار؟

تعرّض سمير خلال هذه الفترة لضربٍ عنيف بكابلات الكهرباء ولأصناف أخرى من العنف. كان والده يرشّه بالماء، وكان يقضي حاجته في علبتين صغيرتين موضوعتين داخل القفص!»

«رنا الفتاة البكر في عائلة مؤلفة من ستة أولاد. غادرت الأم المنزل فبقي الوالد للاهتمام بأولاده. تؤدي رنا دور الأم، تهتم بأخوتها والمنزل على الرغم من أنها لم تكمل الثانية عشرة من عمرها. الأب مدمن على الكحول وعاطل عن العمل لأسباب صحية بالإضافة إلى أنه لا يتقن أي مهنة، ففي فترة شبابه كان منتمياً إلى إحدى الميليشيات».

«تعرّض رامي منذ ولادته إلى التعنيف. فأبوه كان يعاني اضطرابات نفسية وكان زائراً دائماً للسجن. كان يضرب أولاده بطريقة عنيفة ولكن رامي كان «فشّة خلق»، إذا بكى، علّقه والده بالمسمار على الحائط!!

«هالة فتاة تستفيد من مركزنا تقول السيدة أفرام (رئيسة إحدى الجمعيّات) وتخبرنا: «كانت تأتي يومياً إلى المركز نظراً إلى الوضع الشاذ الذي تعيشه في المنزل. وقد كان من الصعب عليها التكلّم على مشكلتها، وبعد جهد، استطاعت هالة إخبارنا بأنها وشقيقتها تتعرضان للتحرّش الجنسي من قبل شقيقهما منذ سنوات. وعندما أخبرتا والدتهما بالأمر، تعرّضتا للضرب بحيث اتهمتهما بالتعرّض للأخ الأكبر»».

«طفلة عمرها 8 سنوات ظهرت لدينا (جمعيّة) منذ ثلاث سنوات، كانت تتعرّض للتحرش الجنسي من قبل صاحب دكان كان يستميلها بالحلويات.»

«هادي ... ولد عمره سبعة أيام، ... أمه إحدى بائعات الهوى اللواتي يتنقلّن من سيارة الى أخرى بين الزبائن!!»

هذه عيّنة من حالات اجتماعيّة، بدأت وسائل الإعلام المرئيّ والمسموع والمكتوب تلقي الضوء عليها بعدما كانت «شؤونًا عائليّة» كما ينعتها المتستّرون عليها. فعلى من تقع المسؤوليّة؟ أهي مسؤوليّة الدولة؟ أم مسؤوليّة المجتمع؟ أم مسؤوليّة القوانين المرعيّة الإجراء؟ أم مسؤوليّة المؤسّسات التربويّة والدينيّة و...؟ أم... أم... وما دور أدب الأطفال في هذه

«الشؤون»؟ وما قيمة الأدب إن لم يقتحم مناطق الظلّ والعتمة؟ هذا ما سنلقي عليه الضوء في إشكاليّة البحث.

مشكلة البحث والفرضيّات:

إن رجعنا إلى موضوع البحث، نقف مباشرة على أنّه يطرح إشكاليّة الموضوعات التي قد يعالجها أدب الأطفال من جهة، وإشكاليّة القيم المبتغاة من جهة أخرى: إشكاليّتان مرتبطتان، في نظرنا، بمسألة التصوّرات الاجتماعيّة، على قاعدة أنّها مسألة بنيويّة في حقول العلوم الإنسانيّة كلّها[1]. وتصوّرات منتجي مادّة معيّنة للأطفال، تنحو مناحي ثلاثة:

الطفل في نظر الفئة الأولى راشد صغير، يسقط عليه الكبار مفاهيمهم وقيمهم ويحمّلونه عبء قضايا اجتماعيّة وسياسيّة ووطنيّة بمعزل عن عمره وحاجاته النفسيّة الأوّليّة. الموضوعات المتوّقعة حينها، هي موضوعات تفوق طاقاته وإمكانياته.

وفي المنحى الثاني، الطفل هو لعبة مسلّية تلبي رغبات الكبار. كائن هشّ يفتقر إلى المقوّمات الذهنيّة والفكريّة والعاطفيّة. هو طينة تقولب وفق مشيئة اجتماعيّة، عائليّة كانت أو مدرسيّة تعليميّة. في هذه الحالة نتوقّع موضوعات تميل نحو التبسيط والتسطيح، أو نحو «الإسقاط والألوان الزاهية»[2]

أمّا في التصوّر الثالث، فالطفل «كائن كامل وكيان مستقل له خصوصيّات ترتبط بعوامل الفئات العمريّة. كائن ينمو بشكل مطّرد نفسيًّا وجسديًّا وفكريًّا. يتفاعل مع محيطه، يتأثّر به ويؤثّر...»[3] لذا فالموضوعات تنبع منه —كما هو– وفقًا لحاجاته النفسيّة والجسديّة والعقليّة. فهو المنطلق والمآل.

وعليه، وإن كانت النزعة التعليميّة الغائيّة ملازمة في العمق لأدب الاطفال، على

1) سهام حرب: تصوّرات كتّاب الاطفال العرب للطفل وتصوّراتهم لذواتهم ومدى تأثيرها على نتاجهم: دراسة الخطاب. (لبنان: دار المسار، 2016)، من ص.10-1.

2) سهام حرب: نحو معايير جَودة لأدب الأطفال في لبنان والعالم العربي. (لبنان: لا دار، 2010)، ص 283.

3) المرجع نفسه، ص 283.

الكاتب «أن يصوغ تصوّرًا شبه دقيق للقارىء، لاهتماماته وانتظاراته...»[1] كما تذهب رينيه ليون، على قاعدة عدم إسقاط الهواجس والذكريات عليه، وبالمقابل، عدم الوقوع في ردّة فعل عنيفة تلامس التحدّي المجّاني تجاه تلك النزعة المثالية.

والغائيّة تلك، تنعكس على قائمة الموضوعات التي يختارها هذا الكاتب أو ذاك. فما أولويّته في باب الموضوعات؟ ما القيم التي يودّ توصيلها للأطفال؟ «أهي قيم إنسانيّة عامّة، أخلاقيّة، فكريّة، اجتماعيّة، سياسيّة، وطنيّة؟ أهي قيم اللّعب والإضحاك والفن؟»[2]

بناء على ما سبق، سأعمل على رصد النتاج اللّبنانيّ الأخير –في تنوّعاته– الذي تناول حقوق الطفل، وذلك في ضوء واقع نقف فيه على انتهاكات صارخة لهذه الحقوق تعمّ وسائل الإعلام وتنتشر في وسائل التواصل الاجتماعيّ. سنتكئ على تقارير أنجزتها المنظّمات الدوليّة والأجهزة الأمنيّة اللّبنانيّة والجمعيّات الأهليّة المعنيّة بشؤون الاطفال، لنسائل الكتّاب ودور النشر حول وقائع ماديّة سجّلت تطاولًا على الطفولة وخرقًا لحقوقها: لمَ لمْ يطرحوا الموضوع أصلًا؟ لمَ اختاروا هذا الحق؟ لمَ تغاضوا عن آخر؟

هل يتستّرون على الانتهاكات؟ أعن عجز فنّيّ؟ أم عن مسايرة وخوف؟ أم عن قصور في الوعي السياسيّ والحقوقيّ؟

وإن كانوا على علم بهذه الوقائع المشينة، فهل تمثّلوا بعمق شرعة حقوق الطفل ليقدّموا الإضافة الملائمة في هذا الشأن؟ أو أنّ الأمر لا يعدو كونه «موضة» دارجة ودليل «جدّة ومعاصرة»؟ ألا ينصاعون لمجتمع بطريركي ذكوريّ غارق في تقاليد وعادات من الصعب الفكاك منها، ويتلفّع أحيانًا بجلباب الدين؟

لجلاء المسألة، نطرح فرضيّات ثلاث:

---

1) Léon, Renée, Littérature de jeunesse a l, école, (Paris : Hachette éducation, Pédagogies de demain, Didactique,1994) , p.6.

2) سهام حرب: نحو معايير جَودة لأدب الأطفال في لبنان والعالم العربيّ، ص 284.

– الفرضيّة الأولى: ثمّة تستّر على انتهاكات حقوق الطفل لأسباب اجتماعيّة وثقافيّة في مجتمع بطريركيّ ذكوريّ.

– الفرضيّة الثانية: لم يتمثّل بعد عدد كبير من الكتّاب حقوق الطفل، لقصور في الوعي السياسيّ والحقوقي ولأسباب اقتصاديّة مرتبطة بسوق الكتاب (النشر).

– الفرضيّة الثالثة: ثمّة تطفّل على ميدان الكتابة للأطفال الصعب والمعقّد، على قاعدة ظنّ خاطئ أنّ الجميع بوسعه الكتابة لهم.

أهداف البحث وأهميّته:

يستهدف بحثنا بالدرجة الأولى كتّاب أدب الاطفال، إذ سنُسهِم في تظهير طرائقهم في تناول الموضوعات وطريقة بنائهم للدلالة، ونسعى إلى تبيان تصوّراتهم للطفل الذي يخاطبونه، ومراميهم القيميّة أو الفنيّة أو الاجتماعية أو...

في الوقت عينه هو يستهدف الطفل، وإن كان قارئًا غير مستقلّ، تتولّى المؤسّسات العائليّة والاجتماعية والتربويّة والثقافيّة في المجتمع اللّبنانيّ مهمّة اطلاعه على الموادّ الثقافيّة الخاصّة به. كما يتوجّه بحثنا إلى النقّاد والأكاديميين الموجلين بمهمّة لا تقلّ أهميّة عن مهام المؤسّسات الآنفة الذكر. لذلك، يسعى البحث هذا إلى:

– رصد النتاج الأدبيّ الموجّه للأطفال والخاصّ بحقوقهم التي رسمتها شرعة حقوق الطفل[1].

– معاينة هذا النتاج، في ضوء الشرعة وفي ضوء المتغيّرات الاجتماعيّة والفكريّة والثقافيّة.

– رصد الحقوق التي استحوذت على اهتمام كتّاب الأطفال اللّبنانيّين، وتلك «المسكوت عنها» حتّى الآن.

1) مكتب اليونيسيف الإقليميّ للشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الأطفال أوّلًا: الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته وخطّة العمل (كما أقرّها مؤتمر القمّة العالميّ من أجل الطفل) اتّفاقيّة حقوق الطفل. (الأردن: عمّان، لا تاريخ),

- تقصّي كيفيّة طرح الكتّاب لمواضيع كانت تعتبر من « المحرّمات» أو «شؤون خاصّة».

- تبيّن تصوّرات هؤلاء الكتّاب للطفل، من خلال نتاجهم.

- عرض الضغوطات أو العوائق التي قد تحول دون تناول الكتّاب لموضوعات إشكاليّة، أهي ذاتيّة أو تجد تفسيراتها في البنى الاجتماعيّة السائدة والقنوات الثقافيّة الناقلة؟

- رصد مدى تمثّل هؤلاء الكتّاب للقيم العالميّة، أو مدى رضوخهم لمتطلّبات النشر في السوق اللّبنانيّ والعربيّة، الأمر الذي قد يُفضي إلى تناول المألوف السائد.

الدراسات السابقة:

ثمّة مفارقة لافتة، هو أن نقد أدب الأطفال، لا يشغل إلّا حيزًا متواضعًا وخجولًا، سواء في الصحف والمجلّات، أو في الكتب النقديّة المتخصّصة، أو في الدراسات الجامعيّة. قد يقتصر الأمر على كتاب أو أكثر ينجزه أستاذ جامعيّ يعلّم مقرّر أدب الأطفال في الجامعة التي إليها ينتمي[1]: لقد أصدر كلّ من الدكتور عبد المجيد زراقط، والدكتور أنور عبد الحميد الموسى[2] كتابين سنة 2010، يوم أدخلت كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة تعديلات على مناهجها الدراسيّة.

لم يتطرّق الدكتور زراقط إلى موضوعة القيم مباشرة، لكننّا نتبيّنها في التوجّه العام ، في النصوص المنتقاة وفي ما حاوله من تأصيل لأدب الأطفال القديم في الحضارة العربيّة، أمّا الدكتور أنور الموسى، فقد تناولها في الفصل الخامس[3]

وفيه يعرض قيم أدب الأطفال (منظومة وايت المعدّلة–المنظومة العربيّة الإسلاميّة المعدّلة–القيم المستوردة)، ما يؤكّد منظورًا غير متحرّر من السياقات الاجتماعيّة السائدة.

---

1) عبد المجيد زقراط: في الأدب والفنون وأدب الأطفال. (بيروت: لا دار، توزيع مركز الغدير للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2010.

2) أنور عبد الحميد الموسى: أدب الأطفال...فنّ المستقبل. (بيروت: دار النهضة العربيّة، 2010)

3) المرجع السابق، ص549 – 667.

كذلك ، ثمّة دراسة منشورة في مجلة الأبحاث التربويّة التابعة لكلّيّة التربية في الجامعة اللّبنانيّة، ع 27،سنة 2017، تحمل العنوان الآتي: القيم المتضمّنة في القصص المعرّبة الموجّهة للأطفال من عمر ثلاث إلى ثماني سنوات[1]، وهي للدكتورة مريم رعد وللدكتورة نانسي الموسوي. وقد اعتمدتا معايير «كنعان» – باحث سوريّ– لكنّهما أجرتا تعديلًا عليها. وقد خلصت الدراسة إلى أنّ القيم في القصص المعرّبة، لا تتناقض مع القيم المجتمعيّة في لبنان، وبالتالي لا خشية من شرائها واقتنائها.

المعيار الأخلاقيّ القيميّ دائم الحضور في المقاربات النقديّة لأدب الأطفال، لذا تفرد للقيم ومنظوماتها فصول وفصول، هذا فضلًا عمّا أسميته «النقد الاجتماعي» في ورقة قدّمتها العام الماضي في مؤتمر في عمّان[2] من تنظيم مؤسّسة تامر بعنوان: «المشهد النقديّ لأدب الأطفال في لبنان: توصيفًا ونقدًا (نقد النقد)». لاحظت الدراسة أنّ ثمّة نقّادًا–ليسوا نقّادًا– معلنين أو مستترين هم من يحكمون ويتحكّمون– عن معرفة أو عن قصور وجهل وتزمّت–... في ما يقدّم للطفل والناشئ. والنقد المجتمعيّ هذا –المضمر أحيانًا– يتمثّل في مؤسّسة العائلة والمؤسّسة التربويّة والمؤسّسات الإنتاجيّة (إنتاج الكتاب أو غيره من أنواع أدب الاطفال).

في أطروحة أعددتُها في جامعة القدّيس يوسف، بعنوان «نحو معايير جَودة لأدب الاطفال في لبنان: مقاربة سيميولوجيّة ودراسة ميدانيّة»[3]، ونوقشت في 2007، أفردت الفصل الثالث للموضوعات والقيم[4].

1) مريم رعد، نانسي الموسويّ: «القيم المتضمّنة في القصص المعرّبة الموجّهة للأطفال من عمر ثلاث إلى ثماني سنوات»، مجلّة الأبحاث التربويّة–كلّيّة التربية– الجامعة اللّبنانيّة، ع 27، سنة (2017).

2) سهام حرب: «المشهد النقديّ لأدب الأطفال في لبنان: توصيفًا ونقدًا (نقد النقد)»، مؤتمر أدب الأطفال– الحركة النقدية، مؤسّسة تامر، تشرين الأوّل –2018 عمّان، الأردنّ.

3) نشرت الأطروحة المذكورة كتابًا، وقد ورد ذكره في غير موقع من هذا البحث.

4) امتدّ الفصل هذا من الصفحة 275 إلى الصفحة 371.

بعد مقدّمة أحاطت بمقاربة المستوى الدلاليّ[1] في الآثار الأدبيّة، وبعد إلمام بخصوصيّات أدب الأطفال لجهة الموضوعات[2]، عمدت إلى توصيف موضوعاتي لأدب الأطفال في لبنان. كان لي ذلك، عبر رصد الموضوعات الأساسيّة والموضوعات الفرعيّة المرتبطة بها، وتظهير القيم والمواقف التي يحملها كلّ موضوع، إذ حلّلت كيفيّة المعالجة عند عدد كبير من الكتّاب في الموضوعات السائدة وتلك الجديدة. وقد عرّجت، بالاستناد إلى نظريّات النموّ المعرفيّ، على هواجس الأطفال وأسئلتهم ومشاكلهم (الحاجة إلى المعرفة –المشاكل التعلّميّة– المشاكل النفسيّة العلائقيّة–مشكلة نزوات الأطفال كالشره والطباع السيّئة والآخر المختلف والتهوّر– المشاكل الاجتماعيّة من تسوّل وتشرّد وتهجير–المشاكل السياسيّة ومن نتائجها الحرب) هذا وقد وقفت على موضوعات جديدة، كانت تعتبر من المحرّمات (التحرّش الجنسيّ).

وبعد رصد للموضوعات في كتب الأطفال الأجنبيّة والقيم التي تروّج لها، كانت لي، بفضل المقاربة السيميولوجيّة الثلاثيّة الأبعاد[3]، خلاصة تؤكّد أهميّة الموضوع في أدب الأطفال كعامل جذب للقرّاء، شرط اقترانه برؤى جديدة للطفل، تُبنى على مفاهيم المعرفة والاحترام والحريّة، وتنفتح على نظريّات التطوّر المعرفيّ، وتُدعَم بمنظور فنيّ واضح ومتجدّد.

لذلك، وبعد مرور ما يزيد على ثلاث عشرة سنة، أسأل: ماذا سجّل أدب الاطفال اللّبنانيّ من إضافات على صعيد الموضوعات المعالجة؟ هل عالج الكتّاب اللّبنانيّون قضايا حقوق الأطفال؟ وأيّ حقوق استحوذت على اهتمامهم؟ وكيف تناولوها؟ علمًا أنّنا نتتبّع حركة النشر في البلدان الفرنكوفونيّة، فضلًا عمّا يرافقها من أنشطة نقديّة سواء تلك المنشورة في الكتب أو المجلّات أو المؤتمرات[4].

---

1) تبنّينا نظريّة توماتشفسكي في معالجة الموضوعات: تركيزه ليس على الموضوع بذاته، بل على طريقة تصوّره وطريقة تنظيمه...، إذ يضفي عليه الكاتب مسحة ذاتيّة تعمل على تحفيز القارئ المستهدف.

2) لئن ارتبط أدب الأطفال تاريخيًّا بالأدب التعليميّ المعبّر عن منظومة القيم المشروعة والمقبولة اجتماعيًّا، فإنّ مجموعة من المسائل تطرح نفسها ومن بينها الموضوعات والقيم الملائمة لعصرنا، في أدب له خصوصيّته.

3) راجع الصفحات 371–366 من كتاب «نحو معايير جودة لأدب الأطفال في لبنان والعالم العربيّ» لسهام حرب.

4) راجع المراجع الأجنبيّة، فلا مجال لذكرها هنا.

هذا ما سنلّم به في متن البحث:

متن البحث:

أوّلًا– الشقّ التوثيقيّ

باستعراض أوّليّ لإصدارات دور النشر اللّبنانيّة الخاصّة بالأطفال، يتبيّن لنا أنّ عددًا محدودًا من الكتّاب والرسّامين أولى حقوق الأطفال عناية. كمّيًّا ضآلة في الإنتاج، بعضه كان بناء على تكليف من جهة دوليّة أو محلّيّة، والبعض الآخر كان بمبادرة فرديّة أو جماعيّة. إليكم قائمة الكتب الآتية:

- «لنا حقّ الحياة الرعاية الانتماء الحماية النماء المشاركة»[1] .
- «حقوق الإنسان بريشة أطفال لبنان»[2]
- «أولاد مثلي»[3]
- «هكذا أمور تحصل»[4]
- «كلام من صخر»[5]
- « خطّ أحمر»[6]

---

1) مكتب الإعلام والعلاقات الخارجيّة–يونيسف بالاشتراك مع ورشة الموارد العربيّة: لنا حقّ الحياة الرعاية الانتماء الحماية النماء المشاركة، رسوم بهجت عثمان، تصميم عصام بهجت (بيروت: 1996).

2) الجمعيّة اللّبنانيّة لحقوق الإنسان: حقوق الإنسان بريشة أطفال. (لبنان، بيروت: 2000).

3) لجنة التأليف التربويّ بإشراف سيما عثمان ياسين: أولاد مثلي. (بيروت: دار العلم للملايين، 2005).

4) فاطمة شرف الدين، هكذا أمور تحصل. (بيروت: دار الساقي، 2013).

5) هديل ناشف، كلام من صخر. (بيروت: دار أصالة، 2014).

6) سمر محفوظ برّاج، خطّ أحمر. (بيروت: دار الساقي، 2014).

- «من لحس قرن البوظة»[1]
- «كيف أحمي نفسي»[2]
- «قصص ملوّنة- من حقّي أن...»[3] وهو عبارة عن ستّ قصص لكاتبات ستّ:
  - سجّادة نورا. د. إيفا كوزما، رسوم نادين صيداني، دانيا الخطيب.
  - آشا. جنان حشّاش، رسوم نادين صيداني.
  - دال. سناء شبّاني، رسوم دانيا الخطيب.
  - شمس تحت الخيمة. دنيازاد السعدي، رسوم فادي سلامة.
  - أنا مريم. فاطمة شرف الدين، رسوم منى يقظان- لينا مرهج. (قصّة مصوّرة)
  - أحلام لبنى. سمر محفوظ برّاج، رسوم منى يقظان.

ثانيًا- الشقّ التحليليّ(المقاربة –التحليل–الخلاصة)

المقاربة:

في البدء، لا يسعني إلّا أن أشير إلى أنّ النشاط الإبداعي هو من أخصب الظواهر الإنسانيّة وأكثرها قدرة على إثارة احتمالات التفسير والتأويل، في كيفيّة تكوّنها، وفي عناصرها الأساسيّة، وفي ما تنطوي عليه من دلالة وما تؤدّيه من وظائف. وعليه فالمقاربة النقديّة التحليليّة التي سنعتمد، هي السيميولوجيا القادرة على «تخليص التحليل الأدبي من

1) رانيا الزغير، من لحس قرن البوظة. (بيروت، دار الخيّاط الصغير، 2016).

2) كريم علي مكّي،كيف أحمي نفسي؟ (بيروت: دار أصالة، 2018).

3) إيفا كوزما، وأخريات: قصص ملوّنة.(بيروت: دار المؤلّف، 2018).

كلّ ما يثقله ويعطّله من انطباعيّة وتقريبيّة، ودوران فارغ حول النّص وإسقاطات تاريخيّة واجتماعيّة ونفسيّة تقحم نفسها في عمليّة التحليل...»[1]

والسيميولوجيا علم «يضع الرمز في قلب اهتماماته...» بدءًا في فرديناند دي سوسّير، مرورًا بجورج مونان وجان مولينو الذي يعرّف السيميولوجيا بأنّها «نظريّة الأشكال الرمزيّة» ومن بينها الشكل الأدبي. وعنه يقول مولينو «كلّ موضوع أدبيّ هو موضوع رمزيّ معقّد يخضع في تكوينه الداخلي وفي إنتاجه، وكذا في تلقّيه، لنظام واستراتيجيّات الوظيفة الرمزيّة»[2].

لا يقتصر الرمزيّ، في نظر «مولينو» على وجه من وجوه النتاج الأدبيّ وعلى نوع معيّن من النصوص الأدبيّة التي نصنّفها في خانة «الأدب الرمزيّ»، لأنّ «حضور الرمزيّ يشمل كامل النتاج الأدبيّ في بناه الداخليّة وفي ما ينشئه مع الواقع من علاقات»[3]. وقد أعاد هذا العالم السيميولوجي تعريف «الرمز اللّغوي» Signe فافترق بذلك عن غيره من علماء السيميولوجيا، إذ اعتبر أنّه ليس «أداة تواصل إنسانيّ فحسب، بل هو قبل كلّ شيء إنتاج، لذا تظهر «وظيفته المعرفيّة»، فنراه يقول: «تشكّل ملكة اللّغة Language بالنسبة للإنسان، كما الأداة، مواربة (عطفة) بواسطتها يبني الواقع ويبتعد عنه لينتصر عليه...»[4]. وهكذا تظهر وظيفة ملكة اللّغة الديناميّة والمعرفيّة، ولكن بدون نفيها عن أيّ شكل آخر من وجود الرمزيّ الأخرى.

لن أسهب في نشوء السيميولوجيا وعلاقتها بالألسنيّة وافتراقها عنها على قاعدة تعريف الرمز اللّغويّ، غير أنّي سأعرض لأنماط وجود الرمزيّ المادّيّ، بما هو إنتاج وبما هو تلقٍّ، والتي عليها بنى جان مولينو أسس التحليل:

---

1) أنطوان طعمه، «السيميولوجيا والأدب: مقاربة سيميولوجيّة تطبيقيّة للقصّة الحديثة والمعاصرة»، عالم الفكر، المجلّد الرابع والعشرون، العدد الثالث، الكويت، يناير–مارس (1996)، ص 211.

2) Jean Molino, Pour une sémiologie comme théorie des formes symboliques, p.15-16.

3) idem.p. 16

4) Jean Molino. Sur la situation du symbolique, p.17.

– مستوى أوّل ماديّ موضوعيّ يحلّل النتاج الأدبيّ من داخل بحثًا عن عناصر مكوّنة منظّمة ولافتة (مقاربة محايدة)

– مستوى ثانٍ يدرس علاقة المنتج بنتاجه (مقاربة استراتيجيّات الإنتاج)

– مستوى ثالث يعاين فعل النتاج في المتلقي المتفاعل مع عناصره وبناه(استراتيجيّات التلقّي)[1]

وفي هَديِ المقاربة الآنفة الذكر، ستكون لنا وقفة سريعة مع الكتب التي أوردناها سابقًا، لكنّنا سنركّز على قضيّة تعتبر من المحرّمات وفيها انتهاك لحق أساسيّ من حقوق الطفل، «حقّ الحماية»[2] من العنف لفظيًّا وجسديًّا- بما يتخطّى الكلام والضرب- إلى التحرش الجنسيّ. فكيف عولج هذا «المحرّم»؟ وأيّ الفرضيّات التي اقترحناها آنفًا، هي الأكثر متانة وصدقيّة في تفسير إشكاليّة بحثنا؟

العرض والتحليل:

1- **لنا حقّ الحياة الرعاية الانتماء الحماية النماء المشاركة، و حقوق الإنسان بريشة أطفال لبنان،** كتابان صدر الأوّل منهما بتكليف من منظّمة عالميّة، وهو تجسيد بالرسم لحقوق الطفل من إبداع الرسّام المصريّ بهجت عثمان وتصميم عصام بهجت. أمّا الثاني فهو نتاج حملة توعويّة قامت بها الجمعيّة اللّبنانيّة لحقوق الإنسان في مدارس لبنانيّة خاصّة ورسميّة، أثمرت رسومًا لأطفال لبنانيّين عبّروا عن تصوّراتهم لحقوقهم، بعد التوعية.

2- أولاد مثلي كتاب يعرض لما هو مشترك بين الأطفال في كلّ أنحاء العالم، بما يضمر رفضًا للتمييز والعنصريّة.

---

1) لمزيد من التعمّق ترجى مراجعة كتابنا «نحو معايير جودة لأدب الأطفال في لبنان والعالم العربيّ» من ص. 47- 58.

2) مكتب اليونيسيف: الأطفال أوّلًا. (البند الثاني من المادّة الأولى في شرعة حقوق الطفل: « تتّخذ الدول الأطراف جميع التدابير لتكفل للطفل الحماية من جميع أشكال التمييز أو العقاب...») ص. 66. وكذلك المادّة 19 البند الأوّل، ص. 74. والمادّة 34، ص.85.

3– هكذا أمور تحصل، كتاب تعالج فيه فاطمة شرف الدين قضيّة التنمّر في المدارس.

4– من لحس قرن البوظة، تتصدّى فيه رانيا الزغير لحقٍّ أساس من حقوق الطفل هو الحقّ بالتعبير عن الرأي في شأن أوّلي هو الأكل وكيفيّة تناوله «في المرّة القادمة سألحس البوظة كما أريد ولن أردّ على أحد» كما ورد في الصفحة الأخيرة على لسان الطفل.

5– قصص ملوّنة: من حقّي أن...، كتاب جماعيّ، أصدرته دار المؤلّف بعد التداول مع ستّ كاتبات. كلٌّ منهنّ اختارت حقًّا من حقوق الطفل وعالجته –بالتنسيق مع رسّامة أو أكثر– والحقوق هي على التوالي: حقّ تعلّم القراءة في «سجّادة نورا»–حقّ التعلّم في «آشا»– الحقّ في التعبير عن الرأي ولمّ شمل العائلة والحقّ بالصحّة في «دال»–الحقّ بمسكن آمن في «شمس تحت الخيمة»– حقّ التعلّم والعيش بأمان في «أنا مريم»– حقّ اللّعب والراحة والتسلية في «أحلام لبنى».

بعد استعراض هذه الكتب، سأتناول القضيّة التي أخترتها وهي حقّ الطفل في الحماية: الحماية من العنف.

1– العنف اللّفظي والمعنويّ:

كلام من صخر (هديل ناشف، رسم يارا بامية)

لمحة عن القصّة وتحليل لها:

بدأت القصّة بالسرد في زمان غير محدّد «ذات يوم رأيت أمّي وأبي يصرخان»[1] لنقف على راوٍ طفل يروي شجارًا عائليًّا، لا نعرف أسبابه ولا هو يعرف تلك الأسباب.

المفارقة الأولى أنّ الراوي التقط الصراخ الثنائيّ بحاسّة البصر «رأيت» لا بحاسّة السمع بما يعلّل وصف فم كلّ من الأب والأم «كبر كثيرًا، كبر أيضًا» ووصف ما خرج منهما من صخور كبيرة «انطلقت بسرعة نحوي». تكرّرت الحادثة في اليوم التالي، ويوم الجمعة ويوم

1) أحجمنا عن تحديد الصفحات، نظرًا لكثرة الإحالات حتّى في الصفحة الواحدة.

الأحد، وكذلك أيّام الإثنين والثلاثاء والأربعاء....

ما كانت ردّة فعل الرّاوي –الطفل في كلّ مرّة من المرّات المذكورة آنفًا، وهي قوام القصّة بكاملها؟

اتّسمت ردّة الفعل بالخوف الشديد الذي تجلّى بكاء ورجفة وهروبًا «صرت أركض، أبكي وأركض وأرتجف»، ومحاولة غياب عن الواقع المهولِ «أغمضت عينيّ بقوّة، بكلّ قوّتي». كما كانت، عبر اختراع عوالم مغايرة: للهروب- كما تعلمون- وجه آخر غير الوجه المادّي. إنّه الهروب والسفر بالخيال إلى أمكنة جديدة آمنة. الحديقة كانت المكان الأوّل، وهي رمز اللّهو والمرح والحرّيّة، «وصلت إلى الحديقة، تنزّهت وتأرجحت وتزحلقت طويلًا...». أمّا في المرّة الثانية فقد تجسّد في مراقبة عالم النمال، وقد صار مثيلًا لها في الحجم «أصبحت بحجم نملة». يقول الراوي: « جلست أراقب النمال تروح وتأتي، تعمل بخفّة وهدوء...» وفي المرّة الثالثة أي «يوم الجمعة»، صار الصاروخ –اللّعبة الصغيرة- صاروخًا حقيقيّا انطلقَ به إلى الفضاء. وهناك كان التعويض عن واقع الصراعات العائليّة بخلق واقع نقيض «ما أجمل الفضاء، ليس في الفضاء أيّ صراخ».

كما أنّ التقوقع على الذات وإلغاءها، كانا سبيل ذلك الطفل المعنّف لفظيّا ومعنويّا، فكلّما كبر فم الأب وفم الأم، كانت الشخصيّة-الراوية تتقلّص «أنا صرت أصغر وأصغر، حتّى أصبحت بحجم نملة». ويتفاقم الموقف كلما تقدّم القصّ. ففضلًا عن الإحساس بالدُوار «جدران الحمام تدور، سقف الحمّام يدور وأرضيّة الحمّام أيضًا»، وفضلًا عن الهروب «ركضت نحو غرفتي»، يرى الراوي نفسه يتقلّص وينكمش كلّما خطا خطوة «أخطو خطوة وأتقلّص، أخطو خطوة أخرى وأنكمش حتّى صرت بحجم نملة». وهنا تتجسّد مشاعر حماية الذات في أجلى صورها فتلجأ الشخصيّة الطفليّة إلى التقوقع والدخول في قنّينة فارغة وتقول: «داخل الزجاجة هدوء وسكون، شعرت بالنعاس فغفوت».

وراح الأمر يتكرّر « الاثنين والثلاثاء والأربعاء، كلّ ليلة صرت أنام في قنّينتي وفي الصباح أخرج منها وأغادر إلى المدرسة».

حقًّا، لم يجد هذا الطفل وسيلة للدفاع عن نفسه «المغتصبة» إلّا في الانطواء عليها

لحمايتها من الاعتداءات الخارجيّة، فانغلق على هذا الخارج الساحق وحصّن الجدران حوله. ألغى هذه الذات أو غرق فيها إلى حدّ الامّحاء والتواري، عقابًا على ذنب لم يقترفه...

و«هذا الصباح أردت الخروج...علقت داخل القنّينة»

ما عرضته الصفحات السابقة، يطرح موضوعة الخلافات العائليّة العنفيّة وانعكاساتها السلبيّة على الأطفال التي تبلغ مبلغ التدمير والإلغاء. وردّات فعل الأطفال قد تأخذ مناحي أخرى أو قد تكون لها مفاعيل قاتلة، ليس على حياة الطفل الآنيّة، بل على توازنه النفسيّ والعاطفيّ وعلى علاقاته بالآخرين في حياته المقبلة. غير أنّ السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح في قصّة «كلام من صخر» هو، هل استطاع الطفل الخروج من القوقعة؟ وكيف تمّ ذلك؟

في الصفحتين الأخيرتين، يحيلنا السرد إلى أمّ وأبٍ يبحثان عن طفلهما طويلًا «في الغرفة والحمّام والمطبخ» ويصرخان ما أن يلمحاه. والصرخة كانت محمّلة بالخوف «صرخا خائفين». «كانا خائفين جدًّا». وفي هذا السياق، كان الحبّ في عينيّ كلّ منهما الخلطة السحريّة التي قلبت الموقف رأسًا على عقب «صرت أنظر إليهما وأكبر، ثمّ أكبر»

فبعدما تقزّم الطفل دفاعًا عن ذاته المنتهكة، نراه يتعملق شيئًا فشيئًا «انكسرت القنّينة وخرجت وظللت أكبر. كبرت كثيرًا حتّى أصبحت عملاقًا». غير أنّ التحوّل هذا، وإن كان مبرّرًا من وجهة نظر الطفل «المعنّف» بالصخور اللّغويّة المتناثرة من شجارات الأبوين، إلّا أنّنا نشكّك في ألا تتكرّر الشجارات اليوميّة والأسبوعيّة هذه.

وعليه، هل يمكن للأب والأمّ الغارقين في صراعاتهما أن يجريا تعديلًا على سلوكهما بسهولة وأن يديرا — بالرغم ممّا يكتنزان من حبّ لابنهما ربّما- خلافاتهما بما يجنّب الطفل ما يعيشانه، وأن يعيدا النظر في مشروعهما المشترك والبحث عن حلول «سلميّة» مجدية.

وهكذا، فإنّ خاتمة القصّة، وإن كانت مريحة للطفل ومطمئنة، غير أنّها لا تستطيع توقّع انعكاسات الخلافات العائليّة على المدى البعيد، فقد تتفاقم إلى حدود قصوى، تتخطّى العنف اللّفظيّ إلى العنف الجسديّ والمعنويّ، وقد تبلغ حدّ القطيعة أو الطلاق....

أخيرًا، إنّنا نثني على المنظور الطفلي الحاضر في الكتاب. فقد أفسحت الكاتبة، في المجال، للطفل ليتحدّث عن مخاوفه وأخيلته وتوقه إلى الأمان والحب وحرارة العواطف الابويّة. ونثني أيضًا على تصدّيها للخلافات العائليّة التي لا تشغل حيزًا في أدب الأطفال، وكأنّها من «المحرّمات». هي كاتبة تمثّلت حقّ الطفل في الحماية والأمان، وعلى إلمام بعلم النفس وما يعيشه الأطفال المعنّفون.

أنستمرّ بالسكوت عمّا يجري في البيوت، في تلك المساحات «الخاصة»، بذريعة عدم تعريض الأطفال ذوي «اللّحم الطريّ»، فنخلق واقعًا مثاليًّا متخيّلًا لا يمتّ إلى الواقع الموضوعيّ بصلة؟

2– العنف الجسديّ (التحرّش الجنسيّ):

السؤالان اللّذان يطرحان في مستهلّ الدراسة، من عالج من الكتّاب اللّبنانيّين موضوعة التحرّش الجنسيّ؟ وكيف عولجت؟

قبل البدء برصد الكتب التي عالجت موضوعة التحرّش الجنسيّ، لا بدّ من ذكر كتاب لِ «فيروز غاردن بعلبكي» 2001، بعنوان «ممنوع اللّمس»[1] تطرّقت له في أطروحة أعددتها وصدرت كتابًا[2].

في «ممنوع اللّمس»، شرعت الكاتبة في تناول الموضوع بعد تردّد: «ترددت كثيرًا قبل كتابة هذه القصّة الهادفة إلى تنبيه أطفالنا، أفلاذ أكبادنا، من وحوش بشريّة لا تسمع توسّلاتهم البريئة بأنّهم يريدون العيش بسلام»[3]، وذلك بالرّغم من «التحفّظ» الاجتماعيّ، وعدم الإقرار بوجود مشاكل مشابهة، فهل تزول هذه الحوادث البشعة «بعدم ذكرها»؟!

اتّخذ الكتاب شكل قصّة يستطيع الأطفال فهمها. وقد عمدت فيها الكاتبة إلى تبسيط

1) فيروز غاردن البعلبكي، ممنوع اللّمس، حكايات المساء. (بيروت: دار العلم للملايين، 2001).

2) سهام حرب، نحو معايير جَودة لأدب الأطفال في لبنان والعالم العربيّ، ص 361. (يمكن مراجعة الصفحات 362-360 وغير موضع من الكتاب).

3) من مقدّمة كتاب « ممنوع اللّمس».

المعلومات وتقريبها من المتلقّين، وتخيّرت ألفاظًا لا تخدش حياءهم-كما أعلنت-غير أنّ القصّة موجّهة إلى الكبار بالدرجة الأولى.

أمّا حديثًا، فقد صدر كتابان في لبنان، الأوّل بعنوان «خطّ أحمر»[1] وقد تجاوزت طبعاته عشر طبعات، وكتاب آخر بعنوان: «كيف أحمي نفسي؟»[2]

خطّ أحمر:

لمحة عن الكتاب:

تناولت سمر محفوظ برّاج في الكتاب، موضوع التحرّش الجنسيّ من باب ما ورد — من واقع الحياة اليوميّة اللّبنانيّة- على لسان أحد قاطني بناية، أنّ مكان إيقاف سيّارته خطّ أحمر. هذه العبارة، أثارت تساؤلات صبيّ يدعى «باسم». إثرها، توجّه الصبيّ بالسؤال إلى أمّه، بعدما روى لها ما سمع وما رأى، «لمَ الأحمر؟ هذا اللّون يذكّرني بالامتحانات» ص 3.

وهكذا ينساب الحوار بين الأم ومازن، هو يسأل وهي تشرح وتوجّه: ما هو الخطّ الأحمر؟ وهل الخطّ الأحمر للسيّارات فحسب؟

وبعد شرح لماهيّة الخطّ الأحمر، بما يتعدّى السيّارة وإشارة السير الحمراء، كان لمازن تفسيره الخاص النابع من عالمه، عالم الألعاب والأغراض الخاصّة به «فهمت!» «قاطعها مازن: يعني ألعابي وأغراضي خطّ أحمر» ص 4-5.

في هذا السياق، طُرِح، إلى جانب الموضوع الأساسيّ، موضوع الغيرة بين الأولاد في العائلة الواحدة «ممنوع أن يقترب منها أحد، خاصّة أختي لانا» ص 5.

وبعد تنبيه من الأمّ إلى حقوق الأخت لانا المماثلة لحقوق مازن، نراها تستغل الفرصة لتتوسّع في الموضوع وتمهّد لمقصدها الأساسيّ، وهو معالجة موضوع التحرّش الجنسيّ.

1) سمر محفوظ برّاج، خطّ أحمر. (بيروت: دار الساقي، 2014).

2) كريم مكّي، كيف أحمي نفسي؟ (بيروت: دار أصالة، 2018).

لذلك، وبعد استدراك «لكن» ص 5، نجد الجملة هذه التي تفوّهت بها الأمّ «هناك خطوط حمر أخرى، أهمّ» ص 5.

وتأسيسًا على فضول مازن، راحت الأمّ تعرض لهذه الخطوط الحمراء:

«الوطن خطّ أحمر.....فيه بيتنا وعائلتنا.....» ص 6.

«البيت والعائلة .... خطّ أحمر» ص 9.

«جسمك أيضًا.... خطّ أحمر» ص 9.

وهكذا، ومن الصفحة 9 إلى الصفحة 24 يستمر الحوار بين مازن وأمّه حول الموضوع الأساس، ويبدو أنّ الأمّ استوعبت تمامًا أنّ ابنها ما زال في مرحلة التمحور حول الذات، إذ جيّر الشروحات لصالحه بما يضع حدودًا لمن يقترب من درّاجته وألعابه، ملوّحًا باستعمال أساليب عنفيّة. وبالرغم من تنبيه الأمّ، أنّ هذه الأساليب لن تكون مجدية «ألم نتّفق أنّ الضرب لا يفيد؟ أنا لم أقصد الضرب فقط» ص 9، فالكتاب ينتهي بما يوحي أنّ ثمّة جولات أخرى من الحوارات والشروحات التي لا بدّ منها، لكي تترسّخ فكرة الحفاظ على الجسد من أيّ أذيّة «صاحت ماما: مازن! عد إلى هنا...سأشرح لك من جديد! وسأشرح للانا أيضًا...» ص 24 وهي الصفحة الأخيرة في الكتاب.

التحليل

توجّه تربويّ...ولكن:

«من خلال توعية أطفالنا نجنّبهم الكثير ممّا قد يتعرّضون له». بهذه العبارة المكتوبة بخطّ نسخيّ على الصفحة الثانية من الغلاف، نكتشف الدور التربويّ التوعويّ الذي تختطّها لنفسها كاتبة أطفال لبنانيّة.

فمن منطلق تربويّ، يتّسم بمعارف ديداكتيكيّة، تعالج الأمّ (شخصيّة من شخصيّات النصّ) حقًّا أساسيًّا من حقوق الطفل، هو حقّه بالدفاع عن جسمه من أيّ اعتداء

جنسيّ أو غير جنسيّ. فهي الراشدة المربية التي تستغلّ حادثة معيّنة استوقفت طفلها لتطرح موضوعًا، تعيه جيدًا وتستعد لعرضه على ابنها. لذلك أمعنت – على مدى صفحات الكتاب- في الشرح والتوضيح، في إعادة الشرح والتصويب منتقلة من المجال العام (الوطن خطّ أحمر) إلى المجال الخاص(البيت والعائلة) فإلى المجال الأكثر خصوصيّة وحميميّة (جسمك أيضًا...خطّ أحمر) ص 9.

هذا وقد حاولت هذه الأمّ المربية، غير مرّة، تبديد ما يعتري العلاقة بين الأخوة من حسد وغيرة، عبر طمأنة مازن أنّ أخته لانا تحبّه كثيرًا «مع أنّ لانا أحيانًا تضايقني!» ص9، وأنّ التعليمات والشروحات تطول الولدين الاثنين مازن ولانا.

من جهة أخرى، لم تترك الأمّ هذه مجالًا لاعتراضات مازن وردوده المضادّة؛ فعندما استعرضت من يمكنه أن يقترب من أجزاء جسمه «لا تسمح لأحد..... خاصّة إذا كان شخصًا غريبًا ومهما كان لطيفًا» ص 13، «.... حتّى ولو كان صديقًا أو جارًا أو شخصًا تعرفه...» ص 13، ذكر مازن الطبيب، ووصل إلى خلاصة ترضيه وتنجّيه من زيارته. غير أنّ الأمّ قابلت التحفّظ السابق بالضحك، وأكّدت على حضور الوالدَين أثناء المعاينة الطبيّة «الطبيب يفحص جسمك بوجودنا، ونحن من يأخذك إليه...» ص 14.

من الإنصاف الاعتراف، بأن الأمّ تعرف كيفية التعامل مع متلقٍّ طفل له فرادته وهواجسه ومخاوفه ومراكز اهتمامه، غير أنّها لم تستمر في بناء معارفه[1]، واتّسم جزء كبير من الكتاب بوصفات جاهزة تلوّنت بألوان التبشير والوعظ.

الوعظ بحلّة النهي والأمر:

بالرغم من البعد التربويّ البارز، ومن تمثّل عميق لحقوق الأطفال، إلّا أنّ الوعظ أو المباشرة سيطرا على النصّ بصيغتي النهي والأمر.

صيغ النهي: من الصفحة 12 نقف على هذه الجمل:

1) النظريّتان البنائيّة والسوسيوبنائيّة في الفكر التربويّ المعاصر: بياجيه وفيغوتسكي.

« .... لا تسمح لأحد بأن يقترب منها (الأجزاء من جسمك) أو أن يلمسها...»ص 12.

« .... والأهمّ من ذلك لا تخف منه ولا تخجل، حتّى لو....» ص 17.

« .... والأهمّ ...لا تسكت!» ص 20.

صيغ الأمر:

«اسألني...» ص 14.

« ... انتبه، لا تقبل...» ص 16.

« ...كن قويًّا وشجاعًا...» ص 17.

« ازأر في وجهه كما يزأر الأسد...» ص 18.

« ...ابتعد واهرب كالغزال...» ص 20.

« ...اصرخ وارفع صوتك عاليًا...» ص 20.

« ...أخبر من حولك...» ص 21.

« ...عد إلى هنا...» ص 21.

للحديث صلة:

لافتة الجملة الأخيرة في النصّ «مازن! عد إلى هنا...سأشرح لك من جديد! وسأشرح للانا أيضًا...» ص 24. فهي تدلّ أن المربيّة الأم التقطت- بحدسها التربويّ- أنّ مازن لم يستوعب تمامًا مفهوم «الجسد خطّ أحمر». وبالتالي، إن مسائل الوعي هي مسائل شائكة تتطلّب مسارًا طويلًا. فقد لا تجدي محاولة واحدة في ترسيخ قناعة جديدة ووعي جديد،

وبخاصّة لدى طفل ما زال متمحورًا حول نفسه، ولا يرى الكون إلّا من خلال هذه النفس. وهذا ما ظهر جليّا في ما قاله مازن، وقد وُضِع إخراجيًّا في فقاعات ثلاث: «درّاجتي خطّ أحمر...ألعابي خطّ أحمر.../ممنوع أن يقترب منها أحد. / ولو اقترب أحد منها سأزأر في وجهه كما يزأر الأسد غغغغغغ...لن أسكت، سأ...» ص 23.

بين النكهة المحلّيّة والبعد العالميّ:

لئن كنّا لا ننفي أنّ هذه القصّة ذات بعد عالميّ، وتصلح لتكون مفيدة توعويًّا لأيّ طفل في العالم من عمر مازن، فإنّه لا يمكننا إلّا أن نشير إلى خفوت النكهة المحلّيّة بخصوصيّتها اللّبنانيّة، سوى مسألة المواقف في الأبنية المدينيّة، وأنّ اسم مازن هو اسم سائد في لبنان وغيره من البلدان العربيّة، والأمّ هي ماما كما هو مألوف اليوم في بعض البيئات اللّبنانيّة. لم تظهر الخصوصيّة تلك، لا في اللّغة ومستوياتها ولا في الملبس أو المسكن أو...

من جهة ثانيّة، هل تلك الأمّ المربّية هي نموذج شائع في البيئة اللّبنانيّة بشرائحها كلّها، أمّ تصغي وتحاور وتناقش وتشرح ومستعدّة لإعادة الشرح؟ أو أنّها أمّ تنتمي إلى طبقة معيّنة مدينيّة متعلّمة، وذات مستوى اقتصادي واجتماعيّ وثقافيّ يخوّلها، فضلًا عن شراء درّاجة لأطفالها واقتناء ألعاب خاصّة بكلّ منهم، هي على وعي بدورها ومهمّتها في إنشاء جيل يعي حقوقه ويدافع عنها.

قد تكون الظاهرة «العالميّة»، في أدب الطفل اللّبنانيّ، الوصفة السحريّة لعدم إثارة جدل حول نتاج فنّيّ موجّه إلى الأطفال، بما يكفل تسويقه ليس في لبنان فحسب، بل في سوق أكبر هي سوق العالم العربيّ. وصفة تتيح ترويج الكتاب أو غيره من الوسائط ونقله إلى أيّ لغة من لغات العالم، بدون عقبات تُذكَر كامنة في القواعد الاجتماعيّة والثقافيّة الخاصّة بشعب من الشعوب، أو بلغة من اللّغات تمتلك تعبيرات محلّيّة، قد تكون عصيّة أحيانًا على النقل والترجمة، إلّا إذا ابتكر المترجم صيغًا أخرى ملائمة لكل بلد.

من زاوية أخرى، وفي سياق تتبّع آليّات إنتاج موادّ للأطفال، كان لي لقاء مع الكاتبة[1] للسؤال عن اختيارها للعنف الجنسيّ تحديدًا، فقد أشارت إلى «سماع حالات كثيرة في لبنان والعالم في تلك الفترة راودتني فكرة كتابٍ للأطفال يعالج مسألة التحرّش الجنسي. الموضوع حسّاس ومهمّ، وما نسمعه عمّا يتعرّض له الأطفال يجعل من الضروري التطرّق إليه وكسر «التابو» الّذي يرافقه» بحيث صار طرحه من الأولويّات.... «لكنّني أردته كتابًا يوعّي الطفل وفي الوقت نفسه لا يخيفه، يقويّه ولا يظهره كضحيّة، ولا يعتمد على الوعظ ومجرّد توجيه التعليمات»

تطلّب الموضوع بحسب قولها، « بحثًا عن كيفيّة تصرّف المعتدي في المواقع الإلكترونيّة»- قبل الاطلاع على ما كتب عنه في لبنان- وكانت الصعوبة « في إيجاد المدخل الملائم» إذ «لم تكن الكتابة عن الموضوع سهلة. تجنّبت سرد حادثة حصلت فعلًا مع أحد الأولاد لأنّ ذلك قد يخيف الطفل. قمت بعدّة محاولات قبل أن أتوصّل إلى المدخل المناسب، وهو مفهوم «الخطّ الأحمر...»»

وعندما سألتها عمّا قامت به أثناء الكتابة، جاء ردّها على الوجه الآتي: «خلال كتابة النصّ شعرت بمسؤوليّة كبيرة وكنت حذرة جدًّا. وضعت نفسي مكان الطفل وفكّرت بتأثير كلّ عبارة وكلّ كلمة عليه. كان كلّ همّي ألا يشعر بالذعر والخوف من الكبار، فلا يفرّق بين من يريد له الخير ومن قد يؤذيه. عملت أيضًا على إضافة روح الفكاهة في بعض الأجزاء لتلطيف النصّ نظرًا لجديّة الموضوع». أمّا عن تسمية الأعضاء بمسمّياتها- كما لدى الغربيّين- فكان ردّ الكاتبة «أنّ هذا لا يحدث عندنا» فالأفضل الكلام على «الأجزاء الخاصّة»، فهي تعتبر أنّ الكتاب، لن يقرأه الطفل منفردًا، بل ستقرأه الأم أو المعلّمة وعند ذاك فلتتصرّفا كما تشاءان.

في متابعة آليّات التلقي-وفق المقاربة السيميولوجيّة-، لم تخل المقابلة من الحديث عن «القلق» الذي ساور الكاتبة من الموضوع المنتخب «على الرغم من الكلام المطمئن الّذي سمعته منها (الاختصاصيّة النفسيّة التي عرض عليها الكتاب) وإيماني الكبير بالموضوع

1) مقابلة مع الكاتبة في 9/10/2019 لتقصّي آليّات الكتابة وأصداء النتاج (كل ما سيرد بين مزدوجتين في التحليل، مستلّ من المقابلة ومن ورقة كانت قد حضّرتها الكاتبة وأرسلتها عبر البريد الإلكترونيّ).

وبأهميّته، كنت قلقة من ردّات الفعل ولم أجرؤ على قراءة النصّ للأطفال للأخذ برأيهم كالعادة، اكتفيت بقراءته لأشخاص مقرّبين منّي فأحبّوه وأجمعوا على أهميّته». وكذلك لم تخل من القلق و«التخوّف» الذي استبدّ بدار النشر، حين عرضت عليها الفكرة: قلق من الموضوع، قلق من السوق العربيّة المحتملة، وقلق من الرسوم «رسوم لا تخدش الحياء». لم يُبدَّد القلق هذا، إلّا بعد الاطّلاع على النصّ وعلى عيّنة من الرسوم، وبعد اجتماعات متكرّرة.

ما أوردناه سابقًا يدعّم الفرضيّة الأولى، فحتّى ولو استساغ الكاتب مسألة أو حقّا وآمن بهما، فثمة مجتمع تقليديّ غارق في موروثاته يقف عائقًا دون ذلك. غير أنّنا نلفت إلى حركيّة خفيّة في مجتمعاتنا العربيّة، باتّجاه وعي المشاكل والتصدّي لها، وأكبر دليل على الأمر، هو أنّ كتاب خطّ أحمر بلغ الطبعة العاشرة، وهو الآن قيد الترجمة.

ولكن، ماذا عن الكتاب الثاني «كيف أحمي نفسي؟»

كيف أحمي نفسي؟

لمحة عامّة عن الكتاب:

كتاب آخر لبنانيّ صدر عام 2018 يعالج- كما الكتاب السابق – حقّ الطفل في الحماية والأمان. وقد حمل العنوان الآتي: «كيف أحمي نفسي؟»[1] صادر عن دار أصالة.

نسجّل في البدء، أنّ الكتاب هذا موجّه إلى الفئة العمريّة نفسها كالكتاب السابق الذي تناولناه. غير أنّه صيغ على لسان الطفل نفسه: أوّلًا بدون أن يسمّى، مكتفيًا بضمير الـ «أنا». أمّا بدءًا من الصفحة 10، فيتوالى على الكلام أطفال هم: سارة ص 10، ربما ص 11-12، زياد ص 13-14، رامي ص 15-18، وآدم ص 19. من ثمّ يعود إلى ضمير الـ «أنا» ص 20-22 بعنوان «أنا أعرف» وإلى عنوان آخر في ص 23 «لا تنس القاعدة الذهبيّة: حقوقي لها قيمة... حقّي بالأمان-حقّي ألّا يؤذيني أحد-حقّي أن

1) كريم مكّي، كيف أحمي نفسي؟

يسمعني الآخرون- حقّي أن أدافع عن نفسي».

من اللّافت أنّ في عتبات الكتاب- على الصفحة الثانية من الغلاف-إهداءً موجّهًا «إلى كلّ طفل وكلّ إنسان» فيه يُلقى الضوء على ما يحمل الكتاب من «القوّة والمعرفة». أمّا الغاية فهي «كي يتحلّى (كلّ طفل وكلّ إنسان) بالشجاعة والقدرة على كسر الصمت ومنع أيّ نوع من أنواع الإساءة الجسديّة، العقليّة أم النفسيّة»

1- صوت الطفل: الطفل بضمير المتكلّم (الصفحات العشر الأولى)

من مستهلّ الكتاب ص 2، نحن حيال طفل يعي جسمه بأعضائه (عين-أنف-شعر-يد-رجل) ويؤكّد ملكيّته الحصريّة له «وهو لي فقط». لكنّه يتساءل — في وسط الصفحة- «كيف أحمي نفسي؟». في الصفحة التي تليها يعلن الطفل «أنا» معرفته بما يمكن مشاركته مع الآخرين وما لا يمكن «لا أشارك جسدي». ومن ثمّ هناك السؤال: من نستطيع (نحن الاطفال) الوثوق به؟ ويأتي الردّ: الأمّ-الأب- وبمساعدة المعلّمة ومديرة المدرسة، الجدّ والجدّة، العمّة، الخال والخالة وصولًا إلى الطبيب. أمّا الخلاصة، فهي «جسمي لي؟» ص7، «ولا يحقّ لأحد أن يلمسه أو يرى ما تحت ثيابي، فقط طبيبي في حضور أحد والديّ» ص 7. وردًّا على سؤال ضمنيّ «لمن أخبر مشاكلي؟» يكون الجواب الوالدين في حال وجودهما معه. أمّا في حال سفرهما، فقد تكون الجدّة (في البيت) والمعلّمة (في المدرسة).

2- صوت الأطفال الآخرين:

سارة، وبناء على توجيهات أمّها، لا تخفي الأسرار «أخبر أمّي. لا أسرار» ص 10. ريما، هي الأخرى، وبعد أن علّمتها أمّها ضرورة التقيّد بالقواعد الاجتماعيّة كإلقاء التحيّة، تنفّذ ذلك «أقول مرحبا» ص 11. لكنّها تعبّر عن خيارها في المصافحة أو عدمها مشدّدة على «أن أحافظ على المسافة بيني وبين الآخرين» ص 11، مستنتجة أنّ «جسمي لي، أحترم مساحتي الخاصّة». كذلك، وبناء على ما علّمتها المعلّمة، تشهر ريما **لا** «إذا أزعجني أحد». وتعتبر قول «لا» حقًّا مكتسبًا، ولكن عليها أن تُطلِع أمّها على الأسباب. وينتهي كلام ريما بسؤال «كيف؟».

زياد هو في طليعة الذكور المتكلّمين. وهو كريما يعرف أن يقول «لا» «عندما أشعر بعدم الارتياح من لمسة غير سليمة» ص 13، منهيًا كلامه بمقولة «جسمي لي، ممنوع اللّمس!».

ينتقل زياد إلى موضوع آخر هو تصفّح شبكة الإنترنت، فيبدو أنّه يعي مخاطر التصفّح، وبالتالي هو يرفض المشاهدة في غياب أهله أو أيّ رقيب آخر، «قبل ذلك عليّ أن أسألهما.... المشاهدة من دون رقيب، أرفض وأقول لا» ص 14. وينهي بسؤال «كيف؟» في وسط الصفحة.

رامي، ماذا عنه؟، وقد ذكر عمره «عمريّ ثماني سنوات» فالموضوع الذي أثاره هو أيضًا تصفّح شبكة الإنترنت. رامي يرفض، كما زياد، بعدما عرض عليه أحد أصدقائه ذلك. وينصح صديقه «من الأفضل أن نخبر ونأخذ (كذا) رأي والدينا وموافقتهما». وهنا يرفع شعار «جسمي وعيني لي، ولا أشاهد ما ليس مناسبًا!» ص 15. كما يعلن عن عدم قبوله بفتح «صفحات غير مفهومة وغريبة ذاكرًا الأسباب بعد سؤال تصدّر الصفحة 16 «لماذا؟»، وهي «مشاهد عنف وضرب» قد تؤدّي إلى محاكاتها أو إلى إرباكات ومشاعر انزعاج.

ماذا عن كلمة المرور الخاصّة برامي؟ يعلن رامي مع من يشاركها وعلى من يحظرها ذاكرًا السبب «لأحمي نفسي من الخطر» ص 17. وبالتالي هو لا يتحدّث مع الغرباء ولا يزوّدهم بمعلومات شخصيّة خاصّة به، وذلك لأنّ «عالم الإنترنت مليء أحيانًا بالأشرار!». وينهي بتعليمة تلقّاها من مديرة المدرسة «يجب أن ننتبه مِن مَن (كذا) لا نعرفهم، وألّا نأخذ شيئًا منهم» ص 18 (هل يلمّح إلى الحبوب المخدّرة؟؟!!)

آدم: حتّى آدم الذي يبلغ من العمر خمس سنوات، لا يمكن أن تنطلي عليه الإغراءات بالحلوى والهدايا «لأخذي إلى مكان بعيد» ص 19. وهو يدافع عن نفسه «صرخت عاليًا، وركضت بعيدًا..... أخبرت والداي (كذا)....» ص 19. آدم هو الآخر يعي جسمه وكيانه «هذا جسمي، ممنوع أن تأخذني»

بعد مداخلة آدم نعود إلى الطفل المتكلّم بصيغة الـ «أنا». «كيف أحمي نفسي؟»،

ليلخّص ما ورد سابقًا «أركل، أركض سريعًا، أصرخ، أخبر، أرفض» ص 20-21. تلي هذه الأفعال لاءات ثلاثة «لا أسرار عن دائرتي، لا أتحدّث مع مَن لا أعرفهم، لا أشاهد ما ليس مناسبًا». وهكذا تنتهي الصفحة «كيف أحمي نفسي؟» بشعار «أنا طفل ومن حقّي أن أشعر بالأمان والحماية» ص 21.

أمّا الصفحة 22 فهي بعنوان «أنا أعرف». وتتوالى فيها المعارف الآتية: «جسمي لي/أدافع عن نفسي/أخبر/لا أشاهد ما يؤذي». والصفحة الأخيرة-كما سبق وأشرنا- هي بلسان قائل، قد يكون الطفل: «لا تنس القاعدة الذهبيّة...» وكأنّها خلاصة نهائيّة للكتاب فيها عرض للحقوق المذكورة سابقًا.

التحليل:

راشد يصادر صوت الأطفال

قد يتراءى للوهلة الأولى، أنّ الكاتب الراشد قد اختفى في الخلفيّة، ومنح الطفل فرصة أن يعبّر كما يشاء، ليكون له صوته الخاصّ كما خلصت الناقدة الفرنسيّة «شيفر»[1]. لكنّ المتمعّن في ما ورد على لسان الطفل بصيغة الـ «أنا» وما ورد على ألسنة الاطفال الآخرين الذين يعلنون أسماءهم وأعمارهم- ذكورًا وإناثًا-، المتمعّن هذا، يُفاجأ بهذا الوعي المتقدّم للحقوق لدى هؤلاء جميعًا (حتّى طفل الخامسة). فالراشد قد صادر صوتهم وتحدّث باسمهم. قوّلهم أفكاره ومفاهيمه. واكتفوا هم بترداد شعاراته وتنفيذ توجيهاته. قوّلهم ما يتمنّى للطفل من حقوق. فهل أنّ طفلًا في الخامسة من عمره، يمتلك من الوعي الكفيل برفض الإغراءات، وبمعرفة نوايا من يودّ الإيقاع به و«أخذه إلى أماكن بعيدة» كما يرد على لسانه؟ هل أنّ طفلًا ممتثلًا لأوامر وإرشادات أمّه وأبيه ومعلّمته ومديرة مدرسته، هو كائن حرّ وعى ذاته وخياراته؟ لا يمكن في نظرنا أن يكتسب هذا الطفل وعيًا متقدّمًا وعميقًا، بل هو مقلّد، يتصرّف بما يرضي أهله ومدرسته. هو ليس فردًا -بالمعنى العميق

1) Mathilde, CHEVRE, Le poussin n'est pas un chien: quarante ans de création arabe en littérature pour la jeunesse, reflet et projet des sociétés (Egypte, Syrie, Liban), Ifp/IREMAM, 2015.

للكلمة– حرًّا، بل رقمًا في قبيلة تعيد إنتاج المجتمع بدون مساءلة أو نقد. فكيف يتحصّل له هذا الوعي، إن لم يكن قد استفسر وناقش وشاكس ورفض وأخطأ وأعاد النظر بمسارٍ سابق، فاختطّ مساره الخاص، بمعزل عمّا يطلبه منه الراشدون الخائفون القابعون في قيمهم ومثلهم السابقة؟

من جهة أخرى، لو سلّمنا جدلًا بمقاربة الكاتب لموضوع حقوق الطفل، لا يسعنا إلّا أن نشير إلى أنّ هؤلاء الأطفال هم عرضة للتخويف الدائم من الآخر، من الإنترنت...، من الغريب، من أيّ شيء يخرج عن المألوف في نظر الأهل والراشدين. أوليس في الأمر إخصاء للخيال والعقل والشعور وقتل للإبداع؟ كيف لطفل معقّم، يُلقَّن المعلومة ويردّدها ببغائيًّا أن يتفرّد ويغامر ويبدع؟ كيف له أن يتمثّل حقوقه ويهضمها لتصير مكوّنًا أساسًا من كيانه، عليها يبني حياته ونظرته إلى الناس والحياة؟

وعليه، يمكننا أن نقول أنّه وعظ في قالب مخاتل. فإن كنّا قد أخذنا على الكتاب السابق، وقوعه أحيانًا في الوعظ والتنبيه والنهي والأمر، فقد نغمطه حقّه، لأنّه اشتمل على حوارٍ واعٍ وشروحات مفيدة عن الخطّ الأحمر ومداراته. أمّا «كيف أحمي نفسي؟» فكتاب موعظة لَبست لبوسًا مراوغًا مخاتلًا. فلا صوت لهؤلاء الأطفال وإن أعطوا صوتًا. إنّه ترجيع باهت وخبيث لمقولات الكبار المروّجين لقيم عالميّة هي حقوق الطفل وحقوق الإنسان. ترجيع لا يعدو كونه زبدًا يذهب هباءً، أمّا ما ينفع الأطفال، ففي فضاءات أخرى ليس بوسع كتاب مماثل خلقها.

لا فائدة من التطرّق إلى الهنات اللّغويّة التي شابت الكتاب، لأن الجوهر مفقود. غير أنّي أتساءل، كيف لدكتور «باحث في مجالات التطوّر والنجاح في علم النفس الاجتماعيّ الأسريّ»، و«حائز دكتوراه في.....» و«عضو في .....»[1] كيف له أن لا يعرف هذه البديهيّات في الكتابة للأطفال، بما يتناسب مع أعمارهم العقليّة ومؤهّلاتهم الإدراكيّة والنفسيّة؟

في هذا المثال تصحّ المقولة الواردة في الفرضيّة الثالثة، فيصبح بوسعنا أن نقول إنّ

1) وردت هذه العبارات وغيرها في الصفحة الثالثة من الغلاف مع صورة للمؤلّف.

الكاتب[1] —رغم علومه المتقدّمة–لم يتمرّس بما فيه الكفاية بالكتابة للأطفال في مستلزماتها ومعاييرها الفنيّة والتربوية واللّغويّة، فعالم الكتابة لهؤلاء– بالرغم من السهولة الظاهريّة المفترضة–هو عالم شائك وصعب، ولنا في شهادات كتّاب محلّيين وعالميين خير دليل على ما نذهب إليه.

خلاصة:

بعد العرضين التوثيقيّ والتحليليّ، يتبيّن لنا، أنّ النتاج اللّبنانيّ الطفليّ ما زال يختطّ طريقه بصعوبة، بفعل عوامل عديدة ضاغطة، لكنّه بدأ يشهد بعض التحوّلات النوعيّة الخجولة، فثمّة محاولات جادّة من بعض الكاتبات والكتّاب اللّبنانييّن في مسائل حقوق الطفل، غير أنّها لم تصبح نهجًا ولم تتمأسس في تجربتهم الكتابيّة، سواء تطرّقوا لتلك الحقوق مباشرة أو عالجوا مواضيع أخرى تخصّ الطفل. فالدّرب طويل وشاقّ ودونه عقبات داخليّة وخارجيّة.

ثالثًا– خاتمة

في الخاتمة، إنّنا إذ نؤيّد مقولة بورديو وباسّرون:[2] «أدب الأطفال يندرج في الوحدة النظريّة لكلّ الممارسات النقديّة الموصومة بالإلزام الرمزيّ»، لأنّنا —نحن الكبار– نمتلك السلطة، سلطة الكلام والأهلية، ونلزم الولد بمعاييرنا، ونسقط عليه مفاهيمنا، «فلا نعطيه منزلته الحقيقيّة، بل نجعل منه قانونًا/قاعدة» code[3]. وبالتالي، إنّنا إذ نعتبر أدب الأطفال ممارسة تربويّة واجتماعيّة قائمة على «عنف رمزيّ» لإعادة إنتاج المنظومة الاجتماعيّة–الثقافيّة السائدة، لكنّنا نعتبره بالمقابل، ممارسة أدبيّة فنيّة بامتياز (فن الكتابة وفنّ الرسم)، يتنكّبها مبدعون مجدّدون، فيفتحون آفاقًا تتخطّى السائد المكرور. يقتحم هؤلاء الموضوعات كلّها، حتّى تلك الوجوديّة والفلسفيّة. يتخيّرون موضوعات «تطرح

1) لم تسمح لنا الظروف إجراء مقابلة مع الكاتب، لعدم وجوده في لبنان، وفقًا لما قاله لنا أحد معارفه.

2) Bourdieu, Pierre -Passeron, Jean Claude: La reproduction,. P.17.

3) سهام حرب، نحو معايير جودة لأدب الأطفال في لبنان والعالم العربيّ، ص 81.

هواجس الأطفال وتلبّي حاجاتهم الفكريّة والنفسيّة والمعرفيّة والعلائقيّة»[1]، موضوعات محمّلة بقيم جديدة، بقيم إنسانيّة، ترفض العنف على أنواعه، ترفض العنصريّة والتعصّب، وتنبذ كلّ ما ينتهك إنسانيّة الإنسان.

المغامرة هذه، تفترض شروطًا موضوعيّة لم تنضج بعد، وإن شهدنا بعض ملامح حراكها. فلو شئنا الوقوف على الحصيلة التي جنيناها من البحث والتحليل، يمكننا-آسفين- أن نزعم أنّ قلّة من الكتّاب اللّبنانيّين كانوا من هؤلاء المغامرين الجريئين، وأنّ نواياهم الحسنة، تقع بين مطرقة مجتمع ذكوريّ تقليديّ، وسندان دور نشر تهجس بالمداخيل الإضافيّة. أمّا الباقون فمتطفّلون على الكتابة لا يمتلكون أدواتها الأوّلية.

فهل وعى أدب الأطفال في لبنان مشروعيّته؟ وهل وعى الكتّاب ماهيّة عملهم وصعوبة دورهم وتعقيده؟

هل من برامج ضمن الأطر الجامعيّة أو غيرها لتأهيل كتّاب محتملين في مجالات الكتابة بالكلمة أو بالصورة أو بالشريط المصوّر...؟

فهل من سياسية رسميّة و/أو خاصّة لتنشيط الإنتاج وحفز الخلق والإبداع؟

1) المرجع السابق، ص 656.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

برّاج، سمر محفوظ. خطّ أحمر، بيروت: دار الساقي، 2014

البعلبكي غاردن، فيروز.ممنوع اللّمس، حكايات المساء، بيروت: دار العلم للملايين، 2001.

الجمعيّة اللّبنانيّة لحقوق الإنسان. حقوق الإنسان بريشة أطفال لبنان. بيروت، 2000.

الزغير، رانيا. من لحس قرن البوظة، بيروت: دار الخيّاط الصغير، 2016.

شرف الدين، فاطمة. هكذا أمور تحصل، بيروت: دار الساقي، 2013.

كوزما، إيفا وأخريات. قصص ملوّنة، بيروت: دار المؤلّف، 2018.

لجنة التأليف التربويّ بإشراف سيما عثمان ياسين: أولاد مثلي، بيروت: دار العلم للملايين، 2005.

مكتب الإعلام والعلاقات الخارجيّة–يونيسف بالاشتراك مع ورشة الموارد العربيّة: لنا حقّ الحياة الرعاية الانتماء الحماية النماء المشاركة، رسوم بهجت عثمان، تصميم عصام بهجت، بيروت، 1996.

مكّي، كريم علي: كيف أحمي نفسي؟، بيروت: دار أصالة، 2018.

ناشف، هديل: كلام من صخر، بيروت: دار أصالة، 2014.

المراجع العربيّة:

البلعة، ندين: العنف ضد الأطفال في لبنان، مجلّة الجيش اللّبنانيّ، العدد 282 – 281 ، لبنان،تشرين الثاني، 2008.

تقرير اليونيسيف 14 حزيران 2018.

حرب، سهام. تصوّرات كتّاب الاطفال العرب للطفل وتصوّراتهم لذواتهم ومدى تأثيرها على نتاجهم: دراسة الخطاب، لبنان: دار المسار، 2016.

حرب، سهام: «المشهد النقديّ لأدب الأطفال في لبنان: توصيفًا ونقدًا (نقد النقد)»، مؤتمر أدب الطفل العربي –الحركة النقدية، مؤسّسة تامر، عمّان، الأردنّ، 21–22 تشرين الأوّل 2018

حرب، سهام: نحو معايير جَودة لأدب الأطفال في لبنان والعالم العربي، لبنان: لا دار، 2010.

رعد، مريم–الموسويّ، نانسي: «القيم المتضمّنة في القصص المعرّبة الموجّهة للأطفال من عمر ثلاث إلى ثماني سنوات»، مجلّة الأبحاث التربويّة–كلّيّة التربية– الجامعة اللّبنانيّة، ع 27، لبنان،سنة (2017).

زراقط، عبد المجيد: في الأدب والفنون وأدب الأطفال، بيروت: لا دار، توزيع مركز الغدير للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2010.

طعمه، أنطوان: «السيميولوجيا والأدب: مقاربة سيميولوجيّة تطبيقيّة للقصّة الحديثة والمعاصرة» عالم الفكر، المجلّد الرابع والعشرون، العدد الثالث، الكويت، يناير–مارس (1996).

مكتب اليونيسيف الإقليميّ للشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الأطفال أوّلًا: الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته وخطّة العمل (كما أقرّها مؤتمر القمّة العالميّ من أجل الطفل) اتّفاقيّة حقوق الطفل، الأردن: عمّان، لا تاريخ.

–الموسى، أنور عبد الحميد: أدب الأطفال...فنّ المستقبل، بيروت: دار النهضة العربيّة، 2010.

–الموقع الإلكتروني لمجلس النوّاب اللّبنانيّ. https://www.lp.gov.lb

المراجع الأجنبيّة:

Chevre, Mathilde, Le poussin n'est pas un chien : quarante ans de création arabe en littérature pour la jeunesse, reflet et projet des sociétés (Egypte, Syrie, Liban), Ifp/IREMAM, 2015.

Ferrez, E, Novelle, A, «Sexisme dans la littérature enfantine, Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques», Les cahiers internationaux de psychologie sociale, N57, University of Liège, France, (2003).

Journées des droits de l'enfant : 03-06 octobre 2015 atelier Ca-

nopé de Mont-Saint-Aignan. https://vimeo.com/147018644

Léon, Renée, Littérature de jeunesse a l, école, Paris : Hachette éducation, (Pédagogies de demain, Didactique) 1994.

Merieu, Philippe. Le pédagogue et les droits de l'enfant: Histoire d'un malentendu ? Genève, Tricorne, 2002.

Molino, Jean, Pour une sémiologie comme théorie des formes symboliques, Materiali Filosofici, 1985.

Moret, Dominique,Stéréotypes dans la littérature enfantine, N 27-10. Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, Bruxelles, 2010.

Novelle, Anne, Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone, Swiss journal of psychlogy, no 61(2), Switzerland, 2002.

Perrot, Jean, Recherche et littérature de jeunesse en France, Recherche pure ou appliquée ,bulletin des bibliothèques en France,France,1999.

Pouliot, Suzanne, et Sorin, Noëlle, Colloque sur la littérature jeunesse, les représentations de l'enfance en littérature jeunesse, Université de Sherbrooke, Canada, 10-14 mai, 2004.

تمظهرات حقّ الهويّة في أدب الطّفل العربي
قصص محمد جمال عمرو أنموذجا

د. صليحة سبقاق*

* أستاذ محاضر بجامعة محمد خيضر، بسكرة في الجزائر، حاصلة على الدكتوراه في النقد المعاصر. لها عدد من الأبحاث العلمية منها: دور المدرسة السّلافية في تقديم الآداب الهامشيّة للمتلقّي العربي، بحث منشور ضمن كتاب جماعي (التلقي في الثقافة العربية)2007، مفهوم المفارقة وتجلياتها في التّراث النقدي العربي 2017، المفارقة اللّفظية في قصيدة (لا تصالح) من الإبراز إلى النّقش الغائر 2017، السيرة النبوية في مناهج التربية الإسلامية الموجّهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية 2008. كما شاركت في عدة ملتقيات ومؤتمرات عربية ووطنية. ونشرت عدة مقالات وبحوث في مجلات محكمة وطنية وأشرفت على مذكرات الليسانس والماستر.

تمظهرات حقّ الهويّة في أدب الطّفل العربي
قصص محمد جمال عمرو أنموذجا

د.صليحة سبقاق– الجزائر

الملخص:

يوفر أدب الطفل تربة خصبة لإنبات كل ما من شأنه أن يغرس في شخصية الطفل ملامح هويته، ويجعله يعتز ويتمسّك بها ويدافع عنها، وقد كان الكاتب (محمد جمال عمرو) حريصا على أن يقدّم للطفل المتلقي العربي أساسيات هويته العربية، من خلال عدّة تمظهرات تتشكل من خلالها، حيث إن الخصوصية التاريخية والثقافية التي تجمع أفراد الوطن الواحد هي التي تشكل ذلك الأساس.

ولأن الكاتب اشتغل كثيرا على الكتابة للأطفال، فهو يعي جيدا أن حقوق الطفل لا ينبغي أن يتعرف عليها من خلال اللّوائح القوانين، بل ينبغي أن تقدّم له في قالب تثقيفي وتعليمي بما يتناسب ومدركاته العقلية والنّفسية، وقد اعتمد على آليات أسلوبية محدّدة رأى أنها الأصلح لمخاطبة الطفل العربي عموما والطفل الفلسطيني على وجه الخصوص وجعلهما يدركان قيمة الهوية التي يحملانها، ويطالبان بحقهما فيها ويدافعان عنها عندما تقتضي الضرورة، ونورد هذه الآليات ودورها فيما يلي:

– اعتماد الكاتب على الآليات الفنية الجمالية جعله يؤثر في الطفل المتلقي التّأثير الذي لا ينتهي بانتهاء لحظة التلقي، ولكنه التأثير المستمر الذي يتملّك الطفل ويدفعه للتمسّك بهويته.

– اعتماده المزج بين الخيال والتخييل بإبعاده الخيال عن وظيفته الجمالية المعتادة وإدخاله دائرة الوظيفية عن طريق عملية التخييل، ما يجعل الطّفل المتلقّي يصل بخياله إلى حدود الواقع الذي تتشكّل فيه تمثلات هويته، ويتعداها بواسطة التخييل إلى حدود المأمول الذي يقود إلى انتصار العربي الذي يتمسّك بهويته ويجاهد في سبيلها.

– وقد تمكّن محمد جمال عمرو بتركيزه على التّراث التاريخي العربي والقضية الفلسطينية من تطويع عقل الطفل المتلقي ووجدانه في آن واحد ،مما يجعله قادرا على المطالبة باسترجاع حق هويته وكينونته.

وقد اعتمد محمد جمال عمرو على مكونين أساسيين من مكونات الخطاب السّردي في تعزيز الانتماء وتشكيل الهوية العربية وتقديمها للطّفل المتلقّي:

– وظف الشّخصيات في القصة توظيفا استراتيجيا ،بحيث جعل في كل قصّة ساردا مهيمنا عليما بالأحداث التاريخية وتعاليم الدين الإسلامي، يكون غالبا هو الطفل نفسه بحيث يكون هو الموجِّه والموجَّه في آن واحد مما يضمن ترسيخ مبادئ الهوية في ذهن ووجدان الطفل المتلقي.

– كما زاوج بين الفضاء الزماني والمكاني من أجل مفاعلة ما هو تاريخي وما هو تخييلي، لأن العربي في الأساس يرتبط ارتباطا وثيقا بتاريخه وأرضه.

ونخلص إلى أن الهوية حق يكتسبه الطفل يوم ميلاده، وأنّ أدب الطفل يشكل رافدا مهما من الروافد التي تسعى إلى تعريف الطفل بحقه في هوية خاصة به، فهو الوسيلة الثقافية التي من شأنها أن تسهم في تنشئة جيل عربي متمسك بهويته وعناصرها وقادر على المحافظة عليها والدفاع عنها.

مقدمة:

يشكّل أدب الطّفل مجالا خصبا لتعريف الأطفال بحقوقهم و إدماجهم في مجتمعاتهم، لاسيما أنّه أدب يحمل على عاتقه عدة مسؤوليات تربوية و تعليميّة تستهدف تنشئة الإنسان في مراحل حياته العمرية الأولى، و إذا تعلّق الأمر بأدب الطفل العربي، فإن كاتبه لا يستطيع بأيّ حال من الأحوال أن يبتعد كلية عن تناول ما يشكّل خصوصية الإنسان العربي، أما إذا عمد الكاتب قصدا إلى ترسيخ الخصوصية العربية في نفوس النّاشئة، فإنه سيجد مبتغاه في القضايا التي تعبّر عن الهوية العربية بمختلف أبعادها، إذ طالما كان همّ الإنسان العربي عموما ينصبّ حول ترسيخ الهوية العربيّة في شخصية أطفاله، وإننا لا نبالغ

إذ نعتبر حق الهوية هو اللّبنة الأساسية التي يتمتّع بموجبها الطّفل بحقوقه الأخرى، لما له من دور في رسم معالم شخصيته و حفظ كيانه و كرامته.

وإذا كان الأدب الموجه للطفل يستهدف متلقّ له سنّ محدّد وقدرات عقلية وإدراكيّة محددة، فإنّ ذلك يدفع الكاتب إلى تحرّي الاستراتيجيات المناسبة ليقول ما يريد ويستقبله المتلقي كما أُريد له، فإذا تعلق الأمر بإيصال المعلومات المجرّدة إلى أذهان الأطفال، فإنه ينبغي على الكاتب أن يوظّف عدة أساليب وآليات ليصل إلى مبتغاه، ومن هذا المنطلق فإنّنا نروم من هذه الدراسة بالدّرجة الأولى، كشف الآليات الأسلوبية التي اعتمد عليها الكاتب محمد جمال عمرو في قصصه من أجل الإسهام في غرس الهوية العربية في نفوس الناشئة، والحقيقة أنّه حين بحثنا عن مدونات أدب الطفل التي تتعرض لحق الهوية، وجدنا في قصص محمد جمال عمرو المجال المناسب لذلك، وهذا لعدة أسباب نجملها فيما يلي:

– أنّ الكاتب لم يعمد إلى طرح حقّ الهوية في قصصه طرحا مباشرا في قالب سردي، بل إنّنا نجد في قصصه تمظهرات عديدة للهوية العربية، فهو وإن لم يصرّح مباشرة بالعناصر التي تشكل هوية الطفل العربي، إلا أنه في جزئيات عديدة من أعماله يجعل الطّفل يستنتج ما يمكن أن يشكّل هويته.

– اعتماد الكاتب على الأحداث التّاريخية التي تحدّد هوية الإنسان العربي وبالتالي فهو يرسم أمام الطفل طريقا مرّ به أجداده ويدعوه إلى عدم الحياد عنه.

– أن الهوية بمعناها الأخصّ الذي يرتبط بالجنسية، تتمظهر بشكل مزدوج في قصصه إذا ما اعتبرنا أن المتلقي الأول لأعماله هو الطفل الأردني، ونحن نعلم أن أكثر من نصف سكان الأردن هم فلسطينيو الأصل وحصل أولادهم على الجنسية الأردنية، وإن كان هؤلاء قد تماهوا مع مكونات الشّعب الأردني، إلاّ أنهم حريصون على أن يتثبّت أولادهم بجذورهم الفلسطينية، وهذا ما جعل تمظهرات الهوية في قصصه تتشعّب، وبالتالي مارست علينا ضغطا لدراستها.

– أنّ الهوية بمعناها الأعمّ الذي يرتبط بالعروبة، تشكّل فيها القضية الفلسطينية همّا عربيا مشتركا، مما يجعل الطفل العربي أينما كان معني بتلقّي قصص محمد جمال عمرو.

– غزارة إنتاجه الأدبي الموجّه للطفل الذي يتنوع بين القصص، والقصص الشعرية، والقصائد والمسرحيات، وكثيرا ما دمج قصصه بأشعاره الخاصّة بحيث يجيء موضوع القصيدة مناسبا لموضوع القصة.

وإننا إذ نؤكد أنّ مفهوم الهوية في ارتباطه بذات الإنسان يمتلك درجة عالية من التشعب في عدة مجالات و سياقات، ولكننا نستهدف هنا الهوية التي تعطي الخصوصية للطفل العربي وتميزه عن غيره، مما جعلنا نعتمد في كشف هذه الخصوصية على تمظهرات حق الهوية في أدب الطفل العربي، واتخذنا من قصص محمد جمال عمرو أنموذجا تطبيقيا لهذه الدراسة، وإن كانت دراستنا نسقية أحيانا وسياقية أحيانا أخرى، فهذا لأننا وجدنا أننا إن التزمنا بمنهج واحد في الدراسة والتحليل فإننا نكون قد ضيّعنا على أنفسنا فرصة اكتشاف تمظهرات كثيرة للهوية في قصص الكاتب، كما أنّنا نعتمد في بحثنا على أسلوبية التلقي التي تجعل سلطة التلقي مناصفة بين المبدع والناقد.

وتعتمد الدّراسة توثيقيا على اتفاقيات ومواثيق دولية خاصة بحقوق الإنسان والطفل، وهي التي عدنا إليها أثناء التحليل وجعلنا من بعض موادها متكئا قانونيا للدلالة على مخرجات تحليلنا الأدبي وهي:

1. الإعلان العام لحقوق الإنسان الذي اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة 217 ألف د3- المؤرخ في 10 كانون الأول/ديسمبر 1948. (وقد ارتأينا الاعتماد على هذا القانون للدلالة التاريخية مع موعد صدوره مع القضية الفلسطينية). (**الوثيقة رقم 1**)

2. اتفاقية حقوق الطفل التي اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 25/44 المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 1989. (**الوثيقة رقم 2**)

3. ميثاق حقوق الطفل العربي الذي أقرّه مؤتمر وزراء الشؤون الاجتماعية العرب في ديسمبر 1984. (**الوثيقة رقم 3**)

وجدير بالذّكر أننا لا نعتمد فقط على المواد والبنود التي تعرضت مباشرة إلى حقّ الهوية، بل نتعداها إلى المواد والبنود التي تشير إلى عناصر أخرى من شأنها أن تسهم في تحقيق الهوية، وهذه المرونة في اختيار هذه المواد الأخيرة فرضتها علينا طبيعة التمظهرات المختلفة لحق الهوية في القصص التي يقوم عليها الجانب التطبيقي من البحث، كما تجدر الإشارة أيضا أننا اتصلنا بالكاتب محمد جمال عمرو شخصيا من أجل أن يزودنا بمجموعة أعماله القصصية، وقد اقترح علينا أن يقدّمها لنا في شكل ملفات word كما قدّمها لدور النشر[1]، و قد وجدنا اقتراحه سديدا و في محلّه نظرا للأسباب الاتية:

– غزارة انتاجه الأدبي الموجه للأطفال وتنوّعه، يصعّب علينا الحصول على كل قصصه المطبوعة، لاسيما وأنّ هناك بعض القصص والمسرحيات التي غرضها ديني أو ثقافي أو أخلاقي، لا تتمثل فيها الهوية منفردة وبالتالي ينبغي مسح أكبر عدد من القصص، وهذا لا ينفي أنّ هناك قصصا كثيرة طغت عليها تمظهرات حق الهوية.

– أنّ دراستنا لا تعنى بالجانب الشّكلي لقصص الأطفال التي يغلب عليها الرسومات والصور، بل تهتم بجانب المضمون النّصي، الذي قد لا يتجاوز حدود الصفحة أو الصّفحتين في أغلب الحالات، وبالتالي يكون الانشغال على نصوص word أكثر سلاسة وفاعلية.

– كما أنّ الكاتب كان يصف كل الصّور الموافقة للنّصوص المكتوبة من خلال فقرات اعتراضية داخل متن الحكي، مما يجعلنا نتصور الشّكل الذي تكون عليه القصة وهي مطبوعة، وكذلك يجعلنا نستنبط دلالات الصورة التي تعزز دلالة النص.

– وبالنسبة لبيانات توثيق كل قصّة كما هي مطبوعة فإننا نذكرها كاملة كما زودنا بها الكاتب أسفل كل قصة.

وحرّي بنا في مستهل ولوجنا إلى عالم البحث أن نقدّم تعريفات لمصطلح الهوية والتي بموجبها تمّ عدّها حقا من حقوق الإنسان:

---

1) وهذا يعني عدم الإشارة إلى صفحات القصص عند الاقتباس منها، وسيكتفى بالإشارة إلى عناوينها.

مفهوم الهوية:

تختلف تعريفات الهوية بحسب السّياقات التي تتناولها، وبالتّالي فإننا إذ ننظر إليها من الزّاوية الإنسانية البحتة، فإننا نجد أنها تنطلق من الفرد لتعم على الجماعة، وللفظة الهوية في السّياقين المعجمي والاصطلاحي معنيان هما:

لغويا:

من المفارقة أن ترتبط الهوية بالأنا الفردية والجمعية في حين أنها تأتي من مصدر (الهُو)، وهو كما عرفه الجرجاني «الغيب الذي لا يصح شهوده للغير، فالهوية كل ما اختصّ بشخص وغاب عن غيره»[1]. وهي أيضا «حقيقة الشّيء أو الشّخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية وذلك منسوب إلى (هو)»[2] ونستنتج من المعنيين أنّها لصيقة بالإنسان كما أنّ هناك صفات معيّنة تتجسّد من خلالها، وهي التي تميز الفرد عن الآخر، وأن هذا التميّز يجعل هويته الخاصة ، وبالتالي يكون للآخر هويته الخاصة أيضا.

اصطلاحا:

وفي المنحى الإنساني دائما فإننا نجد للهوية تعريفات اصطلاحية عديدة منها «الهوية هي عملية دينامية تقوم على التوفيق بين الاستمرارية و التغيير في عملية تفاعل مستمر بين الأنا و المحيط الاجتماعي»[3] حيث يركز هذا التعريف على الدينامية التي تفرض الاستمرارية في اكتساب الهوية، وعلى التفاعل بين الأنا و المجتمع بحيث لا يمكن أن يكون

---

1) أبو الحسن علي محمد الجرجاني. كتاب التعريفات. (مصر: دار الكتب العلميّة للنّشر والتوزيع، دط،1983م)، ص257.

2) المنجد في اللغة والأعلام، (لبنان: دار المشرق، ط27، 1986م)، ص 875.

3) Gaillard. A. Les répercussions du processus d'acculturation des jeunes requérants d'asile sur les familles. Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme HES d'assistante sociale, Haute Ecole Valaisanne Santé-Sociale. Suisse. Septembre 2006. P10.

للأنا هوية خاصة دون أن يكون مندمجا في مجتمع ما، فهي كما أشرنا وإن كانت تبدو لصيقة بالأنا إلاّ أنّ ما يحقّقها فعلا هو(الهو) في تفاعله مع الأنا، والهوية أيضا «تنظيم داخلي معين للحاجات والدوافع والقدرات والمعتقدات والإدراكات الذاتية بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي والسياسي للفرد»[1] ومن زاوية النّظر نفسها رأى رابحي اسماعيل أن الهوية «هي نموذج من المعتقدات والسلوكيات يسمح بتحديد الخصوصيات الفردية أو الجماعية أو الثقافية ،يؤدي إلى تحقيق الاحتواء عن طريق الانتماء أو الاستبعاد عن طريق المخالفة أو العزل وتبرز هذه المواقف الانفعالية والمعرفية المهددة لكيان الفرد والجماعة كآلية دفاع تضمن الاستمرارية الزمنية والمكانية»[2] وهنا أيضا نسجل قيام الهوية على الخصوصية (الفردية) التي تحقق الانتماء (للجماعة).

وانطلاقا من هذه التعريفات التي قدمناها يمكننا أن نلخص العناصر والسمات المكونة للهوية، (وهذه العناصر هي التي تمكّننا من رصد مواد اتفاقيات حقوق الانسان والطفل التي من شأنها تأكيد الهوية كحق انساني):

- الوعي بالذات (من أنا؟).
- تحقق الشّعور بالانتماء.
- اكتساب صفات الجماعة.
- الالتزام بالمفاهيم والأعراف الاجتماعية المشتركة.

فإذا كان حق الهوية يشكّل نقطة الانطلاق للحصول على حقوق أخرى كثيرة، فينبغي أن يكون من أول الحقوق التي تُكرّس في أذهان الأطفال، لأن الهوية تولد مع الإنسان وتلازمه إلى آخر حياته، لذلك عني الكثير من الأدباء في الوطن العربي بغرس مبادئ الهوية

1) محمد السيد عبد الرحمن، مقياس موضوعي لرتب الهوية الإيديولوجية والاجتماعية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر. (القاهرة: دار قباء ،1998)، ص 400.

2) رابحي اسماعيل، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية. رسالة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر،2013، ص39.

في الأدب الموجّه للطفل، ليتم تلقّيها والإحساس بها، لاسيما وأن أدب الأطفال هو» التعبير الجميل الذي مضمونه عقل أو وجدان، يمازجهما الخيال أو الواقع الذي يحق لنا فيه استخدام العبارة التي تصور المعاني وتوحي بالفكر، وتثير الخيال وتنعش العاطفة وتحرك الارادة «[1] وهي الاستخدامات التي ركّز عليها محمد جمال عمرو في المقاطع التي شكلت تمظهرات حق الهوية في قصصه، وقبل أن نخوض في الجزء التطبيقي من البحث لابد من تقديم موجز للسّيرة الذاتية للكاتب:

السيرة الذاتية للكاتب محمد جمال عمرو:

- **البيانات الشخصية:**

› الاسم: محمد جمال عايش عمرو.

› الجنسية: أردني الجنسية.

› تاريخ الميلاد ومكانه: 1959/4/19، عمان، الأردن.

- **المؤهل العلمي:** هندسة معمارية، عمان، الأردن، سنة 1981.

- **المؤهلات العملية السابقة:**

› رئيس تحرير مجلة وسام للأطفال- وزارة الثقافة، الأردن (2016-2017).

› رئيس قسم منشورات الأطفال – مديرية ثقافة الطفل – وزارة الثقافة (2006-2008).

› مدير تحرير مجلة براعم عمان . أمانة عمان الكبرى، عمان، الأردن (2000-2006).

1) مصطفى الصاوي الجويني، حول أدب الأطفال. (مصر: منشأة معارف الاسكندرية، د.ط، د.ت)ص17

› مهام رئيس تحرير مجلة فراس ـ مؤسسة آلاء للإنتاج الفني والتوزيع ـ لندن، بريطانيا (1991-1996).

› مهام رئيس تحرير مجلة أروى للأطفال ـ الاتحاد الثقافي ـ باريس، فرنسا (1983-1987).

› مدير عام ومالك دار يمان للنشر والتوزيع ـ عمان، الأردن (1991-1996).

› مدير النشر في دار البشير للنشر والتوزيع ـ عمان، الأردن (1987-1991)، (1996-2002).

- **من النتاج العلمي:**

أ- الكتب المطبوعة (زادت على 250) منها:

1- نسعى إلى مستقبل: ديوان شعر للأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990.

2- أحلى الأنغام: مجموعة شعرية للأطفال مع نوتات موسيقية (30 قصيدة)، توزيع: معهد اللغات الحديث، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1995، ط2 مكتبة الأسرة الأردنية، وزارة الثقافة، الأردن، 2016.

3- حكايات صفراء للفتيان 7/1: (الكلب الجوري والجندي الذكي، عاقبة الصابرين، مكافأة من فيل، زرياب يستغيث، الطريق إلى تُستَر، الحجلة الشاهدة، الجمل الهارب)، المؤتمن للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، (ط1، 1979-1999).

4- الثلاثة الشجعان: أشعب ونجيب ويمان 7/1: (مكة المكرمة، جدة عروس البحر، قاهرة المعز، أخفض بقعة في العالم، دمشق الفيحاء، إستانبول، لصوص المخطوطات في

طشقند)، مؤسسة بيت الأفكار الدولية، السعودية، (ط1، 1999).

5- حادث على الطريق: مسرحية للأطفال، توزيع: دار البشير، عمان، الأردن، مؤسسة الرسالة، بيروت، (ط1، 2000).

6- نسيمات الطفولة، مجموعة شعرية فائزة بجائزة الشيخة ميرا بنت هزاع بن زايد آل نهيان الدورة السادسة 2001، الهيئة العليا لجوائز مسابقات أنجال الشيخ هزاع بن زايد لثقافة الطفل العربي، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية، (ط1، 2001).

7- همس البلابل، مجموعة شعرية للأطفال، منشورات وزارة الثقافة، عمان، الأردن، (ط1، 2005).

8- رياض الصادقين، (قصة وشعر ومسرح)، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، السعودية، (ط1، 2008).

9- سرّ الطائرة الورقية، قصة حول المناطق الحضرية في عمان، معهد عمان للتنمية الحضرية، عمّان، (ط1، 2010).

10- القرد وغشّاش اللبن، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، السعودية، (ط1،2011).

- أعمال منشورة لدى دار إتقان – ناشرون، عمان، الأردن:

11- سلسلة أبطال من الإسلام: طارق بن زياد، سعد بن أبي وقاص، النعمان بن مقرن، دار الإتقان- ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، (ط1).

12- سلسلة إتقان لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نهوى السفر، نبني الوطن، سامي والوقت، حمار ذكي، ثلاثة ألوان، دار الإتقان- ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، (ط1).

13- سلسلة حكايات عمو خالد- طيور الجنة: مدرسة الأصدقاء، رحلة إلى الشاطئ، الورقة الضائعة، مؤسسة الفرسان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (ط1، 2013).

14- سلسلة مدن فلسطينية صامدة: الخليل مدينة أبي الأنبياء، القدس حاضنة الأقصى، قصيدة غزة أم الشهداء، (ط1، 2013).

15- سلسلة نبي الرحمة: الأرواح جنود، الدين يسر، في خرفة الجنة، دار الإتقان- ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، (ط1، 2011).

16- قصص مشروع مؤسسة مناهج العالمية:(من السلسلة الفائزة بجائزة خليفة، الإمارات العربية المتحدة)، قصص: في ساحة المعركة، مسابقات، التحدي، مصباح نور الدين، لينا ميدس، سلسلة القصص التربوية، مؤسسة مناهج العالمية، الرياض، السعودية، (ط1، 2010).

17- سلسلة فلسطين والقدس أرض الأنبياء: الطائر الأخضر (مجزرة الحرم الإبراهيمي)، سلطان فلسطين عبد الحميد الثاني، صقر فلسطين كايد مفلح العبيدات، دار الإتقان- ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، (ط1، 2013).

18- سلسلة ما أحلى الإسلام (مستوى الروضة): قصائد: الله رازقنا، قطي نعسان، أنا أبتسم، دار الإتقان- ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، (ط1، 2014).

19- سلسلة ما أحلى الإسلام (المستوى الأول): قصائد: سعدٌ المؤدّب، محمدٌ نبيّي، صلاتي، دار الإتقان- ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، (ط1، 2014).

20- حارس أحلام المدينة، مسرحية للأطفال، منشورات وزارة الثقافة، عمان، الأردن، (ط1، 2015).

21- شدو الألوان- ديوان شعر للأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (ط1، 2016).

22- أحلى الأنغام: مجموعة شعرية للأطفال مع نوتات موسيقية، منشورات مكتبة الأسرة، وزارة الثقافة، عمان، الأردن، (ط2، 2016).

23- هل يطير الحصان؟، قصة للأطفال، مؤسسة جدي كنعان، عمان، الأردن، (ط1، 2018)

24- حين غضب الهاتف الجوال، قصة للأطفال، منشورات الحلبي، المغرب (ط1، 2018).

25- قصائد في مناهج اللغة العربية في دول عربية عدة، منها: الأردن، الإمارات، الجزائر، العراق، مصر، المغرب، زنجبار.

26- قصائد وقصص منشورة في مجلات الأطفال العربية: (ماجد/ الإمارات، العربي الصغير/ الكويت، حكيم/ الأردن، كونا الصغير/ الكويت، وسام/ الأردن، فراس/ لندن، أروى/ الأردن، براعم الطفولة/ الجزائر، أسامة/ سورية، أسامة/ اليمن، الإطفائي الصغير/ الأردن،)

من الإبداع الفني والمسرحي:

- مسرحية حادث على الطريق/ تأليف، مهرجان جرش، الأردن،2003.

- مسرحية بترا والهدية العجيبة، إخراج، مركز الحسين الثقافي، عمان، الأردن،2007.

- مسرحية مايا وبئر الحكايا، إخراج ، مركز الحسين الثقافي ، عمان ، الأردن،2008.

- مسرحية حارس أحلام المدينة، تأليف، مركز الحسين الثقافي، عمان – الأردن، 2009.

- مذكرات أسيد، مسلسل دمى متحركة تلفزيونية (26 حلقة × 30 دقيقة للحلقة)، مؤسسة آلاء للإنتاج، جدة، 1996، مشاركة في النصوص وتأليف كلمات الأغنيات

والإشراف على الدوبلاج.

– مسرحية «حادث على الطريق» مهرجان جرش للثقافة والفنون 22، إخراج أ. يوسف البري، عرضت على مسرح أرتيمس، جرش 8+2003/8/9 وعلى مسرح مركز الحسين الثقافي، عمان 11+2003/8/12، تأليف المسرحية والأغنيات.

– مسرحيَّة زها والعصفور الذّهبي، مركز زها الثقافي، عمّان – الأردن، 2018

– المهرجان الأردني السابع لمسرح الطفل العربي، ورقة بعنوان: أثر التكنولوجيا على مسرح الطفل العربي، المركز الثقافي الملكي، 2004/10/12.

– مسلسل تلفزيوني «نور وهداية» (30 حلقة × 20 دقيقة للحلقة)، الشرق الأدنى للإنتاج الفني، إخراج : محمد عايش، كتابة المادة الدرامية.

– عبر من تراثنا، برنامج إذاعي، الإذاعة الأردنية،250 (حلقة*15 دقيقة)، (سنة 2014-2015-2016).

– كتابة كلمات أغنيات الشارة وأغنيات أعمال للأطفال منها:

› (جارجانتوا، بيبي داينوز، جريني الرجل الأخضر الصغير، بروفيسور تومبسون، جحا وحكاياته المرحة، مذكرات أسيد، رحلة الخلود، فتح القسطنطينية، مسرور في جزيرة اللؤلؤ،...).

– المشاركة في السيناريو والإشراف الفني على أفلام كرتون ودمى متحركة، آلاء للإنتاج، جدة، السعودية، منها:

› فتح القسطنطينيّة (110 دقائق)، 1995.

› رحلة الخلود (85 دقيقة)، 1995.

- مسرور في جزيرة اللؤلؤ (65 دقيقة)، 1996.
- مذكرات أسيد ـ دمى متحركة (30 حلقة × 15 دقيقة)، 1996.

– المشاركة في الإعداد والإشراف على برامج حاسوب، مركز الأفق لمعالجة المعلومات المرئية، عمان، منها:

- مدينة القواعد، 2000 – الفيزياء، 2000 – زدني علماً، 2000.

– وبرامج حاسوب، مؤسسة كمبيو أيج، أميركا، منها:

- الطائرة.. كيف تعمل؟ 1997.

– برنامج إذاعي: مغامرات ندى وأنيس: الموسم الأول (26 حلقة*25 دقيقة)، (إنتاج وإعداد وإخراج)، الإذاعة الأردنية، 2016 + الموسم الثاني (26 حلقة *25 دقيقة)، (إنتاج وإعداد وإخراج)، الإذاعة الأردنية، 2017.

الجوائز والتكريم:

1- جائزة الشيخة ميرا بنت هزاع بن زايد آل نهيان، أبو ظبي، الإمارات، الدورة السادسة 2001، (جوائز مسابقات أنجال الشيخ هزاع بن زايد لثقافة الطفل العربي- حقل شعر الأطفال – المجموعة الشعرية: (نسيمات الطفولة: ديرتي).

2- جائزة عبد الحميد شومان، عمان، الأردن، حقل شعر الطفل العربي، ديوان همس البلابل، 2007.

3- التكريم في مهرجان الأقصر الدولي للفنون التلقائية ومسرح الطفل 2014، الأقصر، جمهورية مصر العربية،6-2014/11/12.

4- جائزة الملك عبد الله الثاني للإبداع، الدورة السابعة 2014، حقل الإبداع الأدبي،

مجال أدب الأطفال، عن مجمل إنتاج الأديب، 2014/12/1.

5- الجائزة الذهبية، مهرجان الأردن الثاني للإعلام العربي 5-7 تشرين الأول 2015، حقل أغاني الأطفال الإذاعية، إنتاج الإذاعة الأردنية، أغنية:» في مِخبري الصغير»، كلمات: محمد جمال عمرو، ألحان: عدي صاحب عبيد، أداء: إلهام أحمد.

6- الجائزة الفضية، مهرجان الأردن الثاني للإعلام العربي 5-7 تشرين الأول 2015، حقل أغاني الأطفال الإذاعية، إنتاج الإذاعة الأردنية، أغنية: «إنترنت»، كلمات: محمد جمال عمرو، ألحان: ماهر الحلو.

7- عشرات الدروع التكريمية والشهادات التقديرية من الهيئات والمؤسسات الثقافية العربية.

تمظهرات حقّ الهوية في قصص محمد جمال عمرو:

إن إدماج ثقافة الوعي بحقوق الإنسان تربويا في المجال التعليمي أو في مجال أدب الأطفال عموما، يضمن انسجام الطفل مع واقعه ومحيطه ويدفعه للمحافظة على حقوقه واحترام حقوق غيره، وهذا الإدماج الاستراتيجي عندما يكون مقصودا أو ممنهجا «يضمن انسجام البيداغوجيا و التربية و الثقافة مع واقع الانسان، من حيث مدى الاعتراف بحقوقه، نظريا وتشريعيا، ومن حيث مدى احترام هذه الحقوق عمليّا»[1] فإذا تعلق الأمر بحق الهوية يكون حريّا بكاتب أدب الطّفل أن يأخذ بحسبانه أن انسجام التّربية والثقافة مع الواقع يفتح أمامه مواطن كثيرة يبثّ من خلالها تمثيلات عديدة للهوية، كما أن طبيعة أدب الطفل تلزمه باتباع أساليب خاصة لأنه يكون في مواجهة متلق خاصّ ،ففئة الأطفال «تتميّز بمستوى عقلي معيّن ،وبإمكانات وقدرات نفسيّة ووجدانيّة تختلف عنّا نحن الكبار، ووسائلهم في البحث والتفكير والتّحليل والاستيعاب ليست كوسائلنا النّاضجة التي اكتسبناها بالمران

1) الصادقي العماري، «التربية على المواطنة وحقوق الإنسان مشروع تكوين مواطن الغد». مجلة علوم التربية، ع59، المغرب، (2014م)،ص30.

والتّجربة الطويلة والثقافات المتنوّعة»[1] وقد أخذ الكاتب محمد جمال عمرو في حسبانه ذلك وهو يوجّه الطّفل العربي إلى التمسّك بحق هويته التي تجعل منه مواطنا صالحا، فلقد كان يدرك «ضرورة أن ينشأ جيل صالح قوي يكون قادرا على خوض غمار الحياة، ومواجهة الأخطاء والتّحدّيات المختلفة لأجل تحقيق الرّفعة والكرامة ...وهي مهمّة ليست سهلة لأنّ الأمر يتطلّب أن يربّى الجيل تربية صحيحة، ويعدّ إعدادا كافيا بحيث يمتلك الرؤيا الواضحة والأدوات اللازمة والعزيمة الصّادقة»[2] ورؤية الطّفل لا يمكن أن تتّضح بالشّكل المطلوب إلّا في حدود إدراكه لهويته الخاصّة وتقبّله لها ووعيه بكونها حق من حقوقه عليه التمسّك بها وحمايتها.

لقد أدرك الكاتب أنّ حقّ الهوية لا يكتسب من خلال تقديمه للطّفل عبر بنود ومواد الاتفاقيات، بل هو حقّ ينبغي أن يتجذّر ويرسخ في نفوس النّاشئة، لكي يغدو قيمة إنسانيّة تتمظهر في السّلوك الاجتماعي والثّقافي للإنسان العربي، كما أدرك أنّ الهويّة لا تقدّم للطفل دفعة واحدة، بل ينبغي أن يكون لها تمظهرات تتضافر فيما بينها ليشكّل الطّفل من خلالها هويته التّامة، كل ذلك من خلال التربية التي تعتبر من أهمّ الرّكائز التي يقوم عليها أدب الطّفل كونه رافدا من روافد التربية التي تقدّم في الأسرة والمؤسّسات التعليميّة، التي بدورها تسعى إلى تكريس حقوق الإنسان في منظومتها التعليميّة لأن «التّربية هي التي يمكنها أن تحوّل هذه الحقوق إلى طاقة ثقافيّة حيّة تفعل فعلها في عقول البشر وفي أنظمة إدراكهم، وأن تغرس حقوق الإنسان قيما في عمق التّكوينات الروحية للإنسان»[3] وعلى هذا الأساس التربّوي فإن محمد جمال عمرو اعتمد على التمظهرات التي تسهم في تشكيل الهويّة وهي:

1- الدّين الإسلامي وتعاليمه.

---

1) كيلاني، نجيب، أدب الأطفال في ضوء الإسلام. (لبنان: مؤسسة الرسالة، ط1، 1986)، ص13.

2) إبراهيم الكوفحي، شعر محمد جمال عمرو: محاور المضمون وظواهر التّشكيل الفني. (سوريا: دار المأمون للنشر والتوزيع، ط1، 2013)، ص42-41.

3) وطفة، علي أسعد والرميضي، خالد. «إشكالية التربية على حقوق الإنسان»، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي بالكويت، ع123، الكويت، (2006م)، ص34.

2- التراث التّاريخي العربي.

3- القضيّة الفلسطينيّة.

وإن كانت هذه التّمظهرات مبثوثة في أغلب أعماله القصصيّة، إلا أنه لديه قصصا شكّلت في مضمونها وتفاصيلها تمظهرا جليّا وواضحا، لذلك رأينا أن نعتمد في الجانب التطبيقي من البحث على قصص محدّدة وفقا للتمظهرات التي تحتويها وقد وقع اختيارنا على القصص الآتية:

1- الخليل مدينة أبي الأنبياء إبراهيم عليه السلام.

2- في خرفة الجنّة.

3- صقر فلسطين كايد مفلح العبيدات.

4- القدس حاضنة الأقصى.

5- الطائر الأخضر (مجزرة المسجد الإبراهيمي).

وإنّنا نضع هذه القصص على قيد البحث لأنها تقوم بالدّور المنوط بأدب الطّفل وتشكّل أهم الوسائل التعليميّة الموجهّة للأطفال، وإن كان يتضح لنا أنّ «معظم المواد المقروءة والمسموعة والمرئية التي تقدّم للأطفال خارج المدرسة وداخلها ترتبط بثقافة الذّاكرة لا بثقافة الإبداع، فهي حقائق سرديّة تقريرية ...كما أنّها لا تحقّق حوارا مع الطفل، وهي مادة تخلو من التعليل والتّفسير والموازنة وإعمال الفكر وفيها إهمال للبحث عن العلاقات بين القضايا ، وبعد عن استخدام الخيال.»[1] إلاّ أنّ ما وجدناه في قصص محمد جمال عمرو يختلف عن هذا ، إذ أنّ آلياته الأسلوبيّة تحثّ الطفل على التّعليل والتفسير وربط العلاقات ببعضها مع الاستخدام الوظيفي للخيال.

1) حسن شحاتة، أدب الطفل العربي دراسات وبحوث. (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1 ،1991م)، ص13.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الاستراتيجيّة التي وضعها الكاتب خلال مسيرته الابداعيّة القصصيّة الموجهة للطفل تتقاطع وتشترك مع مواد وبنود اتفاقيّات حقوق الإنسان بصفة عامة ومع حقوق الطفل والطفل العربي بصفة خاصّة، والتي سنحيل القارئ إليها كلّما تطلّبت جزئيات البحث ذلك، وإنّنا نجد أنّ الأبعاد التعليمية لتمظهرات الهويّة في قصصه تدور في أغلبها حول المادة 29 من حقوق الطفل (**الوثيقة 2**) التي تتكون من ثلاث فقرات تنصّ على أن يكون التّعليم موجّها نحو:

أ- تنمية شخصيّة الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنيّة إلى أقصى إمكاناتها.

ب- تنمية احترام الطفل وهويته الثّقافيّة ولغته وقيمته الخاصّة والقيم الوطنيّة للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذّي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته.

وإذا خصّصنا مدار الهويّة العربية في قصصه فنجده أيضا في صميم الأهداف التي وضعها ميثاق حقوق الطفل العربي (**الوثيقة رقم 3**) الذي يقر في المادة 18 منه مايلي: (إن الهدف الأسمى لهذا الميثاق هو ضمان تنشئة أجيال من الأطفال العرب تتجسّد فيهم صورة المستقبل الذي نريد، ولهم القدرة على صنع ذلك المستقبل، أجيال عربية تؤمن بربّها وتتمسّك بمبادئ عقيدتها، وتدرك رسالتها القومية وتخلص لأوطانها في ثقة بنفسها وأمتها، وتلتزم بمبادئ الحقّ والخير، تتطلّع فكرا وممارسة وسلوكا نحو المثل الإنسانية العليا، في سلوكها الفردي والجماعي.) والمتمعن في محتوى المادتين السّابقتين يستنتج ارتباطهما الوثيق بتمظهرات الهوية التي حدّدناها في قصص محمد جمال عمرو، والتي نسعى في العنصر الموالي إلى كشف الآليات الأسلوبية التي اعتمدها في تشكيلها.

الآليات الأسلوبية التي شكّلت تمظهرات الهويّة:

إنّ اعتماد محمد جمال عمرو على لغة سلسة وبسيطة كغيره من كتّاب أدب الطفل لم يمنعه من تأثيث نصوصه بجماليات لغويّة متنوّعة، وإن كانت بسيطة وغير مغرقة في المجاز أو الانزياح، ممّا يساعد على «قرب المفهومات والمدركات من عالم الطّفل، وتوفير التّكرار اللّازم للفظة الجديدة، والإكثار من الألفاظ المألوفة والتراكيب القصيرة والاقتصاد

في الروابط، بغية الابتعاد عن الجمل المركّبة، وعدم الإغراق في المجاز»[1]وهذا ما يجعل لغته أدبيّة وتوصيليّة في آن واحد، ونحدّد فيما يلي أهم هذه الآليات الأسلوبيّة:

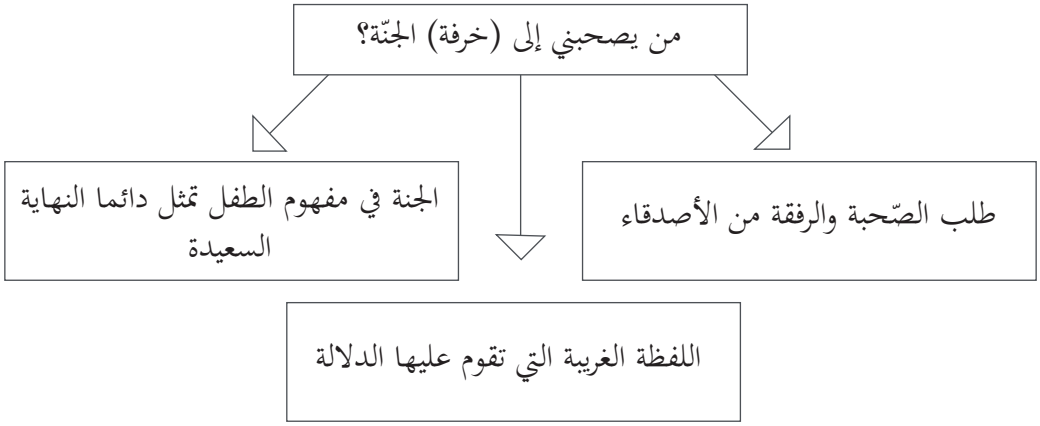
1 – الآلية الفنيّة الجمالية:

لقد حرص الكاتب على التّأثير في المتلقي الطّفل بما يجعله يستقبل نصوصه بكل شوق وأريحيّة، إيمانا منه بأنّ أدب الطفل «ليس عملا تربويا فحسب ولكنّه عمل فنّي أيضا، بل هو عمل فنّي أوّلا»[2] فقد كان يعزّز دلالة الفكرة بجمالية الأداء الفنيّ اللغوي، ومن ذلك أسلوب اللّعب بالكلمات، كما وظّفه في قصّة (في خرفة الجنّة)، إذ تبتدئ القصّة بسؤال يوجّهه الطّفل نزار إلى أصدقائه في غرفة الصّف:(**من يصحبني إلى خرفة الجنّة؟ سؤال صغير ما إن طرحه نزار حتّى ضجّت غرفة الصّفّ بالضّحك ، وبعبارات الدّهشة والتّعجّب .قال سعد : لاتضحكوا...إنّه يقصد غرفة الجنّة**)، إنّ استهلال القصّة بأسلوب استفهامي يحفّز الطّفل القارئ منذ الوهلة الأولى، ويدفعه إلى التّرقّب، ثم يلجأ الكاتب في نفس الجملة الاستهلاليّة إلى توظيف لفظة غريبة عن الأطفال وغير متداولة في مستوى سنهم وتفكيرهم ، وهي لفظة (خرفة)، التي تقع في حدود الجناس مع لفظة (غرفة) المعروفة والمتداولة في محيطهم، حتّى أنّ الطفل سَعد فكّر في إنقاذ نزار من الورطة التي اعتقد أنه وقع فيها فقال: (**إنه يقصد غرفة الجنّة**) وعندما بقي نزار ساكتا ولم يؤكّد ذلك، أردف عمر: (**مستحيل! نزار أكثرنا إتقانا لقراءة القرآن، وهو يتقن مخارج الحروف، فكيف يلفظ الغين خاء؟**) وهنا يمعن الكاتب في إدهاش الطفل ويجعله يتوقّع أنّ اللّفظة (خرفة) صحيحة وأنّها أبلغ من لفظة (غرفة)، والحقيقة أن الجماليّة في الأسلوب الاستفهامي الواقع في الجملة الاستهلالية ألقت بظلالها على كلّ جزئيات القصّة وشكّلت محور الدّلالة الّتي تدفع الطّفل المسلم إلى الاقتداء بسنّة نبيّه عليه الصلاة والسّلام، ويمكننا تحليل هذه الجملة كالآتي:

---

1) سمر روحي الفيصل، «الخصائص اللغوية لأدب الناشئة». مجلة التربية، قطر،1996، ص205.

2) شكري عيّاد، الأدب في عالم متغيّر. (مصر: الهيئة المصرية العامة للتّأليف والنشر، دط،1971)، ص176.



فجميع الأطفال يحبون الذّهاب إلى الجنّة، ولكن لفظة (خرفة) جعلتهم يصمتون ويفكّرون مليّا قبل مرافقة نزار إليها، إلى أن (**استأذن الطالب الكفيف نبيل وقال: أنا أصحبك يا نزار، فتعجّب المدير وقال: إذن فهمت ماذا يقصد نزار؟ ردّ نبيل: نعم فهمت، إنّه يقصد حديث رسول الله صلى الله عليه وسلّم «من عاد مريضا لم يزل في خرفة الجنّة حتّى يرجع»**) وقد تعمّد الكاتب أن يكون التّلميذ الذّي يفهم معنى الكلمة كفيفا لأجل إيصال فكرة أنّ جميعنا مطالب بمعرفة ديننا وسنّة نبيّنا، وقد أوضح للقارئ ذلك عن طريق قول مدير المدرسة (**تبادل التلاميذ النّظرات والدّهشة وساد الصّمت لحظة، فقال المدير: أرأيتم كيف تغلّب زميلكم نبيل عليكم؟ لقد فهم حديث رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، ولم يمنعه فقدان بصره من التّفقّه في الدّين، حيّوا معي نبيلا مرّة ثانية**) وقد كان نزار يريدهم أن يرافقوه إلى زيارة زميلهم المريض والاطمئنان عليه وقد تحمّس الجميع للذّهاب بعد هذا الذّي حصل.

إنّ إخراج الاستفهام من دلالته الوظيفيّة إلى سياقات فنية، يجعل الطّفل يتمسّك بسنّة النّبي الكريم، مما يسهم في إحساسه بهويّته الإسلاميّة، فإذا كان الإسلام عنصرا مهما في هويّة الطفل العربي فهو أيضا يجعل زيارة المريض حقّ من حقوق المسلم على المسلم، ثم إنّ الكاتب يختتم القصّة بأسلوب استفهامي أيضا حيث يدفع الطفل إلى الإصرار على التمسّك بتعاليم دينه، إذ يقول الطفل نزار: (**إنّني أحلم بالسّير في بساتين الجنّة المثمرة،**

والجلوس فيها حتى تغمرني رحمة الله تعالى، ويستغفر لي سبعون ألف ملك، فمن يصحبني إلى خرفة الجنّة يا أصدقاء؟) ويأتي السّؤال هنا بعد زوال الدّهشة، ليتحمّس الجميع ويسارع إلى زيارة المريض والسّير في خرفة الجنّة، ولو أنّ الكاتب عمد إلى ذكر الحديث الشّريف مباشرة وشرحه في متن القصّة لَمَا كان وقعه بنفس القوّة في نفس الطّفل المتلقّي، وهذا ما يؤكّد لنا أنّ أدب الطّفل عموما ينبغي أن «يجمع بين خطابين، خطاب النّصّ والخطاب التّربوي فثمّة منظومة كلمات هي من طبيعة الأدب وثمّة منظومة قيم هي من طبيعة التّربية وغاياتها، وتبدو مأثرة أدب الأطفال في اندغام هاتين المنظومتين داخل لغة تتعدّى مخاطبة الأطفال إلى إذكاء روحهم وإثارة وجدانهم بجوهر الحياة»[1].

وفي قصّة (القدس حاضنة الأقصى) فإنّ جمالية الأداء الفني تقوم على توظيف آلة (الكامرا) لتوصل الطّفل المتلقّي إلى معالم وأحداث عميقة من تراثه التاريخي الذي يشكّل لبنة أساسيّة في هويّته، والحقيقة أن حقّ الهويّة له من الخصوصيّة ما يجعله يختلف عن باقي حقوق الإنسان، لأنّه الأساس الذي يصنع الإنسان الذّي سيكون قادرا على المطالبة بباقي حقوقه وقادرا على حمايتها والدفاع عنها، وقد تجلّت القيمة الفنيّة في القصّة من خلال دلالة (الكامرا) لأنّها:

– آلة مشوّقة، يتمنى الأطفال استعمالها دوما، لأنّ عالم الصور والتصوير له إغراءاته النفسية لدى الأطفال خاصّة.

– الكامرا هي الأداة الأساسيّة التي يمكننا من خلالها رؤية الماضي، إذ أن مجرّد رؤية صور لأشخاص أو أحداث قيمة يجعلنا نرى الماضي وكأنّه حقيقة أمام أعيننا.

تبدأ القصّة بصورة الأب وابنه عند شبّاك وهو يقدّم له كامرا (هدية)، ومن الشّبّاك يظهر المسجد الأقصى وقبة الصّخرة عن بعد، ويستهلّ النص بما يلي: **(اليوم هو واحد من أسعد أيّام حياتي ، فقد أهداني والدي (كامرا) جميلة، شكرته وقلت له: يا لك من أب رائع! أستطيع الآن تحقيق حلمي بهذه الكامرا)** ومنها سيشرك الطفلُ الجميعَ في رؤية ماضي الأمّة العربيّة بذكرياتها السعيدة والحزينة، المشرّفة والمؤسفة، وقد ركّز الكاتب

1) عبد الله أبو هيف، أدب الأطفال نظريّا وتطبيقيّا. (دمشق: اتحاد الكتّاب العرب، دط،1983)،ص31.

على أحداث مفصليّة تُشعر الطفل المتلقي بالاعتزاز بماضيه وبالانتماء المشرّف لأمّته، فمن خلال عين الكامرا يبثّ معلومات تاريخيّة ودينيّة تسهم في إدراك الطفل لهويته:(**سوف ألتقط صورة جميلة للمسجد الأقصى المبارك، الذي كان قبلة المسلمين في صلاتهم قبل الكعبة المشرّفة)** ويواصل السّارد (**ليتني عشت زمن عمر بن الخطّاب الخليفة المسلم العادل، وصوّرت ذلك المشهد حين دخل عمر القدس فاتحا سنة 636م... ليتني عشت سنة 1187م حين جاء صلاح الدّين الأيّوبي إلى القدس وحرّرها من الصّليبيين)** فهذا الخطاب التاريخي الموجّه للطّفل العربي يغرس فيه أهمّ مبادئ الانتماء لأمّته، بحيث لا تقوم قائمة الأمّة إلا بتاريخها، وبالتالي فإنّ المضمون التاريخي الذي قدّمه الكاتب للطفل من خلال عدسة الكامرا يؤدّي «دورا خطيرا في عمليات بناء الأجيال الجديدة التي ستحمل عبء تشكيل الحياة على هذه الأرض في الغد القريب، لأنّ ما يكتسبه الطفل في سنوات عمره الأولى من معلومات واتجاهات وقيم ومثل، يؤثّر في تكوين شخصيّته في المستقبل بدرجة يصعب تغييرها أو تعديلها فيما بعد»[1] وهذه المكتسبات الأوليّة هي الأساس الذي تقوم عليه شخصية الطفل، فالكاتب بهذا لا يهدف إلى تحفيظ الطفل تاريخ أمته ولكنه يهدف إلى تنشئة طفل يعتزّ بتاريخه، وتعتبر اتفاقيّة حقوق الطفل أن الحصول على المعلومات الخاصّة بهويّته يعتبر في حدّ ذاته حقا من حقوقه، إذ تقرّ المادة 13 منه ما يلي: (يكون للطفل الحق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحقّ حريّة طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها، دون أي اعتبار للحدود ،سواء بالقول أو الكتابة أو الطباعة أو الفنّ أو بأية وسيلة أخرى يختارها الطفل) (**الوثيقة رقم 2**) حيث إن قصص الأطفال هي أسهل وأقرب وسيلة يستقي منها الطّفل المعلومات التي ترسّخ هويّته.

ويواصل الكاتب الأداء الفنّي الذي صاغه اعتمادا على (الكامرا) حتى يصل إلى نهاية القصّة حيث يكسر أفق توقع الطفل القارئ بأن يجعل عدسة (الكامرا) تتجاوز الماضي والحاضر لتستشرف المستقبل، وذلك بأن يطلب من الأطفال مشاركته في تخيّل أروع صورة من الممكن أن تلتقطها الكامرا، وهي صورة الأقصى محرّرا من أيدي الصهاينة (**ما رأيكم بصورة أكثر روعة من كلّ الصّور التي ذكرتها؟ هي صورة مشهد نصنعه نحن جيل الأقصى وأبطال فلسطين، لكنّه يتطلّب منّا العمل وبذل الجهد حتّى يكتمل، وربّما**

1) أحمد نجيب، المضمون في كتب الأطفال. (مصر: دار الفكر العربي، د. ط، 1979)، ص45.

تعجز كلّ الكامرات أمام روعته، وهل أروع من مشهد تحرير الأقصى الأسير من أيدي الصّهاينة الغزاة) وهو بهذا يجعل الطفل العربي يؤمن بالقضيّة الفلسطينية ويعتبرها إحدى تمظهرات هويته؛ لأن الأقصى ملك لكل العرب المسلمين وليس فقط للفلسطينيّين.

ونخلص إلى أنّ الكاتب قد حرص على ألا يكون تقديمه للهوية تقديما تقريريا مباشرا وجافّا، بل سعى إلى جعل الطفل يتوصّل إليها من خلال تمثيلاتها في الواقع وفي النّص، وإذ وجد في التراث العربي والقضيّة الفلسطينية أهمّ التمظهرات التي تتمثّل من خلالها الهويّة العربيّة، فقد حرص أيضا على تقديمهما في قالب فنّي وجمالي يقدّم المعلومة للطفل بحيث يؤثّر فيه التأثير الذي لا ينتهي بانتهاء لحظة التّلقي ولكنه التأثير الذي يلازم الطفل ويدفعه إلى تكوين شخصيته النّابعة من صلب هويته.

2- آلية الخيال والتّخييل:

إذا كان الطّفل في مراحل عمره الأولى يجد صعوبة في فهم ماهية الأشياء المجرّدة فهذا لا ينفي قدرته على اكتشاف بعض الأشياء عن طريق التّخييل، وإذا كانت النّصوص ذات الوظيفة التّعليميّة خالية من الخيال فإنّ «النّص الإبداعي يعتمد اعتمادا كبيرا على الخيال، وليس المقصود بالخيال الوهم، بل هو القدرة على تكوين العلاقات بين أمور لا يكتشف علاقاتها إلّا المبدع ...»[1] ولقد وجدنا أنّ محمد جمال عمرو يعتمد على آلية خاصّة ينشئ من خلالها خصوصيات تمظهرات الهوية أمام عيني الطّفل وفي ذهنه، وهي آلية تقوم على التّفاعل بين الخيال والتّخييل، وهي تقوم على ما يلي :

- اعتبار الخيال حافزا مهمّا من أجل تنبيه الطفل وجعله على أهبة التّلقّي، وذلك لأن الخيال هو الملكة التي يؤلف بها الكاتب الصّور التي من شأنها أن تجعل الطّفل العربي يتعرّف على تراثه التّاريخي أو تجعله يؤمن بأن القدس فلسطينيّة وعربية، فالخيال كما يقول الجرجاني: «قوة تحفظ ما يدركه الحسّ المشترك من صور المحسوسات بعد غيبوبة المادّة بحيث

1) محمد سيف الإسلام بوفلاقة، «أدب الاطفال وأثره على النمو اللّغوي وتنمية التّفكير». مجلة بحوث جامعة الجزائر، ع13، الجزائر، (2019)، ص97.

يشاهدها الحسّ المشترك كلّما التفت إليها، فهو خزانة للحسّ المشترك»[1] وسنفصّل ذلك أثناء التّحليل.

– اعتبار التّخييل فعل يبدأ بالخيال وينتهي به، فالخيال اسم يدلّ على طبيعة أو حال بينما التّخييل فعل يدلّ على توظيف الخيال، فالكاتب والطّفل المتلقي يشتركان في حصول الخيال في ذهنيهما، بينما التّخييل فعل يؤدّيه الكاتب اعتمادا على الخيال المشترك، ليبدو التّخييل هنا هو «تصوير حقيقة الشّيء حتّى يُتوهّم أنّه ذو صورة تُشاهد وأنّه ممّا يظهر للعيان»[2]وهذا ما يعتمد عليه محمد جمال عمرو كثيرا حين يتعلّق الأمر بالتّراث التاريخي والقضيّة الفلسطينيّة.

ففي قصّة (الخليل مدينة أبي الأنبياء إبراهيم عليه السّلام) يدفع الكاتب القارئ إلى تصوّر حدث تاريخي عظيم يمثّل احتلال فلسطين من طرف الصّهاينة وطرد الفلسطينيين وتشريدهم، وفي هذه القصة أيضا يعتمد الكاتب على لفظة معيّنة تتشكّل من خلالها القيمة المهيمنة في النّص السردي، ويلجأ إلى وضع اللّفظة دوما في بداية القصّة، كما رأينا مع لفظة (خرفة) و(كامرا)، أمّا في هذه القصّة فهو يوظّف لفظة (المفتاح): **(مرحبا يا أصدقاء أنا أسكن مدينة الخليل في قلب فلسطين، وإلى الجنوب الغربي من مدينة القدس، وأنا أحب جدّتي، لكنني أعجب كثيرا من تصرفاتها فهي تحتفظ بمفتاح كبير تلفّه بمنديلها الأبيض وتخبئه في خزانتها الصغيرة)** إن مجرّد توظيف العبارات التي تدل على الخبايا والأسرار والكنوز يحفز خيال الطفل ويشتته إلى عدّة جهات ،فيستغل الكاتب ذلك ليدفع الطفل إلى تخيل وجهة محدّدة، تقوم على بنى سردية تساعده على الأداء التخييلي فيقول السارد **(لكنني أنا عصام مكتشف الأسرار، سوف أداهم الخزانة الصغيرة لأعرف أسرار جدتي العجيبة، هيا يا عصام، تقدّم ... تقدّم .عصام ماذا تفعل؟ لماذا تفتح خزانتي؟ سألت جدّتي وهي تتقدم غاضبة)** وبما يثيره هذا الأداء السّردي لدى الطفل المتلقي، تتشكل في ذهنه توقعات عديدة يفرزها خياله حول ما يمكن أن تحتويه الخزانة المغلقة من أسرار، ثم عندما تستلم الجدة زمام سلطة الحكي، تكشف أسرار الخزانة ولغز

1) الجرجاني، كتاب التّعريفات، ص107.

2) ابن الزملكاني، التبيان في علم البيان. (بغداد: مطبعة العاني، ط1، 1964)، ص107.

المفتاح الغامض لتكشف للطفل قصة تشريدها وعائلتها من بيتها في مدينة الخليل (**هذا المفتاح الكبير يا عصام هو مفتاح بيتنا في مدينة الخليل، حملته معي عندما احتل الصهاينة المعتدون بلادنا فلسطين وطردونا منها سنة 1967**) حيث يبدأ الكاتب في تحويل دفة خيال الطفل في اتجاه ما يجسد هوية الإنسان الفلسطيني، ثم حين تبدأ الجدة في وصف مدينة الخليل وذكر الأحداث التاريخية الكبرى للنكبة الفلسطينية تبدأ عملية التخييل التي يمارسها الكاتب انطلاقا من تبسيط الخيال حتى يصير بإمكان الطفل تمثل هويته من خلاله، إذ أن الخيال يمثل «حالة تعويض إضافي لدى الطفل، يتجاوز محتويات النص الأدبي المكتوبة، بما يضيفه على الفكرة التي يقرأها أو يسمعها والنص الأدبي الناجح هو الذي يشكّل حاجزا لانطلاق خيال الطفل، بما يشيعه جو النص من احتمالات، وما تثيره العبارات من دلالات»[1] وهذه الإثارة هي ما يرجوه الكاتب.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن الكاتب محمد جمال عمرو من أصل فلسطيني وأنّ عددا كبيرا جدّا من الأطفال القرّاء لقصصه هم أردنيّون من أصل فلسطيني أيضا أو فلسطينيون بأرض فلسطين ،فهذا يجعل الكاتب والمتلقي يشتركان في الواقع، ولا يتكلّف الكاتب عناء كبيرا في عملية التّخييل؛ لأن الطفل الفلسطيني من أكثر الأطفال في الوطن العربي الذين يتلقون تكريسا مختلفا لهويتهم، فالمادة 47 من ميثاق حقوق الطفل العربي تقرّ بأن: (يؤكد هذا الميثاق على الأهمية القصوى لرعاية الطفل الفلسطيني في مختلف مواقعه، داخل الأرض المحتلة وخارجها ودعم المؤسسات والأجهزة والهيئات الفلسطينية التي تتعهد رعاية الطفل، ومواصلة دعم الشعب الفلسطيني في نضاله لاستعادة حقوقه المشروعة ليؤسس دولته ويظلّله سماء وطنه.) (**الوثيقة رقم 3**) ولكن الجهد الأكبر الذي يبذله الكاتب في عملية التخييل، فهو عندما يكون المتلقي هو الطفل العربي غير الفلسطيني.

وإذا كانت الآلية التخييلية أو القصّة أوصلت الطفل المتلقي إلى معرفة أحداث مرحلة حاسمة لعبت دورا مهما في تشكيل هويته، إلاّ أنها أسهمت في تحسيسه بالمسؤولية تجاه القضية الفلسطينية التي تحتاج إلى هبّة أمة كاملة من أجل الخلاص من الاحتلال الصهيوني الغاشم، كما أن الكاتب أشرع باب الخيال على مصراعيه أمام القارئ في نهاية القصّة، عندما ترك له الفرصة في إعمال خياله لتصوّر الحلول والأعمال التي من شأنها إنقاذ

1) محمد أديب الجاجي، أدب الأطفال في المنظور الإسلامي دراسة وتقويم. (الأردن: دار عمار،1999)، ص45.

فلسطين، وقد عاد إلى توظيف لفظة المفتاح أيضا لفتح باب الخيال (**تناولت جدّتي الحبيبة المفتاح الكبير ،ولفّته بمنديلها الأبيض ،وقدّمته إليّ قائلة: المفتاح أمانة لديك يا عصام، أنتم جيل النصّر، وسوف تستردون الأوطان بإذن الله، وتعودون إلى بيوتكم هناك... بكت جدّتي وبكيت معها، واحتضنت مفتاح العودة**) إنه الخيال القابل للتحقق يوما ما، وليس الوهم الذي يظل وهما .

وإذ نسجّل أن القضية الفلسطينية شكلت أبرز ما يمكن أن تتمثل به الهوية العربية في قصص محمد جمال عمرو، ربما للخصوصية التي ذكرناها سابقا، إلاّ أننا نسجل أيضا أنه كان حين يتحدث عن (الوطن) لا يربطه بحدود المساحة الجغرافية الضيقة بل كان يعني به كل ديار العروبة والإسلام، مما يرسخ في ذهن الطفل المتلقي بأن الوطن العربي واحد.

ونخلص إلى أن الآلية الأسلوبية التي تقوم على الخيال والتخييل، أبعدت الخيال عمّا من شأنه أن يحصره في الوظيفة الجمالية فحسب، وعزّزته بالأداء التخييلي الذي يصل بالخيال إلى حدود الواقع والمأمول، الواقع الذي يكشف تمظهرات الهوية العربية، والمأمول الذي يقود إلى انتصار العربي بالمحافظة على هويته والدفاع عنها.

3- الأداء العقلي والوجداني:

تأخذ اللّغة الموجهة للطفل في الحسبان، حدود الإدراك العقلي له وخصوصية الانفعال الوجداني لديه، فيقول نجيب الكيلاني : «وأديب الأطفال الحق هو الذي يستخدم أداة اللغة بطريقة خاصة تجعل يستشعر المتعة والجمال والنظام والتوازن»[1] وهذا يعني أن الكاتب يستهدف المتعة والجمال والأحاسيس فيما يخص الجانب الوجداني ويستهدف النظام والتوازن فيما يخص الجانب العقلي، وانطلاقا من الاثنين يمكنه تشكيل الدّلالة التي يريدها.

لقد كان محمد جمال عمرو إذا أراد مخاطبة عقل الطفل يركز على وجدانه، وإذا استهدف وجدانه يعتمد على عقله، وهذا ما جعل أداءه متميزا بحيث نعده آلية أسلوبية

1) نجيب الكيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، (لبنان: مؤسسة الرسالة، ط1، 1986م)، ص18.

بذاتها، وعندما يتعلق الأمر بما من شأنه ترسيخ الهوية فقد كان أداؤه يتراوح بين عقل الطفل ووجدانه، يركز على الأول إذا أراد الثاني، والعكس أيضا، كل ذلك يواكبه حسن التّخلص من أداء إلى آخر، ففي قصة (صقر فلسطين كايد مفلح العبيدات) يجمع الكاتب بين السّرد التاريخي والأدبي، إذ تحكي القصة سيرة البطل كايد مفلح العبيدات، وهو أول شهيد أردني يروي دمه أرض فلسطين، ويستهلها الكاتب بتقديم معلومات خاصة بالأسرة العربية عموما قائلا: (**قبل أن تنتشر المدارس، كان الناس يرسلون أبناءهم إلى الكتاتيب، حيث يعلّمهم شيخ الكتّاب قراءة القرآن الكريم، والقراءة والكتابة والحساب ،ويربيهم على الرّجولة والأخلاق الحميدة**)، وبهذا يستشير عقل الطفل ليدرك أن العرب كانوا دائما يحرصون على تعليم أولادهم القرآن واللغة والحساب منذ صغرهم، مما يرسخ في ذهنه أن هذا الحرص متوارث عبر الأجيال العربية، ثم يتحوّل الكاتب إلى وصف الشخصية التاريخية كايد مفلح العبيدات ويذكر خصاله وأخلاقه وشجاعته، مركزا على طفولته، إذ يقول: (**أعجب الطفل بشخصية خالد بن الوليد، وصلاح الدين الأيوبي، وصار شابا، وظلّ يحلم ويتخيل نفسه بطلا مثلهما يحمي فلسطين، أرض الأنبياء من الأعداء ويحمي القدس أرض القبلتين، وثالث المسجدين الشريفين وحتى يحقق حلمه راح يتعلم الفروسية على فرس رشيقة، شعرها سابل جميل، ولذلك سميت (الصقلاوية)**) فهنا يحرّك وجدان الطفل الذي يحب قصص البطولة والفرسان، إذ كثيرا ما يحلم الأطفال بأن يكونوا أبطالا شجعانا، وليس هناك بطولة أكثر من التصدي للاحتلال الصهيوني، وهذا الحلم ينبع من الوجدان ويحركه الخيال الذي نقصد به «تصوير الحالات الذهنية للغير عن طريق المشاركة الوجدانية ويظهر هذا في تصوير حالات الشخصيات العاطفية .....»[1] إذ أن رغبة كايد في تحرير فلسطين ستنعكس على نفسية الطفل القارئ ويتمنى لو كان بإمكانه أن يفعل نفس الشيء.

وفي نهاية القصة يستهدف الكاتب وجدان الطفل القارئ، بطريقة إعلانه لموت البطل الأردني، إذ يبدأ بذكر انتصارات العرب المتحدين (الأردنيين والفلسطينيين) على الجيش البريطاني والصهاينة، ليمهد لإعلان استشهاد البطل (**اجتاز الأحرار نهر الأردن واشتبكوا مع الجيش البريطاني، وتوغلوا نحو المستعمرات الاستيطانية اليهودية في فلسطين، ففرّ**

1) سعيد أبو الرضا، الخيال في أدب الطفل: الصورة المجازية. كتاب جماعي: أدب الأطفال، رابطة الأدب العالمي الإسلامية، السعودية، ط1 ،2018، ص139.

اليهود الصهاينة الجبناء ذعرا وخوفا، وتدخلت الطائرات البريطانية، فأسقط فارس الصقلاوية إحداها) ثم يكمل (**وفي ذلك اليوم أقبلت الصقلاوية على أهالي كفر سوم وحيدة حزينة فهتف الناس «الله أكبر ... الله أكبر» لقد أدركوا أن الشيخ كايد مفلح العبيدات، فارس الصقلاوية ،صقر فلسطين– كما سمّاه أهل قريته – قد اختاره الله شهيدا.**) ليجعل الكاتب في إدراك الطفل العربي القارئ أن الموت في سبيل الله هو انتصار وليس هزيمة، ويتقبل عقله بأن فارس الصّقلاوية خرج لمواجهة جيش الاحتلال لأجل تحرير فلسطين أو نيل الشهادة في سبيل الله، مما يرسخ في ذهنه ما يشكّل فرادة الإنسان العربي المسلم وهويته التي تجعله يضحي بنفسه في سبيل الله وأرضه العربية.

إنّ الكاتب وهو يحاول ضبط آلياته الأسلوبية التي يستهدف من خلالها عقل الطفل ووجدانه في آن واحد، لا شك أنه يدرك بأننا «مطالبون بجهاد متواصل وصحوة مستمرة من أجل أن نظل قابضين على قيمنا، وتراثنا ولغتنا وديننا وثقافتنا الوطنية والقومية، في الوقت نفسه نعيش باستمرار حداثة واعدة خارجة باستمرار من عباءة التراث الأصيل»[1] وما تربية الطفل على الحفاظ على مقومات هويته العربية إلا جزء من الجهاد المتواصل الذي نحن مطالبون به لاسيما وأن المادة (42) من اتفاقية حقوق الطفل تنصّ على أن (للأطفال الحقّ في معرفة حقوقهم وعلى الراشدين تعريف الأطفال بحقوقهم وتمكينهم من ممارستها) (**الوثيقة 2**) وعلى رأس هذه الحقوق يأتي حق الهوية الذي يرتبط بلحظة ولادة الإنسان، بحيث يقرّ أيضا الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة (15) أنه: (لكل فرد حق التمتع بجنسية ما، وأنه لا يجوز حرمان شخص من جنسيته تعسفا أو إنكارا لحقه في تغييرها) (**الوثيقة 1**) والحقيقة أن (الجنسية) شكلت هاجسا لدى الإنسان الفلسطيني على وجه الخصوص، لاسيما وهو يأخذ جنسية البلد التي لجأ إليها أو وهو يواجه جنسية شرسة وهي الجنسية الإسرائيلية ،وهذا ما تظهره جليا قصّة الطائر الأخضر (مجزرة المسجد الإبراهيمي).

ففي هذه القصة يبدأ الحديث على لسان الدكتور باروخ غولدشتاين وهو طبيب اسرائيلي مستوطن، قائلا: (**كلما شاهدتهم يسيرون في طرقات حبرون يتقطّع قلبي ألما...، صحيح أنّها بنيت قبل خمسة آلاف وخمسمئة سنة، وأنهم يسمّونها الخليل، وأن أجدادهم قد سمّوها خليل الرحمن، نسبة إلى نبيّ الله إبراهيم، وأن قبره وقبر أولاده**

1) عبد الرؤوف أبو السعد، الخيال العلمي: أهميته وتنميته ووظائفه وتأسيسه لثقافة طفل مسلم واعد. ص 172.

وزوجاتهم في مغارة – المكفيلا – داخل المسجد فيها، إلاّ أننا – وبالقوّة– قمنا باحتلالها سنة ألف وتسعمئة وسبع وستين ،وهي الآن .. لنا وحدنا) بحيث يحسّ الطفل المتلقي بالحقد الكبير الذي يحمله المستوطنون الصهاينة تجاه العرب، وكيف تتقطع قلوبهم من الألم لمجرّد رؤيتهم للعرب يسيرون في شوارع الخليل، مما يثبت أنهم أعداء الإنسانية والسلام، وبهذا يكون الكاتب قد استهل القصّة بالتأثير في وجدان المتلقي الذي سيتملّكه البغض والغضب تجاه أعداء الإنسانية ،وليعلم أن العداء الذي تحمله الأمة العربية للصهاينة لم يأت من العدم ،ثم يبدأ الكاتب بسرد وقائع مجزرة المسجد الإبراهيمي، وقد ذكر الواقعة التاريخية بتفاصيل أحداثها الزمانية والمكانية لترسخ في عقل الطفل، بعد أن كان قد استثار وجدانه لتلقي أحداث الواقعة، فيقول: **(لم يكن باروخ وحده الحاقد على أطفال الخليل ورجالها ونسائها ،فقد كان هذا شعور جميع سكان مستعمرة الكريات أربع الاستيطانية، وشعور الجنود الصهاينة ،فقاموا بوضع الخطة ،وحدّدوا ساعة الصفر عندما يقرأ الإمام (غير المغضوب عليهم) في سورة الفاتحة في صلاة الفجر منتصف رمضان سنة 1414 هـ، في الخامس والعشرين من شباط سنة ألف وتسعمئة وأربع وتسعين)** وهذه الفقرة التي يصف فيها الكاتب حقد المستوطنين وتفاصيل خطتهم الهجومية، تبيّن للطفل أن كل أبعاد هويته العربية هي مستهدفة من طرفهم ،وهذا الاستهداف الدنيء تحدّده الفقرة السابقة من خلال ما يلي:

– اختيار صلاة الفجر بالتحديد للهجوم على المسلمين لعلمهم بالمكانة الروحية لصلاة الفجر في نفوس المسلمين.

– اختيار منتصف رمضان بالتّحديد، الشّهر الذي أنزل فيه القرآن، وكذلك كون المصلين يكونون صياما.

– تحديد آية (غير المغضوب عليهم) بالذّات كلحظة بدأ إطلاق النار لإيصال رسالة للعرب مفادها أنهم غير المغضوب عليهم، وأنهم أهل حق.

وهذا ما يؤجج مشاعر المتلقي ويدفع بالطفل إلى استنكار حجم الحقد الدفين لديهم، ويجعله أيضا يرى أن الدفاع عن وطنه والتمسك بهويته حق وواجب.

وبعد أن يسترسل الراوي في سرد ما وقع في تلك المجزرة التي قتل فيها العشرات من المصلين غدرا، ومنهم الرجال والأطفال، يختم القصّة بالحديث عن أم الطفل باسم الذي كان مع المصلين في المسجد قائلا (**هرعت أم باسم إلى المسجد تبحث عن صغيرها، أمعنت النظر في وجوه كثير من الأطفال الشهداء، صرخت في وجه أبيه: باسم... أين باسم؟ التزم أبو باسم الصمت، لكن صرخات أم باسم وإصرارها على معرفة مصير ابنها انطقه فقال: رأيته طائرا أخضر يحلق مع ملائكة السماء**) حيث يؤكد الكاتب للطفل القارئ أن الشهداء أحياء عند ربهم ، وأن الاستشهاد في سبيل الله والوطن هو شرف يعتز به العربي المسلم ولا يحزن له.

ونخلص أن محمد جمال عمرو استطاع أن يدمج أبرز تمظهرات الهوية في هذه القصّة عندما ربط بين التراث التاريخي والقضية الفلسطينية عن طريق استهدافه لعقل الطفل ووجدانه بحيث يعرفّه بتاريخ أمته ويجعله يعتز بانتمائه ويتمسك بهويته.

توظيف مكونات الخطاب السّردي في تعزيز الانتماء والهوية:

يقوم الخطاب السردي عموما على الحدث والطريقة التي يروى بها، بل وأن طريقة الحكي نفسها تسمى سردا «ذلك أن قصّة واحدة يمكن أن تحكي بطرق متعدّدة ولهذا فإن السرد هو الذي يعتمد عليه في تسيير أنماط الحكي بشكل أساس»[1] فإذا ما تعلق الأمر بالسّرد الموجه للأطفال فإن مكوّنات الخطاب تكتسب ملامح خاصّة انطلاقا من خصوصية المتلقي، أما محمد جمال عمرو فقد اعتمد على مكوّنين أساسيين سعيا منه إلى تعزيز الانتماء والهوية لدى الطفل العربي، والحقيقة أن طبيعة تمظهرات الهوية التي تجلّت في قصصه، فرضت عليه التركيز على مكونات دون غيرها، نتعرض لها فيما يلي:

1– الشّخصيات:

لقد استخدم محمد جمال عمرو امكاناته المعرفية في تصوير شخصيات بإمكانها أن تحمل دلالات الهوية العربية، كما استطاع أن يسلّم زمام سلطة الحكي لشخصيّات حكائية بإمكانها التعبير عمّا يشكل الهوية، والملاحظ أن الشخصيات في خطابه السردي محصورة

1) حميد لحمداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. (المغرب: المركز الثقافي العربي، ط3، 2000)،ص45.

في الغالب في العالم المحيط بالطفل (الأب، الأم، الجد، الجدة، الأخوة، الأصدقاء) دون احتكار شخصية واحدة للسرد، فإن تنوعت ضمائر السّرد في قصصه، إلاّ أننا نجد في عموم خطابه السّردي ساردا مهيمنا.

السّارد المهيمن:

إنّنا إذ نقتفي صوت الراوي داخل الخطاب السردي لمحمد جمال عمرو، نجد أنه يظهر في زوايا مختلفة، وضعه فيها الكاتب، فهو حين يريد أن يرسخ تمظهرات الهوية في ذهن الطفل العربي، يسلم هذا الطفل صلاحية الحكي ليكون ساردا مهيمنا، ووفق هذا المنظور يرى نور الدين السّد أن «السارد المهيمن هو مانح السرد والمدلي بما في الخطاب من كلام»[1] وبإمكاننا وصفه من خلال كل قصّة من القصص السّابقة:

– في قصّة (الخليل مدينة أبي الأنبياء إبراهيم عليه السلام) يقوم الطفل عصام بسرد الحدث الأساسي المتمثل في اكتشافه للمفتاح الذي كانت تخبّئه الجدّة في خزانتها والذي من خلاله تقوم الجدّة بالحديث عن احتلال الصهاينة لمدينة الخليل وطردهم للفلسطينيين منها، إذ يتقمص السّارد نفسه شخصية الطفل الفلسطيني فهو المعني هنا بضرورة المطالبة بحقه في هويته ،وتقع على عاتقه أيضا مهمة التّأثير في الطفل العربي المتلقي الآخر.

– في قصّة (القدس حاضنة الأقصى) يتبنّى الطفل السّارد العملية التّخييلية التي تنقل الطفل المتلقي عبر الكاميرا لمشاهدة لقطات تمثل لحظات تاريخية حاسمة في تاريخ الأمة العربية، والسّارد هنا مهيمن لا يتناوب في الحكي مع أي ضمير آخر، مما يجعلنا نفترض أنه «تقنية تخييلية يستخدمها المؤلف أو المخاطب ليقدم شخصيات ويبلغ تصورات وأفكار ورؤى ومواقف ومشاعر وأحداثا وأمكنة وأزمنة وقناعات»[2] وهذه الأشياء التي يقدمها ترتبط ارتباطا وثيقا بهويته الخاصّة وتنعكس على المتلقي الذي يشاركه مشاهدة الصّور عبر الكاميرا.

---

1) نور الدين السد، السّارد والسّارد المهيمن ،https://www.facebook.com/noureddine.essed.1.

2) المرجع نفسه.

– وفي قصّة (في خرفة الجنّة) السّارد المهيمن هو الطفل نزار الذي أخرج لفظة (خرفة) من معناها المعجمي والدلالي إلى سياق عام يجعل الطّفل المتلقّي يتمسّك بتعاليم الدّين الإسلامي الذي يشكل أساس هويته، ولكن السّارد هنا يختار ساردا آخر مساعدا له في رسم مسار الدلالة، وهو الطّالب الكفيف نبيل، ليتيح تقديم جزئيات أخرى من معالم الهوية الدينية بصوت شخصية أخرى وليدرك الطفل المتلقي أن فقدان البصر لا يمنع التفقه في الدّين.

– أمّا في قصّة (صقر فلسطين كايد مفلح العبيدات) فإن السّارد هو الكاتب نفسه، فهو سارد عالم بمجريات الأحداث وإن كان غير مشارك فيها، وهو كما يسميه صلاح صالح الراوي الخارج عن نطاق الحكي حيث «يستأثر بالسّرد راو عليم يعلم ما وقع وما سيقع ويعرف الشخوص عنهم وعن دواخلهم أكثر مما يعرفون»[1] إذ أن التمازج بين الجنسيتين الأردنية والفلسطينية الذي تمثله القصّة، ويصوره الكاتب عن طريق سرد سيرة حياة الشهيد مفلح كايد العبيدات، يكون أكثر وضوحا وتأثيرا عندما يكون الراوّي نفسه قد عاش التماهي بين الجنسيتين، بحيث تشكلت هويته انطلاقا من هذا التمازج، وبالتالي أن يتولى محمد جمال عمرو زمام السّرد بنفسه فذلك أنجع وأكثر تأثيرا.

– وفي قصّة (الطائر الأخضر، مجزرة المسجد الإبراهيمي) يكسر النص أفق توقعاتنا بأن يبدأ الحكي على لسان شخصية الدكتور الصهيوني باروخ وهو يتحدث بحقد عن العرب في مدينة الخليل وهو يصف خطتهم لمباغتة المصلين في المسجد الإبراهيمي، وبعد تلقي الطفل القارئ لهذه الدهشة الأولى يظهر الكاتب كسارد عليم ليروي أحداث المجزرة، ولعله عندما استدعى شخصية الدكتور باروخ وسلمها سلطة الحكي أراد أن يؤكد على أن هوية الأنا لا تتّضح إلاّ من خلال هويّة الآخر، وأنّ إصرار الفلسطيني على المطالبة بحقه في الأرض مرتبط بحرصه على اكتساب حق هويته كاملا، ما دام يتعرّض شعبه للتقليل، وتتعرّض هويته للتهويد.

ويمكننا أن نستنتج أن اختيار الشّخصيات في الخطاب السّردي لمحمد جمال عمرو كان مدروسا بعناية، لضمان وصول الأهداف المرجوة من كل قصّة، كما أن الشخصية الساردة

1) صلاح صالح، سرد الآخر عبر اللغة السردية. (المغرب: المركز الثقافي العربي، ط1، 2003)، ص 62 63-.

كان لها الدّور الوظيفي المهم في إيصال تمظهرات الهوية إلى ذهن الطفل المتلقي، وأن الهيمنة التي شكّلها السّارد الأساسي لم تكن مجحفة في حق بقية الشخصيات، فقد كان الطفل السارد موجِّها وموجَّها وكانت بقية الشّخصيات وظيفية فقط.

2– الفضاء الزمكاني:

يشكّل الفضاء الزماني والمكاني أهم مكونات الخطاب السردي الموجه للأطفال، وإننا إذ ندمج اللفظتين الزماني والمكاني، ونعتمد على ما عرف بمصطلح (الزمكان) ،فهذا لأنّه لا يمكننا فصلهما عن بعضهما حين الحديث عن الهوية؛ لأن العرب لطالما تغنوا بتاريخ أمجادهم واعتزوا بأرضهم، ممّا يجعل ثنائية الزمان والمكان لصيقة بعقل ووجدان الإنسان العربي، ولقد استطاع محمد جمال عمرو أن يؤثّث تمظهرات الهوية العربية بالاعتماد على الزمان والمكان، فهو حين يصف شوارع القدس والخليل، ويذكر أسماء الشوارع، ويصف المحلات والبنايات والطرقات، فهو حتما يعي أنه إذا كان المكان «يتخذ دلالته التّاريخية والسّياسية والاجتماعية من خلال الأفعال وتشابك العلاقات ،فإنه يتّخذ قيمته الكبرى من خلال علاقته بالشّخصية»[1] وإذا كانت علاقة الطفل الفلسطيني بالمكان وطيدة لوجوده فيه ،فعلاقة الطفل العربي بالمكان تنشأ من خلال التخييل لأن» المكان في القصة ليس هو المكان الطبيعي أو الموضوعي وإنما هو مكان يخلقه الكاتب في النص عن طريق الكلمات ويجعل منه شيئا خياليا»[2] ففي قصص الأطفال يخلق المؤلف المكان عن طريق المكان والصورة أيضا، لذلك كان يرفق النصوص التي تتحدث عن الأماكن التاريخية العربية بصور معبرة تحاكي المكان الحقيقي، بحيث يمكن أن يلمس تمثلات هويته العربية والإسلامية من خلال الصورة التي تحيله إلى مكان معين، كصورة المسجد الأقصى، أو صورة الكعبة الشريفة، أو المسجد النبوي الشريف.

أما الزمن في قصص الأطفال عموما فهو يمتاز بالتّكثيف، لأن الحدث فيها يقوم على الإيجاز والتركيز، والحقيقة أن الأفعال التي تنبني عليها تمثلات الهوية هي أفعال ماضية

1) محمد الباردي، الرواية العربية الحديثة. (سوريا: دار الحوار، ط1 ،1993)، ص 232.

2) بدري عثمان، بناء الشخصية الرئيسية في روايات نجيب محفوظ. (القاهرة: دار الحداثة للنشر، ط1، 1986)، ص 94.

ومستمرة في نفس الوقت، فحين يعمد محمد جمال عمرو إلى سرد أحداث تاريخية تعّرف الطفل بهويته الخاصة، يعمل أيضا على جعل الطفل يتمسك بإرثه الثقافي والحضاري والمطالبة بحقوقه طيلة حياته، كل ذلك في قالب سردي مشوق وغير جاف، حيث إن «الزمن محوري وعليه تترتب عناصر التشويق والاستمرار، ثم إنه يحدّد في الوقت نفسه دوافع أخرى مثل السببية والتتابع واختيار الأحداث ..»[1] إذ تشكل السببية والتتابع أهم الصفات الموجودة في الأحداث التي تتمثل من خلالها الهوية العربية.

خاتمة:

في ختام البحث نسجّل أن أدب الطفل يوفر تربة خصبة لإنبات كل ما من شأنه أن يغرس في الطفل ملامح هويته، ويجعله يعتز ويتمسّك بها ويدافع عنها، وقد كان الكاتب محمد جمال عمرو حريصا على أن يقدّم للطفل المتلقي العربي أساسيات هويته العربية، من خلال عدّة تمظهرات تتشكل من خلالها، حيث إن الخصوصية التاريخية والثقافية التي تجمع أفراد الوطن الواحد هي التي تشكل ذلك الأساس.

وقد استنتجنا أن الكاتب كونه اشتغل كثيرا على الكتابة للأطفال يعي جيدا أن حقوق الطفل لا ينبغي أن يتعرف عليها من خلال اللّوائح القوانين، بل ينبغي أن تقدّم له في قالب تثقيفي وتعليمي، بما يتناسب ومدركاته العقلية والنّفسية، وقد اعتمد على آليات أسلوبية محدّدة رأى أنها الأصلح لمخاطبة الطفل العربي عموما والطفل الفلسطيني على وجه الخصوص وجعلهما يدركان قيمة الهوية التي يحملانها، ويطالبان بحقهما فيها ويدافعان عنها عندما تقتضي الضرورة، ونورد هذه الآليات ودورها فيما يلي:

– اعتماد الكاتب على الآليات الفنية الجمالية جعله يؤثر في الطفل المتلقي التّأثير الذي لا ينتهي بانتهاء لحظة التلقي، ولكنه التأثير المستمر الذي يتملّك الطفل ويدفعه للتمسّك بهويته.

– اعتماده المزج بين الخيال والتخييل بإبعاده الخيال عن وظيفته الجمالية المعتادة

1) سيزا قاسم، بناء الرواية. (القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، دط،1984)، ص26.

وإدخاله دائرة الوظيفية عن طريق عملية التخييل، ما يجعل الطّفل المتلقّي يصل بخياله إلى حدود الواقع الذي تتشكّل فيه تمثلات هويته، ويتعداها بواسطة التخييل إلى حدود المأمول الذي يقود إلى انتصار العربي الذي يتمسّك بهويته ويجاهد في سبيلها.

– وقد تمكّن محمد جمال عمرو بتركيزه على التّراث التاريخي العربي والقضية الفلسطينية من تطويع عقل الطفل المتلقي ووجدانه في آن واحد، مما يجعله قادرا على المطالبة باسترجاع حق هويته وكينونته.

وقد توصلنا أيضا إلى أن محمد جمال عمرو قد اعتمد على مكونين أساسين من مكونات الخطاب السّردي في تعزيز الانتماء وتشكيل الهوية العربية وتقديمها للطّفل المتلقّي:

– وظف الشّخصيات في القصة توظيفا استراتيجيا، بحيث جعل في كل قصّة ساردا مهيمنا عليما بالأحداث التاريخية وتعاليم الدين الإسلامي يكون غالبا هو الطفل نفسه، بحيث يكون هو الموجّه والموجه في آن واحد مما يضمن ترسيخ مبادئ الهوية في ذهن ووجدان الطفل المتلقي.

– كما زاوج بين الفضاء الزماني والمكاني من أجل مفاعلة ما هو تاريخي وما هو تخييلي؛ لأن العربي في الأساس يرتبط ارتباطا وثيقا بتاريخه وأرضه.

ونخلص إلى أن الهوية حق يكتسبه الطفل يوم ميلاده، وأنّ أدب الطفل يشكل رافدا مهما من الروافد التي تسعى إلى تعريف الطفل بحقه في هوية خاصة به، فهو الوسيلة الثقافية التي من شأنها أن تسهم في تنشئة جيل عربي متمسك بهويته وعناصرها وقادر على المحافظة عليها والدفاع عنها.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

عمرو، محمد جمال. الخليل مدينة أبي الأنبياء إبراهيم عليه السلام. الأردن: دار الإتقان –ناشرون، القدس حاضنة الأقصى، ط1، 2013م.

عمرو، محمد جمال. الطائر الأخضر (مجزرة الحرم الإبراهيمي). الأردن: دار الإتقان– ناشرون، ط1، 2013م.

عمرو، محمد جمال. القدس حاضنة الأقصى. الأردن: دار الإتقان –ناشرون، ط1، 2013م.

عمرو، محمد جمال. سلطان فلسطين عبد الحميد الثاني. الأردن: دار الإتقان– ناشرون، ط1، 2013م.

عمرو، محمد جمال. صقر فلسطين كايد مفلح العبيدات. الأردن: دار الإتقان– ناشرون، ط1، 2013م.

عمرو، محمد جمال. في خرفة الجنة. الأردن: دار الإتقان– ناشرون، ط1، 2011م.

ثانيا: المراجع

ابن الزملكاني. التبيان في علم البيان. بغداد: مطبعة العاني، ط1، 1964م.

أبو الرضا، سعيد. الخيال في أدب الطفل: الصورة المجازية. كتاب جماعي: أدب الأطفال، رابطة الأدب العالمي الإسلامية، السعودية، ط1، 2018م.

أبو السعد، عبد الرؤوف. الخيال العلمي: أهميته وتنميته ووظائفه وتأسيسه لثقافة طفل مسلم واعد. كتاب جماعي: أدب الأطفال، رابطة الأدب العالمي الإسلامية، السعودية، ط1 ،2018م.

أبو هيف، عبد الله. أدب الأطفال نظريّا وتطبيقيّا، دمشق: اتحاد الكتّاب العرب، دط، 1983م.

الباردي، محمد. الرواية العربية الحديثة. سوريا: دار الحوار، ط1، 1993م.

بوفلاقة، محمد سيف الإسلام. أدب الاطفال وأثره على النمو اللّغوي وتنمية التّفكير. مجلة بحوث جامعة الجزائر، ع13، الجزائر، (2019م).

الجاجي، محمد أديب. أدب الأطفال في المنظور الإسلامي. الأردن: دار عمار للنّشر، ط1، 1999م.

الجرجاني، أبو الحسن علي محمد. كتاب التعريفات. مصر: دار الكتب العلميّة للنّشر والتوزيع، دط، 1983م.

الجويني، مصطفى الصاوي. حول أدب الأطفال. مصر: منشأة معارف الاسكندرية، د.ط، د.ت.

رابحي اسماعيل، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية. رسالة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2013.

شحاتة، حسن. أدب الطفل العربي دراسات وبحوث. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1 ،1991م.

صالح، صلاح. سرد الآخر عبر اللغة السردية. المغرب: المركز الثقافي العربي، ط1، 2003م.

عبد الرحمن، محمد السيد. مقياس موضوعي لرتب الهوية الإيديولوجية والاجتماعية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر. القاهرة: دار قباء ،1998.

عثمان، بدري. بناء الشخصية الرئيسية في روايات نجيب محفوظ. القاهرة: دار الحداثة للنشر، ط1، 1986.

العماري، الصادقي. التربية على المواطنة وحقوق الإنسان مشروع تكوين مواطن الغد. مجلة علوم التربية، ع59، المغرب، (2014م).

عيّاد، شكري. الأدب في عالم متغيّر. مصر: الهيئة المصرية العامة للتّأليف والنشر، د.ط، 1971م.

الفيصل، سمر روحي. الخصائص اللغوية لأدب الناشئة. مجلة التربية، قطر،1996م.

قاسم، سيزا. بناء الرواية. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، د.ط،1984م.

الكوفحي، إبراهيم. شعر محمد جمال عمرو: محاور المضمون وظواهر التّشكيل الفني. سوريا: دار المأمون للنشر والتوزيع، ط1، 2013م.

كيلاني، نجيب. أدب الأطفال في ضوء الإسلام. لبنان: مؤسسة الرسالة، ط1، 1986م.

لحمداني، حميد. بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. المغرب: المركز الثقافي العربي، ط3، 2000م.

المنجد في اللغة والأعلام، لبنان: دار المشرق، ط27، 1986م.

نجيب، أحمد. المضمون في كتب الأطفال. مصر: دار الفكر العربي، دط، 1979م.

وطفة، علي أسعد والرميضي، خالد. إشكالية التربية على حقوق الإنسان، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي بالكويت، ع123، الكويت، 2006م.

ثالثا: المراجع الاجنبية

Gaillard. A. Les répercussions du processus d›acculturation des jeunes requérants d›asile sur les familles. Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme HES d'assistante sociale, Haute Ecole Valaisanne Santé-Sociale, Suisse.Septembre2006

رابعا: المواقع الإلكترونية

نور الدين السد، السّارد والسّارد المهيمن، https://www.facebook.com/noureddine.essed.1.

حق الطفل في حرية التعبير في المغرب
قراءة سوسيولوجية للنصوص الأدبية الموجهة إلى أطفال المدرسة الابتدائية

د. مصطفى قمية *

* كاتب وأكاديمي، من مواليد مدينة تاونات بالمغرب، حاصل على بكالوريا آداب عصري، وخرّيج المدرسة العليا للأساتذة بمدينة فاس، تخصص فلسفة، وحاصل على شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس. يشتغل أستاذا لعلم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة شعيب الدكالي، بمدينة الجديدة، المغرب. وقد سبق له أن نشر عددا من النصوص الإبداعية عبارة عن قصص قصيرة وقصص قصيرة جدا، ونال جوائز على بعضها، كما نشر عددا من المقالات والدراسات والترجمات في جرائد ومجلات مغربية وعربية، الكترونية وورقية مثل: "المنعطف" و"الكلمة"، و"طنجة الأدبية"، و"العربي"، و"سينيفيليا"، و"الرافد"، و"إضافات" (المجلة العربية لعلم الاجتماع)، وصدر له كتاب يحمل عنوان من "سفر إلى سفر"، وشارك في ندوات علمية، وطنية ودولية، داخل المغرب وخارجه.

حق الطفل في حرية التعبير في المغرب

قراءة سوسيولوجية للنصوص الأدبية الموجهة إلى أطفال المدرسة الابتدائية

د. مصطفى قمية – المغرب

مقدمة

إن التعليم المدرسي الابتدائي مهم جدا في بناء شخصية الإنسان. فهو يؤهله لأن يكون مواطنا يؤمن بحقوقه ويدافع عليها، ومنها حقه في التعبير، ويؤدي واجباته كما يجب عليه أن يفعل. لكن التعليم الابتدائي في حد ذاته ليس سوى مرحلة في عمر الإنسان، تسبقها مرحلة التعليم ما قبل المدرسي، وكذا مرحلة الطفولة الأولى التي يقضيها الطفل في الأسرة. ومن شأن المرحلتين معا أن تسهما مساهمة حاسمة في إنجاح مهمة المدرسة الابتدائية، كما يمكنهما أن يسهما في إفشالها، أو على الأقل في الحد من نتائجها المرضية. وبالاعتماد على النصوص الإبداعية التي تتضمنها الكتب المدرسية الموجهة إلى تلاميذ المستوى الابتدائي يمكن الوقوف على واقع حرية التعبير الممنوحة للطفل المغربي، والتي من شأنها أن تخلق منه مواطنا فاعلا في مجتمعه، أو على العكس من ذلك شخصا منفعلا فقط، وسلبيته هذه لا تخدم، دون شك، لا ذاته لا مجتمعه.

المحور الأول: الإطار النظري والمنهجي للبحث

1– في الحاجة إلى سوسيولوجيا أدب الطفل

من المعروف أن السوسيولوجية الكلاسيكية لم تهتم بموضوع الأدب. إذ لا نجده موضوعا للدراسة من قبل أوجست كونط (Auguste Comte) أو ايميل دوركايم (Emile Durkheim) أو ماكس فيبر (Max Weber) أو غيرهم، ويرجع ذلك في جزء منه على الأقل إلى خصوصية الإبداع، وصعوبة مقاربته مقاربة علمية في الوقت الذي كانت

فيه السوسيولوجيا تسعى جاهدة إلى أن تؤكد أحقيتها في حيازة صفة العلمية. تكفي الإشارة إلى أنه لا تنطبق على الأدب خصائص الظاهرة الاجتماعية كما حدّدها دوركايم في كتابه المعروف «قواعد المنهج في علم الاجتماع». كما أن أنطوني غدنز (Anthony Giddens)، السوسيولوجي المعاصر والمعروف، لا يخصص فصلا يعالج فيه الأدب وقضاياه الكثيرة والمتشعبة في كتابه الضخم والشهير «علم الاجتماع»، وذلك حتى بعد أن صارت السوسيولوجيا معترفا بها كعلم قائم بذاته.

مع التطورات السريعة التي عرفتها مختلف العلوم، والتي نزعت طابع السحر والغرائبية والعجائبية عن العالم، وعن مختلف جوانب الحياة، تبيّن أن العمل الإبداعي ذاته ليس وليد روح فوق-بشرية (Surhumain) كما ساد الاعتقاد لقرون طويلة، روح توحي للمبدع بما يكتبه أو يرسمه أو ينشده، وإنما هو وليد تجربة حياتية واقعية يعيشها المبدع داخل مجتمع وثقافة محددين في الزمان والمكان. ومن هنا ظهرت فروع جديدة في السوسيولوجيا منها سوسيولوجيا الفن وسوسيولوجيا الأدب.

تنطلق سوسيولوجيا الأدب من أن العمل الأدبي هو بمثابة مختبر للسوسيولوجي. فهذا العمل هو صدى للمجتمع، ليس فقط من حيث إنتاجه، ولكن أيضا من حيث تلقيه. فعبقرية شكسبير ترتبط بقدرته على الإمساك بالبنية الخفية للمجتمع الإنجليزي الذي عاش فيه، وكشفه عن التناقضات الموجودة داخله، والتي تحكمه وتوجه الناس، وتدفعهم إلى أن يسلكوا سلوكا معينا دون سواه، وبذلك كان تلقي أعماله ناجحا بل ومبهرا. وباختصار، يمكن القول إن «إنتاج» العمل الأدبي و«استهلاكه» يحددان اجتماعيا. فلكل مجتمع أدبه، بل ولكل طبقة اجتماعية أيضا أدبها. ويمكن اعتبار بيير بورديو (Pierre Bour-dieu) أحد أبرز وجوه هذه السوسيولوجيا.

ولأن أدب الطفل أصبح واقعا يفرض نفسه بقوة، وهو ما يتجلى في العدد الهائل من الكتب التي تندرج في إطاره، والتي تصدر حول العالم بدوله الغنية والفقيرة، وإن بدرجات متفاوتة، فقد باتت الحاجة ماسة إلى ميلاد فرع جديد في السوسيولوجيا يُعنى بدراسة أدب الطفل كفرع قائم بذاته، وليس كمجرد موضوع من بين المواضيع التي تدرسها سوسيولوجيا الأدب. ويمكن أن تكون قيم الطفل في النصوص الإبداعية المتضمنة في الكتاب المدرسي

كموضوع من بين مواضيع أخرى كثيرة لهذا الفرع من السوسيولوجيا.

إن الطفل يعتبر صورة للمجتمع الذي يعيش فيه. إنه بتعبير محمد عماد الدين اسماعيل «مرآة للمجتمع»[1]. فالمجتمع «بما يحتويه من قيم وعادات ونظم اجتماعية وعلاقات إنسانية ومهارات وآراء وأفكار هو المجال الذي يتفاعل فيه ذلك الطفل، فينمو تدريجيا وتتشكل شخصيته»[2]. ومن سمات هذه المرآة أنها لا تعكس حاضر المجتمع فقط، وإنما تعكس كذلك الصورة التي سيكون عليها مستقبلا[3]. وتبرز ملامح هذه الصورة، سواء الحالية أو المستقبلية، بشكل جلي في الكتب المدرسية.

2- أدب الطفل في الكتاب المدرسي

لقد لعبت المدرسة دورا كبيرا جدا في بروز الوعي بالطفل. ولعل أبرز سمة مميزة للمجتمع الحديث هي «تغيير في وجهة الطفولة من العمل إلى التعليم المدرسي»[4]. فلم يعد المكان الطبيعي للطفل، كما كان الأمر في الماضي، هو الحقل في قرية ما أو ورشة لتعلم إحدى الحرف في المدينة، وإنما هو المدرسة. ويعتبر بيتر ن. سترنز (Peter N. Stearns) أن هذا هو التغيير الأول والأكثر جوهرية في المجتمع الحديث، إذ قلّل التعليم من سلطة الآباء على الأبناء لصالح مؤسسات الدولة، الأمر الذي أسهم في نهاية المطاف في إعادة تشكيل الطفولة بكيفية شاملة[5].

تجسد هذا الوعي بالطفولة في ظهور كتابات أدبية موجهة للأطفال. فقد شرعت صناعة النشر في أوربا في إنتاج كتب تندرج في إطار ما نسميه اليوم بأدب الطفل، وقد بدأ

---

1) محمد عماد الدين إسماعيل، الطفل مرآة المجتمع النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، العدد 99، (الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مارس 1986)، ص 7.

2) المرجع نفسه، ص 11-10.

3) المرجع نفسه، ص7.

4) بيير ن. ستيرنز، الطفولة في التاريخ العالمي، ترجمة وفيق فائق كريشات، عالم المعرفة، العدد 428، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سبتمبر2015)، ص 125.

5) المرجع نفسه ص -125 132.

ذلك حسب بعض الباحثين في أواخر القرن الثامن عشر[1]، بيد أن أكثر الإبداعات التي تعد اليوم من كلاسيكيات أدب الطفل كانت تستهدف أول الأمر الراشدين، ودون أن يخطر الأطفال بذهن كتّابها، لكن وجد فيها الأطفال «ما يشبع خيالاتهم وما يلبي بعض حاجاتهم الاتصالية»[2].

أما بالنسبة للعالم العربي فقد تأخر ظهور أدب الطفل إلى القرن التاسع عشر، وكان ذلك على يد رفاعة الطهطاوي، الذي يعد أول من أدخل قراءة النصوص في المنهاج الدراسي، وبذلك فهو يعتبر رائد أدب الطفل في العالم العربي، على الرغم من أن ما كتبه كان عبارة عن قصص مترجمة، أما أول من ألف كتبا باللغة العربية موجهة للطفل فهو الشاعر المعروف أحمد شوقي[3].

يدين أدب الطفل في العالم العربي إلى الترجمة. ويعرض هادي النعمان الهيتي أسماء بعض رواده، ومن بينهم محمد عثمان جلال وابراهيم العرب المخلصي وجبران النحاس وكامل كيلاني، ويستنتج الباحث أن أدب الطفل في العالم العربي، على الرغم من أهميته، فهو لم ينشأ نتيجة «وعي تربوي، أو اجتماعي، لذا كانت المبادرات الفردية هي التي وضعت البدايات الأولى له عن طريق الصدفة، أو عن طريق التقليد»[4]. هذا ولم يظهر أدب عربي مخصص للطفل بشكل متزامن في جميع البلدان العربية. فهناك بلدان كانت سبّاقة في هذا المضمار، إذ ظهر فيها أدب الطفل مبكرا، وعرف تطورا سريعا مثل ما حدث في مصر وسوريا والعراق ولبنان وتونس، وتأخر ظهوره في بلدان أخرى منها دول الخليج واليمن والمغرب[5]. وما يزال المغرب إلى اليوم تفتقر مكتباته وخزاناته الوطنية إلى جناح خاص بالأطفال.

---

1) المرجع نفسه، ص 29.

2) هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، العدد 123، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مارس 1988)، ص150.

3) موفق رياض مقدادي، البنى الحكائية في أدب الأطفال العربي الحديث، عالم المعرفة، العدد 392، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سبتمبر 2012)، ص 22.

4) هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، ص 222.

5) المرجع نفسه، ص 27.

جدير بالذكر أن الطفولة ليست مرحلة محدّدة بدقة، ليس فقط على المستوى العلمي وإنما على مستوى الحس المشترك أيضا. فليس هناك اتفاق حول متى تبدأ الطفولة ومتى تنتهي. وهذه إحدى أهم الصعوبات التي تعترض أي تعريف لأدب الطفل. وعلى الرغم من كل ذلك يمكن القول، بشكل عام، إن أدب الطفل يتضمن كل النصوص الإبداعية التي تكتب من أجل الأطفال وتتمحور حول حياتهم وقضاياهم المختلفة.

تتضمن بعض الكتب التي تندرج في إطار أدب الطفل إشارة إلى عمر الطفل المُستهدف، مثلها في ذلك مثل بعض الأفلام السينمائية، التي تشير إلى ضرورة منع الأطفال دون سن معين من مشاهدتها. لكن الكثير من الكتب، ولأسباب تجارية في الغالب، لا يتم تحديد هذا العمر بدقة. حتى تعريف الكتّاب أنفسهم يبقى عاما جدا، فنقول عن أحدهم كاتب أدب أطفال. ولعل هذه إحدى مميزات الكتاب المدرسي، إذ أن نصوصه الإبداعية تستهدف أطفالا في عمر محدّد.

ولذلك نجد اختلافا بين نصوص الكتب المدرسية سواء من حيث لغتها، أو أسلوبها، أو مضامينها. فنجد فيها نوع من التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد نوعا ما، ومن الحسي إلى المجرد. ومن أجل ذلك يحافظ فريق التأليف على نصوص إبداعية كما هي، ولا يتصرف فيها سواء بالزيادة أو النقصان أو التعديل، وقد يتدخل هذا الفريق في الكثير من الأحيان من أجل تبسيط ما يبدو صعبا حتى يتناسب مع عمر الطفل. علما أن ليس كل تبسيط لأدب الكبار يمكن اعتباره أدبا للأطفال، إذ لابد لهذا الأدب من أن يتوافق مع قدرات الطفل ونموه العقلي والنفسي والاجتماعي، وأن يستخدم في تبليغ مضامينه على أسلوب خاص[1].

ومن المعروف أن القيم هي إحدى المضامين الأساسية في الكتب المدرسية في العالم ككل، وفي مقدمتها تلك المرتبطة بحقوق الإنسان. فحقوق الإنسان هي أحد أهم وأعظم ما توصلت إليه الإنسانية بعد الحرب العالمية الثانية، وإذا كانت للخطاب العام للمجتمع العالمي في زمن السلم لغة واحدة مشتركة، فإن هذه اللغة، في نظر تشارلز آ.

1) هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، ص 149.

بيتز (Charles R. Beitz)، لن تكون سوى لغة حقوق الإنسان[1]. وفي المغرب، يعتبر المجلس الأعلى للتربية والتكوين أن التربية على القيم رسالة تربوية لها أهمية بالغة في المجتمعات المعاصرة، ويربطها أساسا بالمنظومات التربوية، ويجعلها مسؤوليتها المركزية، ويؤكد على أن التربية على القيم تكتسي أهمية قصوى في المجتمع لأنها «تعتبر أحد مرتكزات الحياة الإنسانية في جانبها الفردي والاجتماعي»[2].

3- الطفل المواطن

كان الطفل في السابق يعتبر بمثابة «شيء»(Chose). كان ينظر إليه على أنه أقرب درجة إلى الحيوانية منه إلى الإنسانية. وباكتشاف العلم لخصوصية الطفولة وسماتها المميزة، أعيد الاعتبار للطفل، وصار يعتبر «شخصا»(Personne). وقد جاءت المواثيق الدولية التي تعترف بحقوقه، وتحميها وتدافع عنها، كتجسيد لهذا التحول في النظرة إلى الطفل وفي الموقف منه. وقد سارت القوانين الوطنية في نفس المنحى، إذ اتخذت الدول المختلفة التشريعات والمواثيق الدولية مرجعية في صياغة قوانينها الخاصة التي تهم الطفل.

لم تعد المواطنة تقتصر على الكبار دون الصغار. والتربية على المواطنة تبدأ منذ نعومة أظفار الإنسان. وفي هذا الصدد يرى جورج روش (George Roche) أن المواطن المعاصر يستفيد منذ طفولته، وفي المدرسة، من الوسائل التي تتيح له امتلاك المعارف، والمعلومات الأساسية، والاستفادة منها أجل تطوير وتوسيع مجال قدراته العقلية على امتداد سنوات عمره[3].

هذا ولم تعد المواطنة مواطنة محلية فقط، ترتبط بالانتماء إلى جماعة أو دولة محددة، وإنما

---

1) تشارلز آ.بيتز، فكرة حقوق الإنسان، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد 421، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، فبراير 2015)، ص 14-13.

2) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1، يناير 2017. إصدارات المجلس متوفرة في موقعه على الأنترنيت www.cserfrs.ma، ص 4.

3) George Roche, Quelle école pour quelle citoyenneté ?)France: ESF éditeur, 2000(p117.

صارت المواطنة عالمية. وكون الإنسان مواطن محلي لا يتعارض مع كونه في نفس الوقت مواطن عالمي. ويمكن التعبير عن فعل المواطن العالمي (Citoyen du monde) من خلال استعارة صوتين هما: صوت الإيكولوجيا باعتبارها علم الكائنات الحية وعلاقتها بمحيطها الطبيعي، والذي منه انبثقت تلك الأصوات المدافعة عن البيئة والداعية إلى الحفاظ عليها، وصوت الدفاع عن حقوق الإنسان على اعتبار أن العدالة، والحق، وحقوق الإنسان هي من بين المواضيع الأساسية التي على المربي (éducateur) معالجتها منذ السنوات الدراسية الأولى، والتي يجب أن يستمر التفكير فيها بعد المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية، ثم الثانوية[1]. ونجد في النصوص الأدبية في الكتب المدرسية المغربية صدى لهذين الصوتين معا.

4- مدرسة الديموقراطية وحقوق الإنسان

تعتبر المدرسة مؤسسة لا غنى عنها بالنسبة للمجتمع الحديث، بحيث لا يمكن تصور مجتمع لا توجد فيه مدرسة، ووزارة خاصة بالتربية والتعليم. وقد حددت لها وظائف كثيرة عليها القيام بها، ومنها حسب جورج روش، تأهيل الأطفال للاندماج الاجتماعي والمهني، والمشاركة في خلق وعي لديهم، وتكوين شخصية مميزة، ومدهم بالمعرفة المنظمة، وباختصار، المدرسة مكان للحياة، ووسيلة لاندماج الأفراد في جماعة المواطنين (Com-munauté des citoyens)[2].

تمثل المدرسة بشكل ما قنطرة ينتقل عبرها الطفل من الأسرة إلى المجتمع، على الرغم من أن ايفان اليتش (Ivan Illich) وغيره من الباحثين يؤكدون على أن سلبيات المدرسة أكثر بكثير من إيجابياتها. وللإشارة فمن سلبيات هذه المؤسسة أنها تضع الأطفال في قوالب جاهزة، وتحد من حرية الفكر والتعبير، ولا تساعد الطفل على الخلق والإبداع، بالإضافة إلى دورها الكبير في الحفاظ على النظام القائم وذلك باعتبارها، كما يقول لويس ألتوسير (Louis Althusser)، جهازا من الأجهزة الإيديولوجية للدولة.

---

1) Ibid., p120-121.

2) Ibid., p7.

المدرسة هي تعبير عن طبيعة النظام الذي أوجدها ويسهر على وجودها. فإذا كان هذا النظام ديكتاتوريا كان هدف المدرسة هو تربية الأطفال على الخضوع والامتثال، والذين سيصبحون رعايا في كبرهم. أما إذا كان هذا النظام ديموقراطيا سعت المدرسة إلى إعداد أطفال أحرار ومستقلين، لهم القدرة على التفكير وعلى الجهر بما يفكرون فيه، لاسيما أن «حرية الفكر لابد لها أن تشمل حرية الكلام»[1]. وحرية الفكر وحرية التعبير، من خلال التشجيع على مناقشة شؤون المدينة، هما من بين أهم ما تدين به الإنسانية إلى اليونانيين[2]. وقد وضع نايجل ووربيرتن (Nigel Warburton) تاريخا لحرية الكلام يبدأ منذ 399 قبل الميلاد مع سقراط، الذي اختار التعبير عن أفكاره وإذاعتها بين الناس وضحى بنفسه من أجل ذلك، بعد أن وجد أن تجرّع سم زعاف أيسر عليه من الصمت[3].

وفي الواقع، ليست المدرسة مجرد صدى للنظام القائم، بل هي مؤسسة أعقد من ذلك. إذ يمكنها من خلال برامجها وكتبها المدرسية وأنشطتها المختلفة أن تقاوم الديكتاتورية، كما يمكنها أن تسهم في تقويض الديموقراطية. لا شك أن هذه المقاربة «الخارجية» للمدرسة مهمة للغاية، ولا يمكن إنكار أهميتها الحاسمة في التحليل. لكن هذه المقاربة تبقى غير كافية وحدها ما لم تكمّل بمقاربة «داخلية»، تركز على كل الفاعلين وعلى كل ما يجري داخل هذه المؤسسة. ولعل هذا ما يؤكد عليه المختصون في سوسيولوجيا المدرسة الذين يؤكدون على أنها مؤسسة قابلة لأن تعالج انطلاقا من مقاربات متعددة ومتنوعة ماكروسوسيولوجية وميكروسوسيولوجية[4].

إن المقاربة الميكروسوسيولوجية للمدرسة تركز في جانب منها على أهمية للتفاعل الاجتماعي داخل هذه المؤسسة. ولا ريب في أن الحياة المدرسة القائمة على التفاعل

---

1) جون بنيل بيورى، حرية الفكر، ترجمة محمد عبد العزيز اسحاق، العدد 1712. (مصر: المركز القومي للترجمة، 2010)، ص17.

2) المرجع نفسه، ص294.

3) نايجل ووربيرتن، حرية التعبير مقدمة قصيرة جدا. ترجمة زينب عاطف سيد. (مصر: مؤسسة هنداوي، 2010)، ص99.

4)Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière», Sociologie de l'école, France, La découverte, 2016, p 8-9.

الإيجابي وعلى الحوار والتواصل البنّاء، ومقارعة الحجة بالحجة، وعدم وضع قيود على حرية الفكر والتعبير، تعمل على غرس قيم الديموقراطية وحقوق الإنسان في الطفل. وهو ما سيسعى بدوره إلى ترسيخه في مجتمعه من خلال سلوكه في كل تفاصيل حياته. إن التفاعل القائم على الحوار هو الذي يجعل العقل ينتقل من حالة الخمول إلى حالة الفعل، ويمنحه فرصة لينمو، فهو يتطور في «فضاءات يضمنها أسلوب الحوار والنقد والتساؤل»[1].

وفي هذا السياق يمكن اعتبار الكتب المدرسية معيارا من بين معايير أخرى لقياس الديموقراطية التي وصل إليها هذا المجتمع أو ذاك. فلا شك أن الكتب المدرسية التي تشجع على حرية التفكير والتعبير بين التلاميذ والأساتذة، وبين التلاميذ فيما بينهم، وبين التلاميذ ومحيطهم هي كتب تعمل على ترسيخ قيم الديموقراطية وحقوق الإنسان، ذلك أن «تعلم مهارات التفكير الجيد يعتبر في العمق تعلما، ولو بشكل غير مباشر، للفعل الديموقراطي»[2].

5- الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات النظرية والبحوث الميدانية التي أنجزت في المغرب حول موضوع الطفل. وقد أضاءت هذه الدراسات والبحوث الكثير من الجوانب في حياة الطفل المغربي. ويبدو أن هذا الأمر لا يقتصر على المغرب وحده، وإنما يشمل الدول العربية الأخرى. لكن هذا القول لا يعني أن كل الجوانب تمّ التطرق لها، ومعالجتها بما تستحقه من عناية واهتمام، ومن أهم هذه المواضيع هناك حرية التعبير لدى الطفل. وهنا تجب الإشارة إلى غياب شبه كامل لهذا الموضوع، إذ لم نجد أي دراسة أو بحث يتناوله بشكل مباشر. مع العلم أنه حتى الدراسات والبحوث التي تتناول الكتاب المدرسي في المغرب فهي نادرة، ويعود السبب في ذلك إلى «انعدام بنية مؤسساتية وعلمية تهتم بهذا الموضوع، وتتوفر على تراكم معرفي يضع رهن إشارة الباحثين والمختصين مادة علمية للخوض في

1) علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية. (لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2004)، ص125.

2) مصطفى حدية، «تعليم مهارات التفكير: مدخل لبناء المجتمع الديموقراطي في عصر المعرفة والمعلومات»، المدرسة المغربية، العددين 7/8، المغرب، نونبر (2017)، ص 270

مجال الكتاب المدرسي»[1]. إن كل ما نعثر عليه بخصوص حرية التعبير عند الطفل المغربي في الكتاب المدرسي هو إشارات مبثوثة في دراسات وبحوث متفرقة وفي وثائق منشورة من قبل المؤسسات المعنية بالتربية والتعليم.

ومن بين البحوث التي تناولت الكتاب المدرسي في المغرب هناك بحث جانين سو (Janine Seux). كان هدف الباحثة هو محاولة رسم صورة للطفل في المجتمع المغربي من خلال الكتب المدرسية، ولم يتم التطرق لحرية التعبير لدى الطفل في هذا البحث بشكل واضح تماما. وانتهت الباحثة إلى التأكيد على أن الهمّ الرئيسي للكتب المدرسية، سواء العربية منها أو الفرنسية، هو السعي إلى رسم صورة نموذجية للطفل تترجم نسقا من القيم والمعايير، التي تهدف إلى تكوين طفل يتصف بالأدب والاجتهاد والانسجام مع المحيط. ومن أجل ذلك يجب على هذا الطفل أن يتعالى على واقعه وأن يسعى جاهدا إلى أن يستحضر هذا النسق القيمي على الدوام في ذهنه كما يجب أن يترجمه إلى سلوك يومي[2]. وفي نفس السياق يؤكد بول بورجوا (Paul Bourgeois) على أنه كان على الطفل الذي يمكن اعتبار تربيته تربية حسنة، وإلى عهد غير بعيد جدا، ألا يغني بل وألا يلعب في حضور والديه[3].

وهذا يعني أن الطفل يحاكم في الكتب المدرسية وفي وسطه الاجتماعي على حد سواء من الخارج، إذ يطالب بالخضوع لنسق قيمي يضعه الكبار، فهم الذين يحددون ما هو مقبول وما هو مرفوض، وما على الطفل إلا الامتثال، حتى يحظى بالرضا والقبول من

---

1) محمد حمودو، الكتاب المدرسي المغربي في العصر الرقمي تحديات ورهانات. (المغرب: منشورات إديسيون بلوس، 2019)، ص20.

2) Janine Seux, L'image de l'enfant et de la société à travers les manuels scolaires au Maroc, (Thèse de 3e cycle en sciences de l'éducation, Paris, 1983).
أورده أحمد أوزي، الطفل والمجتمع دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من خلال الرواية. (المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 1988)، ص 82-79.

3) Paul Bourgeois, «L'univers de l'écolier Marocain», Fascicule 3, 1959, P9.
أورده الخمار العلمي، المعرفة والسلطة دراسات في التربية والطفولة والجنس. (المغرب: تانسيفت، 1995. للتعليم والثقافة، 2013)، ص 37.

قبلهم. وهكذا تغيب حرية التعبير لدى الطفل لأنها يمكن أن تجعله يطالب باحترام هويته كطفل وبحقوقه المختلفة، مع ما يمكن أن يترتب على ذلك من زعزعة لسلطة هؤلاء الكبار.

وفي نفس السياق انتهى الباحث الغالي أحرشاو إلى التأكيد على أن المدرسة المغربية تعمل على «تنمية تصرفات وسلوكيات الطاعة والامتثال والاتكالية، وذلك بفعل الارتكاز على الأساليب البيداغوجية التي ترجّح كفة الكم على الكيف، والحفظ على الفهم، والتلقين على النقد، والتبعية على الاستقلال، والانغلاق على الانفتاح، منذ سن مبكر»[1]. وهو الأمر ذاته الذي يؤكد عليه محمد الأشهب بتسجيله» محدودية تدخل المدرسة بل وفشلها في التربية على قيم المواطنة وثقافة حقوق الإنسان، وقصورها في تعليم مقومات السلوك المدني، والتدريب على ممارسته، وامتلاك الحس الاجتماعي»[2].

مثل هذا التشخيص لواقع المدرسة المغربية تعترف به حتى المؤسسات الوطنية الرسمية وفي مقدمتها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الذي يقرّ بأنه «على الرغم من الاهتمام الذي أولته المدرسة المغربية للتربية على القيم وحقوق الإنسان والمواطنة، لاسيما منذ اعتمادها البرنامج الوطني للتربية على المواطنة وحقوق الإنسان وثقافة المساواة بين الرجال والنساء وقيم التسامح، استمرت السلوكات اللامدنية في الانتشار كالغش والعنف والإضرار بالبيئة وبالملك العام داخل المؤسسات التعليمية والتكوينية وفي محيطها»[3].

وللخروج من هذا الوضع المأزوم الذي لابدّ أن ينعكس سلبا على حرية التعبير لدى الطفل يرى أحرشاو أنه يجب وضع مشروع تربوي «يجعل من المدرسة فضاء ديموقراطيا لتعليم المتعلمين مهارات التفكير النقدي واستراتيجيات مواجهة المشاكل، واتخاذ القرارات وأساليب التواصل والتفاعل والحوار، فضلا عن سلوكيات وقيم الحرية والاستقلالية والمسؤولية

---

1) الغالي أحرشاو، «المدرسة ورهان الديموقراطية في المغرب»، المدرسة المغربية، العددين 7/8، المغرب، نونبر (2017)، ص 60.

2) محمد الأشهب، «جدلية المدرسة والمجتمع قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي»، المدرسة المغربية، العدد 6، المغرب، فبراير (2014)، ص37.

3) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية لإصلاح 2015-2030، موقع المجلس على الأنترنيت، ص 55.

والانفتاح والتسامح والمواطنة وقبول التنوع والاختلاف»[1].

من جهتها وضعت الدولة المغربية رؤية استراتيجية لإصلاح التعليم تمتد من سنة 2015 إلى سنة 2030. ومن بين أهم الأهداف المسطرة في هذه الاستراتيجية بناء مواطن «متحلّ بقيم المواطنة، وفضائل السلوك المدني، متشبع بالمساواة والتسامح واحترام الحق في الاختلاف، وعارف بالتزاماته الوطنية وبمسؤولياته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، مسهم في الحياة الديموقراطية والتنموية لوطنه، ومنفتح على الغير وعلى العصر بقيمه الكونية»[2].

الإطار المنهجي

1- أهمية البحث وأهدافه

تكمن أهمية هذا البحث في تناوله تناولا علميا لموضوع عادة ما يرتبط بالراشدين، وفي تأكيده على أن حرية التعبير يجب أن تشكل أحد الركائز في تنشئة الطفل من أجل أن يكون مواطنا حرّا ومسؤولا وقادرا على الاندماج في المجتمع، ومبتعدا قدر الإمكان عن العنف بمختلف أصنافه. وهذا في نهاية المطاف هو الطريق الملكي لبناء مجتمع ديموقراطي، تسود فيه المساواة والعدالة والتسامح، ويعيش فيه الناس في سلام، وتُضمن فيه القيم الكونية، وتصير فيه حقوق الإنسان ثقافة وسلوكا، علما أن السوسيولوجيا المغربية تفتقر تماما لمثل هذا البحث، الذي ينهل من سوسيولوجيا الأدب ومن سوسيولوجيا المدرسة.

وتتلخص أهداف هذا البحث في هدفين أساسيين: هدف علمي نسعى من خلاله إلى رصد وفهم وتقييم حرية التعبير عند الطفل-التلميذ في النصوص الإبداعية الموجهة إليه، ومدى مساهمتها في تكوين شخصيته، وفي تمكينه من التفاعل إيجابا مع الآخرين، وتفتحه على محيطه، ومساهمته في بنائه وتنميته وتطويره، من منطلق أن «الحريات ليست فقط هي

1) الغالي أحرشاو، المدرسة ورهان الديموقراطية في المغرب، ص 63.

2) المرجع نفسه،ص 9.

الغايات الأولية والأساسية للتنمية والتطوير، بل إنها أيضا من وسائلها الرئيسية»[1]، وهدف عملي-براغماتي يروم خلق وعي لدى أفراد الأسرة وكذا الفاعلين التربويين والسياسيين يخص أهمية حرية التعبير، ومحوريتها في حياة الطفل والمجتمع معا، وبلورة ذلك على شكل توصيات من شأنها أن تدفع إلى إعادة النظر في التربية على حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي.

2- إشكالية البحث

يعاني العديد من الطلبة في الجامعات المغربية من غياب القدرة على التفكير الحر والتعبير عن أنفسهم وعن أفكارهم كما يُفترض بهم أن يفعلوا. فأغلب هؤلاء يكتفون بالإنصات، أو يكتفون بحد أدنى من الكلام، ويفشلون على الأرجح في إيصال المراد من كلامهم. الشيء الذي أظهر أن هناك حاجة ملحة إلى إحداث وحدة خاصة في الكليات المغربية تحمل عنوان اللغات والتواصل، والهدف منها مدّ الطالب ببعض القدرات التي تمكنه من أن يدخل في علاقات تواصلية فعّالة. إذا كان هذا هو الأمر في التعليم الجامعي في المغرب، وهو الذي يستقبل طلبة راشدين، يتجاوز عمرهم بالضرورة ثماني عشرة سنة، فكيف سيكون وضع التلاميذ في التعليم المدرسي، أي الأطفال ما بين ست سنوات واثنتي عشرة سنة؟ ألا يمثل الطالب المنغلق على ذاته ماضي ذلك التلميذ الذي لم تتح له الفرص المناسبة في الوقت المناسب ليطور مؤهلاته التواصلية؟ وهل سيكون مستقبل التلميذ الذي يتلقى تعليما يحث على الحفظ والإنصات ولا يشجع بما فيه الكفاية على حرية التعبير أفضل حالا من الطالب الجامعي المغربي بمواصفاته سالفة الذكر؟

لا شك أن الأجوبة على هذه الأسئلة يرتبط ارتباطا وثيقا بالأجوبة على الإشكالية التي تهم موضوعنا بشكل مباشر، ويمكن بلورتها على شكل أسئلة كالآتي: ما مدى حضور حرية التعبير في النصوص الإبداعية الموجهة إلى طفل المدرسة الابتدائية المغربية؟ وإلى أي حد تختلف حرية التعبير الممنوحة للطفل باختلاف جنسه (ذكر/أنثى) وطبقته الاجتماعية(غنى/فقر) ومجال سكنه (قرية/مدينة) من جهة وباختلاف لغة الكتب المدرسية

1) أمارتيا صن، التنمية حرية مؤسسات حرة وإنسان متحرر من الجهل والمرض والفقر، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد 303، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مايو 2004)، ص 24.

(عربية/فرنسية) من جهة أخرى؟

3- فرضيات البحث

نحاول في هذا البحث التحقق من أربع فرضيات أساسية، يمكن صياغتها كالآتي:

أولا- نفترض أن حرية التعبير تُمنح للأطفال الذكور أكثر مما تمنح للإناث.

ثانيا- نفترض أن حرية التعبير لدى الطفل المنحدر من أسرة غنية أو متوسطة أفضل حالا من حرية التعبير لدى الطفل المنحدر من أسرة فقيرة.

ثالثا- نفترض أن مجال حرية التعبير لدى الطفل الذي يعيش في المدينة أكثر اتساعا من حرية الطفل القروي.

رابعا- نفترض أن الكتب المدرسية المكتوبة بالفرنسية تشجع على حرية التعبير أكثر من الكتب المدرسية المكتوبة باللغة العربية.

4- عينة البحث

ليست كل الكتب المدرسية تتضمن نصوصا إبداعية. فمثلا كتب النشاط العلمي والتربية التشكيلية والرياضيات لا تتضمن أي نص إبداعي. وتكاد تقتصر النصوص الإبداعية على كتب مادتين أساسيتين هما اللغة العربية واللغة الفرنسية. وعادة ما تكون هده نصوص هذه الكتب مرفقة بصور أو رسومات تحاول أن تعطي شكلا واقعيا لتلك النصوص. كما أن هذه الكتب لا تتضمن نصوصا إبداعية فقط، وإنما تتضمن كذلك نصوصا علمية وتاريخية وقانونية، إلخ. وإلى جانب ذلك، تحوي الكتب المشار إليها العديد من دروس النحو والصرف والتحويل. وعادة ما ترتبط هذه الدروس بالنصوص الإبداعية الموظفة في الكتاب المدرسي، وتنطلق منها، وتستند إليها.

وتتشكل عينة هذا البحث من إحد عشر كتاب مدرسيا، ستة منها باللغة العربية وخمسة باللغة الفرنسية، مع وجوب الإشارة هنا إلى أن اللغة الفرنسية تدرس ابتداء من

السنة الثانية من التعليم الابتدائي. وتشمل الكتب المعنية كل مستويات التعليم الابتدائي من السنة الأولى إلى السنة السادسة، أي سنة الحصول على شهادة التعليم الابتدائي، والتي تخول لصاحبها أو صاحبتها الانتقال إلى التعليم الثانوي الإعدادي. وكل الكتب المعنية مصادق عليها من قبل الوزارة الوصية على التعليم بالمغرب، ومعمول بها في المدرسة المغربية العمومية، على الرغم من أن هذه العينة لا تشمل جميع الكتب المخصصة للتعليم الابتدائي في المغرب، لأن التعدد هو خاصية من خصائص الكتاب المدرسي المغربي. ولا تشمل عينتنا كتب المدارس الخصوصية على الرغم من أهميتها وذلك لأنها تحتاج إلى دراسات مستقلة.

وللإشارة فإن النصوص الإبداعية المتضمنة في الكتب المدرسية المغربية هي عبارة عن أناشيد و قصائد وقصص قصيرة ومقاطع من روايات ومسرحيات، بعضها من إبداع كتّاب متخصصون في أدب الطفل عرب ومغاربة مثل علال الفاسي وعلي الصقلي، وبعضها يكون موجها في العادة إلى الكبار ويتم التصرف في لغتها حتى تناسب عمر الطفل، وتتم الإشارة إلى ذلك في نهاية النص بعبارة (بتصرف) وتوضع هكذا بين قوسين. إلى جانب وجود بعض النصوص الإبداعية التي لا تحمل اسم مؤلفها ما يعني أنها من تأليف مؤلفي الكتاب أنفسهم. وفي بعض الأحيان يتم التصريح بأن هؤلاء هم من ألفوا هذا النص أو ذاك.

5- أداة البحث

بما أن عينة البحث تتشكل من نصوص أدبية موجهة للأطفال في سن التمدرس، فإن أداة البحث المناسبة والملائمة ستكون هي تحليل المضمون. سينصب التركيز هنا على الكيف وليس على الكم. فليس مهما عدد النصوص -التي يسهل عمليا إحصاؤها- بقدر ما هو مهم مضمونها. وفي هذا الإطار لابد من القيام بتحليل عمودي وأفقي لهذه النصوص: تحليل عمودي بتتبع التيمة المحورية التي هي حرية التعبير في كل كتاب على حدة، وتحليل أفقي يبحث في هذه التيمة في الكتب جميعها في محاولة لمعرفة تكاملها أو تعارضها. كما أنه لابد من ربط خطاب هذه النصوص بالسياق السوسيوثقافي للمجتمع المغربي، وكذا بالقيم الكونية وأهمها قيم حقوق الإنسان.

المحور الثاني: حرية التعبير في الكتاب المدرسي: قنواتها ومضامينها وقيودها

1- قنوات التعبير في الكتاب المدرسي

ليست هناك قناة واحدة ووحيدة يستخدمها الطفل للتعبير، وإنما هناك قنوات كثيرة ومتنوعة، واستخدام إحداها لا يعني بالضرورة عدم استخدام الأخرى. لكن ليست لهذه القنوات نفس الحضور في النصوص الإبداعية، وليست لها نفس الأهمية. وفي هذا الصدد يمكن ترتيبها حسب أهميتها كالآتي:

1-1 التعبير بالكلام

إن أول ملاحظة تثير الانتباه حقا في الكتاب المدرسي هي أن اللغة المستخدمة فيه هي اللغة العربية الفصحى، وهناك غياب تام في مختلف الكتب المدرسية للهجة المغربية بمختلف تنوعاتها، ويوم تمّ إدراج بعض الكلمات بالدارجة المغربية فقد أثار ذلك جدلا واسعا في المغرب، شارك فيه فاعلون من مختلف الميادين والتخصصات. وهذا يعني من بين ما يعنيه أن اللغة التي يعبر بها التلميذ عن ذاته في المدرسة تختلف عن اللغة التي يستخدمها في حياته اليومية. فتبدو المدرسة كما لو أنها جزيرة منعزلة عن محيط التلميذ. جزيرة لها قواعدها وقوانينها ولغتها ولا تشكل امتدادا أو انعكاسا لواقع التلميذ.

ويصير الأمر أعقد عندما يتعلق الأمر باللغة الفرنسية. فنظرا للضعف المسجل في المدرسة المغربية على مستوى تعلم اللغات الأجنبية، وخاصة في القرى وأوساط الطبقة الفقيرة، التي لا تستخدم سوى الدارجة المغربية أو إحدى اللهجات المستخدمة في المغرب، في التواصل اليومي بين أفرادها، فإن التلميذ يجد صعوبة كبيرة في التعبير بهذه اللغة. فالطفلة القروية التي لم تتمكن من الذهاب إلى المدرسة يوما لا يمكن أن يتوقع منها أن تعبر عن انشغالاتها باللغة العربية فبالأحرى باللغة الفرنسية. مع العلم أن تعميم المدرسة، بمعنى فتح سبل الالتحاق بها لأكبر قدر من الأطفال في المدينة كما في القرية، لا يستلزم بشكل آلي

ديموقراطيتها[1].

وهذا الأمر ينطبق ليس فقط على البلدان النامية مثل المغرب وإنما أيضا على البلدان المتقدمة كفرنسا. ويمكن اعتبار اللغة إحدى الأليات التي تعمل من خلالها المدرسة على خلق تفاوت اجتماعي بين التلاميذ. إن المدرسة بهذا المعنى مؤسسة لا ترسخ المساواة في المجتمع وإنما ترسخ اللامساواة، وتعيد إنتاج المجتمع بطبقاته الاجتماعية القائمة، بحيث يرث الأبناء الأغنياء الغنى ويرث أبناء الفقراء الفقر سواء في المدينة أو في القرية. ويقرّ الخطاب المؤسسي الرسمي في المغرب بأن أول ظلم يتعرض له الطفل هو « الإجحاف اللغوي، لأن مقدمة كل تربية هي التمكن من اللغة باعتبارها شرطا مسبقا لاكتساب المعارف»[2].

وبغض النظر عن مسألة اللغة يلاحظ أن في النصوص الإبداعية زاخرة بأفعال الكلام سواء العربية أو الفرنسية. ومن الأفعال التي تتكرر بصيغة أو بأخرى في النصوص العربية، هناك: «تدخل أحد التلاميذ فقال...»، «وقف هشام فقال...»، إلخ. والملاحظ أن هذه الأقوال توجه إلى متلقين مختلفين ومن هؤلاء هناك الآباء والأمهات والمدرسون والأصدقاء وحتى الغرباء. ويكون التفاعل بين التلميذ والمتلقي لهذا الكلام أحيانا إيجابيا يتوخى تدعيم سلوك معين وترسيخ قيم معينة، وأحيانا سلبيا يهدف إلى تصويب ما يظهر على أنه غير مقبول. فللكلام، كما هو معلوم، ضوابط اجتماعية، ويجب أن يحترم المقام الذي يقال فيه، ولا يطلق على عواهنه، أو كيفما اتفق.

2-1 التعبير بالكتابة

إن مما يميز التعليم بمختلف مستوياته هو ألا يقتصر على اللغة الشفهية وحدها. إن بداية التعليم هي بداية الانتقال من الشفهي إلى المكتوب، على الرغم من أن الشفهي يحافظ على مكانته الأساسية في التواصل. ولذلك، فالتلميذ لا يكتفي فقط باستخدام

1) Marianne Blanchard et «Joanie Cayouette-Remblière», Sociologie de l'école, France, La découverte, (2016), P19.

2) المجلس الأعلى للتربية والتكوين، مدرسة العدالة الاجتماعية مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018. موقع المجلس على الأنترنيت، ص38.

الكلام، وإنما يستعين أيضا بالكتابة كوسيلة للتعبير. وفي بعض الأحيان على الأقل يكون التعبير بالكتابة أيسر وأبلغ من التعبير الشفهي.

ويمكن التمييز في كتابة التلاميذ بين كتابة رسمية وكتابة غير رسمية. الكتابة الأولى مقيدة بضوابط محددة، وتحضر أمثلة لها في الرسائل التي يوجهها تلميذ ما إلى مدير المدرسة. فهذا النوع من الكتابة ينبني على استخدام عبارات دقيقة وموجزة وتهدف إلى إقناع المتلقي بقبول طلب ما، أما الكتابة الثانية فهي عادة ما تكون موجهة من التلميذ إلى والديه أو صديق من أصدقائه، وهي غالبا ما تكون مفعمة بالمشاعر الجياشة. وعلى العموم، إذا كانت الكتابة الرسمية تخاطب العقل، فإن الرسالة غير الرسمية تخاطب الوجدان.

ولا يقتصر الأمر في الكتاب المدرسي على هذين النمطين من الكتابة فقط، وإنما يتعداهما إلى كتابة مطالب على إحدى جدران المدرسة أو لافتات موجهة إلى باقي التلاميذ أو إلى عموم الناس. وغالبا ما تتضمن هذه اللافتات دعوة إلى الدفاع عن حق من حقوق الطفل كالحق في الحياة الكريمة وفي بيئة سليمة. ومن أمثلة تلك اللافتات هناك: «صحتنا في نظافة بيئتنا» و«حافظوا على البيئة»، و«الحق في الضمان الاجتماعي»، إلخ.

وفي بعض الأحيان يخطئ الطفل في التعبير عن نفسه بالكتابة. وقد يرجع ذلك إلى الشيء الذي يختار الكتابة عليه. ومن أمثلة ذلك عماد، الذي فتح محفظته، وأخرج قطعة من الطباشير، وكتب على سور المدرسة بأحرف غليظة «حافظ على نظافة مدرستك»، الشيء الذي جعل صديقه سعد يعتبر أن ما قام به عماد إفساد لجمالية الحائط، فتمت إعادة كتابة العبارة السالفة على لافتة خشبية، وعلقت في مكان يراها فيه الجميع. (مرشدي في اللغة العربية، السنة الثالثة، ص173)، والغريب هو أن كل هذا ما كان ليحصل دون مساعدة الأستاذ. فالأستاذ هنا هو الداعم والموجّه والمشجّع، وقبوله ورضاه وتبنيهه للفكرة هو ما سمح لها بأن تتخذ صبغة واقعية، وبأن يُقبل داخل الوسط المدرسي.

1–3 التعبير بالرسم

لا يستخدم التلميذ القلم فقط في الكتابة، وإنما يستخدمه أحيانا في الرسم، إلى جانب بطبيعة الحال استخدامه لأقلام الرصاص والأقلام الملونة الخاصة بهذا النشاط الهام جدا

بالنسبة للتلميذ. فالألوان «أداة من أدوات التعبير والتواصل» (في رحاب اللغة العربية، السنة السادسة، ص143). وما يرسمه التلميذ ليس على الإطلاق بلا أي هدف أو بلا أي قيمة. أحيانا يكون التعبير بالرسم أيسر على التلميذ من التعبير كتابة. من المعروف أن الكتابة تحتاج إلى وقت وإلى دربة، في حين أن الرسم قد لا يتعدى أحيانا أشكالا هندسية ووجوه غير محددة المعالم لكنها بدون شك فهي تحمل الكثير من الدلالات والمعاني، التي يجب العمل على فكّ شفراتها، والكشف عن الأحلام والهواجس والمخاوف الكامنة خلفها.

إن ما يرسمه الطفل يمكن اعتباره تجاوزا عملا فنيا في صيغته الجنينية. ونجد تأكيدا في بعض الكتب المدرسية على أهمية الفن في حياة الناس، ويعتبره وسيلة للتعبير والتواصل، وانفتاح على كل ما هو جميل، وانتشاء للعقل والروح معا.Mes apprentissages ((en français, 6e année, p64

إن رسومات التلميذ تسهم في رسم صورة عنه، لأنها تعبر عن واقعه بمختلف أبعاده. وفي معظم الأحيان نجد النصوص الإبداعية في الكتب المدرسية مرفقة برسومات يتوخى من وجودها تقريب معاني تلك النصوص إلى التلميذ، إذ تسهم في نقلها من المستوى المجرد إلى المستوى الواقعي، فيسهل على التلميذ إدراك مضامينها وأبعادها. وعلى هذا الأساس يمكن بشكل ما اعتبار تلك الرسومات جزءا لا يتجزأ من تلك النصوص الإبداعية، وليست مجرد أداة مساعدة على استيعابها وفهمها. وهذا ما لا يلقى له بال في الكثير من البحوث التي لا تتناول الكتاب المدرسي فقط، وإنما أدب الطفل بشكل عام. فحضور تلك الرسومات بكل تأكيد ليس اعتباطيا.

وبالإضافة إلى الرسومات المرافقة للنصوص الإبداعية هناك رسومات يبدعها الطفل ذاته، أو على الأقل يُعبر كتابة عن رغبته في رسمها مثل رغبته في رسم منزل مع ما يعبر عنه ذلك من الحاجة إلى الحماية والأمن والاستقرار. وقد يتضمن الكتاب المدرسي عرضا لحياة فنان أو فنانة تشكيلية ما، مثل الشعيبية طلال، التي تقول عن نفسها: «أنا رسامة، ورسومي تعبر عن الحياة، عن الطبيعة، والبهجة. لا أحب الناس الذين لهم طبع جاف كما لا أحب الألوان الجافة(...) لقد جعلني الرسم سعيدة». (Mes apprentissages (en français, 6e année, p62

4-1 التعبير بالفعل

يعتبر الفعل بدوره وسيلة أيضا للتعبير. فقد يصمت الطفل ولا يكتب ولا يرسم شيئا، لكن فعله يكون ضاجا ومُعبرا أكثر من أي وسيلة أخرى يمكنه استخدامها. إن الفعل ذاته عبارة عن علاقة مع الغير. ومن خلال هذا الفعل يستطيع التلميذ تمرير مجموعة من الرسائل، والتأثير في الآخرين المحيطين به. فحتى عندما نرغب في وضع حد لعلاقة تواصلية معينة مع شخص ما ففعلنا هذا يحمل في حد ذاته رسالة.

الطفلة التي تجد نفسها بين أطفال قريتين إحداهما خضراء وأخرى زرقاء يكرهون بعضهم بعضا، تختار الانعزال واللعب مع الحيوانات، ولا تنتمي إلى أي فريق على حساب الفريق الآخر. مما يجلب لها كره أفراد الفريقين معا. وبمجرد ما تنتهي العداوة بين أطفال القريتين تعود للعب معهم جميعا، لاسيما بعد أن اكتشفوا أن «اختلاف الألوان ليس سببا لرفض الصداقة، أو سببا للكراهية والعنف». (مرشدي في اللغة العربية، السنة الثالثة، ص59) ففي انعزال سارة رفض لكل أسباب العدوانية، وفي قبولها الاندماج من جديد مع أطفال القريتين احتفاء بالتسامح والسلام. في الواقع، إن مقاومتها في النهاية هي مقاومة سلبية. فهي لم تغير بقولها أو فعلها أي شيء، وانما اكتفت بالانتظار ريثما تصالح الفريقان- ولا أحد يعرف كيف جرت هذه المصالحة- ثم انخرطت في اللعب مع أطفال الفريقين معا.

من بين تعريفات الإنسان أنه كائن لاعب. واللعب نشاط أساسي في حياة الطفل. بل إنه حق من حقوقه. ولعبه يؤهله لعيش حياة اجتماعية سليمة. وفي اللعب تظهر شخصية الطفل، وتتفتح. اللعب علاقة مع الذات ومع الغير، فهو التزام بقواعد اللعب، واحترام للمنافس، ويشجع على الاستقلالية وعلى العمل الجاد. ولا يعني على الإطلاق هدر للوقت. ويعرض الكتاب المدرسي الخاص بالقسم الخامس تأكيد بيل جيتس، في سيرته الذاتية، على جمعه بين اللعب والتفكير منذ أن كان في عمره ست سنوات. يتحدث نفس الكتاب عما يسميه ب «لعب العقلاء». (مرشدي في اللغة العربية، السنة الخامسة، ص71) وقد سبق لميشل دو مونتيني(Michel de Montaigne) ، الفيلسوف

المعروف، أن أكد على أن «اللعب أكثر أنشطة الأطفال معقولية وصرامة»[1]. إن اللعب، بخلاف ما هو شائع، ليس مجرد هدر للوقت، أو مجرد نشاط عبثي ليس له أي هدف، بل على العكس من ذلك، هو «الوسيلة القادرة على توجيه الطفل نحو العمل، وإدماجه في المؤسسات. فأثناء اللعب يستبطن الطفل القوانين ويتمثلها داخليا. ينتج ويعيش القيم الأخلاقية المدنية كسلوك داخلي لا مجرد قوانين تفرض عليه من الخارج»[2].

كما يمكن اعتبار مشاركة التلميذ في أنشطة مدرسية واجتماعية وبيئية أيضا وسيلة للتعبير. يتضمن الكتاب المدرسي مجموعة من النصوص الإبداعية التي تتخذ من نشاط التلميذ وسيلة للتعبير عن ذاته وعن حقوقه. فسهر التلميذ على تنظيم أنشطة بيئية داخل المدرسة وخارجها، والمشاركة فيها بفعالية، إنما يهدف إلى الدفاع عن حقه في بيئة صحية ومستدامة، فهو، كما جاء في أحد الكتب المدرسية يسهم في غرس «أشجار خالدة» (Mes apprentissages en Français, 6e année, p18). ولاشك أن دفاعه عن البيئة، التي أصبحت بتعبير الفيلسوف سلافوي جيجيك (Slavoj Žižek) «أفيون الشعوب»، يجعل منه، حتى وإن لم يكن واعيا بذلك، فاعلا من الفاعلين في الحركات الاجتماعية الجديدة، التي تعنى بقضايا متعددة ومتنوعة من أبرزها وأهمها قضايا البيئة.

1-5 التعبير الإلكتروني

يبدو من خلال الكتاب المدرسي أن هناك وعيا لدى مؤلفيه، ومن وراءهم لدى الوزارة المكلفة بالتربية والتعليم، يخص أهمية الثورة الإلكترونية التي أفرزت مجتمعا افتراضيا، بات يشكل جزءا لا يتجزأ من حياة الإنسان المعاصر. وتحاول هذه الكتب بمختلف أصنافها، وسواء العربية منها أو الفرنسية، أن تطلع الطفل على مستجدات وسائل الإعلام والاتصال الحديثة، وتنبههم لإيجابياتها وسلبياتها، وتؤكد لهم على أهمية استعمالها دون إفراط.

---

1) Jeane Bandet et Réjane Sarazanas, L'enfant et les jouets, Casternan Coll. P8.

أورده الخمار العلمي، المعرفة والسلطة دراسات في التربية والطفولة والجنس، ص 41-40.

2) المرجع نفسه، ص48

ويعتبر الغلاف الخارجي لكتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الثانية معبرا في حد ذاته، إذ يتضمن رسما لطفلين صغيرين يجلسان أمام حاسوب، وهما في حالة فرح وسرور واضحين، ويبدو من خلال الرسم أن الحاسوب نفسه يبادلهما نفس الفرح والسرور. الطفلان معا سعيدان بالحاسوب بقدر ما هو سعيد بهما. ولا نعرف بالضبط سر هذه السعادة عدا ما يوفره الحاسوب من أشياء كثيرة وغريبة تأخذ بلب الطفل، وتفتح له بابا صغيرا يدخل من خلاله مثل «أليس» إلى بلاد العجائب.

يمكن اعتبار قنوات التعبير السابقة، التي يستخدمها الطفل للتعبير، قنوات مباشرة لأنها تضع الطفل وجها لوجه مع المتلقي لرسالته، وتفترض وجودهما الفيزيقي معا، بيد أن الطفل ذاته يستخدم في نفس الوقت قنوات غير مباشرة لا تشترط وجود مخاطبه في نفس المكان ونفس الزمان. إذ يستطيع الطفل أن يتواصل باستخدام الإنترنيت مع جار قريب، وكذلك مع شخص يقطن في الطرف الآخر من العالم. نتحدث هنا عن علاقة افتراضية أو إلكترونية وتفاعل افتراضي يسمح أحيانا على الأقل بتوسيع مجال حرية التعبير أمام الطفل.

2- مضامين حرية التعبير

2-1 الحق في الحياة والحقوق المجاورة

الحق في الحياة حق مقدس. وهو الحق الأول وتأتي بعده كل الحقوق الأخرى، وتغيب كل تلك حقوق بغيابه. لكن الحياة لا تستقيم دون الحقوق الأخرى ومنها حق اشباع الحاجات الأساسية في حياة الطفل سواء كانت جسدية أو فكرية أو وجدانية. ومن هذه الحقوق الحق في حياة كريمة تشمل كل جوانب الحياة، ومنها الولوج إلى التعليم، والحصول على تعليم جيد، والتمتع برعاية صحية مناسبة، وذلك بغض النظر عن المجال الجغرافي والمستوى الاقتصادي للأسرة.

وفي الحقيقة، هناك العديد من النصوص التي يستنتج منها أن مجال السكن والطبقة الاجتماعية يشكلان محددا أساسيا في خلق لامساواة اجتماعية يعاني منها الأطفال والكبار على حد سواء. فالطفلة القروية على الخصوص تجد صعوبة في ولوج المدرسة، التي يمكنها أن تمدها بالوسائل والقدرات التي تستطيع بواسطتها أن تعبر عن ذاتها وتدافع

عن حقوقها. إن القرية هي رمز للفقر والبؤس بشتى أنواعه. هذا الفقر لا يعاني منه الناس فقط، وإنما حتى الحيوانات بمختلف أحجامها. ففأر القرية، كما جاء في أحد النصوص الإبداعية، فقير مقارنة بفأر المدينة. والغريب أن هذا الفأر الفقير يختار العودة إلى القرية بدلا مع البقاء رفقة فأر المدينة في المدينة، مفضلا الفقر مع السلام على الغنى مع الخوف والرعب. (مرشدي في اللغة العربية، السنة الثانية، ص62-63)

ورغم ذلك فوضع هذه الطفلة يبدو أفضل من وضع الطفل الذي يعيش في أحزمة الفقر في المدينة، حيث تهضم حقوقه هضما، ويتعرض لكل أشكال العنف. فالحياة في المدينة صعبة، والأشخاص الفقراء فيها أكثر ميلا إلى العصبية والعنف، كما أن مدن الصفيح فيها تضفي عليها طابعا غريبا. (L'école des mots, 4e année, p81)

لا يعيش الطفل منعزلا عن الآخرين. فأغلبية النصوص الإبداعية عادة ما تربط وجود التلميذ بأفراد أسرته أو حيه أو أصدقائه في المدرسة. لكن ذلك لا يمنع من الإشارة إلى وجود بعض النصوص على الأقل، التي تشجع على استقلالية التلميذ، وعلى حريته في التفكير وفي الفعل. الطفل الذي يجد نفسه وحيدا في البحر بسبب انشغال والديه عنه، يشعر أكثر من غيره بفراغ قصره الرملي، ويعبر في صمت عن احتجاجه، وعن حاجته إلى حب والديه ومشاركتهما له، من خلال محاولة استمالة سرطان البحر، كتعويض نفسي لوالديه الحاضرين -الغائبين، لكنه ولسوء حظه يفشل في استمالته، وفي كسب صداقته. (كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى، ص 156)

ليس المهم، بطبيعة الحال، أن يوجد الطفل وسط الآخرين فقط، ولكن المهم هو أن يكون قادرا على أن يحب وأن يكون محبوبا من قبل المحيطين به. والوسط الذي يوفر الظروف الملائمة لتبادل الحب، بالأخذ والعطاء، هو دون ريب وسط ملائم لتربية طفل متوازن نفسيا. إذ يساعده على أن يطور ذكاءه العاطفي بما يسمح له بالقدرة على حسن تدبير عواطفه، وضبط مشاعره، والاستفادة منها في إنشاء علاقات اجتماعية متينة وصحية.

والملاحظ أن النصوص الإبداعية تفتقر افتقارا مهولا إلى التعبير صراحة عن الحب سواء من قبل الأطفال تجاه أفراد عائلتهم أو أصدقائهم أو العكس. فلا نعثر على تعبير صريح

مثل «أحبك يا بني» أو «أحبك يا أبي» في الحوارات داخل هذه النصوص، ما عدا في بعض القصائد التي تتغنى بحب الوالدين وحب الوطن. ويكون ها التعبير إن وُجد صريحا باللغة الفرنسية أكثر منه في اللغة العربية، على الرغم من أنه يكون في العادة مناسباتيا مثل قصيدة تلقى في عيد الأم. (Pour communiquer en français, 5e année, p80)

Alors, au fond de ma tête

J'ai composé pour ta fête

Un tout petit compliment,

Et je t'offre ce poème

Pour te dire que je t'aime

Je t'aime bien fort, Maman.

أما في كتب اللغة العربية فغالبا ما يستشف هذا الحب في من خلال الأفعال وليس بالأقوال ومن ذلك تقبيل الأب لطفله وعناق الأم له. وهذا يعني أن هناك، بشكل ما، هدرا للثروة العاطفية في الأسرة والمدرسة المغربيتين، علما أن الحوار بين الوالدين يكاد يكون منعدما في غياب الطفل. ويختفي تماما التعبير عن الحب بين الزوجين سواء في حضور الطفل أو في غيابه. يبدو أن هناك استمرارية لثقافة العيب، التي تمنع مثل هذا البوح الجميل.

كما أنه يلاحظ أن هناك تقسيم واضح للعمل داخل الأسرة في الكتب المدرسية، بحيث تحدد وظيفة الأب في العمل خارج البيت ووظيفة الأم في العمل داخله. تقول إحدى الطفلات في أحد النصوص الإبداعية مخاطبة أمها: «إن هذه المرأة (الرقيقة وطيبة القلب) هي أنتِ، وهذا الرجل (المتفاني في حب أسرته وعمله) هو أبي، وهذه الأسرة السعيدة هي أسرتنا». (مرشدي في اللغة العربية، السنة الثالثة، ص30)

فالأشغال البيتية ملقاة على عاتق المرأة، وهي المسؤولة عليها. وهذا ما لا يتناسب مع التغيرات السوسيوثقافية الكبيرة التي عرفها المجتمع المغربي، والتي جعلت النساء يحزن نصيبا لا بأس به من الوظائف الحكومية وغير الحكومية، ولم يعدن حبيسات البيت. وهذا ما نجد إشارة له في الكتب المدرسية المكتوبة بالفرنسية. فوجود الطفل حميدو في البيت وحده برفقة أخته نادية يشير إلى أن والديهما معا يوجدان خارج البيت، وهما على الأرجح في العمل. ومنه نستنتج أنه ينتمي في الغالب إلى أسرة تنتمي إلى الطبقة المتوسطة، وهو يتمتع باستقلالية أكبر، وبشخصية قوية، مادام يعتمد على نفسه، بل ويتدخل، وحده ودون مساعدة من أخته، لحماية البيت من السرقة (L'école et ses mots 4e année, p). يبدو أن مسؤولية حماية الأسرة والبيت تلقى على عاتق الذكور، حتى لو كانوا صغارا، دون الإناث، علما أن عدد أبطال النصوص الإبداعية من الأطفال الذكور يفوق بكثير عدد الطفلات. ويرجع السبب في ذلك في جزء منه على الأقل إلى أن مؤلفي الكتب المدرسية هم في غالبيتهم من الرجال. فهناك هيمنة ذكورية تعكسها، وترسخها، وتعيد إنتاجها الكتب المدرسية.

وإلى جانب المحيط الاجتماعي يعيش الطفل في محيط بيئي، تعكس بعض النصوص الإبداعية درجة وعي التلميذ بأهمية الحفاظ عليه وضمان ديمومة خيراته، وعدم القيام بكل ما يمكنه أن يخل بتوازنه، ومن شأنه أن يهدده ويعرضه للخطر. وغالبا من تعبر تلك النصوص على هذا الوعي لدى الطفل وتربط نشأته بالأسرة وبالمدرسة، وفي بعض الأحيان تعبر تلك النصوص عن تحول الطفل من الإضرار بالبيئة إلى الحفاظ عليها، ويكون ذلك مرفقا بالتشجيع من قبل الأسرة والأصدقاء، والغرض من وراء ذلك هو تعزيز هذا السلوك لدى الطفل.

2-2 الحق في المشاركة في بناء مجتمع الديموقراطية وحقوق الإنسان

إذا كان الكبار يجب أن يُحترَموا فقط لأنهم كبار، فإن الأطفال يجب أن يحترموا لأنهم أطفال، وفقط لأنهم أطفال. ولا يجب أن يكون السن سببا في منح امتيازات لهؤلاء الكبار على حساب الصغار. وفي هذا دفاع عن المساواة بين الكبار والصغار بغض النظر عن موقعهم في الأسرة أو في المجتمع بشكل عام. وهنا ننتقل من علاقات اجتماعية عمودية إلى

علاقات اجتماعية أفقية. وتجسيدا للمساواة ترفض طفلة عدم احترام رجل لدوره، ومحاولته غير الموفقة، لتجاوز من سبقوه في الصف. فلا تصمت، بل تعبر له عن رفضها الصريح لما قام به، وتطلب منه انتظار دوره مثل كل الآخرين، فلا يجد أمامه إلا أن يقوم بما طُلب منه، لأن ذلك واجبه. فعلى الطفل دق ناقوس العدالة ومن حقه التعبير عن الظلم الذي لحقه إلى أن يرتفع. (المفيد في اللغة العربية، السنة الرابعة، ص83).

إن العدل هو المعيار الذي يجب أن يستند إليه سلوك الإنسان بغض النظر عن جنسه أو عرقه أو دينه أو سنه. ومعنى ذلك أن الاختلاف لا يجب أن يكون سببا لمنح امتيازات غير مستحقة، أو سببا للإقصاء الاجتماعي. والسبب في ذلك كما تؤكد على ذلك بعض النصوص الأدبية يرجع إلى أن الأنا يرى الغير مختلفا عنه مثلما يرى الغير الأنا مختلفة عنه. والسن والجنس والطبقة الاجتماعية واللون لا يجب أن يكونوا سببا للخوف، وسبيلا إلى العنصرية.

إن الاختلاف سنة الكون. وفي وجوده غنى ليس للعالم وحده، وإنما للأنا أيضا. فهو بمثابة مرآة تتعرف فيها الأنا على مميزاتها. والطفل في عصر العولمة يقبل هذا الغير المختلف ويقدره، بل ويذهب إلى حد إبداء الرغبة الملحاحة في التعرف عليه. وهذا ما تعكسه قصيدة معبرة، تعتبر الغير أخا، وإنسانا مثل الأنا ومثل كل الآخرين، وإذا كان هناك ما يجعنا مختلفين عن بعضنا البعض مثل اللون واللغة والعرق والدين، فإن الإنسانية تضمنا جميعا ولا تستثني أحدا. (L'oasis des mots, 2e année, p20)

J'ai frappé à ta porte

J'ai frappé a ton cœur

Pourquoi me repousser ?

Ouvre-moi mon frère !

…Ouvre-moi ta port

Ouvre-moi ton cœur

Car je suis un homme

L'homme qui te ressemble…

ويصبح هذا القبول بالاختلاف واقعا عندما يلمسه الطفل في محيطه، ويعيشه كتجربة فريدة. عندما يجد الطفل نفسه أمام طفل بلون مختلف، ويتحدث بلغة مختلفة، وينحدر من ثقافة مختلفة. في هذه الحالة يكون أمام اختيارين: إما أن يرحب بهذا الاختلاف ويقبل الغير كما هو، أو يرفض هذا الاختلاف ويعرض عن الغير بل ويضايقه أيضا. فالطفلة سوداء اللون من نيجريا التي تدخل مدرسة مغربية تلقى قبولا وترحيبا من التلاميذ المغاربة، الذين يعتبرونها فردا من العائلة الكبيرة (Pour communiquer en français, 5e année, p11). هذه العائلة تمتد لتشمل القارة الإفريقية برمتها. ويعبر أحد الأطفال في أحد القصائد على هويته العابرة للحدود بقوله إنه ليس طفل بلد إفريقي معين كغينيا أو مالي أو غيرهما وإنما هو طفل كل البلدان، قبل أن يضيف «أنا طفل إفريقيا». (Pour communiquer en français, 5e année, p 20).

لا ريب في أن الحق في الاختلاف هو أحد سمات المجتمع الديموقراطي. تستحضر الكثير من النصوص الإبداعية فكرة الديموقراطية وتتوخى تربية الطفل على قيمها. نتحدث هنا عن التربية على الديموقراطية. وهناك بعض النصوص التي تستعرض انتخاب ممثل للقسم، بحيث يرشح بعض التلاميذ أنفسهم، ويعرضون، إن صح القول، برامجهم الانتخابية، ويصوت الآخرون على أحدهم فيفوز، ويحتفي الجميع في نهاية الانتخابات بالناجحين، فتهتز القاعة بالتصفيق، ويصيح التلاميذ بصوت واحد: «تحيا الديموقراطية». (المفيد في اللغة العربية، السنة الرابعة، ص 62)

وتتجسد فكرة الديموقراطية أكثر في برلمان الطفل، الذي يمكن اعتباره شكل مصغر للديموقراطية. بيد أن الأطفال الذين رشحوا أنفسهم للحصول على مناصب في هذا البرلمان قد انطلقوا جميعهم من الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل، وركزوا على حقوق الطفل في الحياة والاسم والجنسية والحياة الكريمة، لكنهم لم يذكروا الحق في حرية التعبير. (مرشدي في اللغة

العربية، السنة الخامسة، ص103-102)

إن برلمان الطفل هو بمثابة مختبر يتعلم فيه الأطفال بعض المفاهيم السائدة في المجتمع الكبير ومنها الانتخاب والتصويت والبرامج الانتخابية والقدرة على الإقناع والمواطنة، إلخ. ولا يقتصر الأمر على هذه المفاهيم كأفكار مجردة فقط، وإنما يتعداها إلى كيفية ممارستها في الواقع. مع العلم أن تداول السلطة على أساس حكم الأغلبية إلى جانب حقوق الإنسان وحكم المؤسسات وليس الأشخاص هم الأركان الثلاثة للديموقراطية[1].

وبهذا المعنى فبرلمان الطفل هو الطريق إلى برلمان الكبار. والديموقراطية في الأسرة والمدرسة هي الطريق إلى الديموقراطية في المجتمع الكبير. وهذا المجتمع الكبير قد تتجاوز أبعاده الحدود الوطنية وتشمل المجتمع الإنساني ككل، مادام العالم هو مجتمعنا الكبير، لاسيما في عصر العولمة، التي جعلت من العالم، كما هو معروف، قرية صغيرة. وهذا ما تخصص له الكتب المدرسية حيزا مهما من نصوصها.

تبنى الانتخابات على حرية الترشح وعلى حرية التصويت أو حتى الامتناع عن التصويت في حالة لم يقتنع شخص ما بالبرامج الانتخابية المقدمة له. لكن الحرية في النصوص الإبداعية الموجهة إلى الطفل لا تقتصر على الانتخابات وحدها. فالحرية كل لا يتجزأ. وهي عنصر أساسي في حياة الطفل والراشد على حد سواء. ونجد الكثير من النصوص الأدبية التي تتغنى بالحرية، كقيمة إنسانية سامية، ومنها قصيدة باللغة الفرنسية تحمل عنوان «الحرية»، وتحتفي بها، ولأنها قصيدة طويلة فقد اقتطفنا منها مقطعين، الأول والأخير.
(Mes apprentissages en français, 6e année, p110)

Sur mes cahiers d'écoliers

Sur mon pupitre et les arbres

Sur le sable sur la neige

1) محمد عابد الجابري، الديموقراطية وحقوق الإنسان، كتاب في جريدة، العدد 95، اليونسكو، (يوليو 2006)، ص 5.

J’écris ton nom

…

Et par le pouvoir d’un mot

Je recommence ma vie

Je suis né pour te connaitre

Pour te nommer

Liberté !

3- حرية التعبير بين التحفيز والردع

3-1 محفزات حرية التعبير

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتحدث عن فكرة الحقوق مجزأة، كل حق على حدة، أو أن نفاضل بينها وفق معيار معين، أو أن نضمن، لأي سبب كان، حقا ونهدر آخر. فكل الحقوق مهمة للغاية في حياة الإنسان. بل إن فكرة الحقوق ذاتها لم تعد تخص الإنسان وحده وإنما أضحت في عالم اليوم تهم النباتات والحيوانات والكون برمته. إن الحقوق منظومة مترابطة فيما بينها ارتباطا وثيقا، ونعتقد أن الفصل بينها إجرائي أكثر منه واقعي. والحق في التعبير لا ينفصل عن الحقوق الأخرى، وإنما يتقاطع معها، ويعضدها، ويكملها.

إن الحق في حرية التعبير مثل كل الحقوق الأخرى يحتاج إلى ضمانات تكفله، وتضمن ممارسته داخل كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأولية منها والثانوية. فإذا كانت الظروف داخل هذه المؤسسات مناسبة أمكن للطفل أن يعبر عن ذاته بعفوية، وبطريقة تضمن له في كل مرة المزيد من الحرية في التعبير، شريطة ألا يضر ذلك بحرية الآخرين، وألا ينتهك القيم

الاجتماعية والدينية المتعارف عليها.

تشجع بعض النصوص الأدبية في الكتب المدرسية على حرية التعبير لدى الطفل. من خلال عرض مجموعة من المكافآت التي يحصل فيها الطفل كلما أحسن التعبير أو أحسن الفعل. عندما يعبر التلميذ بطريقة صحيحة، أو يقوم بفعل جيد يبتسم الأب، وتغتبط الأم، ويسّر الأساتذة، ويبتهج الأصدقاء، ويفرح سكان الحي، إلخ. ويمكن أن نطلق على كل هذا عبارة «المكافأة المعنوية». ومن الطبيعي أن تقترن هذه المكافأة التي تبقى خارجية بالنسبة للطفل بمكافأة داخلية تتمثل في الشعور بالرضا عن الذات، الذي يحصل عليه التلميذ بعد إرضاءه لوالديه وأساتذته وغيرهم.

3-2 قيود حرية التعبير

يمكن أن نميز في معيقات حرية التعبير بين معيقات خارجية ومعيقات داخلية. المعيقات الأولى تتمثل في القيود التي تفرضها المؤسسات سواء كانت هي الأسرة أو المدرسة على الطفل. وقد سبق لجون جاك روسو (Jean-Jacques Rousseau) أن أكّد على أهمية التربية المبنية على الحرية، وانتقد أساليب التربية الحديثة انتقادا شديدا لأنها تعلم الطفل منذ نعومة أظفاره معنى التحكم والاستبداد، فهو «قبل أن يتعلم الكلام يأمر، وقبل أن يتعلم العمل يطيع، وأحيانا نعاقبه قبل أن يعرف فيما أخطأ وقبل أن يخطئ»[1].

ويظهر من خلال نصوص الكتاب المدرسي أن الأطفال يعانون من عدم قدرتهم على نيل اعتراف الآخرين. فما يقوله الطفل وما يقوم به من أفعال سيء إلى أن يثبت العكس. وعليه يلاحظ وجود تردّد كبير يسبق كل قول أو فعل يقوم به هذا الطفل. ولا يثاب على قوله أو فعله إلا عندما تظهر نتائجه الطيبة. الشيء الذي يضعف ثقته بنفسه، ويمنع شخصيته من التفتح، ويحول دون قدرته على القيام بمبادرات شخصية.

وغالبا ما يكون الحكم على الطفل الذي لا يتبع توجيهات ونصائح الكبار قاسيا جدا.

1) جون جاك روسو، إميل تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، (مصر: الشركة العربية للطباعة والنشر، دون تاريخ) ص40.

فالمطلوب منه هو التنفيذ فقط، وليس التفكير أو الرفض أو الاحتجاج أو قول ما يخرج عما هو منتظر منه. والغريب أن هذا الأمر يلقن له باستمرار، وبطرق مختلفة، وعلى امتداد سنوات تعلمه. فالولد الذي لا يسمع كلام أمه، ولا يراجع دروسه، ولا يكتب فروضه، لا يحتاج إلى ذراعين وكفين وأصابع، بل ولا يستحق أن يكون ولدا. (مرشدي في اللغة العربية، السنة الثانية، ص 40)

لا شك أنه إذا اتسمت سلطة الوالدين بالإكراه، فإن الطفل سيجنح على الأرجح، بفعل الخوف، إلى الصمت، ولن يكون صريحا عندما يعبر. وإذا كان يتوفر على ملكات فنية، فإنه سيعبر بطريقة غير مباشرة. نفس الشيء يمكن قوله عن مناخ المدرسة الذي إذا كان غير ديموقراطي، ولا يشجع على الحوار، فإنه بالتأكيد سيكون خانقا، ولا يمكن التوقع من التلميذ أن يعبر عن ذاته داخل هذه المؤسسة بحرية، علما أن «الاستئثار بالسلطة يؤدي دائما إلى خنق إمكانيات التفتح والنضج في الفرد والجماعة»[1].

وإلى جانب هذه القيود الخارجية هناك قيود داخلية ترتبط بالتلميذ ذاته، وخاصة بتكوينه النفسي، ومثل ذلك اتصافه بالخجل والافتقار إلى الشجاعة والجرأة. كما أن استحضاره الذهني للكبار، وبحثه الدائم عن رضاهم، وخوفه من غضبهم، يجعله يعمل باستمرار على تحقيق توازن صعب جدا بين ما يميل حقا إلى قوله وفعله وبين فعل وقول ما ينتظرونه منه. الشيء الذي لا يساعده في نهاية المطاف على أن يكون مستقلا في فكره ولا في سلوكه، ولا أن يكون قادرا على التعبير عن ذاته. لاسيما وأن صورة الطفل النموذجي في نصوص الكتاب المدرسي تبقى بعيدة المنال، ومستحيلة التحقق في واقع الطفل، لأنها ببساطة تسرق منه طفولته، وتدفعه إلى التعالي على هذه المرحلة الهامة في عمره، وإلى التشبه بالكبار وفعل ما يفعلونه تماما، والتنكر حتى لحقه في اللعب، رغم أهميته في بناء شخصيته. فيصبح في نهاية التحليل راشدا في جلد طفل. ولعل هذا ما سبق لجانين سو أن انتهت إليه قبل عقود من الزمن في بحثها الآنف الذكر. ما يعني أن الكتاب المدرسي المغربي لم يتغير كثيرا. وتعبيرا عن رفضه لهذا الوضع يقول الشاعر على لسان طفل: (مرشدي في اللغة العربية، السنة الثانية، ص169)

1) محمد عابد الجابري، الديموقراطية وحقوق الإنسان، ص8.

أنا طفل وهل عجبُ إذا ما راقني اللعبُ

وعلى هذا الأساس يمكن فهم ذلك الصراع الداخلي الذي يعانيه الطفل، والذي يتخذ أحيانا على الأقل شكل صراع خارجي مع أفراد الأسرة والمدرسة، إذ يعمد إلى التخريب والعنف. والعنف بدوره هو شكل من أشكال التعبير، وإن كان غير مقبول أخلاقيا ويعاقب عليه قانونيا، وهو يعبّر، في بعض الأحيان على الأقل، عن رد فعل تجاه الاكراه والافتقاد إلى حرية التعبير في حياة الطفل.

خلاصة وتوصيات

من خلال كل ما سبق أمكننا التوصل إلى مجموعة من النتائج، يمكن عرض أبرزها على شكل نقاط كالآتي:

– هناك وعي آخذ في التبلور في الكتب المدرسية المغربية يخص أهمية حق الطفل في حرية التعبير. يبرز هذا الوعي في حضور نصوص قانونية ومؤسسات تحث عليه، غير أنه، في المقابل، ليست هناك نصوص إبداعية قوية ومعبرة كثيرة تلائمه وترسخه كثقافة وسلوك. فالنصوص الإبداعية المتضمنة في الكتب المدرسية المغربية لا تولي لحق الطفل في حرية التعبير أهمية قصوى مقارنة بالحق في الحياة والصحة والسكن، أي تلك الحقوق التي تضمن للطفل البقاء والاستمرارية في الحياة. وفي هذا الإطار، يبدو الحق في حرية التعبير كما لو أنه حق ثانوي في حياة الطفل. من جهة أخرى يبرز الطفل في الكثير من النصوص الأدبية كوسيلة لتمرير خطابات تربوية وأخلاقية محددة. وهذا ما سبق لأحمد أوزي أن انتهى إليه في بحثه حول صورة الطفل في الرواية في المغرب، إذ أكد على «انتقال الأدباء وتحولهم من الكلام عن الطفل إلى الكلام ابتداء من الطفل»[1]. الأمر ذاته ينطبق على النصوص الإبداعية في الكتب المدرسية التي تنطلق مما يجب أن يكون عليه الطفل وليس مما هو عليه. وبهذا المعنى يمكن اعتبار تلك النصوص في حقيقة الأمر صدى لنظرة المجتمع وموقفه من الطفل أكثر

1) أحمد أوزي، الطفل والمجتمع دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من خلال الرواية. (المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 1988)، ص 275.

من كونها تعبيرا عن صوت هذا الطفل. فهو غالبا ما يطالب بالخضوع والصمت. وعندما يتكلم يجب أن يحرص على أن يلقى كلامه القبول لدى الكبار، سواء كانوا آباء أو أساتذة أو غيرهم. ولعل هذا ما يفسر، في جانب مهم منه على الأقل، ضعف الكفاءة التواصلية عند الطالب الجامعي المغربي، فتلميذ اليوم هو طالب الغد.

– إننا نستطيع أن نؤكد على صلاحية (Validité) الفرضيات التي انطلقنا منها في هذه الدراسة. فحرية التعبير ترتبط ارتباطا وثيقا بجنس الطفل (الفرضية الأولى)، وبمستواه الاجتماعي (الفرضية الثانية)، وبالمجال الذي يعيش فيه (الفرضية الثالثة)، وبمدى إجادته للغة أجنبية (الفرضية الرابعة). وعلى هذا الأساس يمكن القول إن الطفل الذي يستفيد من الحق في حرية التعبير أكثر من غيره هو الطفل الذكر، المنحدر من عائلة غنية أو من طبقة متوسطة، ويسكن المدينة، ويجيد اللغة الفرنسية، مع ضرورة التأكيد هنا على أن الكتب المدرسية المكتوبة بهذه اللغة أكثر انفتاحا وتشجيعا لحق الطفل في حرية التعبير من الكتب المكتوبة باللغة العربية. أما الطفل الأقل استفادة فهو يتمثل في الطفلة (الأنثى)، التي تعيش في القرية، والمنحدرة من عائلة فقيرة، والتي لا تعرف ولا يمكنها التواصل بغير الدارجة المغربية. وعلى هذا الأساس يمكن استخلاص أنه ليست هناك مساواة اجتماعية بين الأطفال أمام الحق في حرية التعبير.

– هناك قنوات كثيرة يستخدمها الأطفال للتعبير لكن بكيفية تختلف حسب المحددات الاجتماعية السابقة. أما بخصوص مضامين ما يعبر عنه الأطفال فهي تتراوح بين ما يخص الأطفال وحدهم، وبين ما يخص مجتمعهم، وبين ما يخص الإنسانية جمعاء كالدفاع عن قيم حقوق الإنسان والديموقراطية وقضايا البيئة. ومثلما أن لحرية التعبير عند هؤلاء ما يحفزها هناك ما يُعيقها.

– مهما كانت طبيعة المعيقات وحجمها فهي لا يمكنها أن تلغي حرية التعبير تماما، وإنما بوسعها فقط أن تكبتها. وكبتها لا يمكن أن يستمر طويلا جدا. إذ لابد أن تجد لنفسها طرقا للتحرر من القيود المفروضة عليها. أحيانا يتخذ هذا التحرر أشكالا إبداعية معينة: نصوص إبداعية أو أعمال فنية في شكلها الأولي البسيط، إلخ، وفي أحيان أخرى كثيرة يتخذ أشكالا عدوانية مختلفة. العنف ذاته يمكن أن يعبر عن افتقاد الطفل إلى حرية

التعبير، فيواجه العنف بالعنف، كما يمكنه في ذات الوقت أن يكون وسيلة للتعبير عن الذات، على الرغم من أنه غير مقبول ويعاقب عليه.

وعلى أساس كل ما سبق ذكره نستطيع أن نقدم في نهاية هذه الدراسة بعض التوصيات، ومنها:

أولا- ضرورة إعادة النظر في النصوص الإبداعية المختارة، وإدراج نصوص ذات مضامين فلسفية من شأنها أن تنمي ملكة التفكير والتساؤل والنقد لدى التلميذ. ثم الاهتمام بطريقة تقديم تلك النصوص، وليس الاكتفاء- كما هو الأمر حاليا- بتكرار نفس الأسئلة بنفس الطريقة ونفس الترتيب. مما يخلق نوعا من الرتابة في التعلم، ويؤدي إلى فتور همة التلميذ، ونفوره من الأدب عموما، فلا يؤدي هذا الأدب مهمته التنويرية والتكوينية، ويصبح غير ذي أهمية في الوقت الذي يجب أن تكون فيه نصوصه منطلقات لحوار حر ونقاش بنّاء.

ثانيا- تشجيع الأساتذة على التكوين المستمر وإعادة التكوين في مجالي الديموقراطية وحقوق الإنسان، حتى يصبح هؤلاء ليسوا فقط المدافعين عن تلك القيم الكونية، وإنما الحاملين لها والمجسدين لها عمليا داخل أقسامهم وخارجها.

ثالثا- خلق مؤسسة وطنية للتقييم قادرة على توفير معطيات دقيقة وتحيينها باستمرار تخص أداء المدرسة ومدى تحقيقها للأهداف المسطرة لها، بما في ذلك مدى قدرتها على ترسيخ قيم حقوق الإنسان في التلاميذ، مع تتبع دائم للمستجدات العالمية في ميادين العلم والبيداغوجيا والقانون ووسائل التواصل والعمل على إدراج ذلك في الكتب المدرسية، التي يجب تبعا لذلك، تغييرها باستمرار حتى تلائم مستجدات العصر، وتسهم في تكوين أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل.

رابعا- الاهتمام بالطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء كان ذكرا أو أنثى، غنيا أو فقيرا، قرويا أو حضريا، والدفاع عن حقه هو الآخر، ليس فقط في الحياة الكريمة، وإنما في التعبير عن ذاته، وعن مواقفه، وعن نظرته للحياة، والعمل على تحسين صورته في المجتمع بتوظيف نصوص إبداعية تراعي خصوصيته.

خامسا- لا ينبغي في النهاية إغفال أهمية انفتاح المدرسة أمام البحث العلمي، وخاصة السوسيولوجيا، التي من شأنها أن تساعد على فهم ما يجري داخل الحياة المدرسية، والتنبيه إلى مكامن الخلل فيها، والوقوف على القيم السائدة داخلها، وتقييمها في ضوء حقوق الإنسان بشكل عام، وحقوق الطفل بشكل خاص.

قائمة المصادر والمراجع:

أحرشاو، الغالي. «المدرسة ورهان الديموقراطية في المغرب»، المدرسة المغربية، العددين 8/7، المغرب، نوفمبر (2017)

اسماعيل، محمد عماد الدين. الطفل مرآة المجتمع النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، العدد 99، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مارس 1986.

الأشهب، محمد. «جدلية المدرسة والمجتمع قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي»، المدرسة المغربية، العدد 6، المغرب، فبراير (2014).

أوزي، أحمد. الطفل والمجتمع دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من خلال الرواية. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 1988.

بيتز، تشارلز آ. فكرة حقوق الإنسان، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد 421، الكويت، لمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، فبراير 2015.

بيورى، جون بينل. حرية الفكر، ترجمة محمد عبد العزيز اسحاق، العدد 1712. مصر: المركز القومي للترجمة، 2010.

الجابري، محمد عابد. الديموقراطية وحقوق الإنسان، كتاب في جريدة، العدد 95، اليونسكو، يوليو 2006.

حدية، مصطفى. «تعليم مهارات التفكير: مدخل لبناء المجتمع الديموقراطي في عصر المعرفة والمعلومات»، المدرسة المغربية، العددين 8/7، المغرب، نونبر (2017)

حودو، محمد.الكتاب المدرسي المغربي في العصر الرقمي تحديات ورهانات. المغرب: منشورات إديسيون بلوس، 2019.

روسو، جون جاك. إميل تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، مصر: الشركة العربية للطباعة والنشر، دون تاريخ.

سترنز، بيتر ن. الطفولة في التاريخ العالمي، ترجمة وفيق فائق كريشات، عالم المعرفة، العدد 428، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سبتمبر2015.

صن، أمارتيا. التنمية حرية مؤسسات حرة وإنسان متحرر من الجهل والمرض والفقر، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد 303، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مايو 2004.

العلمي، الخمار. المعرفة والسلطة دراسات في التربية والطفولة والجنس، المغرب: تانسيفت، 1995. للتعليم والثقافة، 2013.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 1/17، يناير 2017. إصدارات المجلس متوفرة في موقعه على الأنترنيت www.cserfrs.ma.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018. موقع المجلس على الأنترنيت.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية لإصلاح 2015-2030، موقع المجلس على الأنترنيت.

مقدادي، موفق رياض. البنى الحكائية في أدب الأطفال العربي الحديث، عالم المعرفة، العدد 392، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سبتمبر 2012.

هوار، يحيى. دراسة مقارنة للكتاب المدرسي العربي والفرنسي في التعليم الابتدائي، ضمن كتاب جماعي، الكتاب المدرسي بين الأمس واليوم، المغرب: منشورات كلية الآداب والعلوم والإنسانية بوجدة، 2016.

الهيتي، هادي نعمان. ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، العدد 123، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مارس 1988.

وطفة، علي أسعد والشهاب علي جاسم. علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2004.

ووربيرتن، نايجل.حرية التعبير مقدمة قصيرة جدا. ترجمة زينب عاطف سيد. مصر: مؤسسة هنداوي، 2010.

George Roche, Quelle école pour quelle citoyenneté?. France: ESF éditeur, 2000.

Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière, Sociologie de l'école, France, La découverte, 2016.

أثر أدب الطفل المتعلق بالإعاقة في تغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو الإعاقة

دراسة ميدانية على تلاميذ الابتدائي

د. صباح عايش*

* أستاذة محاضرة في علم النفس بجامعة مولاي الطاهر سعيدة سابقا، وجامعة حسيبة بن بوعلي الشلف حاليا، متحصلة على شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس الأسري من جامعة وهران 2، شاركت في العديد من الملتقيات الوطنية والدولية ونشرت عدة مقالات في مجلات وطنية ودوليه، كما شاركت في تأليف عدة كتب. تتمحور الاهتمامات العلمية حول مواضيع علم النفس الأسري، العلاقات الأخوية، المنهجية والاحصاء. من أهم المقالات التي تم نشرها "اتجاهات الشباب نحو المسلسلات التركية المدبلجة والآثار الناتجة عن مشاهدتها"، "اتجاهات طلبة الثانوية العامة في فلسطين والجزائر نحو الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات دراسة مقارنة"، "تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في ضوء متغير الجنس والسن ونمط الإقامة"،"استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي في تقنين المقاييس النفسية والتربوية"، "الضغوط النفسية لدى إخوة المعاقين عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات"، "الخطوات المنهجية لتصميم الاستبيان"، "أخلاق استعمال الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية"، "قلق المستقبل لدى إخوة المعاقين عقليا"، "الكفاءة الذاتية لدى إخوة المعاقين عقليا، "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى إخوة المعاقين عقليا، مجلة العلوم الاجتماعية، "إشكالية التعميم في البحوث النفسية والتربوية"، "الشراكة التعاونية بين أسر المعاقين عقليا والمهنيين"، "أثر الإعاقة على الأسرة بين السلبية والايجابية". شاركت في تأليف كتب جماعية صدرت في الجزائر منها: الشخصية الجزائرية دراسة نفسية ميدانية (2018)، دراسات حول مشكلة تعاطي المخدرات، وكتاب حول أخوة المعاقين عقليا، الآثار النفسية والتدخلات الإرشادية (2020).

أثر أدب الطفل المتعلق بالإعاقة في تغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو الإعاقة

دراسة ميدانية على تلاميذ الابتدائي

د.صباح عايش– الجزائر

الملخص:

تبحث الدراسة الحالية في تأثير قراءة أدب الأطفال الذي يحتوي على صور إيجابية عن المعاقين على مواقف التلاميذ العاديين اتجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة، تم إجراء الدراسة على عينة متكونة من 30 تلميذ وتلميذة في قسم التحضيري بمدرسة بلهاشمي الحاج أحمد على مستوى ولاية الشلف تم اختيارهم بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي لمناسبته لأهداف البحث وذلك بالاعتماد على أداة القياس المتمثلة في النسخة المنقحة من استبيان الاتجاه نحو المعاقين لتلاميذ الابتدائي The Primary Student Survey of Handicapped Persons (PSSHP من إعداد (Esposito & Peach, 1983) وتعديل (Dyson, 2005) وترجمة الباحثة، كما تم قراءة ثلاث قصص للأطفال أصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية في إطار مشروع دمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع موجهة للأطفال من أجل توعيتهم بالمشاركة والاندماج، والقصص تحمل العناوين الآتية: حلم واحد، حل جميل، درس الاستاذ أنور. ومن خلال تقييم ردود الأطفال في قسم التحضيري عن طريق التحليل النوعي للمقابلات توصلت النتائج إلى تحسن نسبي في فهم الاعاقة وكذا المواقف اتجاه الاطفال المعاقين، وقد تم مناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة والاطار النظري، وكذا خصائص عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: أدب الاطفال المعاقين، الاتجاه نحو الاعاقة، الاطفال العاديين، المعاقين.

مقدمة:

توفر الكتب نوافذ يمكن للأطفال النظر من خلالها خارج تجربتهم الخاصة والعيش بشكل مباشر من خلال الآخرين، وقد تكون الكتب أيضًا مرايا تسمح للقراء أن ينظروا بتمعن في أنفسهم[1]، ويعكس التلاميذ في الصفوف الابتدائية اليوم التنوع المتزايد للثقافة واللغة والقدرات في مجتمعنا مما يجعل التعامل مع تنوع التلاميذ في أدب الأطفال أمرا ضروريا، والمعاقين من بين الأشخاص الذين تم تمثيلهم تمثيلا ناقصا في أدب الأطفال، وإن توفير الوقت للمناقشات حول أدب الأطفال المتعلق بالإعاقة في الفصول الدراسية يسمح للأطفال بإنشاء مجتمعات ديمقراطية تفكر في التنوع، ويمكننا من سماع أصوات الأطفال وهم قادرون على ربط الكتب بحياتهم، ويكتسبون وجهات نظر متعددة حول القضايا المعقدة مثل الصور النمطية حول المعاقين[2]، ولأدب الأطفال في السنوات الأولى من المدرسة تأثير كبير على نموهم المعرفي والشخصي على وجه الخصوص أدب الأطفال ذو الشخصيات المعاقة، فعندما يقرأ الأطفال أعمالًا أدبية عالية الجودة عن الشخصيات ذات الإعاقة يتمكنون من تعلم كيفية اكتساب الاحترام وقبول الاختلافات الفردية، وقد يساعد ذلك في تسهيل الدمج الناجح للتلاميذ المعاقين في الفصول الدراسية العادية وفي المجتمع[3].

ويطور الأشخاص العاديون في سن مبكرة صورًا نمطية تجاه الأشخاص المعاقين مما يؤدي

1) Beech Marty, Disability awareness through language arts and literacy: resources for prekindergarten and elementary school, (Florida Developmental Disabilities Council, Incorporated, 2012), p29.

2) Adomat Donna Sayers, «Exploring issues of disability in children's literature discussions», Disability Studies Quarterly ,34.3 (2014)

3) Beech Marty, Disability awareness through language arts and literacy: resources for prekindergarten and elementary school, p29.

إلى التحيز والتمييز مدى الحياة[1]،[2]، وغالباً ما يُظهر الأطفال التفضيل اتجاه الأقران الذين يتشاركون معهم في خصائص متشابهة (مثل الجنس، والعرق، والوضع التنموي)، مع عرض وجهة نظر متحيزة سلبًا وتمييز نسبي تجاه أقرانهم ذوي الخصائص التي يرون أنها تختلف عنهم[3]، [4]، [5]، [6]، ويعد تغيير هذه المواقف لدى الأطفال العاديين أو على الأقل فتح أفكارهم للتغيير عملية معقدة[7]، ولعل فحص الإعاقات من خلال أدب الأطفال أحد السبل لتسهيل فهم الاطفال وقبولهم للاختلافات الفردية[8]، والأدب الذي يشمل الأشخاص ذوي الإعاقة هو وسيلة لتعليم الأطفال عن الأشخاص ذوي الإعاقة ولتعزيز

1) Ho Anita, «To be labelled, or not to be labelled: that is the question» British Journal of Learning Disabilities, 32.2, (2004)., p 86.

2) Reid, D. Kim, and Michelle G. Knight, «Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies», Educational Researcher, 35.6, (2006). p 18.

3) Castelli Luigi, Leyla De Amicis, and Steven J Sherman, «The loyal member effect: On the preference for ingroup members who engage in exclusive relations with the ingroup», Developmental Psychology, 43.6, (2007). p1347.

4) Diamond Karen and Huifang Tu, «Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions», Journal of Applied Developmental Psychology, 30.2, (2009). p75.

5) Georgiadi Maria et al, «Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school», Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25.6, (2012). p531.

6) Huckstadt, Lauren K., and Kristin Shutts, «How young children evaluate people with and without disabilities», Journal of Social, 70.1 (2014) .p 99.

7) Hong Soo-Young, Kyong-Ah Kwon, and Hyun-Joo Jeon, «Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors'' Infant and Child Development, 23.2 (2014) .p 170.

8) Gavigan Karen W and Stephanie Kurtts, «Using children's and young adult literature in teaching acceptance and understanding of individual differences», Delta Kappa Gamma Bulletin, 77.2, (2011). p11.

المواقف الإيجابية اتجاههم، ويعد استخدام أدب الأطفال ذوي الإعاقة أحد السبل التي يمكن للمدرسين من خلالها تسهيل دمج الأشخاص ذوي الإعاقة وفهمهم، ذلك أن الكثير من الأطفال لديهم اتصال ضعيف بالأشخاص ذوي الإعاقة وكمية صغيرة من المعلومات عنهم، ومن المهم للأدب أن يكون أحد المصادر الرئيسية لهذه المعلومات عن طريق تضمين صور دقيقة وغير نمطية للأطفال ذوي الإعاقة ضمن النصوص الأدبية، وهذه الصور سوف تشكل سلوكيات الأطفال ومواقفهم، ويساعد هذا النوع من أدب الأطفال على تعزيز العلاقات بين العاديين ولأقرانهم ذوي الإعاقة، أي أن أدب الأطفال الذي يشمل الأشخاص ذوي الإعاقة يمكن أن يكون أداة تعليمية فعالة[1].

على الرغم من وجود العديد من الدراسات حول القضايا الاجتماعية في مناقشات أدب الأطفال مثل العرق والاثنية[2]،[3]، والنوع [4]،[5] تبقى الدراسات التي بحثت في قضية الإعاقة قليلة ولا تعطينا صورة واضحة ومتكاملة حول الموضوع، لذلك فإن الدراسة الحالية تحاول البحث في كيفية تغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو الإعاقة من خلال أدب الأطفال المتضمن شخصيات معاقة.

---

1) Karambatsos Sofia. Under the Cover: Disability and Children's Literature, York University, 2010, p43.

2) Chandler Karen, «Reading Ethnicity in Children's Literature»,Children's Literature ,39.1, (2011). p 289.

3) Wilson Jenna, Race Representations in Children's Picture Books and Its Impact on the Development of Racial Identity and Attitudes,Western Libraries Undergraduate Research Award, 4, 2014, p1.

4) Mermelstein Aaron David, "Gender Roles in Children's Literature and Their Influence on Learners", MinneTESOL Journal, 34(2), (2018).

5) Trepanier-Street, Mary L., and Jane A. Romatowski, «The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination», Early Childhood Education Journal, 26.3, (1999). P 155.

مشكلة البحث:

إن الاتجاهات الحديثة في التعليم قد زادت من صعوبة المدرسين في إلهام طلابهم على تقدير الأدب، وتؤكد معظم الدراسات الاستقصائية والأبحاث على الحاجة الماسة لمساعدة المعلمين على خلق حب للأدب لدى الطلاب[1]، كما أظهرت الدراسات انخفاضًا كبيرًا في القراءة الأدبية للكتب بين جميع الفئات العمرية والمستويات التعليمية[2]، وكنتيجة لكل هذا فإن الأطفال والشباب لديهم شعور حائر بالارتباك في الوقت الحاضر في ظل ما يسمى بالهوية السائلة liquid identity ، حيث لا يبقى أي شيء في شكل صلب، ويتميز كل شيء بثبات قليل في التجربة الفردية للإنسان، وبالتالي فإن المناهج والممارسات التربوية تحتاج للاهتمام بالروحانية، وهي مسألة مهمة في رعاية الحياة الداخلية والخارجية للأطفال، وبعبارة أخرى يجب أن يعتمد التعليم على العديد من المجالات والتخصصات التي يمكن أن تساعد الأطفال في محاولتهم لإيجاد معنى وترابط في حياتهم، ولهذا الغرض يحتل الأدب دورًا بارزًا في تنمية شخصية الطفل، ليس لأنه أداة لتعلم اللغة فقط، ولكنه أيضًا مصدر النمو الشخصي للمتعلمين الصغار.[3]

وعلى الرغم من أن المعلمين والباحثين قد دافعوا عن استخدام الأدب الخيالي كوسيلة

1) Stan, Ruxandra Viorela, «The importance of literature in primary school pupils' development and personal growth'' Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180, (2015). p 455.

2) Bradshaw Tom and Bonnie Nichols, Reading At Risk: A Survey of Literary Reading in America, Research Division Report# 46, Washington: National Endowment for the Arts, 2004., p1.

3) Stan Ruxandra Viorela, The importance of literature in primary school pupils' development and personal growth, p 455.

لتعليم الطلاب عن الإعاقة[1]، [2]، [3] أو لاستخدامها كعلاج قائم على القراءة[4]، فإن قلة من المؤلفين درسوا هذه الصور بشكل منهجي يظهر كيفية استجابة الأطفال للكتب التي تحتوي على شخصيات ذات إعاقة، أو تفحص هذه كتب الأطفال لتحديد المعايير التي يجب على المعلمين استخدامها عند اختيار الكتب المتعلقة بالإعاقة.

وفي السنوات العشر الماضية تصور أدب الأطفال والشباب مواقف إيجابية بشكل متزايد تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، وأصبح يصور الأشخاص ذوي الإعاقة أنهم مستقلون ومتساوون ونشطون اجتماعيًا، ويمكن أن يؤدي استخدام أدب الأطفال الجيد إلى تعزيز المواقف الإيجابية وإدراك التلاميذ للفروق الفردية[5].

ورغم تحسن تمثيل الإعاقة في كتب الأطفال في العقد الماضي إلا أن الصور النمطية لا تزال قائمة، حيث ترى (Saunders, 2000) أن مجموعة كبيرة من كتب الأطفال هي عبارة عن «رسائل مموهة أو سلبية» حول الطبيعة المفترضة للأشخاص ذوي الإعاقة، وهناك حاجة إلى وعي أكبر بكيفية قيام المدرسين والطلاب بفحص الكتب للكشف عن

1) Anderson Peggy L, «Using literature to teach social skills to adolescents with LD», Intervention in school and clinic, 35.5 (2000). p 271.

2) Blaska Joan Kay, Using children's literature to learn about disabilities and illness, Practical Press (MN), 1996. p1.

3) Browder Diane et al, «Literacy for students with severe developmental disabilities: What should we teach and what should we hope to achieve?» Remedial and Special Education, 30.5, (2009). p269.

4) Kurtts, Stephanie A., and Karen W. «Gavigan, Understanding (dis) abilities through children's literature», Education Libraries ,31.1, (2017)., p 23- Prater, Mary Anne, «Learning disabilities in children's and adolescent literature: How are characters portrayed?», Learning Disability Quarterly, 26.1 (2003)., p 47

5)-Adomat Donna Sayers, Exploring issues of disability in children's literature discussions.

الصور النمطية والصور السلبية.[1]

وتبحث الدراسة الحالية في إمكانية تغيير موقف الأطفال تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة باستخدام خيال الأطفال من خلال الاستماع ومناقشة قصص تحتوي على صور واقعية لأشخاص معاقين وقياس أي تحول في المواقف من خلال التساؤل الآتي:

ما مدى تأثير قراءة أدب الأطفال الذي يحتوي على صور إيجابية للمعاقين على مواقف التلاميذ العاديين اتجاه أقرانهم ذوي الإعاقة؟

فرضية الدراسة:

تساهم قراءة أدب الأطفال الذي يحتوي على صور إيجابية للمعاقين في تحسين مواقف التلاميذ العاديين اتجاه أقرانهم ذوي الإعاقة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن تأثير قراءة أدب الأطفال الذي يحتوي على صور إيجابية للمعاقين من خلال ثلاث قصص هي حل جميل وحلم واحد ودرس الأستاذ أنور على مواقف التلاميذ العاديين اتجاه أقرانهم ذوي الإعاقة من خلال استخدام التحليل النوعي لنتائج البحث.

أهمية الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية مساهمة في أدبيات البحث في أدب الأطفال المعاقين، حيث تساعد في فهم أدب الأطفال المعاقين ودوره في تغيير الاتجاهات والمواقف السلبية نحو الإعاقة، وتستمد أهميتها من كونها تتناول موضوعا لم يتلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الدور المحوري الذي يقوم به أدب الأطفال المعاقين في السنوات الأولى من المدرسة حيث يمكن الأطفال العاديين من تعلم

1) Blaska Joan, «Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses», Disability Studies Quarterly, 24.1, (2004).

قبول الاختلافات الفردية، وتسهيل الدمج الناجح للتلاميذ المعاقين في الفصول الدراسية العادية وفي المجتمع، كما تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية في مجال التربية الخاصة وأدب الاشخاص المعاقين، ومرجعا يستعان به من قبل الباحثين والمدرسين في مجال الإعاقة وأدب الاطفال، مما يساعد في تسخير أدب الأطفال لتغيير الاتجاه نحو الإعاقة وتسهيل دمجهم في المدرسة ، كما تكمن أهمية هذه الدراسة فيما ستسفر عنه من نتائج وما ستقترحه من توصيات نأمل أن تسهم في دعم أدب المعاقين.

حدود البحث:

الحدود المنهجية: لقد تم الاعتماد على منهج البحث النوعي، حيث تم من خلال هذا البحث تحليل المقابلات والاستبيان المقدم قبل قراءة القصص وبعدها تحليلا نوعيا.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة متكونة من 30 تلميذا وتلميذة من قسم التحضيري بمدرسة بلهاشمي الحاج أحمد تم اختيارهم بطريقة قصدية.

الحدود الموضوعية: تم استخدام أداة القياس المتمثلة في النسخة المنقحة من استبيان الاتجاه نحو المعاقين لتلاميذ الابتدائي The Primary Student Survey of Handicapped Persons (PSSHP من إعداد (Esposito & Peach, 1983) وتعديل (Dyson, 2005) وترجمة الباحثة، كما تم قراءة ثلاث قصص للأطفال أصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية في إطار مشروع دمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع موجهة للأطفال من أجل توعيتهم بالمشاركة والاندماج، والقصص تحمل العناوين التالية: حلم واحد، حل جميل، درس الأستاذ أنور.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

أدب الأطفال المعاقين: يعرف أدب الأطفال بأنه خبرة لغوية لها شكل فني، يصوغ قضايا الحياة للأطفال بشكل ممتع وسار، وينمي فيهم الإحساس بالقيم الإنسانية من خير

وجمال، ويطلق العنان لخيالاتهم وطاقاتهم الإبداعية[1]، وبالنسبة للأدب المتعلق بالأطفال المعاقين هو تلك الكتابات التي تحتوي على شخصيات معاقة في ثنايا القصص والأعمال الأدبية، وقد تم استخدام ثلاث قصص حول الأطفال المعاقين، وهي: حلم واحد حلم جميل ودرس الأستاذ أنور.

الاتجاه نحو المعاقين: هو نمط السلوك الذي يتمثل برغبة الفرد الموجبة أو السالبة للأشياء أو الموضوعات من حوله في نطاق تفاعله الفعال معه، ويقاس باستخدام الاستبيان المعد لتحقيق أغراض هذه الدراسة، وهو استبيان الاتجاه نحو المعاقين لتلاميذ الابتدائي The Primary Student Survey of Handicapped Persons (PSSHP من إعداد (Esposito & Peach, 1983) وتعديل (Dyson, 2005) وترجمة الباحثة، ويتم تحليل الإجابات على الأسئلة تحليلا نوعيا.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد القراءة بالنسبة للعديد من الأطفال جزءًا من طريقة حياتهم، فهم محاطون بالكتب في المنزل، ولديهم آباء وأمهات وإخوة كبار يتوقون لمشاركتهم القصص، فالقراءة جزء طبيعي من يومياتهم، سواء كانت تتضمن قراءة رواية أثناء تنقلهم من وإلى العمل أم القراءة في السرير في نهاية كل يوم، إلا أنه بالنسبة للعديد من الأطفال الآخرين فإن القراءة وخاصة الخيال والشعر لا تظهر بقوة في حياتهم[2]، لذلك فإن إتاحة الفرصة للأطفال للوصول إلى جميع أنواع الأدب أمر مهم للغاية لنجاحهم، ويقع على المعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع مسؤولية مساعدة الأطفال على تطوير حبهم وشغفهم بالقراءة، ولا تعد قراءة الأدب مهمة فقط في تطوير المهارات المعرفية ليكون الطفل قادرًا على النجاح في المدرسة ولكنها مهمة أيضًا لأسباب أخرى، وعلى الرغم من وجود قيم لا حصر لها في تعريض الأطفال للأدب، فإن (Norton, 2010) تحدد قيمة أدب الأطفال في كتابها «عبر

1) ناصر جابر يوسف شبانة، «أدب الأطفال دراسة في المفهوم»، مجلة جامعة أم القرى للآداب واللغويات، العدد 6، (2011)، ص 17.

2) Waugh, David, Sally Neaum, and Rosemary Waugh, Children's literature in primary schools,London:sega, Learning Matters, 2016, p1.

عيون الأطفال» Through the Eyes of a Child من خلال العناصر التالية: يوفر للأطفال فرصًا للاستجابة للأدب، ويعطي الأطفال التقدير حول تراثهم الثقافي وتراث الآخرين، ويساعدهم على تطوير الذكاء العاطفي والإبداع، ويعزز نمو شخصيتهم ومهاراتهم الاجتماعية، وينقل الأدب والمواضيع الهامة من جيل إلى آخر.[1]

وتعمل القصص المصورة على تطوير معرفة القراءة والكتابة المرئية بدءًا من سنوات ما قبل المدرسة وتستمر في المرحلة الابتدائية، فالرسوم التوضيحية الإبداعية في الكتب المصورة تعمل على تنمية وعي الأطفال بالخط، واللون، والمساحة، والشكل، والتصميم، وبعض الرسوم التوضيحية تكمل القصة أو تعززها، في حين أن البعض الآخر يعزز أو يمد النص، وتنقل الصور المعنى وتفتح فرصًا جديدة للتفسير وتنمية مهارات الأطفال الأساسية، كما يشجع الأدب التعاطف والتسامح مع التنوع والخيال والذكاء العاطفي، ويؤثر الأدب على عواطف الاطفال واهتماماتهم ويظل في ذاكرتهم لأنه «يمثل الصوت الخاص للكاتب من بين العديد من الأصوات في المجتمع وبالتالي نداء خاص إلى القارئ»، وبصرف النظر عن هذه الاسباب، فإن السبب الأكثر أهمية لاستخدام الأدب في الفصول الدراسية هو النمو الشخصي، فهو يثقف القارئ ويساعده في تشكيل مجموعة من القيم والمواقف، ويعزز المواقف الإيجابية بين الأشخاص، وعند قراءة النص الأدبي أو دراسته يصبح القارئ مرتبطًا عاطفياً بالقصة والشخصيات، وهذا الموقف له آثار إيجابية ليس فقط على النمو الشخصي ولكن أيضًا على عملية التعلم بأكملها[2].

ولأدب الأطفال تأثير عميق في حياة التلاميذ، وهو واسع الانتشار في جميع المدارس والمكتبات والمنازل، ومع ذلك يفتقر إلى التنوع والانفتاح على العديد من المجالات لا سيما العرق والجنس والقدرات العقلية والجسمية[3]، ومن أهم المواضيع التي تم إهمالها في أدب

1) Crippen Martha, «The value of children's literature»,Oneota Reading Journal (2012).

2) Stan Ruxandra Viorela, The importance of literature in primary school pupils' development and personal growth, p 454.

3) Leahy Marien,.Foley Bridge, «Diversity in Children's Literature», World Journal of Educational Research, Vol 5, No 2 , (2018)., p 172.

الأطفال موضوع المعاقين.

وحسب (Leahy Marien, Foley Bridge, 2018)[1] فإنه لا يمكن للأدب تعليم الحقائق فحسب، بل يؤثر أيضًا على الاتجاهات، لذلك يمكن للمعلمين إعداد تلاميذهم على دمج وتغيير اتجاهاتهم نحو الأطفال المعاقين عن طريق تعريفهم على شخصيات معاقة في الكتب، ولكي تكون فعالة يجب اختيار الكتب بعناية.

وبالنسبة لتمثيل الإعاقة في الأدب، يصور الأدب تاريخيا الإعاقة في ضوء سلبي للغاية، فالصور النمطية كثيرة في القصص والروايات، من الأشرار الذين يعانون من إعاقات جسدية في القصص الخيالية للأخوين جريم Grimms' Fairy Tales، إلى ليني المعاق عقليا في رواية عن الرجال والفئران Of Mice and Menand لِـ جون شتاينبك، وبيلي المثيرة للشفقة في قصة Jo's Boys من قبل لويزا ماي ألكوت، وفي تصوير اليوم للكاتبة (رولينج ، 1999) وصف دودلي Dudley على أنه أبله وغبي وعدواني في قصة هاري بوتر وحجر الفيلسوف Harry Potter and the Sor-cerer's Stone، وعلى حد تعبير ثورير Thurer (1980) ، «يعاني المعاقون من ضغوط أدبية سيئة»، وقد حدد (Biklen, 1981) ست صور نمطية مشتركة للمعاقين في أدب الطفل تتمثل في: التهديد، قدرات خارقة للعادة، العجز، الطفولية والسذاجة، ضحايا، أو منبوذين وخارج بؤرة الاهتمام[2].

على أن الأدب العربي الذى تناول حكايات الطفل المعاق على ندرته في العصور القديمة– وخلافا لما قد يتواجد في الأدب الغربي يكاد يكون قد خلا من النزعة التي تميل إلى شيطنة أو –تشويه صورة المعاق وتمثيل إعاقته على أنها نوع من أنواع العقاب الإلهي

1) Saad, Chris, «The portrayal of male and female characters with chronic illnesses in children's realistic fiction», Disability Studies Quarterly, 24.1, (2004). P 1970-1994.

2) Routel Christie, The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability, p20.

لفعل مؤذ أو عمل سيء من جانب الطفل[1].

وإذا كان الأدب موردا لنقل القيم للمجتمع، فإن الرسالة التي تنقلها معظم كتب الأطفال هي الخوف والشفقة والعزلة للأشخاص ذوي الإعاقة، وعلى الرغم من أن المؤلفين والناشرين قد اتخذوا خطوات في السنوات الأخيرة للتخفيف من الصور النمطية في خيال الأطفال في بعض القضايا مثل تلك المتعلقة بالعرق والجنس، فإن الأفكار المشوهة حول الاعاقة لم تلق نفس الاهتمام، وفي محاولة للتغلب على الصور السلبية للإعاقة في أدب الماضي، قام المؤلفون بإعطاء موهبة خاصة للشخصيات ذات الإعاقة من أجل «نقل الرسالة التي تفيد بأنه على الرغم وجود أشخاص معاقين يفتقرون للعديد من القدرات، فهم يعوضون ذلك عن طريق الحصول على نوع آخر من القيم والقدرات، بحيث ينتهي بنا المطاف جميعًا إلى «المساواة» في النهاية»[2].

وفي دراسة قامت بها سوزان أبو غيدا (2016) لسبع وأربعين قصة من أدب الطفل العربي المعاصر وجدت أن الغالبية العظمى من القصص الموجهة للطفل والتي تتناول ذوى الهمم تصور المعاق دائما على أنه ذو مواهب استثنائية أو قدرات خاصة تكافئ ما سلب منه من خصائص جسدية، بل ويتفاقم الأمر حتى تعتمد مقبولية الطفل في كثير من الأحيان والاحتفاء به في الأوساط المحيطة به في هذه القصص على تمتعه بهذه المواهب وتحقيقه لمراكز متفوقة اجتماعيا من خلالها، وهو منظور غير منصف أو سليم، إذ لا يجب أن تكون الرسالة الضمنية —التي يستخلصها القارئ الطفل من الأدب الموجه لذوى الاعاقة هو مشروطية الاعتراف بهم وقبولهم في المجتمع فقط لمواهبهم الاستثنائية أو قدراتهم التعويضية «كما لو كان التميز هو الجزية الذى يجب دفعها مقابل الانتماء لمجتمع الأصحاء»، أو كما لو كانت الموهبة والقدرات الاستثنائية هي مفتاح الدخول الوحيد إلى

1) إيمان محمود العيسوى، التحولات الثقافية والاجتماعية فى أدب الطفل –تمثلات الإعاقة نموذجا، المؤتمر السنوى الثالث حول أدب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية، مركز توثيق وبحوث أدب الأطفال، ص 6.

2) Routel Christie, The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability, p20.

مجتمع الأصحاء وذوى القدرة الجسدية الكاملة[1].

ومع ذلك يعرب الباحثون عن اهتمامهم باستخدام أدب الأطفال كوسيلة لزيادة فهم للإعاقات، وبالتالي يتخذون هذه الخطوة الأولية لزيادة القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة، وقد لاحظ (Dyches Tina Taylor and Mary Anne Pra-ter, 2005)[2] بعد تقييم 34 كتاباً للأطفال تم نشرها خلال الفترة 1999-2003 أن الأشخاص ذوي الإعاقة التنموية اتخذوا خيارات أكثر تعمدًا، وتلقوا تعليمًا في بيئات أكثر شمولًا، وكانوا أكثر قبولًا في مجتمعاتهم، وعملوا في أدوار مساعدة أكثر؛ وكانت الإعاقة واحدة من العديد من سمات الشخصية، وأكثر من نصف الشخصيات المعاقة كانت مصابة باضطرابات طيف التوحد، ونصف المصابين تقريبًا لديهم متلازمة أسبرجر.

وإذا تمكن المعلمون من استخدام أدب الأطفال بنجاح للقضاء على الصور النمطية الجامدة والتحامل الذي يحمله الأطفال غير المعاقين فقد يوفر ذلك فرصة سانحة للسماح بإدماج الأطفال المعاقين في الفصول العادية، سواء كان ذلك من خلال النقاش الموجه للأدب الكلاسيكي الذي يحتوي على صور نمطية سلبية تجاه الإعاقة أم باستخدام كتب أحدث ذات صور إيجابية وواقعية للأفراد ذوي الإعاقة[3].

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (Adomat Donna Sayers, 2014)[4] مقاربة نوعية لدراسة وجهة نظر الأطفال في فصلين دراسيين متعددي الأعمار نحو قضايا الإعاقة من خلال

1) إيمان محمود العيسوى، التحولات الثقافية والاجتماعية في أدب الطفل – تمثلات الإعاقة نموذجا-، ص 6.

2) Dyches Tina Taylor and Mary Anne Prater, «Characterization of developmental disability in children's fiction», Education and Training in Developmental Disabilities , 40.3, (2005). p 202.

3) Routel Christie, The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability, Master's Theses and Doctoral Dissertations,, p20.

4) Adomat Donna Sayers, Exploring issues of disability in children's literature discussions.

المحادثات أثناء المناقشات المفتوحة والحلقات الأدبية، وقد بحثت هذه الدراسة في كيفية بناء الأطفال لفهم إيجابي للإعاقة من خلال أدب الأطفال، وتأثير المواقف والمعتقدات والنمطية اتجاه الإعاقة، وقد تم تسجيل تدخلات الطلاب قبل وأثناء وبعد المناقشات الأدبية بالصوت والفيديو. أظهر تحليل النصوص عدة موضوعات منها: التعرف على الإعاقة، مناقشة وانتقاد مفاهيم «العادي normalcy»؛ تمثل الإعاقة، واستخدم الخيال لتغيير وجهات نظر الافراد نحو المعاقين، وعند استكشاف الشخصيات في القصص، لم يتعلم الأطفال عن مختلف الإعاقات فحسب، بل أصبحوا يفهمون أن المعاقين كشخصيات مشابهة لأنفسهم بطرق كثيرة.

وهدفت دراسة (Karambatso Sofia, 2010)[1] إلى استكشاف ردود الأطفال العاديين على خمس قصص مختارة تشمل شخصًا ذا إعاقة، وقد شارك خمسة أطفال في سن السابعة في هذه الدراسة. بعد قراءة القصص أكمل المشاركون مقابلات فردية شبه منظمة وتمثيلات تصويرية لجزئهم المفضل من كل قصة، كذلك تم تحليل قصص الكتب الخمسة، وكشفت النتائج المستخلصة من التحليل وتقييم كتب القصص أن قصة واحدة فقط حققت المعايير المطلوبة وهي قصة كيف جاءت اللطخة How Smudge came (Gregory,1995)، وتشير النتائج إلى ضرورة تنمية العلاقات بين الأطفال المعوقين وغير المعوقين من خلال استخدام أدب الأطفال والممارسات التعليمية الشاملة.

دراسة (Routel Christie, 2009)[2] التي بحثت في تأثير قراءة أدب الأطفال الذي يحتوي على صورة إيجابية وواقعية للشخصية ذات الإعاقة على مواقف الطلاب غير المعوقين تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة، أكمل الأطفال مقياس المواقف تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة قبل وبعد الاستماع إلى القصة والمشاركة في المناقشة الموجهة. وتشير النتائج الكمية إلى أثر إيجابي كبير من الناحية الإحصائية على المواقف تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال المشاركة في القراءة والمناقشة، فيما تشير النتائج النوعية إلى أن الطلاب حققوا

1) Karambatsos Sofia, Under the Cover: Disability and Children's Literature, p1.

2) Routel Christie, The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability, p1.

مكاسب كبيرة في تقليل الصور النمطية اتجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، وكان أكبر تغيير في مواقف الطلاب الذين كانوا على صلة بالأشخاص ذوي الإعاقة في حياتهم.

وقد هدفت دراسة (Mohammadzadeh, Behbood, Hatice Kayhan, and Çelen Dimililer, 2018)[1] إلى توضيح تأثير التحليلات الأسلوبية المعرفية على تفسير أدب الأطفال واستنتاج المعنى الأساسي للنقاط المجازية في النص وتفسير النص وتنمية الوعي والتعاطف تجاه أفكار ومواقف الشخصية المعاقة. وهدف الباحثون إلى: (1) فحص البناءات الأساسية للرواية، و(2) تقييم استجابات القراء ودراسة كيف يمكن أن تؤدي قراءة أدب الأطفال مع شخصيات معاقة إلى تعزيز وعيهم بالإعاقة والتعاطف، وتوصلت الدراسة إلى أن قراءة الادب المتضمن شخصيات معاقة عزز الوعي بالإعاقة وتعاطف القراء.

بالنسبة للدراسات العربية حسب حدود اطلاعنا لم نجد أي بحوث تناولت القصة كأداة لتحسين الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة لذلك جاءت دراستنا الحالية كي تسد هذه الفجوة البحثية وتكون إضافة علمية مفيدة إلى أدبيات الموضوع.

الجانب الميداني:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج النوعي للتوصل إلى فهم عميق لأثر أدب الأطفال من خلال القصص في تغيير اتجاه الأطفال نحو الإعاقة، حيث تم إجراء مقابلة مع الاطفال الملتحقين بالقسم التحضيري في المدرسة لمعرفة اتجاههم نحو الإعاقة، تم خلالها تطبيق استبيان الاتجاه نحو المعاقين لتلاميذ الابتدائي، ثم قراءة ثلاث قصص حول المعاقين موجهة للأطفال، وبعدها تم إجراء مقابلة أخرى من أجل معرفة اتجاههم نحو الإعاقة أيضا عن طريق تطبيق نفس المقياس.

1) Mohammadzadeh, Behbood, Hatice Kayhan, and Çelen Dimililer, «Enhancing disability awareness and empathy through children's literature about characters with disabilities: a cognitive stylistic analysis of Rodman Philbrick's Freak the Mighty», Quality & Quantity, 52.1, (2018).p 583.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (30) تلميذ وتلميذة من قسم التحضيري بمدرسة بلهاشمي الحاج أحمد، تم اختيارهم بطريقة قصدية بسبب قلة كثافة البرنامج الدراسي ووجود وقت كافي لقراءة القصص واجراء المقابلات، ويبلغ سن الأطفال 6 سنوات.

أدوات الدراسة:

المقابلة شبه الموجهة: تم استخدام المقابلة شبه الموجهة وفق ما يقتضيه تطبيق الاستبيان المخصص للاتجاه نحو الإعاقة لدى الأطفال، وكذا قراءة القصص المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة حيث سمح للأطفال بالتعبير عن آرائهم باستخدام عباراتهم وكلماتهم الخاصة بهم وهذا من خصائص البحث النوعي في البحث العلمي، وتم تفريغ المقابلات لتسهيل عملية التحليل من خلال تحليل المحتوى والأفكار الرئيسية للوصول إلى نتائج الدراسة.

النسخة المنقحة من استبيان الاتجاه نحو المعاقين لتلاميذ الابتدائي–The Primary Student Survey of Handicapped Persons (PSSHP): من إعداد (Esposito, Beverly G., and Walter J. Peach [1] 1983) وتعديل (Dyson, Lily,2005)[2]، ويعكس هذا الاستبيان الوعي والحساسية لدى الأطفال تجاه الإعاقة ومواقفهم تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، ويتكون الاستبيان من ستة أسئلة لا تتطلب قراءة أو كتابة من جانب الطفل.

تم اختبار المقياس وتحديد أنه مناسب للأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم ما قبل المدرسة إلى 7 سنوات في دراسة كل (Esposito, Beverly G., and ,1983 Walter J. Peach) وفي دراسة (Dyson, Lily ,2005) أجريت تنقيحات على الاستبيان لتعكس المزيد من المصطلحات الحالية وشملت تغيير مصطلحات مثل

1) Esposito Beverly G., and Walter J Peach, «Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons», exeptional children, 49.4, (1983). p 361.

2) Dyson Lily L, «Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities», Topics in Early Childhood Special Education, 25.2, (2005). p95.

الأشخاص المعوقين handicapped persons إلى الأشخاص ذوي الإعاقة per-sons with disabilities، وتم تحسين الاستبيان المنقح بمساعدة المعلمين لضمان فهمه من قبل الأطفال، كما تم إجراء اختبار تجريبي مع طفلين قبل التطبيق عن طريق المقابلة.

وعلى الرغم من أنه يمكن تحليل بيانات استبيان الاتجاه نحو المعاقين لتلاميذ الابتدائي كميا للحصول على مجموع الدرجات في النسخة الاصلية إلا أنه لم يتم اعتماد هذه الطريقة في التحليل الحالي بالاعتماد على النسخة المنقحة، لأن الغرض من الدراسة هو الحصول على معلومات نوعية حول فهم الأطفال ومواقفهم، ويتم ترميز الإجابات وفقا للتحليل النوعي وتحلل بيانات المقابلة باستخدام طريقة تحليل المحتوى أين تشكل كل كلمة أو جملة ذات صلة بسؤال معين وحدة تحليل، وتتحدد المفاهيم أو الأحداث الرئيسية وإجراء مقارنات بين أوجه التشابه والاختلاف لكل حادث أو مفهوم، ويتم تجميع الأحداث أو المفاهيم المشابهة في موضوعات، وهكذا يتم استخلاص المواضيع الرئيسية من ردود الأطفال على كل سؤال على الاستبيان.

إجراءات الدراسة:

بمجرد إعطاء المدير موافقته على إجراء الدراسة تم الاتصال بالمعلمين من أجل اختيار القسم المناسب، وبعد التشاور معهم تم اختيار قسم التحضيري بسبب عدم كثافة البرنامج الدراسي، وتم إجراء أول مقابلة من أجل التعرف على التلاميذ وخلق جو من الألفة، وفي المقابلة الثانية تم تطبيق استبيان الاتجاه نحو المعاقين في القسم على التلاميذ وتم تسجيل ردود الأطفال يدويًا من قِبل الباحثة.

بعد إكمال التلاميذ الإجابة على استبيان الاتجاه نحو المعاقين، قرأت الباحثة القصص الثلاث التي أصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية في إطار مشروع دمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع ، والقصص هي «حلم واحد» و«حل جميل» و«درس الأستاذ أنور» وهى موجهة للأطفال من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة، وتقدم القصة في إطار من الرسومات والجمل البسيطة والحكايات التي تنقل مفهوم الدمج وأهميته، وتثير الحماسة بين الأطفال من أجل توعية الاطفال نحو المشاركة والاندماج، ليكونوا معا جنبا

إلى جنب دون فصل أو تمييز، وبما يسم في بناء اتجاهات نفسية إيجابية لتحقيق مجتمع متكامل إنسانيا يحقق المواطنة للجميع[1].

تم اختيار هذه القصص من قبل الباحثة لأنها صدرت من مركز خاص بالطفولة ومن قبل متخصصين لذلك اطمأنت لهذه القصص، تناقش القصص قضية الاختلاف وأنه أمر طبيعي كما تناقش قضية الإعاقة السمعية في قصة حل جميل وكيف يستطيع المعاق سمعيا «جميل الذي هو في نفس سن التلاميذ» الاندماج بمساعدة وتقبل زملائه له، وبعد قراءة القصص تم مناقشة المحتوى وفقًا لإجراءات الفصل العادية مع التلاميذ.

في المقابلة الأخيرة تم إعادة تطبيق استبيان الاتجاه نحو المعاقين، من أجل الوقوف على التغييرات التي حصلت في موقف التلاميذ من الإعاقة والأطفال المعاقين، وتم اختتام الدراسة وشكر التلاميذ والمعلمة على التعاون والمشاركة في البحث.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض نتائج الفرضية التي تنص على ما يلي: تساهم قراءة أدب الأطفال الذي يحتوي على صور إيجابية للمعاقين في تحسين مواقف التلاميذ العاديين اتجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة.

وللتحقق من هذه الفرضية سوف نقوم بعرض نتائج التلاميذ على مقياس الاتجاه نحو الإعاقة قبل قراءة القصص وبعدها، وفيما يلي عرض النتائج:

النتائج قبل قراءة القصص:

يمكن تقسيم أسئلة المقياس إلى فئتين: (أ) الفهم والوعي بالإعاقة و(ب) المواقف تجاه

---

1) إصدارات المجلس العربي للطفولة والتنمية، تم استرجاعه بتاريخ 2019-12-13 على الرابط التالي: http://www.arabccd.org/page/66_%D8%A7%D8%B5%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%B3

الأشخاص المعاقين، وسوف يتم عرض نتائج الدراسة لكل فئة من هذه الفئات.

أولا: فهم الإعاقة: تتكون هذه الفئة من ثلاثة أسئلة تتعلق بمعرفة معنى الإعاقة، و«العدوى» الخاصة بالإعاقات، وأوجه التشابه والاختلاف بين الأشخاص ذوي الإعاقة والعاديين.

1- **معنى الإعاقة:** سُئل الأطفال: «أخبرني بكل ما تعرفه عن المعاقين؟»، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 1:

النتائج المتعلقة بالفهم والوعي بالإعاقة لدى التلاميذ قبل قراءة القصص

السؤال : "أخبرني بكل ما تعرفه عن المعاقين"	التكرارات	النسب المئوية
لا أعرف	20	66.66
أعرف	10	33.33

نلاحظ من خلال الجدول أن 20 طفلا بنسبة 66.66 أجابوا أنهم لا يعرفون الإعاقة أو بإجابات أخرى لا علاقة لها بالإعاقة، وأجاب 10 أطفال بنسبة 33.33 بالمائة بأنهم يعرفون الإعاقة، وركزت معظم الإجابات على العجز الجسدي أو أوصاف تتضمن الإشارة إلى العجز الجسدي مثل عدم القدرة على المشي وكبر الرأس وصغر شكل العينين، وفيما يلي استعراض الإجابات التي أدلى بها الأطفال:

الشخص المعاق هو:

- مريض من رجليه
- يمشي على كرسي متحرك
- رأسه كبير

- عيناه صغيرتان
- ضعيف
- يضع نظارات
-اعوجاج أصابع يده
- يجر رجليه
- أسود

نلاحظ أن معظم الأوصاف كانت تتعلق بشكل المعاق ماعدا وصف «أسود» الذي يشير إلى العتمة والسواد.

الإعاقة كمعدية أو غير معدية: تم سؤال الأطفال: «هل يمكن أن تمرض – مثل الإصابة بالزكام أو عدم القدرة على المشي- من اللعب مع أشخاص معاقين؟»، وطلب منهم إعطاء سبب لإجابتهم في حالة الموافقة أو الرفض، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 2:

النتائج المتعلقة باعتبار الإعاقة كمعدية أو غير معدية لدى التلاميذ قبل قراءة القصص

السؤال: "هل يمكن أن تمرض – مثل الإصابة بالزكام أو عدم القدرة على المشي- من اللعب مع أشخاص معاقين ؟"	التكرارات	النسب المئوية
نعم	8	26.66
لا	22	73.33

نلاحظ من خلال الجدول أنه كانت إجابات 8 أطفال بنسبة 26.66 بنعم لكن

بدون ذكر السبب أو ذكر إجابات خارجة عن السياق، فيما كانت إجابات 22 منهم بنسبة 73.33 بالرفض، ولم يذكر البعض منهم السبب، فيما ذكر بعضهم أنهم مختلفون في الشكل، فيما علق بعضهم بأنهم لا يعرفون السبب.

أوجه التشابه والاختلاف بين الأطفال والأشخاص المعاقين: سُئل الأطفال «هل تعتقد أن الأشخاص المعاقين يشبهونك كثيرًا أم أنهم مختلفون عنك؟ مع ذكر السبب، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 3:

النتائج المتعلقة بأوجه التشابه والاختلاف بين الأطفال والأشخاص المعاقين لدى التلاميذ قبل قراءة القصص

السؤال : "هل تعتقد أن الأشخاص المعاقين يشبهونك كثيرًا أم أنهم مختلفون عنك؟	التكرارات	النسب المئوية
مشابهون	0	0
مختلفون	30	100

ذكر جميع الأطفال أن الأشخاص المعاقين مختلفون عنهم وبرروا ذلك من خلال الاختلاف في الشكل.

ثانيا: المواقف تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة

يعتمد تصنيف المواقف تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة على ثلاثة أسئلة وهي: الإعجاب بالأشخاص ذوي الإعاقة، والصداقة مع الأشخاص ذوي الإعاقة، والخوف من الأشخاص ذوي الإعاقة، وسوف نتناول بالمناقشة كل جانب من هذه الجوانب.

الإعجاب بالأشخاص المعاقين: سئل الأطفال: «هل تحب الأشخاص المعاقين؟ مع ذكر السبب»، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 4:

النتائج المتعلقة بالإعجاب بالأشخاص المعاقين لدى التلاميذ قبل قراءة القصص

السؤال: "هل تحب الأشخاص المعاقين؟	التكرارات	النسب المئوية
نعم	12	40
لا	18	60

نلاحظ من خلال الجدول إجابة 12 طفل بنسبة 40 بالمائة بأنهم يحبون الأطفال المعاقين دون ذكر السبب، فيما أجاب 18 طفل بأنهم لا يحبونهم، بعضهم لم يذكر السبب، فيما ذكر بعضهم أنهم لا يحبونهم لأنهم لا يبقون معهم ولا يلعبون معهم وهذا إشارة إلى عدم دمج الأطفال المعاقين مع العاديين.

الصداقة مع ذوي الإعاقات: تم سؤال الأطفال «هل لديك أصدقاء من المعاقين؟» مع ذكر السبب، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 5:

النتائج المتعلقة بالصداقة مع ذوي الإعاقات لدى التلاميذ قبل قراءة القصص

السؤال: "هل لديك أصدقاء من المعاقين؟"	التكرارات	النسب المئوية
نعم	10	33.33
لا	20	66.66

نلاحظ من خلال الجدول أنه ذكر 10 أطفال بنسبة 33.33 أن لديهم أصدقاء معاقين فيما أدلى 20 طفلا بنسبة 66.66 بأنهم ليس لديهم أصدقاء معاقون مع عدم ذكر السبب أو ذكر عبارات خارجة عن السياق.

الخوف من المعاقين: تم سؤال الأطفال: «هل تخاف من المعاقين؟»، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 6:

النتائج المتعلقة بالخوف من المعاقين لدى التلاميذ قبل قراءة القصص

السؤال: " هل تخاف من المعاقين؟"	التكرارات	النسب المئوية
نعم	0	0
لا	30	100

نلاحظ إجابات كل الأطفال بأنهم لايخافون منهم دائما مع عدم ذكر السبب أو إجابات خارجة عن السياق أو الإجابة بعبارة لا أعرف.

النتائج بعد قراءة القصص: بعد قراءة القصص الثلاث حول المعاقين ومناقشة التلاميذ حول فحواها، تم سؤال الأطفال مرة أخرى حول اتجاههم نحو الإعاقة وفيما يلي النتائج:

أولا: فهم الإعاقة: تتكون هذه الفئة من ثلاثة أسئلة تتعلق بمعرفة معنى الإعاقة، و«العدوى» الخاصة بالإعاقات، وأوجه التشابه والاختلاف بين الأشخاص ذوي الإعاقة والعاديين.

1- معنى الإعاقة: سُئل الأطفال: «أخبرني بكل ما تعرفه عن المعاقين»، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 7:

النتائج المتعلقة بالفهم والوعي بالإعاقة لدى التلاميذ بعد قراءة القصص

السؤال : "أخبرني بكل ما تعرفه عن المعاقين"	التكرارات	النسب المئوية
أعرف	30	100
لا أعرف	0	0

نلاحظ من خلال الجدول إجابة كل الأطفال بأنهم يعرفون الإعاقة، وقد ركزت معظم الإجابات على ثلاثة أنواع من الإعاقة هي الإعاقة السمعية والاعاقة الحركية والعمى وفيما يلي استعراض الإجابات التي أدلى بها الأطفال:

الشخص المعاق هو:

-لا يسمع

-لا يرى

-لا يمشي

نلاحظ أن هناك تغيرا في مفاهيم الأطفال نحو الإعاقة حيث أصبحت أكثر انتظاما لكنها بقيت تتعلق بالجانب الشكلي المجرد ذلك أن الأطفال لا يدركون إلا ما هو ملموس ومرئي لذلك لم يتم ذكر الإعاقات العقلية بمختلف أنواعها لأن القدرات العقلية هي مجردة ولا يمكن للأطفال استيعابها في هذا العمر.

الإعاقة كمعدية أو غير معدية: تم سؤال الأطفال: «هل يمكن أن تمرض – مثل الإصابة بالزكام أو عدم القدرة على المشي- من اللعب مع أشخاص معاقين ؟» وطلب منهم إعطاء سبب لإجابتهم في حالة الموافقة او الرفض، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 8:

النتائج المتعلقة باعتبار الإعاقة كمعدية أو غير معدية لدى التلاميذ بعد قراءة القصص

السؤال : "هل يمكن أن تمرض – مثل الإصابة بالزكام أو عدم القدرة على المشي– من اللعب مع أشخاص معاقين ؟"	التكرارات	النسب المئوية
نعم	0	0
لا	30	100

نلاحظ من خلال الجدول أن إجابات كل الاطفال كانت بالرفض، بعض منهم لم يذكروا السبب فيما ذكر بعضهم أنهم يشبهونهم.

أوجه التشابه والاختلاف بين الأطفال والأشخاص المعاقين: سُئل الأطفال «هل تعتقد أن الأشخاص المعاقين يشبهونك كثيرًا أم أنهم مختلفون عنك؟»، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 9:

النتائج المتعلقة بأوجه التشابه والاختلاف بين الأطفال والأشخاص المعاقين لدى التلاميذ بعد قراءة القصص

السؤال : "هل تعتقد أن الأشخاص المعاقين يشبهونك كثيرًا أم أنهم مختلفون عنك؟	التكرارات	النسب المئوية
مشابهون	9	30
مختلفون	21	70

نلاحظ من خلال الجدول أن 9 أطفال بنسبة30 بالمائة ذكروا أنهم يشبهونهم قليلا

فقط، والبقية ذكروا عدم وجود تشابه بينهم وبين المعاقين دائما دون ذكر أسباب.

ثانيا: المواقف تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة

يعتمد تصنيف المواقف تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة على ثلاثة أسئلة تتعلق بما يلي: الإعجاب بالأشخاص ذوي الإعاقة، والصداقة مع الأشخاص ذوي الإعاقة، والخوف من الأشخاص ذوي الإعاقة، وسوف نتناول بالمناقشة كل جانب من هذه الجوانب.

الإعجاب بالأشخاص المعاقين: سئل الأطفال «هل تحب الأشخاص المعاقين؟ مع ذكر السبب، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 10:

النتائج المتعلقة بالإعجاب بالأشخاص المعاقين لدى التلاميذ بعد قراءة القصص

السؤال: "هل تحب الأشخاص المعاقين؟	التكرارات	النسب المئوية
نعم	30	100
لا	0	0

أجاب كل الأطفال أنهم يحبون المعاقين بعضهم لم يذكر السبب لكن المثير في الأمر هو ذكر بعضهم أنهم يحبون المعاقين بدافع الشفقة.

الصداقة مع ذوي الإعاقات: تم سؤال الأطفال «هل لديك أصدقاء من المعاقين؟، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 11:

النتائج المتعلقة بالصداقة مع ذوي الإعاقات لدى التلاميذ بعد قراءة القصص

السؤال: "هل لديك أصدقاء من المعاقين؟"	التكرارات	النسب المئوية
نعم	10	33.33
لا	20	66.66

ذكر 10 أطفال بنسبة 33.33 أن لديهم أصدقاء معاقين فيما أدلى 20 طفلا بنسبة 66.66 بأنهم ليس لديهم أصدقاء معاقون مع عدم ذكر السبب أو ذكر عبارات خارجة عن السياق أي عدم حصول أي تغيير.

الخوف من المعاقين: تم سؤال الأطفال: «هل تخاف من المعاقين؟»، والجدول التالي يوضح إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم 12:

النتائج المتعلقة بالخوف من المعاقين لدى التلاميذ بعد قراءة القصص

السؤال: "هل تخاف من المعاقين؟"	التكرارات	النسب المئوية
نعم	0	0
لا	30	100

وكانت إجابة كل الأطفال بأنهم لايخافون منهم دائما وكان السبب هو : لانهم مثلنا لا يخيفوننا.

مناقشة النتائج:

نلاحظ من خلال عرض النتائج أن قراءة القصص للأطفال حول المعاقين قد أدت إلى تغير في مفهوم الإعاقة والاتجاه نحوها وإن كان بصورة نسبية، وهذا يؤكد الدور الكبير الذي تلعبه القصص في تغيير الاتجاه نحو الإعاقة، حيث أظهرت ردود التلاميذ حول مفهوم الإعاقة والاتجاه نحو المعاقين زيادة في فهم الإعاقة وتغير الاتجاه نحوهم.

أولا: فهم الإعاقة: أظهرت النتائج تحسنا نسبيا فيما يتعلق بالوعي وفهم الإعاقة بعد قراءة القصص وهو ما يتوافق ودراسة كل من (Adomat, 2014) و(Rou-tel, 2009) و(Mohammadzadeh et al., 2018) التي توصلت إلى أن لأدب الأطفال المعاقين وخاصة القصص دورا في الوعي بالإعاقة وفهمها والتعرف عليها، فالاطفال قبل الاستماع للقصص ومناقشتها كانت لديهم أفكار مشوشة حول الإعاقة وأغلبها كانت عبارة عن أوصاف لشكل المعاقين تراوحت من النحافة إلى ضخامة الرأس إلى إعوجاج الأصابع وجر الرجلين، بل حتى أنه تم وصفها بالسواد وهي صورة قاتمة عن الإعاقة، لكن بعد قراءة القصص الثلاثة لاحظنا تغيرا في مفاهيم الأطفال نحو الإعاقة حيث أصبحت أكثر انتظاما لكنها بقيت تتعلق بالجانب الشكلي للمعاق حيث تم حصرها في الإعاقة السمعية والبصرية والحركية، وذلك لأن قصة حل جميل تدور حول الطفل جميل الذي يعاني من إعاقة سمعية كما أن قصة درس الأستاذ أنور كانت تدور حول أن هناك فروقات بين الأفراد فيما يتعلق بالحواس الخمس وتركز الحوار أكثر على نقص حاستي السمع والبصر، كما أن الأطفال في عمر ست سنوات مايزالون في مرحلة التفكير الحسي حيث يعتمدون على الأشياء الحسية ولا يفهمون إلا ما هو ملموس ومرئي لذلك لم يتم ذكر الاعاقات العقلية بمختلف أنواعها لأن القدرات العقلية هي مجردة ولا يمكن للأطفال استيعابها في هذا العمر.

فيما يتعلق بالخوف من الإصابة بالعدوى من المعاقين، وكذا الاختلاف والتشابه بينهم، كان هناك تحسن نسبي في النتائج، حيث كانت إجابات كل الاطفال بأنهم لا يخافون من الإصابة بالعدوى، بعض منهم لم يذكروا السبب فيما ذكر بعضهم أنهم يشبهونهم، ذلك أن الأطفال استطاعو أن يفهموا أن المعاقين هم أناس يشبهوننا لكنهم يختلفون عنا فقط

في بعض القدرات، وهذا ماجاء في قصة حلم جميل التي كان الهدف منها توضيح التكامل بين المعاقين والعاديين، وأننا إلى جانبهم نستطيع أن نشكل عالما سعيدا نعيش فيه سويا جنبا إلى جنب لكن نسبة الاستيعاب كانت قليلة بسبب أن اغلبية الأطفال لم يذكروا السبب، عدا قلة منهم فقط، أما فيما يتعلق بالتشابه والاختلاف بينهم وبين المعاقين كان هناك نسبة 30 بالمائة من الذين ذكروا أنهم يشبهونهم قليلا فقط، والبقية ذكروا عدم وجود تشابه بينهم وبين المعاقين دائما، دون ذكر أسباب؛ بسبب عدم استيعاب الاختلاف بين الطبيعي وغير الطبيعي لدى الأطفال، وهذه مفاهيم مجردة أكبر من أن يفهموها، وكان التشابه القليل الذي ذكروه فيما يتعلق بالجانب الجسمي فقط.

ثانيا :المواقف تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة

شهدت المواقف اتجاه المعاقين تحسنا نسبيا دائما، وهذا يدل على أثر قراءة القصص التي تحتوي على أشخاص معاقين في تغيير الاتجاه نحوهم، وهذا ما يتفق مع دراسة كل من (Adomat, 2014) و(Routel, 2009) و(Mohammadzadeh et al., 2018) و(Karambatsos, 2010) التي توصلت إلى أن أدب الأطفال الذي يحتوي على شخصيات معاقة يؤدي إلى تغيير مواقف الأطفال اتجاه الإعاقة إلى اتجاه إيجابي وتعاطف ومحبة، كما تتفق مع ما ذهب إليه (Saad, 2004) أنه لا يمكن للأدب تعليم الحقائق فحسب بل يؤثر أيضًا على الاتجاهات، لذلك يتعين على المعلمين إعداد تلاميذهم على دمج وتغيير اتجاهاتهم نحو الأطفال المعاقين عن طريق تعريفهم على شخصيات معاقة في الكتب، ولكي تكون فعالة يجب اختيار الكتب بعناية، وفي دراستنا كان هناك تحسن فيما يتعلق بالاعجاب بالمعاقين حيث أجاب كل الأطفال أنهم يحبون المعاقين، بعضهم لم يذكر السبب لكن المثير في الأمر هو ذكر بعضهم أنهم يحبون المعاقين بدافع الشفقة، وهذا راجع إلى الأفكار النمطية التي مازال يعاني منها الأفراد المعاقون، والصورة السلبية التي مازالت مرتسمة حولهم، من الشعور بالشفقة، وأنهم أقل كفاءة، وهذا ماتوصلت إليه دراسة(Rohmer, Odile, and Eva Louvet, 2018)[1]

1) Rohmer, Odile, and Eva Louvet, »Implicit stereotyping against people with disability«, Group Processes & Intergroup Relations, 21.1, (2018). p127.

أن هناك سلوكيات تمييزية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة على الرغم من التشريعات التي تعزز المساواة في الحقوق.

وبالنسبة للصداقة لم يحصل أي تغيير؛ذلك أنه لا يوجد أقسام للمعاقين داخل المدرسة،حتى يكون دمج للمعاقين مع أقرانهم العاديين، لذلك لا يوجد لديهم أصدقاء يتعاملون معهم إلا بعض الحالات الموجودة في الاسرة أو الحي، وهم حالات قليلة جدا، وبالنسبة للخوف لم يكن هناك أي تغيير عدا ذكر السبب بعد قراءة القصص، حيث وكانت إجابة كل الأطفال بأنهم لايخافون منهم دائما، وكان السبب هو: لأنهم مثلنا لا يخيفوننا، وهذه نتيجة منطقية لفهمهم ووعيهم بالإعاقة والأشخاص المعاقين.

إن هذه النتائج التي تم التوصل إليها تشير إلى أهمية تضمين أدب الأطفال أشخاصا معاقين شريطة أن ينقل رسالة إيجابية عنهم، ذلك أن الرسائل التي يتم إرسالها للأطفال كقراء للأدب تؤثر على الطريقة التي يتصرفون بها في حياتهم اليومية، لذلك لا بد من اختيار الأدب المتضمن أشخاصا معاقين بعناية، وبلغة مبسطة تسمح للطفل بالتماهي مع محتواها، ويجب أن يحقق هذا الأدب القبول الاجتماعي للمعاق بين أقرانه، وكذا ضرورة توجيه المناقشات من قبل المعلمين، كي يكون لها تأثير على تحسين المواقف السلبية، وتهيئة فرصة لمزيد من التغيير من خلال الاتصال الشخصي مع الأشخاص ذوي الإعاقة. وهذا يستوجب أيضا دراسة مواقف المعلمين وتغييرها اتجاه المعاقين، إذ لا يمكن للمعلمين الانخراط في هذه القراءة والمناقشة دون دراسة مواقفهم تجاه الإعاقات، ولضمان تحقيق تغيير اتجاهات الأطفال المعاقين نحو الإعاقة من خلال الأدب، لابد أن يكون لدى المعلمين مواقف إيجابية بشأن الإعاقة، وليس الصور النمطية النمطية السلبية للإعاقة الموروثة من المجتمع، فالمعلمون بوصفهم وسطاء لمناقشة الأدب يمكن أن يلعبوا دورًا مهمًا في كيفية تقديم معلومات الإعاقة من خلال الأدب، كما تحتاج المقررات الدراسية إلى تضمين قضايا الإعاقة في أدب الأطفال كوسيلة تساعد في إدماج المعاقين مع أقرانهم من العاديين.

خاتمة وتوصيات:

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى البحث في تأثير قراءة أدب الأطفال الذي يحتوي على صور إيجابية عن للمعاقين على مواقف التلاميذ العاديين اتجاه أقرانهم ذوي الإعاقة، وقد

توصلت إلى نتائج متسقة تدعو للاطمئنان كشفت عن تحسن نسبي في فهم الإعاقة وكذا المواقف اتجاه الاطفال المعاقين، وهذه النتائج تؤكد دور أدب الأطفال في تغيير الاتجاهات النمطية السلبية لدى الأطفال اتجاه المعاقين، وعلى الرغم من أن تعميم نتائجنا مقيد نظرا للعديد من الاعتبارات – منها ما يتعلق بعينة الدراسة التي كان حجمها صغيرا لذلك من غير المعروف ما إذا كانت النتائج ستكون مماثلة إذا تم تكرار البحث مع تلاميذ من مناطق أخرى، وكذلك طريقة المعاينة التي تمت بطريقة قصدية، كما ينبغي التأكد من تغير المواقف باستخدام أكثر من أداة واحدة لتأكيد صحة النتائج– إلا أن هذه الدراسة تقدم دليلا أوليا على أن قراءة أدب الأطفال الذي يحتوي على صور إيجابية عن للمعاقين يؤدي إلى تحسين اتجاهات الأطفال العاديين اتجاه أقرانهم من المعاقين.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن اقتراح التوصيات التالية:

– إجراء المزيد من البحوث حول أثر أدب الأطفال المتضمن شخصيات معاقة في المساهمة في دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية.

– تحليل محتوى القصص المتضمنة شخصيات معاقة، من أجل تقديم صورة صحيحة عن المعاقين بعيدة عن الصور النمطية التي غالبا ما أظهرتهم أنهم مختلفون، وأنهم الشريحة الأضعف في المجتمع.

– دراسة اتجاهات المعلمين نحو الإعاقة، ومحاولة تحسينها، من أجل نقل أدب الأطفال المعاقين للأطفال بصورة موضوعية خالية من الأفكار النمطية للأفراد.

– تشجيع الكتاب على تناول المعاقين كشخصيات في قصصهم، وإعطاء صورة موضوعية وإيجابية عنهم.

– تنمية أدب الأطفال المعاقين في المدارس والبيت، وتشجيع الأطفال على قراءته.

قائمة المصادر والمراجع

العيسوى، إيمان محمود. التحولات الثقافية والاجتماعية فى أدب الطفل -تمثلات الإعاقة نموذجا، المؤتمر السنوى الثالث حول أدب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية، مركز توثيق وبحوث أدب الأطفال، 2018.

شبانة، ناصر. «أدب الأطفال دراسة في المفهوم»، مجلة جامعة أم القرى للآداب واللغويات، العدد 6، (2011).

Adomat Donna Sayers, «Exploring issues of disability in children's literature discussions», Disability Studies Quarterly, 34.3 (2014).

Anderson Peggy L, «Using literature to teach social skills to adolescents with LD», Intervention in school and clinic ,35.5 (2000).

Beech Marty, Disability awareness through language arts and literacy: resources for prekindergarten and elementary school, Florida Developmental Disabilities Council, Incorporated, 2012.

Blaska Joan Kay, Using children's literature to learn about disabilities and illness, Practical Press (MN), 1996.

Blaska Joan, «Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses», Disability Studies Quarterly ,24.1, (2004).

Bradshaw Tom and Bonnie Nichols, «Reading At Risk: A Survey of Literary Reading in America», Research Division Report# 46», Washington: National Endowment for the Arts, 2004.

Browder Diane et al, «Literacy for students with severe developmental disabilities: What should we teach and what should we hope to achieve?» Remedial and Special Education, 30.5, (2009).

Castelli Luigi, Leyla De Amicis, and Steven J Sherman, «The loyal member effect: On the preference for ingroup members who engage in exclusive relations with the ingroup (1347)», Developmental Psychology ,43.6,(2007).

Chandler Karen, «Reading Ethnicity in Children's Literature», Children's Literature ,39.1, (2011).

Crippen Martha, «The value of children's literature», Oneota Reading Journal (2012).

Diamond Karen and Huifang Tu, «Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions», Journal of Applied Developmental Psychology, 30.2, (2009).

Dyches Tina Taylor and Mary Anne Prater,» Characterization of developmental disability in children's fiction, Education and Training in Developmental Disabilities , 40.3, (2005).

Dyson Lily L, Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilitiesTopics in Early Childhood Special Education, 25.2, (2005).

Esposito Beverly G., and Walter J Peach, «Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons», exeptional children, 49.4, (1983).

Gavigan Karen W and Stephanie Kurtts, «Using children's and young adult literature in teaching acceptance and understanding of individual differences» ,Delta Kappa Gamma Bulletin, 77.2, (2011).

Georgiadi Maria et al, Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25.6, (2012).

Ho Anita, «To be labelled, or not to be labelled: that is the question, British Journal of Learning Disabilities, 32.2, (2004).

Hong Soo-Young, Kyong-Ah Kwon, and Hyun-Joo Jeon, «Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors», Infant and Child Development, 23.2, (2014).

Huckstadt, Lauren K., and Kristin Shutts, «How young children evaluate people with and without disabilities», Journal of Social, 70.1, (2014).

Karambatsos Sofia. Under the Cover: Disability and Children's Literature, York University, 2010.

Kurtts, Stephanie A., and Karen W. «Gavigan, Understanding (dis) abilities through children's literature», Education Libraries, 31.1, (2017).

Leahy Marien,.Foley Bridge, «Diversity in Children's Literature», World Journal of Educational Research, Vol 5, No 2 , (2018).

Mermelstein Aaron David, «Gender Roles in Children's Literature and Their Influence on Learners», MinneTESOL Journal, 34(2), (2018).

Mohammadzadeh, Behbood, Hatice Kayhan, and Çelen Dimililer, «Enhancing disability awareness and empathy through children's literature about characters with disabilities: a cognitive stylistic analysis of Rodman Philbrick's Freak The Mighty», Quality & Quantity, 52.1 , (2018).

Prater, Mary Anne, «Learning disabilities in children's and adolescent literature: How are characters portrayed?», Learning Disability Quarterly, 26.1 (2003).

Reid, D. Kim, and Michelle G. Knight, «Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies», Educational Researcher, 35.6, (2006).

Rohmer, Odile, and Eva Louvet, «Implicit stereotyping against people with disability», Group Processes & Intergroup Relations , 21.1, (2018).

Routel Christie, The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability, Master's Theses and Doctoral Dissertations, 2009 http://commons.emich.edu/theses/245.

Saad, Chris, «The portrayal of male and female characters with chronic illnesses in children's realistic fiction», Disability Studies Quarterly, 24.1, (2004).

Stan, Ruxandra Viorela, «The importance of literature in prima-

ry school pupils' development and personal growth» ,Procedia-Social and Behavioral Sciences ,180 ,(2015).

Trepanier-Street, Mary L., and Jane A. Romatowski, «The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination», Early Childhood Education Journal, 26.3, (1999).

Waugh, David, Sally Neaum, and Rosemary Waugh, Children's literature in primary schools,London:Sega Learning Matters, 2016.

Wilson Jenna, Race Representations in Children's Picture Books and Its Impact on the Development of Racial Identity and Attitudes,Western Libraries Undergraduate Research Award, 4, 2014

الملحق:

استبيان الاتجاه نحو الإعاقة لدى الأطفال

1. أخبرني بكل ما تعرفه عن المعاقين؟

.....

.....

.....

2. هل يمكن أن تمرض – مثل الإصابة بالزكام ، أو عدم القدرة على المشي – من اللعب مع المعاقين ؟

نعم: لماذا؟ .....

لا: لماذا؟ .....

3. هل تعتقد أن المعاقين يشبهونك كثيرًا ، أم أنهم مختلفون عنك؟

نعم: لماذا؟ .....

لا: لماذا؟ .....

4. هل تحب المعاقين؟

نعم: لماذا؟ .....

لا: لماذا؟ .....

5. هل لديك أصدقاء من المعاقين؟

نعم: لماذا؟ .....

لا: لماذا؟ .....

6. هل تخاف من المعاقين؟

نعم: لماذا؟ .....

لا: لماذا؟ .....

تمثلات حقوق الإنسان في أدب الأطفال
المرجع والدلالة

د. جمال بوطيب*

* أستاذ التعليم العالي بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس. ورئيس مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، والمدير التنفيذي لحلقة الفكر المغربي. المدير المسؤول عن مجلة "اقرأ " الموجهة للطفل والناشئة التي تصدر عن وزارة الثقافة والاتصال بالمغرب. خبير معتمد بالمركز الوطني للبحث العلمي والتقني. عضو لجان وهيئات استشارية لعدة مجلات علمية وطنية وعربية ودولية، وتحمل مسؤولية إدارة بعض منها مثل مجلة كلية الآداب بفاس، ومجلة الاستهلال، ومجلة إشراق. له إصدارات في مجال أدب الأطفال منها: حور تشرب الشاي مع القمر (رواية للفتيان)، سلسلة أحب مدرستي (7 قصص). سلسلة العالم الصغير (12 قصة)، الورود تحرس الحدود (رواية للفتيان)، وضّاءة (قصة للأطفال).صدرت له مجموعة من الكتب في الإبداع منها: الحكاية تأبى أن تكتمل (قصص) 1993، برتقالة للزواج برتقالة للطلاق (قصص) 1996، زخة... ويبتدئ الشتاء / قصص قصيرة جدا 2001، سوق النساء (رواية) 2006، أوراق الوجد الخفية (شعر) 2007، خوارم العشق السبعة (رواية) 2009، وصلني حقي (رواية)2015. وله دراسات في النقد الأدبي منها: السردي والشعري: مساءلات نصية (دراسة) 2007، نحن والأخر: تجليات جسدانية في الفكرين العربي والغربي(دراسة) 2008، الرواية العربية الحديثة: المرجع والدلالة (دراسة) 2013، أعراف الكتابة الحديثة: استراتيجيات النص العربي (دراسة) 2014، عقد الكلام: إضماريه الحجاج الشعري(دراسة) 2015. نال العديد من الجوائز منها: جائزة الدولة لأدب الطفل بالمغرب 2018، جائزة الشارقة للنقد التشكيلي 2014، جائزة القصيدة العربية 2013، جائزة مفدي زكريا للشعر 2003، جائزة المهرجان الدولي لموسيقى وإبداع الطفل 2001.

تمثلات حقوق الإنسان في أدب الأطفال

المرجع والدلالة

أ.د.جمال بوطيب–المغرب

الملخص:

إذا كانت مرجعيات حقوق الإنسان موحدة على مستوى النصوص والتشريعات من خلال المواثيق الدولية والنصوص التنظيمية، فإن تمثلاتها ودلالتها تختلف بحسب التلقيات وتنوعها، والسياقات وشروطها، مما ينعكس على المتن الإبداعي المكتوب كيفما كان جنسه. إن التباين في فهم النصوص المرجعية لحقوق الإنسان وتفسيرها وتأويلها، بما في ذلك حقوق الطفل، يمكن أن يظهر جليا في النصوص الإبداعية الموجهة لهذه الفئة العمرية بمختلف تجلياتها، مما ينتج عنه تباين في تلقيات الكاتب المبدع للطفل وفي فهوم مدرسي الأطفال وأوليائهم وفي ممارسات الأطفال.

انطلاقا من هذه التباينات يمكن صياغة فرضية قرائية للمكتوب للأطفال، في ضوء المرجعيات المتداولة ظاهرة أو مضمرة ،مفادها أن أحادية النص لا تعني أحادية الدلالة، وإن تعدد الدلالة يخرج النص من أحادية الدال إلى تعدد المرجع، وبناء على هذه الفرضية المؤسسة لأفق التلقي، فإن حقوق الإنسان تختلف بحسب النمط الإنتاجي في كتابات الأطفال، وهو ما تسعى المداخلة التي توضيحه من خلال محور تكاملي حول حقوق التنشئة الثقافية، ومخرجاتها على مستوى الحقوق المدنية والسياسية انطلاقا من الأسئلة التالية: هل يعي كاتب الاطفال مرجعيات حقوق الإنسان أثناء الكتابة بما في ذلك الأزمنة المختلفة للإبداع: زمن القصة وزمن الخطاب وزمن النص؟ وهل تتم الكتابة بناء على مرجع أم اعتباطا ونستنتج تبعا لذلك ما وافق المرجع؟ وهل الحقوق المشتركة لها التلقيات نفسها، بالرغم من اختلاف الهويات الثقافية والفكرية العقدية بين المجتمعات التي تحكمت في التنشئة الاجتماعية للأطفال؟ وهل تساهم نصوص أدب الأطفال في تربية حقوقية، وفي زرع ثقافة قانونية مساعدة للطفل في مواجهة الحياة بمختلف تجلياتها سواء في أطوار بناء شخصيته أو بعد اكتمال هذا البناء؟

حرصا على تعدد متون الإجابة، سوف تتم مساءلة مجموعة من النصوص الإبداعية الموجهة للطفل سواء أكانت ذات تصنيف أجناسي (قصة، شعر، مسرح) أم ذات بعد تحقيقي (سيناريوهات استطلاعات) أم ذات بعد ترفيهي(الألعاب والتسلية) لكتاب ومؤلفين عرب يجمع بعضهم بين أنماط الكتابة الثلاثة السابقة مثل «عبد الله الدرقاوي» و«طارق البكري» و«محمد علي الرباوي» و«زهير قاسيمي» و«طلال حسن» وغيرهم... بهدف الوقوف على تمثلاتهم لحقوق الإنسان نصيا وجماليا، وتقترح المداخلة من أجل تحقيق ذلك وتمحيصا لفرضيات القراءة المنهجية أبنية نصية لنصوص دوال على مستوى تمثيلية حقوق الانسان في أكثر من ثقافة ومن خلال أكثر من مرجعية، بغية التثبت من القدرة الإنتاجية لدى الكاتب للانتقال من التصور النظري إلى المنجز الإبداعي، ومن التمثلات الذهنية إلى التطبيقات النصية، كل ذلك بوضع النص على محك المساءلة النقدية المنهجية.

1. الهدف والاشكالية والمنهج:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في تمثلات حقوق الإنسان ودلالتها المختلفة بحسب التلقيات وتنوعها، والسياقات وشروطها، وانعكاساتها على المتن الإبداعي المكتوب كيفما كان جنسه بناء على مرجعيات حقوق الإنسان الموحدة على مستوى النصوص والتشريعات من خلال المواثيق الدولية والنصوص التنظيمية، والمتباينة على مستوى التمثل. إن التباين في فهم النصوص المرجعية لحقوق الإنسان وتفسيرها وتأويلها، بما في ذلك حقوق الطفل، يمكن أن يظهر جليا في النصوص الإبداعية الموجهة لهذه الفئة العمرية بمختلف تجلياتها، مما ينتج عنه التباين في تلقيات الكاتب المبدع للطفل من جهة، وفي فهوم مدرسي الأطفال واوليائهم وما يليهما من جهة ثانية، وفي ممارسات الأطفال من جهة ثالثة.

انطلاقا من هذه التباينات يمكن صوغ إشكالية الدراسة في فرضيات قرائية للمكتوب للأطفال، في ضوء المرجعيات المتداولة ظاهرة أو مضمرة ، مفادها أن أحادية النص لا تعني أحادية الدلالة، وأن تعدد الدلالة يخرج النص من أحادية الدال إلى تعدد المرجع. وبالتالي فإن حقوق الإنسان تختلف بحسب النمط الإنتاجي في كتابات الأطفال، وتشكل مبتغى تسعى الدراسة إلى استجلائه من خلال محور تكاملي حول حقوق التنشئة الثقافية، ومخرجاتها على مستوى الحقوق المدنية والسياسية انطلاقا من الأسئلة الآلية: هل يعي

كاتب الأطفال مرجعيات حقوق الإنسان أثناء الكتابة بما في ذلك الأزمنة المختلفة للإبداع: زمن القصة وزمن الخطاب وزمن النص؟ هل تتم الكتابة بناء على مرجع أم اعتباطا ونستنتج تبعا لذلك ما وافق المرجع؟ هل الحقوق المشتركة لها التلقيات نفسها، بالرغم من اختلاف الهويات الثقافية والفكرية العقدية بين المجتمعات التي تحكمت في التنشئة الاجتماعية للأطفال؟ وهل تساهم نصوص أدب الأطفال في تربية حقوقية، وفي زرع ثقافة قانونية مساعدة للطفل في مواجهة الحياة بمختلف تجلياتها سواء في أطوار بناء شخصيته أو بعد اكتمال هذا البناء؟

حرصا على تعدد متون الإجابة وتنوعها الأجناسي، سوف تتم مساءلة مجموعة من النصوص الإبداعية الموجهة للطفل بهدف الوقوف على تمثلاتها لحقوق الإنسان نصيا وجماليا، وتقترح الدراسة من أجل تحقيق ذلك وتمحيصا لفرضيات القراءة المنهجية أبنية نصية لنصوص دوال على مستوى تمثيلية حقوق الإنسان في أكثر من ثقافة ومن خلال أكثر من مرجعية، بغية التثبت من القدرة الإنتاجية لدى الكاتب للانتقال من التصور النظري إلى المنجز الإبداعي، ومن التمثلات الذهنية إلى التطبيقات النصية.

2. مدخل: تحديدات مفهومية

لعل المرتكز الأساس لهذه الدراسة هو السعي إلى تجاوز الإغراق في الجوانب النظرية، لذلك ستعمد منذ انطلاقها إلى التعامل مع كثير من الجوانب التنظيرية بفكر نقدي إما تحليلا أو تأويلا، بغية تسريع تحقيق الهدف المتوخى من البحث من أجل استكمال المنجز

البحثي للدراسات السابقة في الموضوع[1] التي ما فتئت تركز على محتويات وأشكال للقراءة مختلفة ومتباينة، ولم تلتفت إلى موضوع حقوق الإنسان وتمثلاته في أدب الأطفال إلا في إطار اهتمامها بموضوع القيم وحضورها في هذا الأدب.

وإذا كان مفهوم المرجع هو الضابط لها على مستوى التطبيق، فإن اصطدامنا بالتعريف العام لحقوق الإنسان يجعل منه مرجعا مادام مشتركا جماعيا سواء بالتصور أو بالتوثيق أو بالقانون أو بالتعريف أو بالممارسة. ولعل ما يزكي هذا الطرح ما بات يعرف بخائص حقوق الإنسان من أزلية وإعلانية وشمولية علاوة على تصنيفاتها [2] بين فكري عقدي ايديولوجي واقتصادي اجتماعي معيشي وفكر عقيدي(لاعقدي) ثقافي.

---

1) من هذه الدراسات:

من قضايا أدب الأطفال، دارسة تاريخية فّنية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجازئر، د ط، 1994.

مجموعة من الكتاب، ثقافة الطفل العربي، كتاب العربي 50، وازرة الإعلام، مطبعة حكومة الكويت، (الناشر مجلّة العربي)، ط1 ،2002

د. أحمد علي كنعان، أدب الأطفال والقيم التربوية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، .1995د. أحمد علي كنعان، أدب الأطفال والقيم التربوية، دار الفكر ،دمشق ،سوريا ،ط1، .1995

أحمد فرشوخ: الطفولة والخطاب، صورة الطفل في القصة المغربية القصيرة، دار الثقافة بالدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1995م؛

عبد الهادي الزوهري: تحليل الخطاب في حكاية الأطفال، فيديرانت، الرباط، الطبعة الأولى 2003م.

العربي بن جلون: ثقافة الطفل العربي (دراسات مشتركة): كتاب العربي، الكويت، عدد:51-50 أكتوبر 2002م.

لطيفة الهدراتي وعبد الله مدغري علوي، أدب الطفولة والشباب: مطبوعات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2004م.

2) هي نفسها التصنيفات التي تبنتها الورقة المرجعية للندوة: الحقوق المدنية والسياسية: ما يصون بقاء الإنسان ويحرم المساس بكرامته وحياته، أما الحقوق السياسية فتمثل مجموعة الحقوق الكافلة لقيام نظام حكم ديمقراطي والمانعة لاستبداد الإنسان واضطهاده. أما الحقوق الاقتصادية والاجتماعية: لا تقتصر هذه الحقوق على الفرد بل تتوسع لتطال المنظومة الاجتماعية بكاملها، ومنها الحق في الحصول على الاحتياجات الإنسانية الأساسية، والحق في العمل والتعليم.

الحقوق البيئية والثقافية والتنموية: ترتبط هذه الحقوق بحرية التعبير عن الرأي، وحرية اختيار المذهب العقائدي، أو أي مظهر من مظاهر الحرية الفكرية.

I- حقوق الإنسان : المرجع والتمثلات النصية

1- في مفهوم المرجع والدلالة : آليات الممارسة.

إن اعتبار مفهوم حقوق الإنسان مرجعا يجعل مسألة ضبطه إجرائيا أمرا لا مناص منه، وقد سبقت الإشارة إلى أننا نتحدث عادة عن المرجع Référent كلما تعلق الأمر بالواقعي والمعيش. إن الأمر له علاقة بالإحالة Référence، أي ما تحيلنا إليه العلامة أو الملفوظ. لكن هذا التعريف بالرغم من إجرائيته يبدو تعريفا غير مقنع لكون «غير الواقعي وغير المعيش (الخيالي والرمزي) بإمكانهما أن يكونا مرجعا»[1]. إن الأمر يقتضي فقط استحضار ميثاق التأويل وصيغته الإحالية المتواضع عليها، قبل أو بعد المرسلة الإنتاجية المشفرة، من أجل ارتداد المنزاح مألوفا والمخروق عاديا، وبالتالي ضبط كل العناصر المتحكمة في الخطاب [2].

إن الحديث عن حقوق الإنسان في إبداعات الطفل يفرض معرفة بالنصوص وبالمقابل معرفة بالحقوق، للبحث في تمثلات الثانية في الأولى، وتجسيد معيارية الأولى في نقل الثانية، غير أن النصوص الإبداعية الخاصة بالطفولة ليست على نسق واحد من الإنتاج، فبعضها تعليمي محض وبعضها ترفيهي، وبعضها خاضع لحوامل مختلفة كالكتاب اللعبة ،بل إن بعضها قد لا يفهم منه هذا الجانب لاسيما إذا كان على لسان حيوانات أو نباتات أو ما شابه ذلك تماشيا مع اختلاف مراحل الطفولة التي يشار إليها في الأدبيات البحثية المهتمة

1) Denis.Farcy, Lexique de la critique،presses universitaires de France. france: Presses Universitaires de France (Puf).1991. p.77

2) جمال بوطيب: الرواية العربية الحديثة: المرجع والدلالة بحث في انتروبولوجيا الجسد. (المغرب: منشورات جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، 2018)، ص 8

بالطفل بمختلف مراحله العمرية.[1]

إن الأمر هنا سيصبح تأويليا، فقد خرجنا بمفهوم حقوق الإنسان إلى الفهم ثم إلى التأويل، وخرجنا بالنص الذي هو أدب الأطفال إلى الرمز، مما يضعنا على مستوى حقوق الإنسان أمام إشكالية أخرى هي ما الذي يضمن أن هذا الترميز يشير إلى هذا الحق أو ذاك؟ وما الذي يضمن أن هذا التأويل هو الأصح؟ لاسيما إذا علمنا أن «هذا الرمز الذي قد نفهمه هنا على أساس أنه يتميز عادة بانتمائه لعالم النقد والبلاغة، قد يكون هو الآخر شيئا غير المفهوم (حالة تعاقب القراء في نظرية جمالية التلقي مثلا). وإذا كنا قد اعتبرنا الإحالة الرمزية مرجعية أيضا، فإن الرمز عند بعض اللغويين هو» مقابل الدال الذي تربطه بالفكرة (المدلول) علاقة سببية محضة (مسبِب–مسبَب): الفكرة مسبِب (بفتح الباء) والرمز مسبَب (بكسر الباء)، (...) دون الأخذ بعين الاعتبار أن الرمز هو مفهوم من المفاهيم التي اشتد الخلاف بصددها انطلاقا من سؤالين مركزيين هما:

– هل الرمز هو نفسه في كل الاتجاهات الفلسفية والنقدية والبلاغية واللغوية؟

---

1) من التصنيفات المتداولة: التصنيف الأول: يحدد المراحل في: – مرحلة الطفولة المبكرة، أو مرحلة الواقعية والخيال المحدود، (5–3) سنوات، ومرحلة الطفولة المتوسطة، أو مرحلة الخيال الحر، (8–6) سنوات. ومرحلة الطفولة المتأخرة، أو مرحلة المغامرة والبطولة، من سن (12–9) سنة ومرحلة اليقظة الجنسية، (18–13) سنة،ومرحلة المثل العليا، (18) سنة فما فوق .

التصنيف الثاني: المراحل أربعة بالنسبة إليه وهي: مرحلة ما قبل الكتابة من 3 – 6 سنوات «الطفولة المبكرة « وفي هذه المرحلة يتمكن الطفل من سماع القصص ويتعامل مع الأشياء المحيطة به ومرحلة الكتابة والقراءة المبكرة (8–6) سنوات وفيها تزداد خبرات الطفل ولا سيما الأشياء الخاصة ببيئته (الأسرة والحي) والمرحلة الثالثة: مرحلة التمكن من القراءة والكتابة ما بين 8 – 12 سنة وفيها تبدأ شخصية الطفل بالظهور والتميز ويميل إلى الاعتداد بالنفس والقوة، والمرحلة الرابعة: وهي ما بين 12 – 18 سنة (مرحلة المراهقة) :في هذه المرحلة يمتلك القدرة لفهم اللغة وتبدأ عواطفه في الظهور وينشط خياله ويزداد تعلقه بالمثل.

التصنيف الثالث: مرحلة الطفولة الأولى من 3 إلى 6 سنوات وقد أطلق عليها اسم « مرحلة الخيال الإيهامي». ومرحلة الخيال المنطلق من سن 6–5 إلى 8 سنوات يصبح الخيال عند الطفل إبداعيا تركيبيا موجها إلى غاية عملية يهوى الطفل في هذ العملية البحث عن الخوارق واللامألوف ومرحلة البطولة والمغامرة من9–8 إلى 12 سنة هنا يبرز الميل إلى قراءة سير الأبطال والفتوحات والقتال والسيطرة والمهارات والمغامرات والرحلات. (مصطفى حجازي ومجموعة من الاختصاصيين: ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، سلسلة ثقافتنا القومية2. (الرباط: منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، الطبعة الأولى 1990)، ص: 199–198

– هل يمكن الحديث عن الرمز بوصفه مصطلحا ثابتا، علما أن الرموز تتنوع بين رموز أحادية وأخرى مطلقة؟ ومن ثقافة إلى ثانية؟ ومن مرمز إلى أخر؟[1]

إننا سنعتمد مفهوم المرجع الوسيط العلائقي والذي استنتجناه من اللامتفق عليه، والاكتفاء بمميزاته وخصائصه، حيث قادنا إلى خلاصات منها أن المرجع عوض إشكالية المعنى» وبالتالي فإن اهتمام النقد الأدبي بالمرجع ليس في واقع الأمر إلا نوعا من الإيهام، إذ إن الاهتمام بالمعنى ظل قائما لاسيما وأن اتجاهات نقدية كالبنيوية جمعت بين أحضانها مجموعة من المختصين في ميادين مختلفة: الانثروبولوجيا: كلود لفي شتراوس و علم النفس: جاك لاكان، و لغة ونقد: رولان بارت، وفلسفة: ميشال فوكو .إن ميثاق القراءة كثابت سوسيو– ثقافي، أعقبه تأرجح المرجع بين وضعيتين: القبول والرفض أو استحقاق وحرمان مقابل المرجع ونصه، فكان أن صار للمرجع مفهوم جديد هو مفهوم «وسيط علائقي بين الواقع السوسيوتاريخي والنص»[2]. إن مفهوم المرجع الذي سنتبناه تبعا لهذا التنوع والتعدد هو ما يتجاوز الإحالة الواقعية إلى نظيرتها الرمزية أو الخيالية، ونقصد بالرمزي والخيالي هنا هو كل ما يتم خلقه إما ذهنيا أو كتابيا، خلقا يعتمد الواقعي ويتخطى حدوده التي تحصره في الدلالة الأحادية. ويكون المرجع بذلك هو «كل إحالة خيالية أو رمزية مبتدعة نصيا، ولا دلالة أحادية لها. بمعنى أن مكونا خطابيا في العمل –وليكن هنا هو الوصف مثلا – لا يسمح بتحقق المرجع إلا إذا كان الواصف قد اختار زاوية وصف غير مسبوقة (السبق هنا يعادل الإحالة الواقعية، وعدم السبق معناه الإنتاج النصي الجديد) أو غير محددة (التحديد بمعنى الدال ذي المدلول المباشر والوحيد).[3]

إن تداخل مجموعة من المفاهيم في بنيات التحليل يجعل تتبع تمثلات حقوق الإنسان مجال إحالة دائمة على المرجع في تنوعاته المفهومية والاصطلاحية ، فلا مناص من الاقتراب النقدي والمساءلة الواعية لاستعمالات المعنى من جهة، والدلالة من جهة ثانية في تداخلهما، والرمز من جهة ، والتأويل من جهة ثانية في تكاملهما، وعلاقة المفاهيم

1) جمال بوطيب: الرواية العربية الحديثة: المرجع والدلالة بحث في انتروبولوجيا الجسد، ص 8.

2) Denis.farcy.op.cit. p.78

3) جمال بوطيب: الرواية العربية الحديثة: المرجع والدلالة بحث في انتروبولوجيا الجسد، ص12.

الأربعة وما تحيل عليه بمختلف مرجعياته النظرية، ليصير مفهوم «الحق» في حد ذاته معطى مرجعيا يتعدد ويتوحد حسب تبدل المعطيات وتجاورها، ويصير معناه مخالف لدلالته بما يقتضي تمييزا إجرائيا دقيقا بينهما، فقارئ النص الإبداعي انطلاقا من فهمه ل»اللفظ» لاشك أنه سيجد نفسه محاطا بالمعنى الصرفي والمعنى النحوي أو المعنى الوظيفي حين البحث عما يُبين عنه هذا اللفظ، وهو نفسه ما يقود الدلالة في تعددها بين الدلالة اللفظية والدلالة الصناعية والدلالة المعنوية، طبعا مع ما يحيل عليه بلاغيا على مستوى التلقي، وهو الارتباط الذي يقود إلى الدراسات المرتبطة بالحقيقة والمجاز وخصائص التراكيب، والاهتمام بالتمايزات الأسلوبية.

الأمر نفسه يطفو على سطح القراءة التمثلية لحقوق الإنسان فيفرز أنواع الدلالات وتباينها بين دلالة صوتية بما تستوجب من إيحاءات حروف، واختلاف ألفاظ وبين توحد معنى واختلاف أصوات، وبين اختلاف الإيحاءات والتنغيمات والقوالب الصرفية، والحالة نفسها بالنسبة إلى الدلالة النحوية وخصائصها ترتيبا وحذفا وتقديرا وإعرابا، وما ينتج عن ذلك من تآليف في التراكيب والجمل، وبالتالي التجدد في الدلالات، وما ينتج عن التقدير مثلا وعلاقته بالتفسير، وارتباط التفسير بالدلالة والقدرة التقديرية والكفاءة في ملء البياضات وعلاقتها بالتأويل والرمز وغيرها من المباحث ذات الصلة الوثيقة بالدلالة في مداها القريب، وعلاقتها بالمرجع في مستوياته العميقة ودعاماته التحليلية من مقام ومقال ومجاز واستعارة...إلخ

كل هذه التداخلات المفهومية –خلفية وتنظيرا– تؤثر في تنوع آليات الممارسة التحليلية للمرجع والدلالة، وتعمل على تحديد التمثل وتجديد تلقيه، ليبقى البحث في المشترك، لاسيما المشترك الإنساني، هو ما يسمح بتجاوز هذا المأزق الاصطلاحي الذي قد يؤدي إلى نتائج متباينة.

2– تمثلات المشترك الإنساني لحقوق الانسان.

يقصد بتمثلات المشترك الإنساني لحقوق الإنسان أن كل المرجعيات الواردة في المواثيق وعلى اختلاف أصنافها يفترض أن نجد لها التمثل نفسه في الاشتغالات النصية، مادام المرجع واحدا ومادام تداوله واحدا، أما صياغته التي تتحكم فيها اللغة أولا والإبداع ثانيا

فإنها قد تختلف، غير أنه لابد من اعتبار اللغة والإبداع وسيطا قد يتخفى لتبرز في الصورة الأساسية المدخلات والمخرجات التي هي المرجع التصوري العام من جهة، والإنتاج النصي الكتابي بمختلف تجلياته الأجناسية من جهة ثانية.

إن إصرار كاتب الأطفال على نقل الواقع بشكل تصويري في أحايين كثيرة، وإيمانه بالتسجيلية في الإبداع، قد يسقطه في مطبات ومزالق كثيرة منها: نقل الخرق القيمي المجتمعي نصيا، وهو ما لا يستوعبه الطفل، وما يتضارب في الوقت نفسه مع القيم وأدبيات حقوق الإنسان، فيتم تمثله بشكل خاطئ ومغلوط ومضلل، لإيمان القارئ الطفل على مستوى التلقي أن المكتوب مصدق وهو المتداول، ومن الأخطاء المحتملة: الحث على الانقطاع عن الدراسة، والتدخين بصفة عامة، بله في سن مبكرة، وممارسة المهن والحرف كصبي عند حرفي ممتهن. فتصبح ممارسة المهن بديلا عن القسم، والشغل بديلا عن اللعب، والكذب حلا للإفلات من العقاب، والسرقة ذكاء ونباهة...إلخ

هذا التضارب بين المجتمعات حسب فهمها للحياة وممارساتها السلوكية والعقدية يجعل المشترك الإنساني على مستوى حقوق الإنسان متعددا على مستوى الكتابة، مما يفضي إلى تعدد في التمثلات والفهوم المغلوطة وبالتالي يتجاوز البعد الإنساني نكوصا إلى البعد القطري أو المحلي بسلبياته، ولا يعني الأمر هاهنا أن سوء التمثل حكر على المجتمعات المتخلفة أو الدول النامية؛ بل هو مهيمن على كثير من المجتمعات وإن تقدمت تكنولوجيا، مادام الأمر لا علاقة له بالاقتصاد وإنما بالإبداع، ولا تنجح في تخطي هذه العقبة إلا مجتمعات اقتصاديات المعرفة التي تجعل من المكونين المالي والمعرفي ركيزيتن أساسيتين لكل صناعة إبداعية موجهة إلى الطفل والناشئة.

3- تمثلات التصور الإبداعي للمرجعيات والخلفيات.

لعل ما اعتبرناه وسيطا وقللنا من أهميته في عملية المداخل والمخارج قد يبرز من جديد بصفة الخطورة هذه المرة، لأنه لا يمكن لمن لم يدرك إدراكا حقيقا المفهوم أن يتمثله، ومن سعى إلى تمثله دون فهم، فإنه قد يمارسه ممارسة خاطئة مخالفة للممارسة المقترحة أو المحتملة فضلا عن الممارسة الصحيحة.

وعليه فإن التصور الإبداعي ينبغي أن ينطلق في عموميته من فهم حقوق الإنسان باعتبارها انتصارا قيميا للإنسان، وقبل الإنسان هي انتصار قيمي للذات وللآخر، هذا الآخر الذي سيكون في الكتابات الموجهة للأطفال هو الطفل، شرط أن يكون النص قادرا على نقله إلى هذا المستوى من المخرج لننجح نصيا في نقله من قارئ عاديّ إلى متمثل لمجموعة من القيم والمبادئ النصية المرتبطة بجوانب مختلفة من شخصيته على المستوى الوجداني والمعرفي والحسي – الحركي والتي سيدرك لاحقا أن معرفته بها مبكرا لا تمنع مستقبلا من إدخالها في صنافات مختلفة تحت تسميات مختلقة كالحريات العامة أو حقوق الإنسان أو حقوق الطفل أو حقوق الفرد حسب المجتمعات والديانات والمعتقدات والخلفيات والإيديولوجيات.

لا يعني الأمر هاهنا البتة المعرفة المسبقة للحقوق ومحاولة صياغة نصوص مستقاة منها، أو خارجة من ثناياها التصورية، وإن كان الأمر غير مذموم بدرجة الإسفاف، ولكن المرجعيات هي المتحكمة في كل المنتج وهنا تطرد أسئلة الدين والمجتمع والثقافة والفكر والجغرافيا والتاريخ ...الخ

II– تمثلات حقوق الإنسان في أدب الأطفال: نماذج نصية

كثيرا ما يغفل كاتب قصص الأطفال البعد القيمي في القصة، ويكتفي بالجانب الإبداعي بالتركيز على التخييل أو على الإنتاج، وقد نجد بعض الانتباهات عند بعض الكتاب إذ يعرف صاحبها إلى من يتوجه: «تتوجه هذه القصص إلى الطفل العربي عبر حضها وتوكيدها على القيم الخيرة، والأفكار النبيلة، التي تعزز من ثقة الطفل بوطنه، وتراثه، وعلومه. والقصص عموماً، تستلّ موضوعاتها من الطبيعة وعلاقة الإنسان بها، والمجتمع، والمدرسة، والبيت عبر لغة مناسبة لعمر الطفل الزمني، وعمره العقلي معاً، وعبر أسلوب شائق يعتمد على المفارقة، ورصد الثنائيات الموجودة ما بين الحيوانات بعامة، ومما يسجل للكاتب أسلوبه الخاص به، وانتباه الحاذق للتفاصيل، والأحداث البسيطة»[1]

1) طلال حسن. زهـرة بابنـج للعصفـورة، قصص للأطفال. (دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب ،2002)، ص 95.

1- التمثلات السردية لحقوق الانسان في أدب الأطفال:

إن هذا الوعي بالبعد القيمي يجعل احتمال حضور حقوق الإنسان على مستوى التمثل ممكنة وقائمة. لنتأمل هذا النص القائم تخييليا على مفهوم الرمز الذي أشرنا اليه باعتباره ثابتا سوسيو ثقافيا، فالنص يختار مفرداته انطلاقا من فعل الإنجاز «احتل» بما يشير إليه من اعتداء على الآخر وتجاوز لحقوقه، ويربطه بمعطى ثان هو الآخر معطى عنفي كسلوك إيذائي متمثل في الطرد مع ما تستوجبه اللفظتان «الغراب» و«العصفور» من صفات جوهرية وأخرى عرضية دالة على الاشتراك في صفة «الطير»، والاختلاف في صفتي «القوة» و«الضعف»: «احتل الغراب عش العصفور، وطرده بعيداً عنه. ومضى العصفور حزيناً، منكسراً، يبحث عن مكان، يبني فيه عشه.»[1]

لقد اختارت القصة ألا تصف العش الذي سيبنى بكونه عشا جديدا إلا على لسان البلبل، فالنص يبرهن عبر متتاليته السردية على أن العصفور الضعيف المنكسر اكتفى بالحزن، ومضى ليبني عشا دون صفة عرضية هي «الجدة»، وهي الصفة والفعل المرفوضان من طرف البلبل: «ورآه البلبل، وعرف بالأمر، فقال: «أنت مخطئ، ليس الحل أن تبني عشاً جديداً».[2]

إن دور الملاحظ والمطلع في مرحلة أولى، ودور المحرض في مرحلة ثانية الذي اضطلع به البلبل لا يتوقف عند معطى النصح، وإنما يتجاوزه إلى تقديم الحل على مستوى استرداد الحق المسلوب : «وأدرك العصفور ما يرمي إليه، فتنهد، وقال: «من الصعب أن أستعيد عشي، إن الغراب أقوى مني».

فردّ البلبل قائلاً: «لكن عشرة عصافير أقوى من الغراب».

في اليوم التالي، فوجئ الغراب بأكثر من مئة عصفور.. ينقضون عليه، فترك عش العصفور، وولى هارباً.»[3]

---

1) المرجع نفسه، ص23.

2) المرجع نفسه، ص23.

3) المرجع نفسه، ص 24.

لا يخفى على المتتبع الإحالة المباشرة على مستوى التأويلية النصية على المادة السابعة عشرة (17)، المكونة من بندين رئيسين هما: الأول «أن لكلِّ فرد حقٌّ في التملُّك، بمفرده أو بالاشتراك مع غيره، والثاني أنه «لا يجوز تجريدُ أحدٍ من مُلكه تعسُّفًا».ليتضح لنا أن العصفور/ الكائن/ الإنسان المرمز إليه مارس حقه كما ينص البند الثاني، والغراب الإنسان مارس سلوكا إيذائيا عماده إنكار الآخر كقيمة مماثلة، وخفضه إلى مجرد تابع من خلال سلبه حقه بخرق البند الثاني ،ولذلك كان لابد من عنف مضاد هو سلوك العصافير للعودة إلى البند الأول.

إن البلبل رمز النباهة والمعرفة بالحقوق والمدرك للحق والواجب وحدودهما، هو نفسه باعتباره مالكا لوعي ليس بمنأى عن التعرض للعنف، مما يؤكد أن حقوق الإنسان تبقى حبرا على ورق ما لم تفعل، وربما لذلك سنجد في قصة أخرى مثلا أن هذا البلبل سيقاد إلى بعض من حتفه تنفيذا لأمر الحاكم الأقوى السالب للحق وللحرية ولكل مقومات التمتع:

أمر الملك حرسه: «هاتوا البلبل».

فأسرع الحرس، وجاؤوا بالبلبل.

واستدعى الملك الصائغ، وأمره: «اصنع قفصاً من ذهب».

فصنع الصائغ القفص، وقدمه للملك.

وأمر الملك وزيره: «ضع البلبل داخل القفص».

وانحنى الوزير، وقال: «أمر مولاي».

ثم وضع البلبل داخل القفص.

عندئذ وقف الملك وسط حاشيته، وأمر البلبل: «غرد».

وكم كانت دهشة الملك عظيمة، عندما لم ينفذ البلبل الأمر، وظلّ صامتاً داخل

القفص[1].

إن خضوع الحرس وخضوع الصائغ وخضوع الوزير مجسدين خضوعا جماعيا للحاكم، ليس مدعاة اطراد هذا الخضوع على البلبل الذي إن لم يستطع مقاومة جبروت الآمر والقابض والسجان، فقد استطاع الحفاظ على ما تبقى له من حقوق وبها يمكنه الضغط لاسترجاع المستلب والضائع والمفتقد.

إننا نجد صدى لهذا الموقف في كثير من البنود منها المادة التاسعة عشرة (19) بنصها على إن «لكلِّ شخص حقُّ التمتُّع بحرّية الرأي والتعبير، ويشمل هذا الحقُّ حرّيته في اعتناق الآراء دون مضايقة، وفي التماس الأنباء والأفكار وتلقِّيها ونقلها إلى الآخرين، بأيَّة وسيلة ودونما اعتبار للحدود» إذا ما نظرنا للغناء بأنه تعبير وهو تعبير تمت مضايقته، والمادة الثالثة(03). «لكلِّ فرد الحقُّ في الحياة والحرّية وفي الأمان على شخصه». والمادة الرابعة(04) «لا يجوز استرقاقُ أحد أو استعبادُه، ويُحظر الرق والاتجار بالرقيق بجميع صورهما». والمادة التاسعة (09): «لا يجوز اعتقالُ أيِّ إنسان أو حجزُه أو نفيُه تعسُّفًا».

إن ما ينبغي التأكيد عليه هو أن الكاتب وهو يكتب قصته لم يكن يفكر في هذ المواد الأربعة المتجانسة مجتمعة ،غير أنه فكر في القيمة: قيمة الحرية باعتبارها معطى إنسانيا ممتدا. وهو ما يؤكد فرضية الاشتغال القيمي التي تقود حتما إلى الاشتغال على حقوق الإنسان وتمثلها، ولعل البلبل باعتباره رمزا للإنسان سيخضع دائما – مادام الجوهر واحدا– لكثير من الممارسات الحاطة بالكرامة الإنسانية،أو المعتدية على الفرد، ولابد له أن يكون قادرا على التواصل الفعال والإيجابي مع الآخر، بل قبل ذلك أن يكون على وعي بعلاقاته بالآخر وبالعالم المحيط.

إن من أوجب الواجبات في مجال حقوق الإنسان الاعتراف بالخطأ الفردي وعدم إلصاقه بالجماعة، أو الاعتراف بالخطأ الذاتي وعدم رمي اللائمة على الآخر، فرغبتنا في التملص من العقاب لا ينبغي أن تكون مشفوعة باتهام الآخر البريء ولعل مراجعة للمادة

1) المرجع نفسه. ص 16

التاسعة والعشرين (29) في بندها الثاني بالأخص تؤكد هذا، بعد أن نص بندها الأول على واجباتٌ كلِّ فرد إزاء الجماعة والتي تنص على مجموعة من المبادئ الحقوقية منها:

- ممارسة الحق والحرية مقيدان بالقانون.

- الاعتراف بحقوق الاخرين وواجباتهم وما يستتبع ذلك من التزام بهذا الاعتراف.

- والوفاء بمقتضيات الفضيلة العادلة.

هذه المعطيات يجمعها البند نصيا: «لا يُخضع أيُّ فرد، في ممارسة حقوقه وحرّياته، إلاَّ للقيود التي يقرّرها القانونُ مستهدفًا منها، حصرًا، ضمانَ الاعتراف الواجب بحقوق وحرّيات الآخرين واحترامها، والوفاءَ بالعادل من مقتضيات الفضيلة والنظام العام ورفاه الجميع في مجتمع ديمقراطي.» وهو ما تلخصه هذه القصة: «مسكينة الحمامة، ستحزن كثيراً، حين تعلم أنّ إحدى بيوضها قد سقطت من العش وانكسرت. سأعترف بأنني السبب، لكنها قد لا تتفهمني، وتشكوني لأمي، و.. لا، لن أعترف، سأقول لها: إن الريح دفعتها من العش، و.. لا.. لن تصدق هذا، سأقول لها: إن البلبل هو..، لن تصدق هذا أيضاً، إن البلبل معروف بهدوئه، وتصرفه العاقل. وجدتها، سأقول لها: إنه الغراب، نعم الغراب، إن الجميع يعرفون أنه عدواني.. ومخرب.. و.. آه.. لن أكون عندئذ عصفوراً صغيراً، بل غراباً، وأي غراب. يا للفضول اللعين، لقد أردت أن أتفحص البيضة، وأحتضنها، فانزلقت مني، و.. فلأعترف.. لعلي أبقى عصفوراً.»[1]

وما دامت القصة قد بنيت في موقفها الفني على الترجي كمعطى بلاغي، فإن الأهم منه نصيا هو أن البلاغة الإنتاجية موحية بأن الترجي كمنبه كتابي هو المدخل إلى الحق أو المخرج منه، فالاعتراف يبقي على النقاء والإنكار يخرج من الوجود، تماما كما يبقى الاعتراف بحق الآخر على آدمية الفرد، والانكار يطرد نحو أفق لا وجودي وتأويل لاإنساني: «فلأعترف لعلي أبقى عصفورا».

ويخطئ كثير من كتاب الطفل حين يعتقدون أن ما يكتبونه يندرج في إطار زرع قيم أو

1) المرجع نفسه، ص 11

استنباتها، وهو ما ينافي كثيرا من المواثيق الدولية المرتبطة بحقوق الإنسان بصفة عامة وحقوق الطفل بصفة خاصة، لاسيما حين يعتقدون أنهم مثلا ينصّون على أهمية قيمة العمل غافلين أنهم يشغلون الأطفال، أو حين يجعلون طفلا يغادر القسم ليتحمل مصاريف إعالة أسرته ...إلخ ونمثل لذلك بنص «طموح زبيدة» لزهير قاسيمي الذي يوهم نصه بقيمة إيجابية هي «الطموح»، فالطفلة منذ البداية غير متعلمة وحطابة وتطهو الفطائر، وستنتهي بها القصة إلى امتهان بيع الفطائر، معتقدة أنها تبث في الطفل قيمة إيجابية غير منتبهة إلى المزالق النصية والقيمية والكتابية التي ستنقل إلى الطفل، والتي مردها بالأساس إلى وهم الكاتب المرجعي أن ما يكتبه هو ما يجتاحه الطفل القارئ الصغير، وهو احتياج من منظور المعتقد بالمعرفة لا من منظور الباحث عنها.

لعل المكان الطبيعي للطفل –حسب تعريفاته في المواثيق الدولية الذي تجعل عمره يمتد حتى مرحلة الشروع في الإيمان بالمثل العليا (سن الثامنة عشرة) ،إذ تنص المادة الأولى من اتفاقية حقوق الطفل على مفهوم الطفل لفظا بأنه: «يعتبر الإنسان طفلاً ما لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره، وما لم يبلغ سن الرشد وفقاً للقانون الذي يُطبق عليه في دولته»– هو الفصل ومكان الدرس لا الغابة ومكان الاستحطاب، لكن القاص اختار أن يجعل الطفلة تعيش وحدها ومهددة من طرف مالك البيت بعدما كانت تعيش مع أمها معتقدا أن في المكتوب ما يثير الاستعطاف والتضامن مع الطفلة، وهو أمر قد يكون مستحبا في الكتابة الموجهة للكبار كما فعل فيكتور هيجو في كتابه «البؤساء»، لوعي الكبير بما يقرأ وتمييزه بين المعطيات النصية والمعطيات الواقعية وبين الأدب وواقع الأدب، نقرأ من النص: «فِي قَرِيَةٍ صَغيرَةٍ، تَعيشُ الشَّابَّةُ زُبَيْدَةُ رُفقَةَ أُمِّهَا المسِنَّةِ ، تُوفِيَ أَبُوهَا تَارِكاً لأُمِّهَا مَعَاشًا بِالكَادِ يَكفِي لتَسدِيدِ ثَمنِ كِراءِ البَيتِ الذِّي يَأويهِمَا. تَنهَضُ كلَّ يَومٍ بَاكرًا فَتقصِدُ الغَابَةَ لتَجْمَعَ الحَطَبَ وَتعُودُ إلى البَيتِ، ثُمَّ تَقعُدُ أَمَامَ الفُرنِ في الساحة المقابلة للبيت، تَطْهو الفَطَائِرِ لتَتَناوَلَهَا مَعَ أُمِّهَا. وَفِي صَبَاحِ أحد الأَيَّامِ، تُوفِيَت أُمُّهَا، فأصبحتْ وَحِيدَةً، لاَ مُعيلَ لها إلاَّ الله. أَمَّا مَالِكُ البَيتِ كُلَّ مَرَّة يَطرقُ بَابَهَا وَيهَدِّدُها بِالطَّردِ إذَا لَمْ تُسدِّدِ أجْرةَ كِراءِ البَيتِ، فَغَدَا الفَقرُ وَالتَّشَرُّدُ كَابُوساً مُخيفاً لاَ يُغادِرُ حَياتَهَا ، تَطْوِي اللَّيَالِي مَهمُومَةً تُفكِّرُ فِيمَا يُخفيهِ لهَا القَدرُ».[1]

1) زهير قاسيمي. طموح زبيدة، قصص الحلبي للأطفال. (الرباط: مطبعة المعارف الجديدة،2016)، ص 12.

لعل خطورة الموقف تتجلى في ضعف البناء نصا ورسما، فزبيدة «الشابة» نصا هي «طفلة» تصورا في ذهن الكاتب، وهي «فتاة» ناشئة في متن القصة، وزبيدة «الشابة» متنا هي طفلة «صورة» و«رسما» في رسومات القصة التي أنجزها الرسام سعيد الرملي، بما يعنيه الرسم من حمولات تصورية بنائية مساعدة في الإدراك بالنسبة إلى الطفل، وهي جالسة أمام فوهة الفرن» بَيْنَمَا هِي جَالسَةٌ أَمَامَ فَوهَةِ الفُرنِ حَزينَةً تطهو الفَطَائِرَ كعادتها، مَرَّ عَابِرُ سَبِيلٍ جَائِعٌ بِمُحَاذاة بَيتِهَا، فَاشتَمَّ رَائِحَةَ الفَطائِرِ وَقَالَ :

– كَم هِيَ شَهيةٌ رَائحَةُ الفَطائِرِ! سَأطْرُقُ بَابَ هَذَا الفُرنِ، وَأشْتَرِي واحِدَةً أسُدُّ بِهَا رَمَقِي «. والرجل طرق باب الفرن سَأطْرُقُ بَابَ هَذَا الفُرنِ «،والطفلة خرجت من باب البيت غير أن المثير في البنيات الظنية هو خروج الطفلة من باب الفرن:» بَيْنَمَا هِي جَالسَةٌ أَمَامَ فَوهَةِ الفُرنِ حَزينَةً تطهو الفَطَائِرَ، مَرَّ عَابِرُ سَبِيلٍ جَائِعٌ بِمُحَاذاة بَيتِهَا، فَاشتَمَّ رَائِحَةَ الفَطائِرِ وَقَالَ: كَم هِيَ شَهيةٌ رَائحَةُ الفَطائِرِ! سَأطْرُقُ بَابَ هَذَا الفُرنِ، وَأشْتَرِي واحِدَةً أسُدُّ بِهَا رَمَقِي سَأطْرُقُ بَابَ هَذَا الفُرنِ(...) تَقدَّمَ الرَّجُلُ، وَطَرَقَ البَابَ فَخَرَجَت زُبَيْدَةُ (من الفرن أم من البيت إذ في مطلع القصة يوجد الفرن خارج البيت في الساحة المقابلة)، ففي الصفحة الثامنة» تقعد أمام الفرن في الساحة المقابلة للبيت تطهي الفطائر لتتناولها مع أمها»[1]

قَالتْ لَهُ:

مَنْ أنْتَ؟ وَمَاذَا تُريدُ؟

أَجَابَهَا:

صَباحُ الخَيرِ، مِن فَضْلكِ أرِيدُ فَطيرَةً وَاحِدَةً.

قَدَّمَتْ لَهُ فَطيرَةً، فَاخْرَجَ الرَّجُلُ مِنْ جَيبِهِ دِرهَمَينِ وَوَضَعَهَا فِي رَاحَةِ يَدِهَا، ثُمَّ انْصَرفَ

وَهُوَ يَلتَهِمُ الفَطيرَةَ، بَينَمَا زُبَيدَةُ أمْسَكَتِ الدِّرْهَمَينِ بِذهُولٍ شَدِيدٍ وَقَالَت مُحَدِّثَةً نَفْسَهَا:

1) المرجع نفسه ص8.

. وَاااااااااوْ! .. إنَّهُمَا دِرهَمَانِ حَقِيقِيانِ، مَا ألطَفَ هَذَا الرَّجُلَ! .. يَظنُّ أنّني بَائِعَةُ فَطائِرِ.

واسْتَرْسَلَت قَائِلَةً: وَلِمَ لاَ أَكُونُ بَائِعَةَ فَطَائِرٍ؟! [1]

دَخَلتِ البَيْتَ، وَأحْضَرَتِ قلما وَوَرَقَةً، كَتَبَت بالبُنْدِ العَرِيضِ: «هُنَا تُبَاعُ الفَطَائِرُ اللَّذِيذَةُ» وألصَقَتْهَا بِبَابِ بَيْتِهَا.

(...) وَفِي صَبَاحِ يوم، سَمِعَت صَوْتاً حَزِيناً يُنادِيهاَ:

يَا بَائِعَةَ الفَطَائِرِ ...

فَتَحَت زُبَيْدَةُ البَابَ لتَجدُ أمَامَهَا شَابَّةً جَمِيلةً رَثَّةَ الثِّيَابِ فَبَادَرَتْهَا بِالقَولِ:

أرْجوكِ أُرِيدُ فَطِيرةً فَمُنذُ أمْسٍ لَمْ أذق الزَّادَ، فَأنَا لَقِيطَةٌ وَالتَّسَوُّلُ مِهْنتِي .[2]

إن المادة الثامنة (8) من ميثاق حقوق الطفل تنص على تعهدات باحترام حقه في الحفاظ على هويته، واسمه، وجنسيته، وأي صلات عائلية له وفقاً لما يقره القانون ودون أي تدخل شرعي. إذا حُرم طفلٌ ما من هويته أو بعض عناصرها بطريقة غير شرعية، فإن الدول الأعضاء تقدم له الحماية والمساعدة اللازمة لإعادة إثبات هويته بسرعة.

إن القصة تجعل الطفلة تصف نفسها بأنها لقيطة، بل أكثر من ذلك تمتهن التسول وتعترف باحترافها له، وهو ما سينتبه اليه الكاتب أو محيطه ليحذفه في الطبعة المدعومة من طرف وزارة الثقافة، تماما كما تم حذف الساحة المقابلة التي بنيت فيها أفران عديدة من الصفحة 18، لكن فاته حذفها من الصفحة 8، ليبقى التناقض قائما حول فعل الإنجاز الخروج هل كان من البيت أم من الفرن؟

1) المرجع نفسه ص 14-13

2) المرجع نفسه ص 20

إن المادة التاسعة(9): الموصية بعدم انفصال الطفل عن والديه رغماً عنهما إلّا في حال قررت السلطات المختصة ذلك، ووفقاً للقوانين المعمول بها، وعندما ترى أن هذا الانفصال أمر ضروري وفي صالح الطفل، حيث يمكن تطبيق هذا القرار في حال الإساءة إلى الوالدين أو إهمالهما أو تقصيرهما، (...) في حال فصل الطفل عن والديه بسبب اتخاذ الدولة إجراء يخص الطفل أو والديه أو أحدهما كالحبس، أو الترحيل، أو الوفاة الناتجة عن سبب حجزهما أو حبسهما، فإن الدولة الطرف في الاتفاقية تقدم المعلومات الأساسية الخاصة بمكان وجود العضو الغائب من الأسرة للأعضاء الآخرين، وهذا في حال كان تقديم المعلومات في صالح الطفل، وبضمان عدم الإضرار بالشخص المعني.

إن المادة الخامسة والعشرين (25) في بندها الثاني تنص على أن للأمومة والطفولة حقا في رعاية ومساعدة خاصَّتين. وأن لجميع الأطفال حق التمتُّع بذات الحماية الاجتماعية سواء وُلِدوا في إطار الزواج أو خارج هذا الإطار.

لعل منطوق القصة لا ينتبه إلى الطفل ولا إلى عمره ولا إلى المواثيق الدولية وهو ما يؤكد الفرضية المتفرعة عن الإشكالية المركزية في غياب الاشتغال على القيم، يغيب الانتباه إلى كثير من المعطيات المرتبطة بحقوق الإنسان، فالقصة تختار أن تشغل الفتاة الثانية في مشروع «زبيدة»، وهو ما يعني أن الكاتب يعي التشغيل الأول والتشغيل الثاني يعتبره حلا بديلا في تصور منه أن النص يزكي قيمة الطموح، وهي القيمة التي كان على زبيدة أن تظهرها في تجاوز العراقيل المجتمعية صحة وتعليما وحياة، وإذا لم تنجح كان ينبغي للقاء الثاني مع الفتاة أن يقود نحو أفق أوسع وأرحب، غير أن القصة اختارت موقفا فنيا مخالفا:»ضَمَّتْهَا زُبَيدَةُ إلى صَدرِهَا، وَقَدَّمَتْ لهَا صَحناً من الفطائر، فأكلته بالكامل، وقالت لها: مَا رَأيُكِ في أنْ تَشْتَغِلِي مَعِي، سَأعَلِّمُكِ كَيْفيَةَ تَحْضِيرِ الفَطَائِرِ، وسَتَنَامِينَ بِالبَيْتِ عَلَىَ سَرِيرِ أمّي وَتَتَعَاوَنُ سَوِيًّا.

أَجَابَتْهَا الشَّابَةُ ضَاحِكَةً:

طَبْعاً مُوافِقَةٌ، وَسَأبْذُلُ قُصَارَى جُهدِي لأَكوُنَ عِندَ حُسنِ ظَنِّكِ.

بدأت الفتيات (يقصد الفتاتين) العمل بجد واجتهاد وكل يوم تزيد الزبائن وتطور

مشروعهن (مشروعهما) شيئا فشيئا إلى أن أصبحتا مشهورتين (مثنى) بالقرية وأصبح لديهن(جمع)محل كبير وأفران متعددة. [1]

لا يهتم النص بأن يكون صدى للمادة السادسة والعشرين (26) من ميثاق الأمم المتحدة بحثها على حقٌّ كلّ شخص في التعليم. ومجانيته وإلزاميته تبعا للعمر والمستوى والكفاءة، مع الحرص على أن يستهدف التنميةَ الكاملةَ لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

لعل الحركة النصية نفسها تتردد في قصة «رقية النقية» والتي يكون مبلغ طموحها أن تشتغل خادمة في البيوت، ويبدو أن اعتماد الكاتب على المحكي الشفهي، بمرجعياته المسيئة لفهم القيم ولفهم حقوق الإنسان هو الذي أوقعه في مثل هذه المطبات، ذلك أن هذه النصوص هي حكايات تراثية تم تفصيحها أي أنها كتبت من ذاكرة الحاكي الشعبي لا من خيال الكاتب المبدع.

لقد نصت المادة الخامسة والعشرين (25) على أن لكلّ شخص الحقٌّ في مستوى معيشة يكفي لضمان الصحة والرفاهة له ولأسرته، وخاصَّةً على صعيد المأكل والملبس والمسكن والعناية الطبية وصعيد الخدمات الاجتماعية الضرورية، وله الحقُّ في ما يأمن به الغوائل في حالات البطالة أو المرض أو العجز أو الترمُّل أو الشيخوخة أو غير ذلك من الظروف الخارجة عن إرادته والتي تفقده أسباب عيشه.

إن قصة «طموح زبيدة» أو قصة «رقية النقية» التي تؤكد القيمة نفسها قيمة الطموح، ليكون أقصى مطمح لرقية أن تكون خادمة عند الوالي بالصفات نفسها للشخصية، فهي أيضا يتيمة وطموحة من وجهة نظر الكاتب لأنها حققت هدفها وهو امتهان خدمة الوالي[2] ، هذه النزعة القيمية تقوم على النقيض من القيم فلننظر مثلا إلى قصة طارق البكري: «كَيْفَ أَصْبَحْتُ طَبِيبًا؟» التي تجعل الطفل باحثا عن المعرفة ومعها باحثا عن الإيجابي في الحياة: «ذَهَبَ طَلَالُ إلى عِيَادَةِ «عمو سَعِيْد» بَعْدَ إصَابَتِهِ بِالْبَرْدِ.. عَايَنَ

1) المرجع نفسه ص 23.

2) زهير قاسيمي. رقية النقية، سلسلة حكايات تراثية مغربية. (المغرب: منشورات مقاربات، 2019)، ص7

«عمو سَعِيْد» طلالَ.. وأَعْطَاهُ دَوَاءً لِيَشْرَبَهُ ثُمَّ قالَ: أَنْتَ بِصِحَّةٍ جَيِّدَةٍ يا بَطَلْ.. غَداً بإمْكَانِكَ الذَّهَابُ إلى الْمَدْرَسَةِ، فَعَلَيْكَ أَنْ تَدْرُسَ وتَجْتَهِدَ لِتُصبحَ طَبِيْباً مِثْلي..

فَكَّرَ طلالُ قَلِيْلاً وسَأَلَهُ:

«عمو سَعِيْد» أبي دَائِماً يقولُ إنَّكَ أَصْبَحْتَ طَبِيْباً بِإصْرَارِكْ. أنا أُرِيْدُ أَنْ أَعْرِفَ كَيْفَ أَصْبَحْتَ طَبِيْباً؟»

إن الحكاية الأم وعن طريق الحوار بين شخصيتين لا يتم فيه القفز على المتتاليات السردية زمنيا لعدم إرباك المتلقي الطفل، تخلق حكاية ثانية يحكيها العم للطفل: «ضَحِكَ «عمو سَعِيْد» وقالَ مُمَازِحاً طلال: في يَوْمٍ، فيمَا كُنْتُ في فِرَاشي نَائِماً، جَاءَنِي جِنِّيٌّ سَاحِرٌ، أَحْضَرَ لِي حَقِيْبَةً فيها كُلُّ أَدَوَاتِ الطَّبِيْبِ وعِنْدَمَا اسْتَيْقَظْتُ وَجَدْتُها.. فقالَ لِيَ الجِنِّيُّ: «يَجِبُ أَنْ تُصْبِحَ طَبِيْباً لِتُسَاعِدَ المَرْضى، ومُنْذُ ذَلِكَ الْيَوْمَ أَصْبَحْتُ طَبِيْباً..»

لا تخضع القصة للمحكيات الوهمية أو للثقافة غير العالمة أو للمعطيات والظنيات السائدة بالخطأ؛ بل تجعل طفلا في عمر طلال يبرهن على ذكائه وفطنته: «طلالُ ذَكِيٌّ جِدًّا يَعْرِفُ أَنْ لا وُجُودَ لِهَذا الجِنِّيُّ، وأَنَّ الجِنَّ الحَقِيْقِي عَالَمٌ آخَرُ لَيْسَ لَهُ عَلاقَةٌ بِعَالَمِ الإنْسَانِ، ومَعَ ذَلِكَ ذَهَبَ إلى بَيْتِهِ يُفَكِّرُ ويَحْلُمُ بالجِنِّيِّ وحَقِيْبَةِ الطَّبِيْبِ..

في اليَوْمِ التَّالي اسْتَيْقَظَ طَلالُ في وقتٍ مُبْكِرٍ ورَاحَ يَبْحَثُ عَنِ الحَقِيْبَةِ فَلَمْ يَجِدْهَا..

وظَلَّ كُلَّ يَوْمٍ يَنْتَظِرُ الجِنِّيَّ والحَقِيْبَةَ..

أَخْبَرَ «عمو سَعِيْد» أَبا طلال بِحِكَايَةِ ابْنِهِ، فَظَلَّ يَضْحَكُ فَتْرَةً طَوِيْلَةً.. ثُمَّ ذَهَبَ أبو طلال بِرِفْقَةِ أمّ طلال واشْتَرَيَا حَقِيْبَةً وَوَضَعَا فيها كُلُّ أَدَوَاتِ الطِّبِيبِ التي تُنَاسِبُ عَمْرَ طلال ولا تُؤْذِيْهِ.

في الصَّبَاحِ التَّالي اسْتَيْقَظَ طلال فَوَجَدَ الحَقِيْبَةَ.

كانَتْ مَلأَى بأَدَوَاتِ الطِّبِّ.. سَمَّاعةٌ.. ضَمَّادٌ.. آلَةٌ لِقِيَاسِ الضَّغْطِ، سَاعةٌ، كَمَّامٌ،

مُطَهِّرٌ.. بَدَأ طلال يُمَارِسُ عَمَلَهُ كَطَبِيبٍ..»[1]

إن قيادة الوالدين الطفل نحو المعرفة، ونحو تصديق المحكي وتحويل الحلم إلى حقيقة واللعب إلى واقع، هو ما جعل من الطفل رجلا بمستقل دون أن تملأ ذهنه بمحكيات لا علاقة لها بواقعة أو مجتمعه أو سرديات أوهام مرجعية تضلل فكره: «اليَوْمَ يَمْلِكُ طلال أَكْبَرَ مَرْكَزٍ طِبِّيٍّ مُتَخَصِّصٍ بِمُعَالَجَةِ العُيُونِ.. ولا يَزَالُ مُحْتَفِظًا بِالْحَقِيبَةِ.. وعِنْدَمَا يَتَذَكَّرُ حِكَايَةَ الجِنِّي.. يَضْحَكُ كَمَا ضَحِكَ. «عمو سَعِيْد»».[2]

ليس من حق الطفل أن يتعلم فقط، بل أن من حقه أن يتعلم علما صحيحا ومعرفة علمية مقبولة، ولا أن يتلقى المعارف الخاطئة، ففي قصة»سعيد بمدينة فاس» يصعب على المتعلم أن يفك لغز الخطأ الذي وقع فيه الكاتب حين تسلل اليه اسم علم خاطئ لبطل غير موجود في النص هو «عبد الكريم»، بينما القصة لها بطلان هما «سعيد» والشيخ العجوز وهو ما تكرر في الصفحة 8:

«أيها الشاب.. أنت، أيها الشاب..

استدار سعيد فشاهد رجلا بلحية بيضاء يقترب منه، وبعد أن تبادلا التحية قال الشيخ لعبد الكريم:

أرجوك يا بني أن تساعدني على حمل أكياس القمح هذه لوضعها فوق عربتي، وبعد أن ساعده عبد الكريم، بادره الشيخ بالسؤال قائلا:

إلى أين وجهتك، يمكنني أن أقلك وأوصلك..

فأجابه سعيد: شكرا سيدي فطريقي غير ذاك الذي ستسلكه، فأنا في مهمة وأريد أن أقضيها، ادع لي أن أنجح فيها»[3]

---

1) طارق البكري. 50 قصة قصيرة للأطفال ج،4. (بيروت: دار الرقي للطباعة والنشر والتوزيع)، ص 26

2) المرجع نفسه ص26.

3) زهير قاسيمي: سعيد بمدينة فاس، ص8.

ويتكرر الخطأ نفسه في الصفحة نفسها وفي الصفحة العاشرة: «حكى سعيد للشيخ قصته بالتفصيل ...فنظر اليه الشيخ مبتسما وقال له:

اطمئن يا بني سأشير عليك بالمكان الذي تجد فيه الدواء الشافي –وإن شاء الله– سيعود وجه أختك نضرا كما كان، وهنا سأل عبد الكريم الشيخ بلهفة: أحقا ما تقوله؟

فأجابه الشيخ «أجل ...أجل وأخرج الشيخ من جيبه ورقة وكتب عليها بضع كلمات، ومنحها لعبد الكريم قائلا له: هناك مدينة من أقدم مدن المغرب مشهورة بمدينة العلم والعلماء، ومعروفة بجامع القرويين، هل عرفتها؟

أجابه عبد الكريم: أجل إنها مدينة فاس..

قاطعه الشيخ: تماما إنها هي (...) وأضاف الشيخ: بهذه المدينة يسكن صديق لي، عالم كبير، لديه مسحوق ذو مفعول سحري سيعيد لوجه أختك إن شاء الله صفاءه ونضارته...) وبهذه الورقة عنوانه الذي سيساعدك للوصول إليه. بعد أن ودع سعيد الشيخ، اتجه صوب محطة الحافلات:»[1]

2– التمثلات الشعرية لحقوق الإنسان في أدب الأطفال.

ليس من باب المجازفة القول بأن تمثل حقوق الإنسان أو تمثل مرجعياتها يختلف بين الكتابة الشعرية والكتابة السردية، فما يستلزم قيودا إيقاعية ونغمية وموسيقية قد يجعل من لفظ معين بديلا للفظ دال عليه حفاظا على هذه الآليات الضابطة لنص بقيود مقابل نص مرسل، علاوة على أن النص الشعري كثيرا ما يركز على البعد الوجداني الانفعالي، فتأتي المواقف مرتبطة بالشاعر أكثر من ارتباطها بالسارد أو الراوي او الشخصية كما في السرد أو المسرح، طبعا تستثنى من هذا المعطى كل حقيقة نصية شعرية معتمدة على السرد أو الحكي أو متضمنة للمكونات السردية والحكائية المعروفة..

تركز المقطوعة الشعرية على كل ما يعتبر خطأ منذ البداية، متمثلا في خمسة أخطاء:

1) المرجع نفسه ص 12-11

- اللعب في المطبخ.

- اللعب وإبريق الهوة يغلي.

- اللعب قريبا من الموقد.

- عدم الاكتراث برأي ثان مخالف والإصرار على اللعب.

- الوهم أو اعتقاد ليلى بأنها على صواب والآخر على خطأ.

وبالرغم من كون النص يستند على فعل للحكي في جملته الاستهلالية، فإنه حافظ بموسيقاه على طابعه الشعري، بل قد تكون الحكائية بما تحمله من خصائص من متطلبات الكتابة الشعرية الموجهة للطفل:

«ليلى، كانت في المطبخ تلعب بالحبل

أبريق القهوة كان على الموقد يغلي

قلت لها مبتسماً: «ليلى كوني مثلي»

قالت: «دعني ألعب وحدي طول الليل

فأنا أحياناً أهوى القفز على الحبل»[1]

فبالرغم من أن اللعب حق من حقوق الطفولة، فإن النص يسعى إلى توضيح أن ممارسة الحقوق خارج سياقاتها تكون نتائجه غير إيجابية ويلحق ضررا بخارقه وقد جاء الضرر عبر:

- سقوط الإبريق.

- سقوطه على الرجل.

---

1) محمد علي الرباوي. عصافير الصباح. (الدار البيضاء: منشورات سال، ط،2 1989)،ص 10-9

- احتراق ليلى.

سيكون من الصعب إغفال البعد الحجاجي في هذا النص الذي يجعل من صاحب الدعوة مؤمنا أنه على صواب، وأن المعترض على خطأ غافلا القاعدة الحجاجية: اعتقاد الصواب ليس معناه خطأ غير المعتقد، وهو ما اعتبره النص حالة تقريرية نقلها كما يلي:

«ها قد سقط الآن إبريق على الرجل

احترقت ليلى، خرجت تجري كالنبل

اختبأت عند الجدة في البيت السفلي

دخلت أمي المطبخ، صاحت غضبى:

«ويلي ويلي! من أحرق هذا وأنا في شغل»؟

قلت لها: ليلى! تهوى القفز على الحبل»[1]

إن ممارسة الحرية باعتبارها حقا إنسانيا لا تعنى الفوضى بتاتا، كما لا تعني اتفاق الآخرين معك بسبب ارتباط هذا الحق كما هو الحال في المعتقدات بمرجعيات أخرى، ففي قصيدة محمد علي الرباوي ينقل الشاعر المعتقد إلى الطفل وفق مرجعياته ووفق تصوره الذي ينطلق منه لصنع رجل الغد كما هو الحال في النصوص المعدة انطلاقا من السيرة النبوية أو سير الخلفاء الراشدين او أئمة الاسلام أو من النصوص المنطلقة من القران الكريم والحديث الشريف:

«في أغاني الطيور

في عبير الزهور

1) المرجع نفسه ص10.

في خرير المياه

قد رأيت الإله

في زرابي الربيع

عند فجر وديع

قد رأيت الإله

في ضياء القمر

في حفيف الشجر

قد رأيت الإله

في نظام النجوم

في سواد الغيوم

في جمال الحياة

قد رأيت الإله»[1]

فالطفل غير المسلم مثلا وإن كان تلقيه النصي باللغة العربية، قد لا يثيره هذا النص، لكن المسلم قد يتغنى به ويمارس سلوك التغني بفخر في أماكن التعبد وفي المدرسة وأمام الملإ، وهي حق مضمون له خارج رقعة الدولة الإسلامية بسبب المادة الثامنة عشرة (18) التي نص على أن لكلِّ شخص حقٌّ في حرّية الفكر والوجدان والدِّين، ويشمل هذا الحقُّ حرّيته في تغيير دينه أو معتقده، وحرّيته في إظهار دينه أو معتقده بالتعبُّد وإقامة الشعائر

1) المرجع نفسه ص8

والممارسة والتعليم، بمفرده أو مع جماعة، وأمام الملأ أو على حدة.

III- مقترحات واصفة للتمثلات المرجعية لحقوق الإنسان في الكتابة للطفل.

1- السياق والنسق.

إن التمثل المرجعي لحقوق الإنسان في الكتابة للطفل ينبغي له أن ينطلق من مكونين رئيسين هما السياق والنسق باعتبارهما مفهومين دالين، لأن السياق يعصم من الخطأ في التمثل المرجعي ويعتبر دليلا مرشدا، خاصة في النصوص التي تعتمد على تعدد الدلالة فهو يحسم فيها بكونه قرينة دالة على مبتغى المتكلم ومراده، لأن من خصائص السياق أنه: «يرشد إلى تبيين المجمل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير مراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهو من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره، وغالط في مناظرته»[1].

أما النسق فهو الضامن لحياة النص خارج ثقافته الأصلية، فيساعد على النظم الدلالية الجديدة مادام «النسق في ضوء انفتاحه على مكون الثقافة – اللغة يؤسس نظاما من العلاقات المرجعية الخاصة، والاحتمالات الإشارية اللانهائية، حيث تضحي العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية لا حد لها»[2].

إن السياق والنسق يتعالقان ويتكاملان دونما تنافر أو تضاد وهما معا أساسان للمحتمل النصي على مستوى التأويل ، كيفما كانت طبيعة النص المكتوب، بل إن تظافرهما بقدر ما يشرعن التأويل، يقود نحو تضييق آفاق التأويل غير الصائبة مراعاة لفحوى التعالق التي تجعل «كل إقدام على تأويل أي نص (شعرا أو نثرا) يفرض تبعا ضرورة العودة إلى هذه البنية لتأويلها تأويلا يأخذ بعين الاعتبار سيرورة التأويل في علاقته بـ«المرجع الوسيط»، إيمانا أن هذه البنية بخصائصها ومقوماتها وآليات تداولها قادرة على بلورة خطاب كاشف

1) ابن القيم الجوزية. بدائع الفوائد، تح: علي بن محمد العمران، إشراف: بكر بن عبد الله أبو زيد، مج 4. (جدة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، 1424هـ)، ص1314.

2) يوسف محمود عليمات. «الضغينة في قصيدتي الهجاء والمديح عند بشر بن أبي حازم الأسدي: قراءة تأويلية ثقافية»، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج3، ع3 (تموز، 2007)، ص154.

للتعقيدات البنائية والثقافية المعقودة في تخوم النص ومعالمه ومفاهيمه المجسدة للحقيقة الغائبة المشروطة باستخدامها الاستخدام اللائق المؤدي إلى الدلالة المضمونية والجمالية والنسقية المنضافة لرهان السياق المنفتح على عوالم النص وممكناته».[1]

سيكون من المهم التنبيه إلى أن هذا التأويل هو إنتاج جديد للنص، وهو تلق يختلف حسب القراء وفئاتهم ومرجعياتهم وتصوراتهم بما يتماشى مع وعي قرائي متجدد للقارئ الفرد، وهو يتنقل من مرحلة عمرية إلى أخرى، فلا يتناسب بالتالي تلقي الطفولة المبكرة مع نظيرتها المتأخرة، ولا تلقي المقلد للكبار مع تلقي الشارع في الإيمان بالمثل العليا، ولا تلقي المؤمن بالخوارق والعجائب والنصوص الخرافية مع المتلقي الموغل في الأسطورة أو المؤمن بالحقيقة العلمية الحديثة.

2- الانتاج والتلقي.

ينتج النص المهتم بحقوق الإنسان في كتابات الطفل بالوعي الكتابي الذي يمارسه الكاتب، لقد ظل هدف الكتابة أن نكتب نصوصنا التي لم نقرأها، ومن هنا فإن الوعي بهذا المعطى يسمح بإنتاج نصوص مرتبطة بحقوق الإنسان في شموليتها سواء أكانت حقوقا مدنية أو ثقافية ، إن الإنتاج الذي يعقب التلقي يجعل من الكاتب يفكر في غير المفكر فيه، كما يجعل القارئ الطفل أمام حالات جديدة ووضعيات لم يسبق له التعرف إليها، مما ينتج عنه التراكم المعرفي ومعه تراكم الخبرات التي تجعل من كتاب الطفل كتابا تكوينيا وتثقيفيا، ويجعل من مضامينه بما فيها حقوق الإنسان مصادر للمعلومات والأفكار.

إن البحث في التلقي أو التلقيات يفترض تبسيطا لنظرية التلقي بما يتماشى مع عمر الطفل على مستوى الأطروحات، فنفكر في أفق التلقي من منظور عمري محدد وفي القراء الأطفال المتعاقبين، وفي القارئ نفسه طفلا وكبيرا وفي المسافة الجمالية والوقع الذي يصاحب الراشد بسبب معطى نصي متقدم زمنيا...الخ.

---

1) عبد الله أحادي. تأويل القصيدة العربية المعاصرة: السياق والنسق. (المغرب: منشورات مقاربات 2018)، ص 40.

3- الممارسة النصية والتأويل.

لا يمكن لحقوق الإنسان على مستوى البنود أن تؤول أو تفهم خارج سياقاتها، وهو ما تنص عليه المادة 30 حين تنبه إلى أنه «ليس في هذا الإعلان أيُّ نصٍّ يجوز تأويله على نحو يفيد انطواءه على تخويل أيَّة دولة أو جماعة، أو أيّ فرد، أيَّ حقٍّ في القيام بأيّ نشاط أو بأيّ فعل يهدف إلى هدم أيٍّ من الحقوق والحرّيات المنصوص عليها فيه.» غير أنه لابد من تأويل النصوص الإبداعية لا النصوص القانونية، لأن النص الإبداعي ليس وعاء فارغا تصب فيه القوانين وتتداول، علاوة على أن وظيفة الأدب ليست هي تلك، لذلك فإن تعدد القراءات واعتماد الأنساق والسياقات الثقافية وإنتاج النص قرائيا، وإعادة إنتاجه فهما، كلها مسارات معرفية تقود نحو التأويل باعتباره يندرج ضمن وظيفة القراءة» لا معنى للنص خارج ما يدركه القارئ لحظة قراءته، وبتعدد القراءات تتعدد المعاني وتتوالد»[1].وهنا لابد للأزمنة السردية أن تعي لحظتها ما بين زمن القصة وزمن النص وزمن الخطاب، كما أن الأفضية الحكائية لابد أن تشهد تحولات بنائية على مستوى التمثل الذهني لدى القارئ، خاصة مع الفئات العمرية في مراحل الطفولة المتأخرة، حيث توجه النصوص دون معينات توضيحية ويكون القارئ ملزما بالخطاطات والرسوم الذاتية التي ينتجها أثناء القراءة، عبر إعمال خياله ومد عرى تصوراته. لقد نبه عبد الفتاح كيليطو إلى أهمية تفاعل الوعيين وعي النص ووعي القارئ، وهو التفاعل الذي يكون نتيجة تأويل معطى كتابي معين هذا التأويل يقود إلى مرجعيات حقوق الإنسان كما هي في حالة سكونها وثباتها لا إلى تأويليها بما يتنافى معها ويتجاوز مرجعيتها التشريعية مادام النقد يعي بأن :«دور القارئ يكمن في تحيين معرفة هي أداتنا من أجل الكشف عن الدلالات التي لا يمكن أن تنبعث من وعي النص إلا إذا تفاعلت مع وعي المتلقي»[2].

إن الممارسة التأويلية هي التي تقودنا إلى الدلالة التي تتماشى مع المرجع، وتسمح لنا

---

1) عمر التاور. «في معنى الاختلاف عند جاك دريدا الإرجاء والتأجيل». مجلة مقاربات، مج 6، ع11، الرباط، (2013)، ص104.

2) عبد الفتاح كيليطو. الكتابة والتناسخ، مفهوم المؤلف في الثقافة العربية، تر: عبد السلام بنعبد العالي. (المغرب: دار توبقال للنشر والتوزيع، ط2، 2008م)، ص8.

بمعرفة البعد التمثلي وفق الترتيبات الآتية:

- المرجعية التشريعية في حقوق الإنسان ثابتة وغير قابلة للتأويل، ولا لممارسة بنيات بلاغية جديدة مثل بنية التقليص والتوسيع بإضافة غير المنصوص عليه في الأدبيات المتفق عليها أو تجاوزه أو حذفه.

- المرجعيات النصية ترتبط بمعطيات متصلة بعلاقة الدال بالمدلول، وعلاقة المرجع بالواقع وعلاقة الدلالة باللغة والفهم والتفسير والتأويل.

- التأويل يستند على السياق والنسق وفي ضوئهما يبحث في تعالق الانتاج والتلقي.

- لا وجود لتلق نهائي للنص مادام القراء يختلفون، وباختلافهم تختلف أدوار التفاعل وآليات تحيين المعرفة وبالتالي مكامن الكشف عن الدلالات المتعددة.

خلاصات تركيبية وتوصيات.

– إن البحث في تمثلات حقوق الإنسان في أدب الأطفال لا يمكن أن يتم بمعزل عن مكونين رئيسين هما: المرجع والدلالة، باعتباره الأول معطى تشريعيا ضابطا، والثاني معطى تأويليا شارحا، وهي العلاقة التكاملية المحكومة بعناصر أجناسية من شعر أو قصة ومحكومة بعناصر جمالية كالسياق والنسق والإنتاج والتلقي، غير أنها في كل الحالات تظل خاضعة لشروط قراءة غير معزولة عن الإشكالية العامة للبحث بفرضياتها التي تم تمحيصها نصيا من خلال متون عربية لكتاب وشعراء اهتموا بالإبداع الطفولي.

لابد في قفل هذه الدراسة من التنبيه إلى توصيات قراءة مستشرفة نصوغها كما يلي:

– إن أي بحث في موضوع حقوق الإنسان ينبغي أن يراعي التداخل بين مجالاتها وكيف تفضي إلى بعضها.

– عدم فصل البحث عن حقوق الإنسان في أدب الطفل عن مرجعيات القيم بمختلف خلفياتها.

– العمل على تفعيل ممارسة نقدية من أجل تنخيل النصوص الموجهة للأطفال وغير المراعية للبعد الحقوقي والقانوني في متونها.

التفكير في سلاسل قصصية أو شعرية مؤسسة على مرجعيات المواثيق والاتفاقيات الدولية، في أفق خلق ثقافة حقوقية وقانونية لدى الطفل.

قائمة المصادر والمراجع

1- العربية

ابن القيم الجوزية، ابن القيم. بدائع الفوائد، تح: علي بن محمد العمران، إشراف: بكر بن عبد اله أبو زيد، مج 4. جدة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، 1424هـ.

اتفاقية حقوق الطفل قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 25/44 المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 1989.

أحادي، عبد الله. تأويل القصيدة العربية المعاصرة: السياق والنسق. المغرب: منشورات مقاربات 2018.

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، قرار 217 ألف، 10 كانون الأول/ ديسمبر 1948.

البكري، طارق: 50 قصة قصيرة للأطفال ج،4. بيروت: دار الرقي للطباعة والنشر والتوزيع،2007.

بوطيب، جمال. الرواية العربية الحديثة: المرجع والدلالة بحث في أنتروبولوجيا الجسد. المغرب: منشورات جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، 2018.

التاور، عمر. «في معنى الاختلاف عند جاك دريدا الإرجاء والتأجيل». مجلة مقاربات، مج 6، ع11، الرباط، (2013).

حجازي، مصطفى وآخرون. ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، سلسلة ثقافتنا القومية 2، الرباط: منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، الطبعة الأولى 1990.

حسن، طلال. زهـرة بابنـج للعصفـورة، قصص للأطفال. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2002.

الرباوي، محمد علي. عصافير الصباح. الدار البيضاء: منشورات سال، ط،2، 1989.

عليمات، يوسف محمود. «الضغينة في قصيدتي الهجاء والمديح عند بشر بن أبي حازم الأسدي: قراءة تأويلية ثقافية»، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج3، ع3 (تموز، 2007).

قاسيمي، زهير. رقية النقية، سلسلة حكايات تراثية مغربية. المغرب: منشورات مقاربات، 2019.

قاسيمي، زهير. سعيد بمدينة فاس، قصص الحلبي للأطفال، سلسلة المدن المغربية 1. بيروت: منشورات الحلبي، الطبعة الأولى 2016.

قاسيمي، زهير. طموح زبيدة، قصص الحلبي للأطفال. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة،2016.

كيليطو، عبد الفتاح. الكتابة والتناسخ، مفهوم المؤلف في الثقافة العربية، تر: عبد السلام بنعبد العالي، المغرب: دار توبقال للنشر والتوزيع، ط2، 2008م.

2- الأجنبية

Farcy, Denis. Lexique de la critique،presses universitaires de France.france: Presses Universitaires de France (Puf).1991