ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: www.jtuh.org/

The Narrative Identity of Children's Literature: A Study in Concept and Formation

Prof.D.Mohammed Saber Obaid

College of Basic Education / University of Mosul

Yaseen Faraj Yaseen

College of Education for Human Sciences / Tikrit University

yaseen.faraj@tu.edu.iq

* *Corresponding author: E-mail* :
Mohammedsaber058@gmail.com
07701739704

***Keywords*:**
Arab child,
literary culture,
educational formation,
future strategy

A R T I C L E I N F O

Article history:

Received	21 Aug 2023
Received in revised form	20 Nov 2023
Accepted	23 Nov 2023
Final Proofreading	18 Jan 2024
Available online	21 Jan 2024

E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER THE CC BY LICENSE
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

A B S T R A C T

The study of Arab children's literature, approach, examination, evaluation, and criticism falls within the framework of critical and cultural studies of the very important strategy to realize the concept of identity and its impact on the future of the child, and since the emergence of identity in man, in general, begins in childhood as the first building block in the construction of education in its entire theoretical and procedural space, it must be the focus of attention of philosophical, intellectual, cultural and literary studies that aim to research in children's literature, to dismantle its components, analyze its methodology, and define the elements of its formation. The artistic and aesthetic values of children's literature and defining its future strategic visions is important based on the threshold of the identity relationship with this literature in the context of educational and cultural formation that takes children's literature towards specific, clear, and comprehensive goals and objectives, which contribute to the upbringing of the child and the development of his talents and abilities to understand, perceive, think and create in an original and integrated manner, making the call of identity the necessary space for examining human relations and analyzing the contents of his speech and its manifestations spread on the aspects of literary texts.

© 2024 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://doi.org/10.25130/jtuh.31.1.2024.15

الهُويّة السرديّة لأدب الأطفال دراسة في المفهوم والتشكيل

أ. د محمد صابر عبيد /كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل

م.د ياسين فرج ياسين /كلية التربية للعلوم الأنسانية / جامعة تكريت

الخلاصة:

تندرج دراسةُ أدب الطفل العربيّ ومقاربتُه وفحصه وتقويمُه ونقدُه في إطار الدراسات النقديّة والثقافيّة الستراتيجيّة البالغة الأهميّة لإدراك مفهوم الهُويّة وتأثيره على مستقبل الطفل، وبما أنّ نشأة الهُويّة عند الإنسان عموماً تبدأ في مرحلة الطفولة بوصفها اللبنة الأولى الأساس في بناء التربية بكامل فضائها

النظريّ والإجرائيّ ، فإنّها لا بدّ أن تكون محطّ اهتمام الدراسات الفلسفيّة والفكريّة والثقافيّة والأدبيّة التي تروم البحث في أدب الأطفال، وتفكيك مكوّناته، وتحليلِ منهجيّتِهِ، والتعريف بعناصر تشكيله الفنيّة والجماليّة، وتحديد رؤاه الستراتيجيّة المستقبليّة، انطلاقاً من عتبة علاقة الهُويّة بهذا الأدب في سياق التشكيل التربويّ والثقافيّ الذي يذهب بأدب الطفل نحو أهداف ومقاصد محدّدة وواضحة وشاملة، تسهم في تربية الطفل وتنمية مواهبه وقدراته على الفهم والإدراك والتفكير والإبداع على نحو أصيل ومتكامل، بما يجعل من نداء الهُويّة الفضاءَ الضروريّ لمعاينةِ العلاقات الإنسانيّة وتحليل محتويات خطابه وتجلّياته المنتشرة على مفاصل النصوص الأدبيّة.

الكلمات المفتاحية : الطفل العربي , الثقافة الادبية , التشكيل التربوي , الستراتيجية المستقبلية

مدخل في المفهوم: نداءُ الهُويّة

نداءُ الهُويّة هو النداءُ الأوضحُ والأكثرُ مضاءً وقوّةً لدى الإنسانِ في أيّ زمانٍ ومكانٍ، نداءٌ له إيقاعٌ ضاربٌ في عمق الذات البشريّة منذ أن تشكّلَ الوعي الابتدائيُّ الأوّلُ لدى الإنسانِ في بحثه الدائمِ والدائبِ عن حضورٍ ما، فالحضورُ الأبهى والأبرزُ هو حضورُ الهُويّةِ في درجةٍ متجلّيةٍ من درجاتِها ومستوى أصيلٍ من مستوياتِها، ولا مصير يمكن أن يظهرُ في أفقِ هذا الوجودِ بلا هُويّةٍ تقاربُ إشكاليّةَ وجودِ هذا الإنسانِ في الكونِ، لذا فإنّ عمليّةَ تلمّسِ هذه الهُويّة في الضميرِ الإنسانيّ ابتداءً من مرحلةِ الطفولةِ لَهِيَ العمليّةُ الأهمّ في حياة الإنسانِ، ولعلَّ النظرَ في الأدبِ المُقدَّمِ للطفلِ يمثّلُ المساحةَ النَضِرَةَ الخضراءَ لفحصِ نداءِ الهُويّةِ وإيقاعِها وتمثّلاتِها لغةً وصورةً وتشكّلاً ومادةً وموضوعاً.

فأدب الطفل هو مصدر جوهريّ من أهم مصادر تلمّس فكر الهُويّة وطبيعتها ومستويات تشكّلها وأدائها في ميدان القراءة والتلقّي، وحين تتحوّل نصوصه الأدبيّة إلى خطابات بين أيدي الأطفال يصبح من الواجب مراقبتها نقديّاً وفحص جواهرها الفنيّة والموضوعيّة لمعرفة حدود تأثيرها في عالم الطفل، ودرجة إسهامها في بناء وعيه وتحقيق تطلّعاته، والعمل على استنتاج طاقات تأثيرها وحدود هذا التأثير لأجل السعي الحثيث لتطوير بنيته من الداخل، وضخّه باستمرار بكلّ ما يجعله مؤهّلاً لتنمية عقل الطفل وروحه وإحساسه الجميل بالأشياء، ومن ثمّ الإسهام في توفير متطلّبات حياته الطفليّة وحاجاتها ومستلزماتها لأجل أن تكون نشأة صحيحة وقويمة وصالحة للحاضر والمستقبل.

تتجّه الهُويّة أولاً نحو منظومة القيم وتشكيلاتها وتمثّلاتها المتعدّدة بسلسلة من العمليات التي تسهم ضمن معالجة تتوزّع على ثلاث طبقات، تذهب أولاً نحو إعادة إنتاج بعضها عندما تصل إلى مرحلة استنفاد مقاصدها، وتعديل بعضها الذي يحتاج إلى تعديل ضروريّ ليكون مناسباً للحال والآتي، وتكييف القسم الآخر حتى يحصل على كفاءة أعلى في ميدان التطبيق، على النحو المناسب لحركة الحياة وتحوّلاتها وتموّجاتها في عالم الطفل المحتشد بالتنوّع والاختلاف والتغيير والانتقال السريع من مرحلة إلى أخرى، وبما يتلاءم مع البيئة التاريخيّة والجغرافيّة والإنسانيّة التي تكتنف حياة الطفل وتجربته في تمثّلاتها الكليّة

الشاملة، وتحيط بحساسيّته ومزاجه ومبادراته الذاتيّة الصرف، وتؤثّر في صوغ شخصيّته وتشكيلها على نحو من الأنحاء يكون مناسباً لهُويّة الإعداد ومقاصدها وأهدافها.

فمنظومة القيم في هذا السياق هي المحور المركزيّ الذي تشتغل عليه النصوص الأدبيّة الموجّهة للطفل وهي تتجلّى على مستويات أساسيّة ثلاثة، على مستوى تكريس بعضها الذي يعتلي قمّة هذه المنظومة وله حضورٌ طاغٍ ومهيمن في الثقافة الاجتماعيّة الفاعلة، وفي المستوى الثاني تكييف القسم الآخر الذي هو بحاجة إلى تكييف وإعادة تنظيم وتحديد بما يناسب هذه البيئة، ويتفاعل معها ويجيب عن أسئلتها، ويتّجه المستوى الثالث بعد ذلك نحو إنتاج ما تحتاجه البيئة من قيم أخرى جديدة لها علاقة بطبيعة العصر ومنظوماته ومستجدّاته وتقاليده وأعرافه، ولا يمكن العمل من دون ابتداعها على وفق دراسة وبحث وتأمّل ومعرفة وثقافة تتمكّن فيها من توسيع حجم القيم وإضافة مديات أخرى لها.

بمعنى أنّ منظومة القيم هذه تتكوّن من ثلاثة مسارات متراكبة تراكباً علميّاً ومنطقيّاً وثقافيّاً متكاملاً، تجتمع في بؤرة المنظومة وجوهرها وتؤدّي وظائفها القيمية الحرّة على هذا الأساس وعلى وفق هذه الرؤية، وهي تعمل على نحو متضامن ومتفاعل ضمن رؤية ستراتيجيّة عامة ذات طبيعة مؤسساتيّة وليست وليدة الحاجة الآنيّة السريعة العابرة، لأنّها ترتبط بجذرٍ فلسفيٍّ يجعل من هذه المنظومة القيميّة ذات طبيعة مركزيّة سائدة لا تزول بزوال المؤثِّر، بل تتجذّر في الوعي الإنسانيّ العام والوعي الطفليّ الخاصّ على نحو أصيل وفاعل ضمن مستويات عملها كافّة ولاسيّما في المراحل اللاحقة.

الفنون الأدبيّة التي تتوجّه نحو الطفل العربيّ واليافع العربيّ بأنواعها المختلفة لا بدّ أن تتوفّر على عنصر (المقصديّة) بِحِرَفيّة ومنهجيّة واضحة ومحدّدة علميّاً، بما يجعل من النصّ الأدبيّ الداخل في مضمار أدب الأطفال – على مستوى المصطلح – مخصوصاً بالطفل في نوعيّته العُمْريّة ودرجته الثقافيّة وطبيعة التلقّي لديه، وترتبط هذه المقصديّة بفكرة (التوصيل) التي تعدّ عاملاً جوهريّاً أساساً في بناء العلاقة بين المرسِل والمرسَل إليه والرسالة نفسها، لأجل تحقيق بلوغ الرسالة هدفها المنشود وإنجاز مشروع خطابها على النحو المطلوب والمناسب والفاعل، وبتحقّق هذا الهدف يصل الخطاب إلى أعلى مراحل إنتاجه وتأثيره وديمومته ليكون فاعلاً في التوجيه وحقل العمل.

إذ ينبغي أن يكون (المرسِل) عارفاً ومتخصّصاً في هذا النوع من الكتابة ومؤهّلاً فكريّاً وأدبيّاً للخوض في هذا النموذج الإبداعيّ النوعيّ من حيث الإمكانات الكتابيّة وطبيعتها وأسلوبها ومقولتها، وعلى (الرسالة) أن تكون حاضنة فكريّة وثقافيّة وقيميّة موجّهةً توجيهاً صحيحاً وتحظى بأكبر قدر من التجاوب والانسجام والتفاعل من لدن الطفل المتلقّي، فضلاً عن أنّ (المرسَل إليه) يمثّل حقل التجربة وهدفها حين تتقصّده النصوص وتتوجّه إليه لأجل التأثير فيه إيجابيّاً، وتشييد علاقة تفاعليّة وتواصليّة بينه وبين الرسالة التي هي الوسيط الأدبيّ، والمرسِل الذي هو المُنتِج الأوّل للرسالة.

لا تتوقّف الهُويّة في بناء مفهومها عند الجانب القيميّ بمعناه الموضوعيّ الصرف، بل تتعدّاه إلى جماليّات التشكيل والتعبير الفنيّ على الصعيد النصيّ الكتابيّ لغةً وصورةً وإيقاعاً وفلسفةً ورؤيةً، وربّما

يتوجّب على النصوص الأدبيّة الموجّهة للطفل أكثر من غيرها أن تحقّق التواشج والتعاضد والتفاعل والاندماج المطلوب بين مستوى التعبير ومستوى التشكيل، فالموضوع القيميّ الذي ينشده الكاتب لا قيمة كبيرة له من دون وسائل تعبير فنيّة وجماليّة تلائم الطفل وتسهم في تربية ذوقه الجماليّ، توكيداً لحسن الاستقبال والتلقّي على صعيد التعبير والتشكيل معاً وبما يستجيب للهدف الأسمى الماثل في جوهر هذه العمليّة.

فحين يتوفر الحسّ الفنيّ بدرجة جماليّة واضحة ومعقولة عندها سيكون الموضوع النصيّ قابلاً للتلقّي على نحو أكثر أصالة وقوّة وتأثيراً وديمومة، لأنّ التربية الأدبيّة والفنيّة في هذا المستوى من فلسفة التربية وستراتيجيتها تقوم على جانبين أساسين، الأوّل تربويّ أخلاقيّ قيميّ، والثاني فنيّ جماليّ ذوقيّ.

لالهويّة إذن نداء أصيل ينطلق على المستوى الفلسفيّ نحو الموجود حتى تظهر كينونته في سياق طبيعة العلاقة الثلاثيّة بين الهويّة، والموجود، والكينونة، إذ ((إنّ الهويّة تشكّل خاصيّة أساساً لكينونة الموجود، إذ حيثما قمنا بعلاقة كيفما كانت مع موجود كيفما كان، نجد أنفسنا بصدد نداء الهويّة، ومن دون هذا النداء لا يمكن للموجود أن يظهر في كينونته)) (هيدجر، 2015: 31) ، فلا بدّ إذن من دعم حضور هذا النداء بإيقاعه الخاصّ المتفرّد، واستيعاب ممكناته وتجلّياته على المستويات كافّة بين حدود الموجود وحدود الكينونة، لأجل أن تصبح الهويّة واقعاً ذهنيّاً وعَينيّاً، ورمزيّاً أيضاً، على صعيد الرؤية والسلوك.

تتعدّد مسارات الهُويّة على هذا النحو بين المرسِل، والرسالة، والمرسَل إليه، وكلّما كانت هذه المسارات في أعلى درجات تفاعلها وتكاتفها وتضافرها وتصاهرها، انعكس هذا بقوّة إيجابيّة عالية على طاقة كلّ مفصلٍ منها وأدّى دوره بمثاليّةٍ وتأثيرٍ وفعاليّة قادرةٍ على التحقّق والديمومة، وصارت الهويّة في هذا الأفق المفهوميّ العام حالةً موضوعيّةً تتمظهر في مركز الإنتاج النصيّ الأدبيّ ومحوره ونموذجه الموجِّه والمُنتِج، في السبيل إلى تمثيل فكر الهويّة على أرض النصّ والواقع معاً، لتصبحَ جزءاً أساساً من التشكيل النصيّ والخطاب الأدبيّ ذا مرجعيّةٍ تحاكي الواقع وتمثّله وتستجيب لمعطياته استجابةً فنيّةً وجماليّة.

الاشتغال على بَصَريّة الطفل ووعيه المتنامي على وفق حساسيّة معيّنة تحقّق تلاؤماً ضروريّاً بينهما، يحتّم على كاتب النصوص الموجَّهة للأطفال استثمار طاقة الصورة بأنواعها وتشكيلاتها المتعدّدة والمتنوّعة في اللغة والتعبير والتشكيل النصيّ، لأجل إنتاج أكبر وأوسع وأعمق صلةٍ ممكنةٍ مع وعي الطفل المتلقّي وحساسيّته ومرونة تقبّلِهِ للنصوص والتفاعل معها والاندماج بمعطياتها، حتى تتأسّسَ علاقةٌ وثيقةٌ دائمةٌ بين المقروء (المكتوب والمصوّر، وعين القارىء المسلّطة على الكلمة والصورة معاً، وبما أنّ العالم الذي نعيشه اليوم هو عالم الصورة فإنّ هذا يحفّز باتجاه التعويل عليها في مضمار الستراتيجية العامة لأدب الطفل، والتركيز على فعل الصورة قبل فعل اللغة، أو خلق حالةٍ من التفاعل الضمنيّ بين فضاء الصورة بميدانها البَصَريّ وفضاء اللغة بميدانها الذهنيّ.

إنّ التلقّي البَصَريّ هو أداة التلقّي الطفليّ الأولى والمركزيّة بالدرجة الأساس لأنّ الطفل يستثمر مبكراً حساسيّة العين في تلقّي الأشياء والتعرّف إليها وفهمها بوصفها الحساسيّة الأقرب، ومن بعده تتأتى أشكال التلقّي الأخرى السمعيّة واللمسيّة والشميّة والذوقيّة في إدارة عمل الحواس الخمسة المعروفة، وربّما تطوير ذلك نحو حواس أخرى قد تتوفّر لدى الطفل المبدع، كي تسهم جميعاً في تشكيل دائرة تلقٍّ شاملة ومتكاملة تؤثّث العلاقة الوطيدة بين عناصر العَمليّة الثلاثة (المرسِل، والرسالة، والمرسَل إليه).

استلهام التراث العربيّ والتناص معه وتوظيفه كما هو حاصل في الكثير من النصوص الأدبيّة الموجّهة للطفل يُعدُّ من أولويّات الكتابة في هذا المجال، وهو حاجة أساسيّة تربويّة وأخلاقيّة وقيميّة وتريخيّة وحضاريّة لا يمكن إغفالها مهما نشطتْ دعوات الحداثة وما بعدها، لأنّ التراث في مناطقه المضيئة يمثّل مصدرَ إلهامٍ كبيراً للطفل العربيّ لمعرفة ماضيه تمهيداً لفهم حاضره والتطلّع بجدارة وثقة وصيرورة حضارية راقية نحو مستقبله، لتتكاملَ رؤيته في هذا الإطار تكاملاً يحقّق الأهداف المرجوة على نحوٍ جوهريّ وفعليّ.

ويعدّ إغفالُ التراث في أدب الأطفال قطعاً لجذور التلقّي الطفليّ مع ماضيه على نحو يصّعبُ تفاعله مع حاضره، وقد يعيق تطلّعه نحو مستقبله حين يمتدّ الحلم نحو فضاء الآتي، إذ إنّ استرجاع التراثيّ المُنتخَب بعناية ووعي ورؤية شاملة بما يلائم الحضاريّ والمستقبليّ يدخل عميقاً في تشكيل هُويّة الطفل الثقافيّة والإنسانيّة، فلا يمكن إغفال أهمية التراث وخطورته على هذا النحو في بناء وعي الطفل الجماليّ والرؤيويّ، بما يجعله قادراً على فهم تراثه والتمييز النقديّ المبكّر بين صالحه وطالحه من جهة، والتفاعل مع معطيات الحضارة الحديثة ومتطلّباتها وقوانينها بما يتفاعل مع هذا التراث ويثريه ويطوّره من جهة أخرى.

حريّة الهُويّة وهُويّة الحريّة:

الهُويّة كيان حيوي متحوّل مع الزمن لا يمكن أن تلزم حالة واحدة كي لا تكتسب بمرور الزمن صفة التقييس المطلق للشكل، لأنّ ((الهُويّة إنّما هي حركة)) (عودة 2005: 69) دائمة الفعل والإنتاج والدعم والتحوّل وباء الحالات المتعاقبة بتطوّر وثراء وغنى وخصب، وحين تتحوّل الهُويّة من هُويّة عامّة وشاملة إلى هُويّة ثقافيّة فإنّها تصبح ((مثل الحبّ، إنّما هي حوار، تحالف مع الآخر. ليس الآخر ضرورة للحوار وحسب، وإنّما هو عنصر مكوّن للأنا)) (عودة 2005: 70) ، وحين نوجّه مفهوم هذه الهُويّة نحو عالم الطفل على وجه الخصوص سنجد حتماً أنّها الصيغة الأكثر تعبيراً عن الحريّة، لأنّ الطفل هو نواة المجتمع الأكثر تعبيراً عن جوهره وفضائه وحالته الاعتباريّة، ومن غير هذه الحريّة للطفل لا وجود لحريّة المجتمع.

فالطفل بطبيعته كائن عفويّ ومباشر وباحث أصيل ودائم عن أقصى درجات الحريّة في كلّ ما يفكّر ويفعل ويتمنّى، إذ لا يمكن بأيّة حال من الأحوال الحدّ من انطلاقة الطفل نحو ما يريد ويشتهي ويحاول، فحجب هذه الحريّة يسهم إسهاماً عنيفاً في خنق تطلّعات الطفل، ونكوصه وتخييب أمله، وتدمير إحساسه

الأوّليّ الفطريّ بالأشياء، ومن ثمّ إعاقة نموّه الطبيعيّ السليم نحو بناء شخصيّة نموذجيّة، ومحو هُويّته المبتغاة والضروريّة بما يجعله عالةً حاضرةً ومستقبليّةً على المجتمع وعلى نفسه أيضاً، ولن يكون في مقدورنا بعد ذلك الحديث عن أدب طفل لأنّه سيكون بلا متلقّين ولا جدوى.

تتأكّد هُويّة الطفل الطفليّة في رغبته على فعل ما يرغب في اللحظة الزمنيّة التي يمارس فيها نشاطاً ما لتحقيق أمنية محددة وهدف قريب دائماً، وتتجلّى هذه الهُويّة بطريقة الفعل والممارسة والأداء القائم على أعلى درجات الحريّة حتى لو كانت النتيجة مؤذية له على الصعيد الشخصيّ، فمنها يتعلّم أن لا يؤذي نفسه في المحاولة اللاحقة بحسب نظريّات نفس الطفولة المعروفة لتزداد خبرته ومعرفته داخل محيطه، وهذا أول وأبرز درس من دروس التربية التي تعمل على صوغ شخصيّة الطفل وتعزيز ثقته بنفسه، ومن ثمّ تلمّس ثمار الحريّة على طريق تشكّل الوعي المطلوب في هذا السياق.

لا بدّ من تحقيق عدالة بشريّة بين الهويّة والحريّة بعيداً عن فكرة الإقصاء التي يمكن أن تمارسها النظريّة العلمانيّة ضدّ الهُويّة بدلالة الحريّة، أو تلك التي تمارسها النظريّة السلفيّة وهي تتوجّه نحو دحر الحريّة بدلالة الهُويّة، فيما يمكن أن نصطلح عليه هنا (إشكاليّة الهُويّة والحريّة) لأنّ الهُويّة لا تعني الذات في بناء نسيجها المفهوميّ والاصطلاحيّ إذ ((هي ما نحن دون أيّ جهد وجوديّ خاصّ. في حين أنّ الذات هي ما نستطيع أن نكون ولكن لم نجرؤ بعدُ على الاضطلاع به كأفق حرّ ووحيد لأنفسنا)) (المسكيني، 2011: 13)، وهنا يتجلّى مفهوم الحريّة في نطاق إكماله لمفهوم الهُويّة من دون انحيازات حزبيّة أو فئويّة تمارس الإقصاء بأشكال وصورٍ وحالاتٍ مختلفة ومتباينة لكنّها تنتهي إلى بؤرة واحدة.

ثمّة علاقة في هذا الصدد لا يمكن إغفالها بين الهُويّة والحريّة تتجسّد في نموذج مشترك جامع يدعم حضورهما ألا وهو (الحداثة)، التي يمكن أن تكون الجسر الرابط بين الهُويّة والحريّة في سياق البحث عن جذور التكوّن والصيرورة المفهوميّة، ذلك أنّ ((إنّ الحداثة، وليس الأديان، هي التي اخترعت فكرة الهُويّة)) (المسكيني، 2011: 14). بالمعنى الذي يقود إلى النظر نحو الحريّة بوصفها شرطاً تفرضه الحداثة على جوهر الفكرة، وذلك لأنّ مفهوم الحريّة مفهوم متساوق كثيراً مع مفهوم الحداثة من حيث استعداد المفهوم للتطوّر المستمرّ بحسب طبيعة المستجدّات والمعطيات في كلّ زمان ومكان ورؤية وسبيل.

وكلّما استطعنا على هذا النحو تحييد الأديان بمعناها المسيّس القائم على فكرة توظيف الدين لخدمة الدنيا، ومن ثمّ عزلها عن الحجاج الدائر حول فكرة الهُويّة والتمسّك بالحداثة بوصفها الفاعل الأوّل والأبرز في هذا المضمار، تمكّنا من فهم الفكرة واستيعاب ممكناتها والعمل على وفق معطياتها بما يستجيب عميقاً لمفهومي الهُويّة والحريّة تحت رعاية الحداثة، ومن ثمّ العمل الميدانيّ الإجرائيّ في نطاقها بحثاً وحواراً وسجالاً من دون اللجوء نحو بُنى ثقافيّة غير قادرة على إنتاج الفكرة.

يتعلّق مفهوم الهُويّة تعلّقاً جوهريّاً – وربّما مصيريّاً – بمفهوم الإرادة من حيث تصاهر المفهومين في الشخصيّة الإنسانيّة، فلا حريّة بلا إرادة ولا إرادة بلا حريّة، من حيث إنّ ((الحديث عن الحريّة يستوجب

الحديث عن الإرادة، إذ يكون المرء حرّاً تجاه أمر من الأمور إذا ما تمكّن من تنفيذ إرادته فيما يتعلّق بهذا الأمر. فلا الإرادة تولد مباشرة مع الإنسان ولا الحريّة. بل يولد الإنسان وتولد معه إمكانيّة إرادة، وبالتالي إمكانيّة حريّة)) (الحوراني2011: 21)، ويعطي هذا التصاهر قيمة كبيرة عليا في تحديد تعريف أوّليّ لمفهوم الحريّة، على الرغم من أنّ هذا المفهوم يعدّ من المفاهيم المتحرّكة التي تخضع لتطوّر مستمرّ بسحب طبيعة كلّ عصر وكلّ شعب مؤمن به وله إرادة أكيدة لتنفيذه والعمل بموجبه.

الحريّة هي الشرط الإنسانيّ الأكثر أهميّة في أيّ حراك ثقافيّ يبغي البحث عن الهُويّة في عصر التنوير الهُوويّ، إذ ((إنّ الانخراط في عصر الحريّة لا يمكن أن يتمّ إلّا إذا انتقلنا من ثقافة الأصالة إلى ثقافة الحريّة، ويبقى السؤال كيف يمكن تأسيس حداثتنا على ذات من دون هُويّة عرقيّة أو دينيّة أو سياسيّة؟ كيف يمكن تحقيق حوار بين الذوات الحرّة من أجل بلورة رؤية جديدة لإنسان عربيّ حرّ)) (شريف، 2015: 14)، لا يكفيه التغنّي بتراثه المجيد مهما كان مجيداً فعلاً، بل يفتح عينه على المحيط والماحول الكونيّ والعالميّ ليرى أين وصلت حضارة الآن، وكيف بوسعه اللحاق بركب الحضارة الحديثة وفهم التراث والأصالة في ضوء الراهن الحضاري وهو يسابق الزمن بلا هوادة ولا توقّف ولا تريّث.

هذه الرؤية الجوهريّة الجديدة في مقاربة العلاقة بين الأصالة والحداثة، بين التراث والمعاصرة، بين الماضي والمستقبل، هي المعيار الذي يؤسس لفكرة وجود الحريّة في أوسع مفهوم وأحدث مفهوم وأقدر مفهوم، إذ لا يمكن للحريّة أن تنمو وتتطوّر وتفعل فعلها الإنسانيّ المطلوب من دون أن تتمتّع على الدوام برؤية جديدة، تعكس مدى صلتها بمفهوم الحداثة بمعناه العلميّ والثقافيّ والفكريّ المتجلّي في الميدان، وهو يعمل على تجديد روح المفهوم على نحوٍ يجعله قابلاً للتأثير والتغيير والدفع باتجاه التفكير الحرّ – نظريّاً وعمليّاً – في معظم ما يواجهه الإنسان من متغيّرات وأحداث، تاركاً نوافذه مفتوحة كي يدخل منها الهواء النظيف الذي يعمل على تنقية العقول وتنمية تطلّعاتها نحو المستقبل.

وقد يكون هذا السؤال هو السؤال الأكثر خطورة في ميدان الثقافة العربيّة عموماً وثقافة الطفل العربيّ على نحو أخصّ، فصراع الأصالة والحداثة هو صراع تاريخيّ منطقيّ وجوهريّ يجب معاينته بالأهميّة التي يستحق والإفادة القصوى من مُخرجاتِهِ، من غير تعصّب أعمى للموروث بحجّة الدفاع القوميّ والدينيّ البدائيّ والمزيّف عن الهُويّة، ومن دون استغراق غير واعٍ في فضاء الحداثة من دون معرفة وتمثّل حقيقيّ بحجّة تخلّف الموروث وتفاهته وعدم ملاءمته للعصر، فالتوازن العلميّ والأخلاقيّ مطلوب جداً في هذا المضمار لأجل أن تتعالى المعرفة الحقيقيّة على كلّ اشكال الزعم والادّعاء.

إنّ الأمر الأهمّ في موضوع الحريّة هو ((الحاجة إلى منح الشريحة الأكبر من الأطفال مجالات للاختيار الحرّ، التي تميل المساواة في التعليم إلى الإسهام في زيادتها)) (الحاج، 2015: 57)، وهو الحقّ الأوّل والأبرز الذي يمثّل طريقاً واضحةً وعمليّة لتجلّي مفهوم الحريّة ميدانيّاً، فالمساواة في التعليم تجعل الطفل يشعر ابتداءً بأنّه حرّ بعد أن شعر بالمساواة مع أقرانه، وتكون النشأة الأولى صحيحةً وقادرةً على طمأنة

الطفل واستقرار ضميره ووجدانه ورؤيته للأشياء على نحوٍ مبكّر، يضمن له التفكير الحرّ والنظيف والصافي منذ البداية.

المساواة في فرص التعليم انطلاقاً من هذه العتبة هي السبيل الأمثل إلى تحقّق حريّة الطفل التي هي في حقيقة أمرها حاجةٌ وليست أمراً كماليّاً، إذ هي تسهم على نحو أصيل وعميق في زيادة هذه المساواة وتنميتها، ومن ثمّ توسيع مجالات الاختيار الحرّ بعيداً عن القهر والاضطهاد والترويع وغمط الحقوق التي تُمارَس ضدّ الأطفال في الكثير من المجتمعات، وهو ما يجعلهم مقيّدين ومسجونين ومستعبدين لا خيار لهم سوى ما يُفرَض عليهم من خارجهم على نحو لا يبقى فيه أيّ معنى للحرية في فضائهم.

ليست الحريّة ذات معنى معقّد وغامض ويصعب فهمه وإدراكه حين نتحرّى الجانب المفهوميّ المتعلّق بالممارسة الفعليّة الميدانيّة على أرض الواقع، بل على العكس يبدو وكأنّه من أيسر المفاهيم في معناها الأوّليّ المباشر والحيويّ الذي لا يحتاج إلى تفسير وتأويل كبيرين، فالبشريّة في معناها الأوّل تضع الحريّة تحت تصرف الإنسان منذ ولادته حين تهيّأ له سبل التعبير عن طبيعته الإنسانيّة الفطريّة من دون عوائق ولا مصدّات، فلا بدّ أن يعي الإنسان أنّه حرّ بطبيعته دائماً حتى يكون بوسعه الدفاع عن حقّه في الحريّة.

الطفل يولد حرّاً بالمعنى الفطريّ للكلمة لكنّ الصورة الموسّعة للمعنى يجب تتشكّل تدريجيّاً بمرور الزمن وتطوّر الحال، إذ ((إنّ المعنى الأساس للحريّة هو التحرّر من القيود، ومن السجن، ومن الخضوع لاستعباد الآخرين. وكلّ ما يتبقّى هو توسيع لمجال المعنى)) (الحاج، 2015: 59)، وقد تكون هذه التركيبة التراتبيّة لوضع مفهوم الحريّة موضع التنفيذ الإجرائيّ الواضح (التحرّر من/القيود/السجن/الاستعباد) هي الأساس الموضوعيّ للانتقال نحو مرحلة أخرى في السبيل إلى تكريس مفهوم الحريّة، حتى تكون الإجراءات اللاحقة في توسيع المفهوم وإشاعته وتكريسه وتحويله إلى منهج عمل غير خاضع للمساومة أمراً جوهريّاً في مسار الحياة.

هذا الموضوع الذي يفرض علينا توكيد المعنى الحرّ في منظور الأشياء وتحقّقه أولاً على صعيد الميدان الفعليّ الإجرائيّ، ومن ثمّ العمل على توسيع مدياته وتخصيب رؤياته ومضاعفة طاقته الحركيّة الفعليّة في الميدان وإدارته إدارة صحيحة، لينتهي إلى مجال واسع وجميل وحيويّ من التفكير والحركة والإنتاج لصالح المعرفة والعلم واليقين الحرّ والهُويّة الفاعلة، لأجل بناء إنسانٍ مؤهّلٍ ليصبح عضواً نافعاً ومُنتِجاً في نادي الحضارة الحديثة وأن لا يتحوّل إلى عبء على هذه الحضارة وما يلبث أن يفنى ويمّحي.

بهذه الرؤية السهلة الميسورة المباشرة نتعّرف على أعمق وأوسع وأغنى وأخصب ممكن معنى للحريّة في تشكّلها الفطريّ الأوليّ المباشر الذي لا يحتاج إلى نظريّات لتوكيد حضوره، الحريّة الناجزة الأكيدة في دلالاتها المتشعبّة وتفتّحها على كلّ ما هو حديث وجديد من قيم وأفكار وتطبيقات عامّة وخاصّة، وعلى الحريّة بهذا المعنى أن تبدأ من الطفل والمرأة بوصفهما معاً الشريحة الأكبر والأهم في أيّ مجتمع من

المجتمعات المعاصرة، ومن ثمّ شرائح المجتمع الأخرى بفئاتها الذكوريّة المتبقيّة شباباً وشيوخاً، فالطفل يبدأ حياته حرّاً في التعبير عن حالاته النفسيّة المختلفة في كلّ مكان وزمان من هذا الكون.

غير أنّ الحريّة بمعناها الاجتماعيّ الثقافيّ تتمظهر حين يستقرّ المجتمع على حالةٍ من التمثّلِ الطبيعيّ للأشياءِ بعيدة عن القيود والسجن والاستعباد لكلّ شرائحه بلا تمييزٍ ولا تفريقٍ ولا تحديدٍ، إذ سيكون عندئذٍ الحقّ للمتحدث أن يورد على لسانه كلمة الحريّة بكلّ ثقةٍ وحيويّةٍ ودلالةٍ ورحابةٍ وطمأنينةٍ، حيث تكون الحريّة بهذا المعنى جادّةً وحقيقيّةً ومشحونةً بالقيمة والمعرفةِ والأملِ على الأصعدة كافّة.

العنوان المركزيّ للحريّة على مستوى الممارسة لدى الطفل والمرأة أولاً، وكلّ شرائح المجتمع الأخرى ثانياً، هو الاختيار الحرّ، لأنّه من دونه تبقى الحريّة بلا معنى ولا يمكن لهذا المعنى أن يتوسّع كي يشمل الجميع، إذ ((إنّ الحريّة وهم وخداع عندما تغيب القدرة على ممارسة الاختيار الحرّ)) (نشّار، 2017: 46)، فمن المعيب وغير المنطقيّ والمناسب أن نتحدّث عن الحريّة فيما قدرتنا على ممارسة الاختيار الحرّ في أيّ مجال من مجالات الحياة غائبة ومعطّلة، فالاختيار الحرّ هو الوسيلة الأولى التي تضع الطفل مثلاً على الطريق الصحيحة للحريّة، فباستعادةٍ مثلى لحريّته الأولى وتطوير نموذجها وتوسيع قدرتها على الفعل والإنتاج لأنّ الاختيار هو الآلة الأكثر إنتاجاً لمعنى الحريّة على الصعيد السلوكيّ.

الحريّة هنا ليست وليداً اجتماعيّاً مستحدثاً لدى الطفل بل هو عائد إلى الطبيعة المشتركة للهوّية البشريّة العامة في الوجود، إذ ((تنطوي وحدة الهُويّة البشريّة الأولى على النوع. ويتجاوز معنى النوع هنا المعنى الوراثيّ ويتضمّنه في الوقت نفسه، فهو يخصّ المصدر المولّد للجنس البشريّ والمجدّد له، بغضّ النظر عن التخصّصات، والانغلاقات، والتقسيمات)) (مروان، 2009: 74)، بما يضمن تجوهر الهُويّة ووضوحها وفاعليّتها بوصفها قضية تشتغل على مسارين اثنين فيهما من التباعد بقدر ما فيهما من التقارب، مستوى معنى النوع المُكتسَب ومستوى المعنى الوراثيّ القادم من فكرة التواصل التاريخيّ بين الأشياء.

الطفل يولد حرّاً بصرف النظر عن جنسه ومعتقده ولونه وانتمائه وتصنيفه الاجتماعيّ والثقافيّ المُكتسَب لاحقاً، وينبغي أن تبقى هذه الحريّة سارية المفعول وفاعلة ومتجذّرة في طريقة الرؤية والممارسة معاً، ومتجوهرة تجوهراً ضمنيّاً على سبيل التوسيع والتثمير والتخصيب لا أن يفقدها الطفل شيئاً فشيئاً كلّما كبر واتسعتْ وتجلّتْ مجالات حركته وأفعاله وممارساته المتنوّعة، وحصل تطوّر ما على أيّ مستوى من المستويات في هُويّته الطفليّة، استجابة لضغوطاتٍ مجتمعيّةٍ متخلّفةٍ أو سلطات دينيّةٍ أو ثقافيّةٍ أو سياسيّةٍ تفرض عليه الخنوع والعبوديّة فتضيع هُويّته الأولى القائمة أساساً على الحريّة، فينسى في خضمّ هذه الإكراهات بريق الحريّة الذي التمعَ في شخصيّته الطفليّة الأولى.

عالم الطفولة هو عالم حريّة وانطلاق وتصرّف حرّ بالمشاعر والعواطف والانفعالات الطبيعيّة من غير أيّة حدودٍ يمكن أن تحدّ من حركته وتوقّف تدفّقه وتقصي انفعالاته، فقد ((بيّنت دراسات في علم سلوك الأطفال أنّ الطفل الرضيع يبتسم، ويضحك، ويبكي من تلقاء نفسه، وأنّه يمتلك بطبيعته حسّ الاتصال

بالأشخاص الآخرين والتواصل معهم)) (مروان، 2009: 74)، وهو ما يجعل من الطفل بؤرة الحريّة الأساس في الكون وفي الفكر البشريّ عموماً، ومن هنا تبدأ شعلة الحريّة المنيرة في طريق البشريّة لتكون النواة المثاليّة الأساس لتكوّن مفهوم الحريّة وهو يبدأ من عتبة الطفل والطفولة ولا ينتهي عند حدّ معيّن.

وربّما يجب على أدب الأطفال بالذات أن يركّز على هذه القضية ويستثمرها في بناء نصوصٍ أدبيّة تلمّح وتشير إلى أنّ الطفل منذ ولادته هو مشروع حريّة، وليست الحريّة أمراً طارئاً مكتسباً بل هو أمر حاضر في أصل الوجود الإنسانيّ من بداية وجود الإنسان على هذه الأرض، وتعمل المصالح السياسيّة والدينيّة والاجتماعيّة والثقافيّة الضيّقة على إقامة مزيد من السدود أمام مياه الحريّة لتحقيق مآربها وإخضاع الإنسان الحرّ لعبوديّتها.

سرديّة أدب الطفل:

عُنيتْ الكثير من الدراسات المتعلّقة بأدب الأطفال بالجانب الفنيّ التشكيليّ لهذا الأدب بوصفه الفضاء الجماليّ الأكثر ضرورة في هذا المجال، إذ على الرغم من أنّ أدب الطفل ينتمي من حيث الأداء الأدبيّ إلى تغليب الجانب التعبيريّ الحسّيّ على الجانب التشكيليّ التخييليّ، غير أنّ التشكيل يحظى مع ذلك بأهمية نوعيّة للعمل على الجانب الجماليّ الذي يسحر لبّ الطفل القارىء، ويشجعه على مواصلة التلقّي والقراءة والتداول حين يغذّي المسار الذوقيّ اللذّويّ في مسارات تلقّيه.

من هذه الدراسات النوعيّة لأدب الأطفال التي اهتمّت بهذا الجانب في فحص القيم التشكيليّة الجماليّة لهذا الأدب هو كتاب ((البنى الحكائية في أدب الأطفال العربيّ الحديث)) للدكتور موفق رياض مقدادي، وهو كتاب يحاول أن يعاين هذه القضيّة بطريقة منهجيّة محكمة تتحرّى أساليب البحث الأكاديميّة وسيلة للوصول إلى نتائج عميقة وجوهريّة، ويتألّف الكتاب من ستة فصول تتمظهر داخل فضاء عنونة الكتاب تمظهراً أكاديميّاً، وتتفاعل فيما بينها بطريقة فعّالة لأجل أن يكون البحث علميّاً ومفتوحاً على رؤية منهجيّة واسعة.

وبما أنّ القرن العشرين في تجليّات الحضاريّة العميقة والكبيرة والعالية يوصف بأنّه ((العصر الذهبي لأدب الأطفال العالميّ، حيث بدا الاهتمام بالطفولة على جميع المستويات، وتنوّعت أشكال التعبير ووسائله)) (الملحم1994: 6) كما يرى الباحث في كتابه هذا، فإنّ النصوص المعبّرة عن هذا التطوّر يجب أن تعمل على تطوير الطفل على المستويات المتاحة كافة، وذلك لأنّ أدب الأطفال في هذا المضمار الحضاريّ الحيويّ هو ((جزء من عملية تثقيف الطفل، هذه العملية التي لا ينهض بأعبائها النتاج الأدبيّ، وإنّما هي تقوم على عاتق مؤسسات اجتماعيّة وتربويّة أوّلها وأهمّها الأسرة، والمدرسة ووسائل الاتصال المختلفة التي تحمل فيما تحمله ثقافة موجّهة للطفل يكون الأدب أحد عناصرها. وقد يتّسع مفهوم الأدب تبعاً للدور الوظيفيّ الذي يملك أن يسهم فيه ليُعنى، أي الأدب، بكلّ ما يُكتب للطفل وعنه في آن واحد، في مختلف فروع الثقافة الإنسانيّة بحيث يغطي كلّ أساليب السلوك وأنماط التفكير، وعالم القيم، والعالم الفيزيائيّ)) (غزاوي, 1988: 157)، ليصبح قابلاً وكفوءاً في مجال التأثير المستقبليّ

على نحو تكون فيه عمليّة التثقيف والبناء في أعلى مراحلها، وهي دعوة حضاريّة مستقبليّة تجتهد في حشد كلّ المقوّمات المتاحة لرفد الأدب الطفليّ بقيم لا تتوقّف عند حدّ.

تحظى المادة التي تقدّم للطفل في النصوص الأدبيّة المعدّة خصيصاً له بأهميّة الكثير من المشتغلين في هذا الحقل، و ((يرى بعض النقاد والمهتمين أن يقدّم للأطفال المضامين نفسها التي تقدّم للراشدين ولكنّ عرضها يجب أن يقدّم وفقاً لمستوى فهمهم)) (الحديدي، 2016: 95)، وبذلك يمكن ضمان نوع من التناسق الفكريّ والثقافيّ والرؤيويّ بين ما يُقدّم أدباً للكبار وما يقدّم للصغار، بحيث لا يحصل تباين بنائيّ ودلاليّ ومفهوميّ وقيميّ بينهما، ليكون المنهج والأسلوب والفكرة والمادّة والرؤية، وطريقة العرض والمعالجة، وخصوصيّة التعبير والتشكيل والتصوير، الوسيلة الأبرز لما بين الطرفين من اختلاف وتباين بحكم حضور عوامل كثيرة تضاعف المسافة بين أدب الكبار وأدب الصغار.

في حين يرى آخرون في هذا الصدد أنّ ((أدب الأطفال عالة على التراث الأدبيّ للكبار، يتّخذ منه مصادر له يغترف منها المادة والصورة والخيال)) (الحديدي، 2016: 21)، ربّما مع التحفّظ اللغويّ والاصطلاحيّ على لفظة (عالة) التي تحيل هنا إحالة سلبيّة أكثر منها إحالة إيجابيّة بافتراض تباين التأويل، إحالة سلبيّة لا مكان لها في ظلّ التعامل مع أجناس أدبيّة لا حقوق لفئة فيها على حساب فئة أخرى، فأدب الكبار وأدب الصغار يغترف من مَعينٍ واحدٍ على صعيد المادة والصورة والخيال وكلّ شيء تقريباً، فطالما أنّ المصدر المموّل واحد فلماذا نعدّ أدب الصغار عالة على أدب الكبار؟

إنّ كتاب ((كيف نعتني بالطفل وأدبه)) للباحث إسماعيل الملحم يقترح قراءة أدب الأطفال في ثلاثة مداخل تتكامل فيما بينها تكاملاً ضمنيّاً متفاعلاً، على طريق الحصول على نتائج موضوعيّة وفنيّة شاملة ومشتركة وهي:

((1 – المدخل التاريخيّ

2 – المدخل النفسيّ والاجتماعيّ

3 – المدخل التقنيّ))(كيف نعتني بالطفل وأدبه: 26).

وكلّ مدخل بالتأكيد له علاقة بالمدخل الآخر من حيث بلوغ حالة من التكامل تصل فيها سرديّة الطفل العربيّ إلى مبتغاها، إذ على الرغم من أنّ السرديّة العربيّة الحديثة بشكلها الأدبيّ العام لا يمكن تجزئتها إلى سرديّة عربيّة للكبار وأخرى للصغار، غير أنّ سرديّات أدب الصغار لا بدّ أن تراعي قدراً مناسباً من خصوصيّة مجتمع التلقّي الطفليّ لبوغ أرفع درجة تأثير قرائيّ في الوسط الطفليّ المتلقّي، لذا احتشدت هذه المدخل بمرجعيّاتها المختلفة تاريخيّاً ونفسيّاً واجتماعيّاً وتقانيّاً على منضدة عمل واحدة للتمكّن الصحيح من الاعتناء بالطفل وأدبه.

الحاجة/الكتابة/الهدف:

يمكن النظر إلى طبيعة أدب الأطفال في سياق ثلاثة أنساق مفاهيميّة بالغة التعاضد والترابط والتدخل حين يتعلّق الأمر بهذا الأدب، النسق الأوّل هو (الحاجة) التي تعدّ قضية جوهريّة في حركيّة النصوص الأدبيّة الطفليّة، إذ إنّ أدب الأطفال يأخذ بعين الاعتبار قضية أساس تتعلّق بحاجات الطفولة كي يتحوّل الأدب في ضوء نظريات القراءة والتلقّي إلى مالىء لهذه الحاجات، إذا عاينّا الحاجات المتنوّعة بوصفها فراغات قرائيّة تسهم النصوص الأدبيّة بمعيّة القراءة في ملئها وإشغال فراغها، وهذه الحاجة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة المرحلة الطفليّة للإنسان ونشأته وتنمية قدراته ومواهبه، حين يكون الأدب عاملاً مهماً مساعداً في مقاربة هذه الحاجات والعمل على تعبئتها بما تيسّر من تربية وفنّ وجمال ورؤية وفضاء، كي تكون ذخيرة أوّليّة للطفل يستزيد منها في مراحلة التكوينيّة الابتدائيّة.

يمكن النظر إلى هذه الحاجات المركزيّة وقد تمثّلت أولاً: في حاجة الاطلاع على تجارب جديدة تضاف إلى تجارب الطفل اليسيرة والمحدودة ضمن فئته العمريّة، فقد توفّر له النصوص الأدبيّة مجموعة من التجارب الخاصّة بموضوعات هذه النصوص، وتستجيب على نحو واضح وأصيل وجميل لمتطلباته بأكبر قدر من الفائدة والتأثير، فضلاً عن إنشاء علاقة وطيدة بين فضاء الطفولة وفضاء القراءة بحيث تكون القراءة حاجة اساسيّة ينظر إليها الطفل بأنّها توازي عنده الأكل والشرب والملبس.

وانطلاقاً من حاجة الاطلاع والتقصّي وزيادة المعرفة والتوسّع في بلوغ مساحات جديدة من الرؤية، ينبغي التوجّه نحو حاجة (الاستمتاع) التي تربّي قضيّة التذوّق لدى الطفل القارىء وتسهم في رقيّ شخصيّته وبناء آليّأت تلقٍ جماليّة لديه، وهي حاجة مركزيّة لا بدّ من تطويرها باستمرار بوصفها حاجة حضاريّة تتدخّل في صلب التشكيل الحيويّ لشخصيّة الطفل في مراحل نموّه كافّة، أمّا الحاجة الثالثة فهي حاجة (الإنشاء والتعبير) التي تتلاءم على نحو فاعل وأصيل مع الحاجتين السابقتين لتوفير المناخ الملائم والصحّي للطفل في السبيل إلى تشغيل حواسّه جميعاً (كيف نعتني بالطفل وأدبه: 34)، فالاطّلاع والاستمتاع والتعبير حاجات طفليّة متراكبة تراكباً بنيويّاً شاملاً وكاملاً ومنتِجاً، تقارب أدب الأطفال في أشكاله وتمظهراته المتعدّدة، وتنشد الطفل بوصفه هدفاً مركزيّاً لكي تحقّقها في تفاصيل هذا الخطاب الموجّه له أساساً، وتدعيم كلّ ما من شأنه العمل بهذا الاتجاه لأجل بلوغ النتائج المرجوة في تربية الطفل على هذا الصعيد.

في ضوء هذه المعادلة القائمة على ثلاثيّة حاجة الطفل في الاطّلاع والاستمتاع والتعبير فإنّ أدب الأطفال ليس أدباً سهلاً كما قد يظنّ بعضهم، بل هو أكثر صعوبة من أيّ أدب آخر موجّه للكبار، فهو يقتضي جملة من الاعتبارات الموضوعيّة والفنيّة مقترنة باشتراطات لا حصر لها كي يصل هذا الأدب إلى درجة ((تعويد الأطفال على التفكير في المستقبل)) (جعفر, 1980)، بكلّ ما تنطوي عليه هذه الكلمات المفتاحيّة (التعويد/التفكير/المستقبل) من قيمة وحساسيّة وتأثير وستراتيجيّة تسم أدب الطفل بميسمها.

ولا شكّ في أنّها مهمة بالغة الأهميّة والخطورة والصعوبة في آن، ففي الوقت الذي يكتفي الطفل وهو يطالع النصوص الأدبيّة الموجّهة له بالاطّلاع والمعرفة والتوجيه، يتطلّع كاتب النصوص الأدبيّة الموجّهة للطفل نحو تجاوز ذلك ودفع الطفل القارىء إلى عبور الحاضر والتفكير بالمستقبل، من أجل أن تكون العمليّة أكثر جدوى في الجانب الثقافيّ والحضاريّ وصولاً إلى تكوين شخصيّة الطفل على النحو المطلوب، حيث يسهم أدب الطفل في حركيّة هذا التكوين إسهاماً حقيقيّاً فاعلاً لا يكتفي بالإمتاع والإدهاش، بل يستثمر حالة الإمتاع والإدهاش لأجل توظيفها في تخصيب الرؤية الطفليّة الثقافيّة.

إنّ أدب الطفل على وفق هذه الرؤية بحاجة إلى نظام تأليفيّ خاصّ وسياسة كتابيّة نوعيّة وحساسيّة أدبيّة استثنائيّة تقوم على جانب تقانيّ ينجر أكثر من هدف، فـ ((الجانب التقنيّ لأدب الأطفال نقصد منه أمرين. أوّلهما يتعلّق بالكلمات التي يستخدمها الكاتب، وثانيهما بمستوى مهارة القراءة عند الطفل باعتباره المتلقّي لهذا الأدب)) (روماني، 1994: 8)، بما يجمع الجانب الفنيّ الأدائيّ في منطقة التأليف والجانب الجماليّ في منطقة القراءة والتلقّي، ليكوّن الجانبان الرؤية العامّة المطلوبة لأدب الأطفال التي بوسعها أن تنجزَ مهامّها على أكمل وجه، على مستوى المحتوى الجميل والتشكيل الفنيّ الجميل أيضاً.

الجانب التقاني على هذا النحو يحوّل كتب أدب الأطفال في سياقها الفلسفيّ التأثيريّ إلى ((كتب تتكلم عن العالم دون مجاملة، وتفهم الأطفال وترضي اهتماماتهم العديدة وإمكاناتهم المختلفة في القراءة)) (كتب الأطفال ومبدعوها: 16)، وبذلك تكون نصوص أدب الأطفال قادرة على الجمع الثلاثيّ المتفاعل: بين الحاجة إليها، والكتابة فيها، وبلوغ الهدف المرجو من ورائها، وهو ما يجعل من أدب الأطفال أدباً لا يمكن الخوض فيه بسهولة وبساطة على نحوٍ متسرّعٍ ومُجازِفٍ، من دون إعداد معرفيّ وتقانيّ عالي المستوى قادر على تحقيق هذه الستراتيجيّة المُتقَنة، لأنّه من غير هذا الإعداد المعرفيّ والثقافيّ والأدبيّ السليم فإنّ ذلك حتماً سيؤدّي إلى نتائج وخيمة تُسيء أكثر ممّا تنفع، ولا يمكن أن توصف مثل هذه الكتابة فيما بعد أنّها (أدب أطفال).

تفترض ستراتيجيّة كتاب الطفل مهارة وخبرة ومعرفة عالية من كاتب محترف ومتخصّص بهذا النوع من التأليف، إذ ((إن تقديم كتاب للطفل هو عمل جدّي، وهو ليس مكاناً للبدء بالكتابة أو للتمرّن، فكتاب الأطفال مصمّم لشخص مهم وليس من الضروري أن يكون كتاباً جديّاً، فقد يكون كتاباً فكاهيّاً ولكنّه يتوجّب أخذه مأخذ الجدّ ومعالجته جديّاً)) ، فالجديّة المطلوبة هنا هي جديّة مكتملة وكليّة تقدّم رؤية الكتاب تقديماً ممنهجاً يستجيب للحاجات الطفليّة في سياق، وينجز الأهداف والمرامي المهمّة في سياق آخر، لكنّ هذه الجديّة لا تعني فلسفيّة المحتوى وفكريّته وثقافيّته فهو مقدّم لطفل صغير لا يعرف شيئاً عن العالم، بمعنى أنّ هذا المحتوى قد يكون متواضعاً جداً وفكاهيّاً غير أنّه ينطوي على قيمة كبيرة قدر تعلّق الأمر بخطاب نوعيّ جدّي في تكوينه البعيد مقدَّم لطفل قارىء.

لا تؤدّي هذه الحاجات وظائفها على النحو المطلوب والمناسب من غير فهم حساسيّة العمل السرديّ وقوانينه الإبداعيّة القارّة، ولاسيما في تنظيم العلاقة النصيّة بين القصّة والسرد والحكاية إذ يتوجّب

حضورها في طبيعة النصّ الأدبيّ المقدّم للأطفال، حيث إنّ ((القصة والسرد لا يوجدان في نظرنا إلّا بوساطة الحكاية. لكنّ العكس صحيح أيضاً: فالحكاية (أي الخطاب السرديّ) لا يمكنها أن تكون حكاية إلا لأنّها تروي قصّة)) (حلي، 1997: 40)، وحين تكون متوجّهة نحو الطفل فعليها أن تكون سرداً حكائيّاً صافياً ومتدفقاً وسلساً وشفّافاً سرعان ما يتشبّث به العقل الطفليّ ويستجيب له ويتفاعل معه، حتى تكون الحكاية على وفق هذا المنظور هدفاً ووسيلة في آن تنجز أكثر من هدف في فعاليّة واحدة.

إنّ علاقة الطفل بالحكاية علاقة تاريخيّة وثيقة جداً تقتضي من الكاتب نوعاً من ستراتيجيّة حسّاسّة لنظم الصوغ الأدبيّ وعناصر تكوينه وتشكيله، تكون قادرةً على إيصال الحكاية إلى عقل الطفل القارىء بأيسر السبل واسهلها وأكثرها قدرة على الإفهام والإدهاش، بما يستجيب لحاجاته المتنوّعة ذات العلاقة بإشباع حاجات الحواس، ويحقّق أهدافه ومقاصده ومراميه القريبة والبعيدة بوساطة كتابة ملائمة ومناسبة ومثالية في قدرتها على لفت انتباه العقل الطفليّ، والتدخّل في صُلب اهتماماته وتطلّعاته عن طريق أسلوب تلقٍ لا يكتفي بتحقّق الدرجة العالية المتوقّعة من الإمتاع، بل يتجاوز ذلك نحو توظيف قيميّ يسهم في حلّ بعض المشكلات الخاصّة التي تقع ضمن رؤية الأدب المُقدَّم.

وإذا كانت الحكاية والقصّة والسرد من أبرز الوسائل التعبيريّة في هذا المجال، فإنّ ((الأدب القصصيّ يمكنه أن يساعد الأطفال على مواجهة مشاكلهم الخاصّة وذلك من خلال مشاكل وحلول الآخرين)) (كتب الأطفال ومبدعوها: 25)، لتكون الكتابة خير وسيط بين الحاجة والهدف لأجل أن يفيد الطفل من أدبه أقصى فائدة ممكنة ومتوقّعة، وبهذا يكون أدب الطفل ليس وسيلة تسلية واستمتاع على الرغم من أهميّة هذه الوسيلة بل يتجاوز ذلك نحو هدف تربويّ أخلاقيّ، يتمكّن فيه الطفل من الاطلاع على تجارب الآخرين والإفادة منها في حلّ مشكلاته الذاتيّة الخاصّة، عن طريق المضاهاة والموازنة والتفاعل الخبروي بين التجارب المختلفة التي يقدّمها هذا الأدب ضمن فضاء صياغيّ يعي هذه المسؤوليّة ويعمل في سياقها.

ينبغي على من يكتب للأطفال أن يعي بوضوح وقناعة وإدراك طبيعة الصغار وخصوصيّة وضعهم النفسيّ والثقافيّ والاجتماعيّ والذوقيّ، إذ ((إنهم ليسوا نسخاً مصغّرة من الكبار)) (كتب الأطفال ومبدعوها: 9) في أيّ حال من الأحوال، لذا فـ ((إنّ الحاجة اليوم تدعو إلى تقديم ما يجب قوله بتواضع وبانفتاح من دون حزم وقطعيّة، فالحزم هو الذي يجعل الكتب متصلّفة ويصنع من القرّاء أفراداً متمرّدين)) (كتب الأطفال ومبدعوها: 170)، فالتواضع هنا سليل الحريّة والرعاية والتفهّم القائم على وعي حقيقة الطفل وحاجاته وطبيعة مداركه وحساسيّته.

التشكيلُ السرديُّ لوعي الطفل

آليّات السرد بمفاهيمها المتنوّعة ليست حكراً على فئة بشريّة من دون أخرى، فهي آليّات حاضرة في كلّ مقامٍ ومقالٍ وعلى الأصعدة العُمريّة كافّة، لا يمكن الاستغناء عنها مهما بالغ المجتمع في موضوعيّته وعلميّته وبُعدهِ عن منابع الحكاية وجذورها وتجلّياتها وآفاقها، فالحكاية حاضرة في الضمير البشريّ منذ أن

وُجِدَ الإنسانُ على سطح الأرض، وليس بوسع الإنسان أيّاً كان أن يستغني عن الحكي بآليّاته وصوره وموضوعاته وقضاياه وسحره النافذ إلى أعماق الوعي الإنسانيّ، فالسرد مولود مع الإنسان وحاضر في تفاصيل حياته وتمثّلات ثقافته، ويتطوّر معه أيضاً بتطور وعيه وسبل تلقّيه.

وربّما يكون الطفل من أكثر الفئات البشريّة ارتباطاً بالحكاية في نموذجها الباعث على التسلية، فهو الأقرب إلى روح الحكي والسرد في محاكاة وعيه وتطلّعاته وحساسيّته الذاهبة باتجاه الاندماج بروح الحكاية، وهو ما يفسّر على نحوٍ كبير وعميق قيام الجدّات والأمّهات بسرد الحكايات الخرافيّة لأطفالهنّ لما تمتاز به هذه الحكايات من إدهاش وتسلية وإغراء وإغواء، وهو ما يعزّز وعي الطفل بالسرد في وقتٍ مبكّرٍ تتشكّل أولى ملامح تصوّراته حول الأشياء(أسعد ، 2002: 76)، ومن ثمّ يبدأ وعيه بالتطوّر للتطوّر معه أشكال تلقّي الأدب الطفليّ بشتّى صنوفه وتجلّياته بوصفه أداةً فعّالةً من أدوات تشكّل الوعي ونموّ الوجدان.

الطفلُ بطبيعته كائنٌ سرديٌّ من طراز خاصّ (تلقّياً وقولاً)، إذ هو لا يدركُ شيئاً في محيطه الطفليّ إلّا على سبيل الحكاية حين تكون جسراً مثاليّاً بينه وبين الآخرين، بمعنى أنّ الحكي هو مصدر جوهريّ فاعل من مصادر تشكيل وعي الطفل ولاسيّما في مراحله الأولى وربّما لا يتوقّف حتى في مراحل نموّه اللاحقة، فللطفل على هذا النحو ((شخصيّته الخاصّة التي تمتلك خصائص وصفاتٍ فرديّة مميّزة كشخصيّة الراشد، بل تمتاز عنها بخاصيّة النمائيّة التي توفّر للطفل فرصة معايشة نماذج مختلفة من الشخصيّات، وذلك من خلال المراحل العمريّة المختلفة التي يعايشها ويجتازها)) (أحمد، 2010: 35)، وهذا الانفتاح على الشخصيّات المتنوّعة لدى الطفل يمنح شخصيّته مرونة كبيرة في تشكيل الوعي وتفعيله وإنتاجه.

ففي كلّ مرحلة من مراحل الطفل العمريّة تتشكّل له رؤية معيّنة تناسب وعيه وتتفاعل مع رؤيته وحسن تقديره للأشياء، ويتأسس على نموذجها ومساحتها وفعّاليتها طريقة تلقّيه للنصوص الأدبيّة المعدّة خصيصاً له، بما يحقّق التلاؤم العالي بين الطرفين للوصول إلى درجة يكون بوسع الطفل فيها التحكّم التدريجيّ بمتطلباته من جهة، وبما يمكنه عمله وإنجازه في سبيل الاستجابة والفعل من جهة أخرى.

تعبّر خاصيّة النمائيّة في شخصيّة الطفل عن خصوصيّة تشكيليّة مثمرة في طريقة بناء الوعي الطفليّ، وفي قدرته على استيعاب قدرة الطفل على التعايش مع الماحول الإنسانيّ والثقافيّ والأدبيّ والفكريّ على مستويات مختلفة، وقد تكون هذه المعايشة بطريقتها وحساسيّتها ونموذجها أداة من أدوات التشكيل الذهنيّ لدى الطفل، سواءً في حركيّة انتقاله الطبيعيّة نحو المراحل الأخرى من مراحل التطوّر والنموّ أو في طريقة ترتيب العلاقة المُنتِجة بين وعي الطفل ومقصديّة النصوص، على النحو الذي يحدّد الصيغة المثلى لآليّة الاتصال والتفاعل والتلاقي بين الطرفين بما يسهم في التعزيز والتطوير والتأثير.

الوعي عامل أساس من عوامل توجيه الطفل نحو سياقات حيويّة معيّنة في مختلف تجاربه الأولى والبسيطة مع الأشياء، وهو تشكيل نامٍ يتحسّسه الطفل في حركته وفعاليّته وتعرّفه الأوّل على مفردات

الحياة المحيطة به باستثمار طاقات الحواس ولاسيّما حاسّتي البصر والسمع على نحو مركّز ورئيس، وليس بوسعه التقدّم في إدراك ما حوله من تفاصيل على المستويات كلّها من دون أن تحيله على وعي بمستوى هذه الأشياء وقدرتها وقيمتها، فالوعي هو العامل الحاسم في طبيعة تلقّي الماحول وتفهّمه واستقبال ممكناته.

وحين يتعلّق الأمر بالسرد فإنّ مكانة الوعي تصبح أكثر قيمة وتأثيراً وفعلاً في تشكيل علاقة الطفل مع الكلمة والحكاية والتفاصيل الأخرى المتعلّقة بهما، إذ يتحرّك ذهن الطفل نحو تقبّل الحكاية بمجرّد أنّها تتسلّل إلى وعيه المبكّر في التمثّل والمحاكاة والصيرورة السرديّة المدهشة (الحكاية والسرد في الوعي الطفليّ: 77)، لتتكوّن بذلك علاقة وطيدة ذات حراك جميل وفاعل ومؤثّر بين وعي الطفل وكلمات الحكاية وقصّتها وتفاصيلها، فضلاً عن هدفها المعلن والمضمر بما يشدّ الطفل نحو منابع الحكاية ويتآلف مع عناصر القصّة.

يتنامى هذا الوعي مع تنامي الرغبة في توجّه الطفل نحو ميادين السرد من جهة وتلقّي السرد بقوانينه الفنيّة والجماليّة من جهة أخرى، وكلّما تطوّر الوعي الطفليّ بين يدي السرد تحوّلت الرغبة من مجرّد حالة للتسلية إلى حاجة ضروريّة لحياة الطفل ونموّه الذهنيّ والخياليّ، تظلّ مستمرّة ولا يمكن أن تخفت أو تقلّ بل تزداد وتنمو وتتطوّر، ليصبح السرد بتجلّياته المتنوّعة المتوالدة جزءاً لا يتجزّأ من حساسيّة التشكيل السرديّ للوعي والخبرة والممارسة والإنتاج، وهي تدفع بالطفل كي يؤسس له صورة من العلاقة الوثيقة مع السرد والحكاية والقصّة تظلّ تشتغل في حساسيّة وعيه وإدراكه إلى زمن طويل.

الحكايات السرديّة ذات الطبيعة الفانتازيّة والعجائبيّة والخرافيّة لها على مستوى التلقّي وقع نفسيّ وخياليّ كبير جداً في مختلف الفئات العمريّة للإنسان، فهي تلهب مخيّلات الأطفال واليافعين من جهة التأثير البالغ في وعي بسيط هو في مرحلة التكوّن والتبلور والصيرورة الروحيّة والجسديّة، وتعود بالبالغين والمسنين من جهة ثانية إلى عهد فردوسيّ عاشوه بكلّ حريّة ومتعة(محسن، 2008: 13) يبقى متجذّراً في تفاصيل حياتهم أبد الدهر، بحيث تصبح أداةً من أدوات تشكّل الوعي الذهنيّ على صعيد الإنتاج والتلقّي معاً.

الحكاية هي المصدر الأساس لتكوين أدب الطفل بكلّ ما تنطوي عليه من عناصر تشكيليّة فنيّة سرديّة تنتج المتعة والإثارة والفائدة، والأطفال بطبيعتهم ((يميلون إليها ويستمتعون بها، ويجذبهم ما فيها من أفكار وأخيلة وحوادث، فإذا أضيف إلى هذا كلّه سرد جميل كانت القصة قطعة فنيّة محببة للأطفال)) (شحاتة، 2004: 67)، إذ إنّ جماليّات السرد لها تأثير عالي المستوى على فعاليّة التلقّي الطفليّ في تشييد طاقة سحر خلّاقة في منطقة تلقّيه.

بمعنى أنّ الحكاية وحدها في نظم صوغها الشفاهي التعبيريّ المجرّد والعفويّ قد لا تؤدي الوظائف التي وُجدت لأجلها بحكم افتقادها لفنيّة السرد وافتقارها لحالة الاكتمال السرديّ، لكنّها حين تخضع للفاعليّة السرديّة القادرة على الانتقال بالحكاية من عتبة الرواية الشفاهيّة العابرة نحو التمكّن السرديّ، فإنّها تتحوّل

إلى قيمة تعبيريّة وتشكيليّة راقية بوسعها تحقيق أهدافها كافة من بداية الإمتاع إلى خاتمة الفائدة الثقافيّة أو الاجتماعيّة أو العلميّة، لتصبح بنية أساس في تكوين الوعي الطفليّ والعقل الطفليّ والذوق الطفليّ.

قصص الأطفال تعدّ لبنة مهمّة من لبنات بناء الطفولة في مراحلها كلّها إذا ما أُحسن استثمار معطياتها على نحو أصيل وعارف وواعٍ، ابتداءً من التشكّل الأوّل اليسير جداً وحتى المراحل اللاحقة الأكثر تعقيداً التي يبدأ الطفل فيها بالتوجّه نحو مصادر الحكي وليس انتظار حضورها إليه فقط، وفي كلّ مرحلة من مراحل نموّه يحتاج إلى تطوير معيّن ومحدّد في بناء القصص على مستوى التشكيل والتعبير، وهو ما يوثّق علاقته بالسرد ويجعل من العناصر السرديّة المختلفة محطّات يستحيل على الطفل الاستغناء عنها.

إنّ هذه القصص ذات الطبيعة التشكيليّة الخاصّة جداً ترتبط على نحو ما بالعائلة حين تكون سبباً من أسباب الالتئام والحضور والمشاركة بين أفرادها، وهي تمثّل نمطاً من الأنماط الكتابيّة المخصوصة الموجّهة للأطفال ضمن عناية وتوجيه ومقصديّة تأخذ بنظر الاعتبار الوعي الطفليّ، وتفرز هذه القصص أدباً نوعيّاً يدخل ضمن الأدب الخاصّ بالأطفال وله ارتباط وثيق وصميميّ بالأسرة(الكيلاني، 1997: 20)، من حيث المشاركة بين الراوي القصصي وجمهور المتلقين الأطفال ومن يتلقّى معهم السرد القصصي من بقية أفراد الأسرة، بحيث يشعر الطفل في سياق هذه المشاركة بأنّه ليس هو المعنيّ الوحيد في سرد هذه القصص.

الأدب القصصيّ الطفليّ يركّز على الحكاية دائماً لأنّ الوعي الطفليّ في هذا المجال يتوجّه نحوها بوصفها الأداة المكتملة القابلة للتلقّي بالنسبة إليه، لذا فهو في كلّ القصص الموجّهة إليه يمثّل بطل الحكاية في الأغلب الأعمّ، وهو على هذا النحو يكبر وينمو من دون أن تشير الحكاية إلى ذلك بإشارات زمنية محددة(الطالب، 1989: 94)، فكأنّما هو لا يكبر قدر تعلّق الأمر بالاستجابة الطفليّة للحكاية بما يتناسب وكلّ طبقةِ نموٍّ في حياة الطفل، لأنّه يتشبّث روحيّاً بهذه المرحلة المغرية من مراحل حياته ولا يكبر في أعماق نفسه أبداً، بحيث يقاتل من أجل أن يمكث أطول مدّة ممكنة في عالم الأطفال.

فهو البطل، وهو الشخصية الحكائيّة، وهو المحور، وهو الأداة السرديّة، وهو كلّ شيء في عالم الحكاية والقصّة وما يرتبط بهذا العالم من تفاصيل وجزئيّات وظلال، ومن غير الوصول السليم إلى هذا الفضاء في بناء العلاقة بين التلقّي الطفليّ والسرد لا يمكن أن يُنجِزَ الأدبُ السرديُّ الموجّه للطفل أهدافَهُ المرجوةَ، لأنَّ هذا النوع من الأدب ينطوي بطبيعته على مقاصد ورؤيات مزدوجة خاصّة ونوعيّة جداً، لها جملة من الأهداف القريبة والبعيدة التي ينبغي أن تتحقّق معاً وهي تربويّة وجماليّة في آن.

إنّ مستويات الطفولة وقضاياها وطبقاتها وأحلامها وظلالها وجهاتها المختلفة في الحكاية تبقى متلبّثة عند خطّ شروع طفليّ واحد يحاكي هذه الرغبة المتجذّرة في الوعي الطفليّ، ولا تكاد تغادرها كي تبقى تحتفظ بألقها وطرافتها ووظيفتها وقدرتها على بعث الحياة المرتقبة والمحلوم بها في فضاء القصّة، على النحو الذي يجعل من الطفل لعبة القصة وأرضها وميدانها هو بطلها ومحرّكها وسادنها وعرّابها من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ القصة هي لعبة الطفل المركزيّة المفضّلة التي ليس بوسعه الاستغناء عنها ومغادرة

عالمها في آن، بما ينجز قدراً عالياً من التلاؤم والتفاعل والتعاضد والتلاحم بين الطرفين يتلبّث في هذه المعادلة بما يضخّ فيها أعلى قدرٍ من الحساسيّة والتمثّل والحراك.

أدب الأطفال على وفق هذه المقاربات يوصف عادةً بأنّه من أصعب أنواع الكتابة السرديّة لأنّه يهتمّ بفئة بشريّة غاية في الخصوصيّة والحساسيّة والدقّة والفرادة، ويحتاج لأجل إنجازه على النحو المطلوب قدرات استثنائيّة تتعلّق بالأسلوب والطريقة والمنهج والرؤية، وهو مصدر ثقافيّ حيويّ أساس يخصّ ((الأطفال ككيان مستقلّ له مداركه ومراحل نموّه وميوله، وثقافته، وهو مكمن الصعوبة في أدب الأطفال)) (الكناني، 2001: 9)، فالكيان المستقلّ والارتقاء المناسب لعمر الطفل في كلّ مرحلة من مراحله والنموّ والميول والثقافة كلّها مجتمعةً هي التي تسهم في تركيبيّة هذا الأدب وصعوبته، على صعيد بناء النصوص وتلقّيها أيضاً.

لذا ينبغي الانتباه إلى كتّاب أدب الأطفال وتزويدهم باستمرار بكلّ ما يجب العمل عليه حتى يرتقي أدب الأطفال إلى المقام الذي يناسب أعمار الأطفال، ويرتقي بهم في حالة التلقّي الصحيح المرتبط بالوعي إلى أعلى درجات الفائدة والمتعة التي تتناسب مع الوعي الطفليّ كي تحقّق الأهداف المناسبة لهذا الأدب النوعيّ الخاصّ.

REFERENCES

(1) Philosophy, Identity and Self, Martin Heidegger, translated by Dr. Muhammad Meziane, reviewed by Dr. Muhammad Sabila, Difaf Publications, Beirut, 1st Edition, 2015: 31.
(2) The Incomplete Identity, Creativity, Religion, Politics, and Sex, Adonis, in collaboration with Chantal Shawaf, Arabization of Hassan Odeh, Bidayyat for Printing, Publishing and Distribution, Syria, 1st Edition, 2005: 69.
(3) Incomplete identity, Adonis: 70.
(4) Identity and Freedom, Towards New Lights, Fathi Al-Meskini, Tables for Publishing and Distribution, Beirut, 1st Edition, 2011: 13.
(5) Identity and Freedom, Towards New Lights: 14.
The Concept of Freedom in History, Rateb Al-Hourani, Dar Al-Farabi for Publishing and Distribution, Beirut, 1st Edition, 2011: 21.
[7] Zhuat Electronic Magazine, Believers Without Borders, Saida Cherif, No. 15, Morocco, 2015: 14.
(8) Freedom, five articles on freedom, Isaiah Berlin, edited by: Henry Hardy, translated by: Yazan Al-Hajj, National Center for Translation, Dar Al-Tanweer for Printing and Publishing, Issue (221), Cairo, 1st Edition, 2015: 57.
(9) Freedom, Five Essays on Freedom: 59.
(10) The Instinct of Freedom, Essays on Philosophy, Anarchism and Human Nature, Noam Gomsky, translated by Dr. Uday Al-Zu'bi, Muayad Nashar, Dar Mamdouh Adwan for Printing, Publishing and Distribution, Damascus, 1st Edition, 2017: 46.
(11) Al-Nahj, Humanity of Humanity, Human Identity, Edgar Marwan, translated by Dr. Hana Sobhi, Abu Dhabi Authority for Culture and Heritage, Abu Dhabi, Kalima, 2009: 74.
12 Approach, Humanity of Humanity, Human Identity: 75.
(13) Narrative structures in modern Arabic children's literature: 159.
(14) Narrative structures in modern Arabic children's literature: 21.
(15) How to take care of the child and his literature, Ismail Al-Melhem, Dar Aladdin, 1st Edition, Damascus, 1994: 6.
[16] Literature of Childhood and Youth, Donez Eskarbek, translated by Najib Ghazzawi, Publications of the Ministry of Culture, Damascus, 1988: 157.
(17) Tales of Arab Children, Ali Al-Hadidi, Al-Arabi Magazine, Kuwait, Issue (284), 2016: 95.
(18) How to take care of the child and his manners: 26.
(19) How to take care of the child and his literature: 34-35.
(20) Maxim Gorky as a children's writer, Dr. Abdul Razzaq Jaafar, Al-Maarifa magazine, Ministry of Culture, Damascus, No. (214-215), 1980.
(21) How to take care of a child and his manners: 41.
(22) Children's Books and their Creators, Jane Karl, translated by Safaa Romani, Ministry of Culture Publications, Damascus, 1994: 8.
(23) Children's books and their creators: 16.
(24) the speech of the story, research in the method, Gerard Gennet, translated by: Mohamed Moatassim, Abdul Jalil Al-Azdi, Omar Hilli, the national project for translation, Cairo, 2nd edition, 1997: 40.
(25) Children's books and their creators: 25.
(26) Children's books and their creators: 9.
(27) Children's books and their creators: 170.
(28) The story and narration from the child's consciousness, Bayat Nazim Asaad, Al-Mara'a Magazine, Libya, No. 12, second year, 2002: 76.
(29) The Character in the Children's Theater, Ahmed Ismail Ahmed, Journal of Theater and Cavalry, General Foundation for Culture, Sharjah, No. 29, 2010: 35.
(30) The story and narration in the childish consciousness: 77.

(31) Folklore Tales, Myths and Legends, Jessica Clark, translated by Hazem Malik Mohsen, House of Wisdom Publications, Baghdad, 1st Edition, 2008: 13.
(32) Arab Children's Literature, Studies and Research, Hassan Shehata, Egyptian-Lebanese House, Cairo, 3rd Edition, 2004: 67.
(33) Children's Literature in the Light of Islam Najib Al-Kilani, Al-Resala Foundation Publishers, Beirut, 4th Edition, 1997: 20.
(34) Children's Literature in Iraq, d. Omar Al-Talib, Children's Culture House, Baghdad, 1st Edition, 1989: 94.
(35) The magic of the story and the story, the search for the rising sap in narrative texts and story texts for children, Mohsen Nasser Al-Kinani, Arab Writers Union Publications, Damascus, 2001: 9.