رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA
جامعة أم القرى

مجلة
علوم اللغات
و آدابها

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

العدد (٢٤)
محرم ١٤٤١هـ
سبتمبر ٢٠١٩م

ردمد: ١٦٥٨-٤٦٩٦ P-
ردمد: ١٦٥٨-٨١٢٦ E-

نحو أفق تلقٍ في أدب الأطفال

دراسة نقدية في أسس نظرية التلقي عند «ياوس»

د. منى محمد صالح الغامدي

أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية - كلية الآداب
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل - الدمام

https://uq.sa/PZMl9d

نحو أفق تلقٍ في أدب الأطفال
دراسة نقدية في أسسٍ نظرية التلقي عند «ياوس»

د. منى محمد صالح الغامدي

الملخص:

وجدتْ نظرية التلقي رواجًا في الدراسات الأدبية والنقدية، ولم تخل ساحة أدب الأطفال من سبر لأبعاد عملية التلقي عند الطفل في أثناء استقباله لنصوص الأدب، متخذة في معظمها طابع التطبيق على فنون الأدب الموجهة إلى الطفل؛ إلا أن المنجز النقدي لايزال بحاجة إلى الدراسات النقدية النظرية التي تُعنى بالوقوف على أبعاد نظرية جمالية التلقي لتأسيس مقاربات نظرية لها في أدب الأطفال، تمتاح الأصول ذاتها والمفاهيم عينها التي تعتمدها في الأدب الموجه للكبار بعد أن تطوعها لتتلاءم مع خصوصية أدب الطفل.

من هنا كان التوجه إلى إعداد هذه الدراسة المعنونة بـ: «نحو أفق تلقٍ في أدب الأطفال دراسة نقدية في أسس نظرية التلقي عند ياوس» التي اعتدت بنظرية التلقي عند الناقد (هانز روبرت ياوس) في تفسيره لجمالية عملية التلقي، وقد جهدتُ في إيجاد مقاربات بينها وبين عملية تلقي الطفل واستقباله لنصوص الأدب، من خلال وضع مخطط للعناصر المشكلة لأفق الانتظار في أدب الأطفال ومناقشتها في ظل متطلبات أدب الأطفال وخصوصيته بوصفه فنًا قائمًا بذاته يسير جنبًا إلى جنب مع أدب الكبار؛ معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي القائم على أدوات منهج نظرية التلقي عند ياوس وأسسها، ومن ثَمّ تطبيقها على عملية تلقي الطفل للأدب الموجه إليه.

ولا أزعم أني استوفيت درجات الكمال أو سبقت غيري فيما قدمته في هذه الدراسة، إلا أنني حاولت أن أضع لأدب الطفل مرتكزًا في الدراسات النقدية النظرية أملًا في تطوير مجالات البحوث النقدية ذات الصلة بأدب الأطفال.

الكلمات المفتاحية: أدب الأطفال- نظرية التلقي- أفق التلقي- أفق التلقي في أدب الأطفال- ياوس.

Towards Horizons of Reception in Children's Literature

A Critical Study on the Foundations of Jauss's Reception Theory

Abstract:

Reception theory was popular in both critical and literary studies. The children's literary scene, in particular, aimed to understand the different dimensions in children's reception of literary texts. Thus, it mostly relied heavily on literary applications targeted towards children.

However, the critical body of works are still in need of theoretical critical studies that focus on the dimensions of the aesthetic of reception theory to establish a theoretical approach in children's literature. For analyzing children's literature, the same process and concepts used in analyzing adults' literature are applied, although special consideration is taken on account of the suitability and relevance to children's literature.

Therefore, this study titled with *"Towards Horizons of Reception in Children's Literature- A critical study in the Fundamental Principles in Jauss's Reception Theory" The study was based on Jauss's reception theory (Robert Hans Jauss*) in his interpretation of the aesthetic of reception.

I have made a sincere effort to find common ground between this theory, and the process of children's reception of literary texts; I have tried to achieve this through mapping the constituting elements of the Horizon of Expectation in children's literature, and discuss them within the context of said literature and its traits, as a standing independent art that is on equal footing with adults' literature; I have attempted to do this by using a descriptive approach that is based induction of the reception theory terminology.

In closing, I dare not say that I have provided an unprecedent study that none before me have. However, I have tried to present a foundation to children's literature for theoretical critical studies in an effort to develop relevant critical researches.

Key words: *children's literature, reception theory, horizon of expectation, reception theory in children's literature, Jauss.*

المقدمة:

يعد أدب الأطفال مصدرًا من مصادر المعرفة الإنسانية العامة، فهو تجسيد فني للثقافة، ولا يختلف عن أدب الكبار إلا في تمكنه من تطويع التجسيدات الخيالية والفنية لحاجات الأطفال وقدراتهم، فبالقدر الذي يزخر به المنجز النقدي من نظريات وتأويلات لابد لأدب الأطفال أن يمتاح منه بالمقدار ذاته ما يمكنه من تحقيق غاياته، وتأصيل مفاهيمه وأدواته الإجرائية التي تتوافق مع خصوصيته في الإبداع والتأليف.

ويتيح أدب الأطفال للناقد الأدبي في العصر الحديث فرصًا عديدة يجاري فيها الأدب العام في نقوده ومعاييره، ومن ضمنها «نظرية جمالية التلقي» التي أولت اهتمامها بالمتلقي، بعد أن امتدت سطوة الأديب والنص حتى سيطرا على ميدان النقد أمدًا طويلًا وغدا معهما دور المتلقي منسيًا أو هامشيًا.

وفي السنوات الأخيرة اتجهت الجهود على مستوى الدراسات والبحوث إلى سبر أبعاد عملية التلقي عند الطفل في أثناء تلقيه أو استقباله نصوص أدب الطفل، سواء التحريري منها أو المرئي أو المسموع، لتقف بمحاذاة الدراسات التي عنيت بالكشف عن استراتيجية التلقي في الإبداع الموجهة للراشدين، غير أنها أولت اهتمامها وعنايتها الكبرى بمسرح الأطفال؛ وذلك لسهولة رصد تفاعل الطفل وردود أفعاله أثناء العرض المباشر، ومنها على سبيل التمثيل:

- التلقي الدرامي لدى الأطفال، (لطارق علي سعد).
- المسرح الموجه للطفل الجزائري من منظور نظرية التلقي، رسالة دكتوراه، (لكريم بالقاسي).
- المسافة الجمالية في مسرح الطفل، (لحبيب ظاهر).

- جماليات التلقي في مسرح الأطفال: دراسة تطبيقية على مسرحية الطائر الأزرق تأليف: (موريس ميترلنك)، (لحسام محمد عطا).
- الطفولة بين الابداع والتلقي، (لهاني درويش).

ولايزال المنجز في مجال دراسات عمليات التلقي في أدب الأطفال بحاجة إلى دراسات تنظيرية تقنن لمثل هذه التوظيفات والمقاربات، وترسخ مكانة أدب الأطفال وموضعه في ميدان النقد الأدبي، مع اعتبار الخصوصية التي يتمتع بها أدب الأطفال وتميزه عن فنون الأدب الرئيسة المتمثلة في تطويع مفاهيم المنجز النقدي ورؤاه ونظراته لمستوى الطفولة وهو ما يلزم الباحث والأديب – على حد سواء في أدب الأطفال إلمامًا كافيًا بالتفسيرات النفسية والتربوية التي تساعد على تطويع اتجاهات النقد وفنون الأدب وأساليبه لمستوى الطفولة تطويعًا لا يخرج الدراسات عن مسار الأدب وجمالياته؛ فيغرقها في نظريات التربية وتفسيراتها.

وستولي هذه الدراسة الموسومة بـ (**نحو أفق تلقٍ في أدب الأطفال– دراسة نقدية في أسس نظرية التلقي عند «ياوس»**) اهتمامها بنمط تفاعل الطفل مع النص في عملية التلقي من خلال التركيز على استقراء مفهوم أفق الانتظار (**عند هانز روبرت ياوس**) بإجراءاته وأدواته وما يتعالق به من مفاهيم أخرى نهضت على أساسها نظرية جمالية التلقي عنده، وذلك من خلال توظيف مفهوم أفق الانتظار في عملية تلقي الطفل لنصوص أدب الأطفال، في صورة مقاربة نقدية محكومة بمنظور يستقي عناصره من خصوصية أدب الأطفال، فالتقاء طرفي المقاربة –النظرية عند ياوس والتلقي في أدب الأطفال– وتطابقهما في إعلاء شأن القطب الثالث في الإبداع –وهو المتلقي– لا يعني التطابق التام في الإجراءات والأدوات، بل سيسترفد أدب الأطفال عناصر النظرية بعمومها ليوظفها بما يتساوق مع طبيعة أدب الأطفال في التأليف والتلقي؛ مما قد يتطلب

-أحيانًا- الاستعانة بأدوات علم نفس الطفولة لتفسير أبعاد هذه العلاقة ولبلورة مفاهيم خاصة بأدب الأطفال تتساير مع المفاهيم الإجرائية لنظرية جمالية التلقي عند ياوس؛ من أجل إنشاء أدوات إجرائية تتناسب مع الطبيعة الجمالية لنصوص الطفل الأدبية.

وقد استلزمت خطة الدراسة مناقشة المحاور الآتية:

عملية التلقي وخصوصية أدب الأطفال ومدى أهمية تطبيق نظرية التلقي على أدب الأطفال، **ومفهوم أفق الانتظار عند «هانز روبرت ياوس»** الذي شغل حيزًا كبيرًا من الدراسات التي أجراها في تفسير نظريته جمالية التلقي، **ثم الانتقال إلى تفسير أفق الانتظار في أدب الأطفال من خلال محاولة تحديد تعريف لهذا الأفق في أدب الأطفال**، وحاولت -بناء على هذا التحديد- أن أضع **مخططًا للعناصر المشكلة لأفق الانتظار في أدب الأطفال، وتمثلت في أربعة مستويات:**

أولا: مستويات الممارسة السابقة لعملية التلقي الأدبي.

ثانيا: الرصيد المعرفي

ثالثا: الاستعداد المرحلي

رابعا: الخبرة الجمالية والخبرة الحياتية.

ولعلاقة أفق الانتظار بعدة مفاهيم إجرائية عند ياوس من مثل: المسافة الجمالية وما يترتب عليها من توافق مع أفق الانتظار أو تخييب أو تغيير، جرت دراستها وسبر علاقتها بأدب الأطفال من خلال ثلاثة محاور: **الاستجابة بين أفق النص وأفق الانتظار، وخيبة الانتظار، وعلاقة التغيير (بناء أفق جديد).**

عملية التلقي وخصوصية أدب الأطفال:

إن المقصود بمفهوم التلقي الذي يشكل القطب الأخير في ثالوث الإبداع الأدبي المؤلف من: الأديب والنص والمتلقي هو«تلقي الأدب أي العملية المناظرة لإبداعه وكتابته وإنشائه»[١]، ويمكن تحديد المقصود بتلقي النص بأبسط صورة بأنه:«شكل من أشكال الفهم والتذوق والتفسير والتقييم والتجاوب، وهو بهذا المعنى، فعل لازم لظهور النص، وضامن لاستمراريته؛ لأن عملية الكتابة تستوجب غالبًا عملية القراءة والتلقي»[٢]، وهذه العملية تنهض على مبدأ الإيصال أو الإرسال، أي: إيصال الرسالة الأدبية إلى المتلقي، ليمعن النظر فيها؛ ليظفر بفهم أبعادها الجمالية ويدرك المعارف التي تضمنتها «لذلك فهي تصب اهتمامها على آلية الاستجابة والأدوات التي يحملها المتلقي عندما يواجه نصًا ما»[٣]. فهذه العملية –أي التلقي– مرحلة تالية للإرسال ومتممة له ليباشر بعد ذلك المتلقي الأفعال الأخرى: الفهم والتذوق والتفسير والتقييم والتجاوب.

وحين تحدث رائد نظرية جمالية التلقي–(هانز روبرت ياوس)– عن طبيعة نظريته ومفاهيمها، فهو لم يعمد إلى تفسير التلقي من حيث هو عملية آلية يقصد بها الاستقبال أو الفهم والتجاوب وحسب، بل سعى إلى إرساء نظريته على أسس من مقومات الجمال المتباينة عما كان سائدًا في عصره، إذ يقول في تفسيره لجمالية التلقي: «يعني مفهوم التلقي هنا معنى مزدوجًا يشمل الاستقبال (أو التملك) والتبادل معًا، كما أن مفهوم الجمالية هنا يقطع كل صلة بعلم الجمال وكذا بفكرة جوهر الفن القديمة؛ ليحيل بدل ذلك على هذا السؤال المهمل منذ عهد طويل: كيف نفهم الفن بتمرسنا بذاتنا، أي بالدراسة التاريخية للممارسة الجمالية التي تأسس عليها، ضمن سيرورة الإنتاج –التلقي– التواصل كافة تجليات الفن»[٤]، فياوس ومن معه من أصحاب نظرية جمالية التلقي

يشتركون مع المهتمين بفعل التلقي في عمومه في أنهم ينطلقون من عملية الفهم والإدراك في التعرف على جمالية العمل الأدبي أو تقييمه، بجعل ردة فعلهم تجاه النص من: استقبال، أو فهم، أو خلافه بنية من بنيات العمل الأدبي نفسه؛ ليصبح الفهم عملية بناء للمعنى وإنتاج له، إلا أن أصحاب نظرية جمالية التلقي يتجاوزون غيرهم في أن الفهم المقصود هنا لايقنع بمجرد الكشف عن المعنى في النص أو الانتهاء عنده.

وانطلاقًا من مسايرة أدب الاطفال لنظريات النقد ومقولاته، فإنه سيكون له موضع لا يستهان به في دائرة التلقي متأثرًا بما تناوش عملية التلقي من رؤى ونظرات، منها نظرية جمالية التلقي التي أرسى مفاهيمها وأدواتها الإجرائية (هانز روبرت ياوس) رائد مدرسة كونستانز الألمانية ومن بعده معاصره وتلميذه (موفولفانج أيزر) ومجموعة من النقاد في العصر الحديث، بعد أمد طويل قضته الدراسات الجمالية في العناية والاهتمام بالمبدع والنص، وهذا الاهتمام في مناداة المدرسة بالانتقال في الدراسة من العلاقة بين الكاتب ونصه إلى العلاقة بين القارئ ونصه في العملية الإبداعية وفي اعتدادها بالمتلقي مرتكزًا للأحكام والمعايير في تقييم الإبداع- يمثل نقطة الالتقاء بالنوع الأدبي الذي تتساوق تحت ظلاله النصوص الأدبية الموجهة إلى الطفل، فيما يعرف «بأدب الأطفال»؛ وعلى أساسه تنعقد الوشائج بين نظرية التلقي وبين أدب الأطفال انطلاقًا من الفكرة الرئيسة التي نهض عليها مبناها؛ إذ أن أدب الأطفال يولي عنايته المتلقي الطفل مهما تباينت وسائل التواصل مع الطفل: سواء عبر الوسائط المكتوبة، أو المرئية، أو المسموعة، أو المباشرة، عناية تسترفد طبيعة هذا التلقي المرتبط بطبيعة الأطفال وخصوصيتهم الفطرية الأصيلة أو خبراتهم اليسيرة المكتسبة من بيئتهم ومجتمعهم، أو متطلباتهم واحتياجاتهم خلال مراحل نموهم وما تشغله من مدى زمني من

تطور عمر الإنسان، وهؤلاء الأطفال المتلقون يمثلون سلطة قوية لا يستهان بها في مسار الكتابة والإنتاج في أدب الأطفال؛ ومن هنا جاءت تسمية هذا النوع الأدبي «بأدب الأطفال» تأسيسًا على الدور الذي يمارسه المتلقي الطفل في عملية التلقي، وهو التأسيس نفسه الذي قامت عليه نظرية جمالية التلقي، فكلاهما جعل المتلقي في دائرة الاهتمام ومنحه السلطة والنفوذ.

وتأتي المقاربة بين النظرية الجمالية في التلقي والكتابة الإبداعية الموجهة للطفل من الإيمان بأنه إذا استطاعت الدراسات النقدية سبر أعماق عملية تلقي الأطفال للأدب وفنونه، وكشفت عن ملامحها وإجراءاتها وعن آفاق تلقي الطفل وتوقعه- ساعد ذلك في إنتاج أدب أطفال متطور يتجاوز المأمول منه، ويفتح الأبواب نحو أنماط جديدة ترتقي بذائقة الطفل الأدبية والفنية، إذ إن للطفل المتلقي سطوة بالغة تأتي مما يضفيه من خصوصية على عملية التلقي والقراءة، فحتى يجد النص أو العمل الأدبي قبولًا أو تجاوبًا من قبل الطفل كان لازمًا أن يتوافق مع استعداده وخبرته على قلتها وبساطتها؛ إذ يجد الأديب نفسه ملزمًا -مع هذه الخصوصية- باشتراطات ومعايير في الكتابة والتأليف لا تكفي معها جمالية الأدب وتأثيره إن لم تطوع لمستوى المتلقي، وتناسب حاجاته وتنطلق منها في الإبداع والخيال والتأثير، وبالمقابل كذلك لا يمكن الاعتداد بأدبية الكتابة للطفل وفنيتها إن لزمت حد الاكتفاء بالأسس التربوية في خطاب الطفل دون أن تكون لجماليات الفن وإبداعات أجناسه في النص أبعاد تأثيرية.

وتعريجًا على ماسبق فإنه يمكن القول بأن إجراء هذا الضرب من المقاربات بين أدب الأطفال ونظرية التلقي يحمل في ثناياه ردًا مباشرًا على أنماط عدة من التأليف للأطفال جرى تصنيفها ضمن إطار أدب الأطفال، وهي بعيدة عنه كل بعد، إذ لاتعدو أن تكون -في الغالب- نظمًا تعليمًا أو سردًا مثقلًا بالتوجيهات

والإرشادات المباشرة، وقد يكون ولوج الكاتب مجال أدب الأطفال من منظور التنافس التجريبي، بخطابات أدبية وسرديات تظهر مقدرته وتمكنه الفني في سياقات أعلى من مستوى أفق توقع المتلقي الطفل واستعداداته وخبراته، والعكس صحيح فقد يخيب توقع الطفل بخطاب ساذج يعكس قصور فهم الكاتب في التعامل مع أدب الطفل، إذ يخطئ كثير ممن يكتب للأطفال حين يتوهمون أن خصوصية التلقي في أدب الأطفال تعني التبسيط المخل في الكتابة الأدبية، فلا تكاد تتجاوز كتاباتهم مجرد رصف الكلمات القليلة في عددها والسهلة في نطقها؛ لذا تسقط كثير من النصوص الموجهة للطفل في شرك النظم أو الغاية التعليمية، ولا تبلغ مستوى الإجادة الفنية في السبك والتأليف والصياغة؛ فتسقط نصوصها من حساب أدب الأطفال لأن مؤلفها عجز عن فهم «تركيبة الإبداع الأدبي اللازم لأدب الأطفال»، فموقع الطفل كمتلقٍ للعمل الأدبي يحتم على الأديب لزوم أمرين: مقدرة أدبية، ومعرفة أو خبرة بقدرات الطفل واستعداداته، والعلاقة بين الأمرين انصهارية نلمس أثرها ولا نقف على حدودها، بمعنى: أن الأديب ملزم لا مخير في تطويع جماليات الأدب لتحقيق التناسب والتوافق مع خصوصية المتلقي العمرية سواء على مستوى الطفولة بشكل عام، أو على مستوى المرحلة العمرية من الطفولة المعنية بالخطاب والتأليف.

وتحقق الغاية في أدب الأطفال لاينتهي مقياسه عند حد شعور الأطفال بالرضا أو الخيبة أو بولوج الطفل دائرة الاندماج في أثناء التلقي أو الاتصال، بل تحصل من خلال مقاربة النص لشروط التأليف والإبداع الموجه للأطفال فيما يتعلق بفنية الإبداع أو السمات التربوية؛ ومن هنا يتعين على أدب الأطفال أن يساير التقدم النقدي الذي استوطن الدراسات الأدبية والنقدية مسايرة لا تخلو من تباين وتقارب في الوقت نفسه، يحدد مسارها خصوصية أدب الطفل وما

يلائمه من إجراءات وأدوات تحقق له هذا الضرب من المقاربة، وقد يستدعي هذا الوضع أحيانًا ابتكار بعض الأدوات والإجراءات التي تعمل على تفسير عملية التلقي في أدب الأطفال.

ولم تنبثق نظرية «جمالية التلقي» من فراغ، بل كانت ذات صلة وشيجة بتطور مناهج عدة سابقة لها، فقد بدأت الارهاصات الأولى لنشوء النظرية إبان تفاعل روادها مع ما يسري من مناهج نقدية ونظريات جمالية في ذلك الوقت، وردود أفعالهم تجاهها وما أفرزته من تفسيرات مقننة وإجراءات مختلفة.

وعليه يمكن القول بأن التوجه إلى استرفاد نظرية التلقي لكشف ملابسات عملية التلقي والاتصال وصوره في أدب الأطفال ينبئ بأن الصورة التفاعلية بين النظرية والمناهج الأخرى لم تقف عند ما انتهى إليه الرواد ومن تبعهم بل لاتزال سنن التفاعل تتطور بين هذه النظرية والاتجاهات والأجناس، إذ لا مفر من أن تتجه نحو الطفل لتمعن النظر إليه من زاوية التلقي والقراءة بعد أن نهضت بدور فاعل في تفسير الآداب العالمية والشعبية.

ولتفسير نظرية جمالية التلقي عمد رواد النظرية إلى حزمة من الأدوات والمفاهيم والإجراءات وظفوها لشرح مفردات النظرية، من مثل: أفق الانتظار، المسافة الجمالية، والقارئ الضمني، والفراغات...

ويتقاسم المفاهيم الإجرائية لنظرية التلقي رائدا هذه النظرية (هانز روبرت ياوس) رائد مدرسة كونستانز الألمانية وتلميذه (وفولفانج أيزر) ومن تبعهما من النقاد في العصر الحديث، و استقل ياوس بمفهوم «أفق الانتظار» فبلوغ الغاية من إجراء مفهوم أفق الانتظار في عملية التلقي على النحو المرجو يتطلب متلقيًا نموذجيًا وبارعًا على النحو الذي قرره ياوس، وهذه النموذجية والبراعة ستحمّل

المؤلف مسؤولية كبيرة في العناية بإنتاجه الأدبي، وهي مسؤولية يلتقي فيها أدب الأطفال مع صاحب النظرية، أما الرائد الآخر في نظرية التلقي -(وهو وفولفانج أيزر)- فقد أولى عنايته بالقارئ من خلال جمالية التجاوب، فلا يتعامل مع النصوص الأدبية إلا على أنها «تقترح أبنية لتوليد معانٍ محتملة، ولذلك فهذه الأبنية المقترحة نفسها معروضة ومكيفة لإدماج القارئ ليعيد بنيتها من جديد انطلاقًا من فعاليته الذهنية الخاصة»[٥].

ولاريب في أن عملية الاندماج بين النص والطفل من مطامح أدب الأطفال، إلا أن الطفل قد يعجز عن أن يلج مرحلة توليد معان أخرى جديدة بعد فهمه للنص، ويكتفي بحدود التفاعل ومستويات التوحد مع النص وحسب، فمرحلة الطفولة مرحلة تلقٍ أكثر من كونها مرحلة إرسال، إذ يأخذ من محيطه الاجتماعي والمدرسي والبيئات المحيطة به بحكم طبيعته وانفتاحه التدريجي لتكوين شخصيته وبنائها؛ مما يتيح لمن حوله مجالًا واسعًا لبث مختلف الرسائل[٦].

من هنا آثرنا أن يكون التركيز على جهود ياوس وآرائه في محاولة لتقريب نظرته في جمالية التلقي من عملية تلقي الطفل في أدب الأطفال، لذا اعتمدنا مفهوم «أفق الانتظار»: محورًا رئيسًا في الكشف عن آلية التفاعل والتلقي التي تمثل العلاقة الجدلية المتبادلة بين الطفل والنص.

مفهوم أفق الانتظار عند هانز روبرت ياوس:

شغل مفهوم «أفق الانتظار» حيزًا كبيرًا من الدراسات التي أجراها ياوس في تفسير نظريته «جمالية التلقي» التي هيمنت على الساحة الأدبية والنقدية، وتنهض هذه النظرية على ما مفاده «بأنه لايستقيم فهم العمل الأدبي إلا إذا شارك المتلقي في بناء وإنجاز المعنى مشاركة فعالة وقوية تجعله طرفًا في تأويله

مستخدمًا في ذلك خبرته الجمالية ومرجعياته الثقافية والأيديولوجية»[٧]، ولتحقيق هذا المفهوم يتعين تخطي الهوة بين التاريخ والأدب بغية تحسين أساسيات لفهم تاريخ الأدب، لذا طرح ياوس مفهومًا إجرائيًا جديدًا سماه: «أفق انتظار القارئ» الذي عده الركيزة المنهجية لنظريته «جمالية التلقي»[٨]، ومع ذلك لم يضع له تعريفًا محددًا؛ معتمدًا في ذلك على بدهية القارئ في إدراك مفهومه الرئيس «مفهوم أفق الانتظار»، حيث أن المفهوم استخدمه في أنساق عدة من مثل: أفق التوقع، أفق خبرة الحياة، أفق البناء، التغيير الأفقي، الأفق المادي للحالات، وكأن ياوس بذلك «يشير إلى نظام التبادل الذاتي أو بناء التوقعات، كنظام مرجعي، أو نظام ذهني حيث افتراضات الفرد تصح في أي نص»[٩]، «وعلى هذا الوجه يكون الأفق عبارة عن مجموعة من خبرات وكفاءة يختزنها القارئ الفعلي حين يتناول نصًا من النصوص»[١٠]. وبناء على هذه الأنساق المتعددة التي وظف فيها ياوس المفهوم حاول (مراد حسن فطوم) أن يحدده بقوله: «هو جماع المكونات الثقافية والاجتماعية لدى القارئ والمتلقي ومن خلال هذا المفهوم يدخل في قلب العملية الأدبية، ويكون في تواصل دائم مع شروط الإنتاج، والعلاقات الأدبية في النص؛ وهو ما يؤهله لتفسير الإبداع الجمالي من خلال قياس تلك المسافة بين أفق توقعه، والأثر الحقيقي المنتج»[١١].

وقد استند ياوس في توظيفه «لأفق الانتظار» على استنطاق مفهوم الأفق التاريخي عند سابقه (هانز جورج غادمير) إذ استعار منه مفهوم «الأفق»، وركب مفهومه «أفق الانتظار»، ومن مفهوم «خيبة الانتظار» عند (كارل بوبر)، وقد وجد ياوس أن هذين المفهومين يحققان رغبته في البرهنة على أهمية عملية التلقي في تفسير الأدب وفهمه والتأريخ له[١٢]، فمفهوم الأفق عند غادمير ينحصر في «أنه لا يمكن فهم أي حقيقة دون أن تأخذ بعين الاعتبار العواقب التي ترتبت

عليها، إذ لا يمكن الفصل بين فهمنا لتلك الحقيقة وبين الآثار التي ترتبت عليها، لأن تاريخ التفسيرات والتأثيرات الخاصة بحدث أو عمل ما هي التي تمكننا -بعد أن اكتمل هذا العمل وأصبح ماضيًا- من فهمه كواقعة ذات طبيعة تعددية المعاني، وبصورة مغايرة لتلك التي فهمها معاصروه بها»[١٣]، وهو بذلك يحصر الأفق في رؤية المؤلف وقصيدته التي يرسلها للقارئ، بحيث تكون ملزمة للقارئ بما هو متوافر فقط، أما ياوس فيذهب إلى ما هو أبعد من ذلك «حين يرى أن كل جنس أدبي يخلق بالضرورة أثرًا، وكل أثر يفترض قطعًا أفق توقع، الذي قصد به مجموع القواعد السابقة لوجود النص وتوجه القارئ إلى الكيفية التي يتلقاها بها»[١٤]، وعرف (كارل بوبر) الذي استعار منه ياوس مفهوم «خيبة الانتظار» مفهومه لهذه الخيبة بقوله: «العامل الأساسي في إنجاز أي مشروع علمي بصفة خاصة أو في تجربة إنسانية بصفة عامة، يتمثل في «تخييب الانتظار» على اعتبار أنه عندما نستخلص بأن فرضياتنا خاطئة نكون آنذاك مهيئين أكثر للاحتكاك بالواقع»[١٥]، و زاد عليه ياوس بأن تخييب أفق الانتظار لا يقتصر على المعايير الشكلية بل كذلك يشمل القواعد الاجتماعية، فياوس يرى أن على المبدع السعي لتحقيق انتماء المتلقي للعمل الأدبي عبر إخضاعه الأدبي للذات المتلقية، ودفعها لتأسيس تاريخ جديد للأدب، «وعلى الرغم أنه يعترف بتأثير كل من غادامير وكارل بوبر في تشييد مفهومه أفق الانتظار إلا أنه يحرص على تأكيد افتراق مفهومه وخصوصيته في مجال الأدب عن مفهوميهما»[١٦].

لقد عمد ياوس من خلال مفهومه «أفق الانتظار» إلى «إعادة التاريخ إلى المركز من الدراسات الأدبية»[١٧]، قاصدًا بذلك بناء تاريخ أدبي جديد يوثق الصلة بين الأدب والتاريخ العام، بردم الهوة بين المقاربتين التاريخية عند المدرسة الشكلانية، والمقاربة الجمالية عند المدرسة الماركسية؛ لذا اتجه ياوس إلى القارئ

المتلقي موضحًا دوره المنسي في تفعيل الأعمال الأدبية، فالعمل الأدبي في نظره ما هو إلا ضرب من الجدل والحوار مع تاريخه الخاص المؤلف من سلسلة متعاقبة من حوارات أجيال القراء، وفي خضم هذا الجدل يتضح دور النص تاريخيًا وتتبدى قيمته جماليًا، «فما كان ياوس يتوسمه هو تاريخ يؤدي دورًا واعيًا يصل الماضي بالحاضر، وسوف يطلب من مؤرخ التلقي الأدبي –بدلا من مجرد أن يتقبل الموروث بوصفه معطى– أن يعيد التفكير على الدوام في الأعمال المعترف بها مبدئيًا، في ضوء كيفية تأثرها بالظروف والأحداث الجارية وتأثيرها فيها»[١٨]، فالأفق يقوم على القارئ الذي يعد نقطة الارتكاز في وصف المعايير التي يحكم بها على النتاج الأدبي في أي فترة زمنية، وهو بذلك يعمل على تأسيس تاريخ أدبي جديد للأدب، حيث ينبري التاريخ الجديد لرصد ردود أفعال المتلقين تجاه النص وإعادة قراءته لتوليد قراءة جديدة جيلًا بعد جيل عن طريق جعل باب التأويل مفتوحًا، عبر سلسلة من تراكمات القراءة المولدة لقراءة جديدة في حدود وعاء النص «الذي يفرض طبيعة التلقي المكتسبة للمتلقي عند تعامله مع نصوص سابقة لنصه، وبذلك يكون تاريخ ياوس تاريخ تلقي نص أدبي لا وقائع أدبية حدثت في مرحلة زمنية وانتهت»[١٩].

ومن هنا فإن إرساء تاريخ أدبي جديد ينهض عند ياوس على تحديد أفق توقعات القراء وحصرها وتحديدها، كما يقترح لإنشاء الأفق ثلاثة أشكال من المقاربة العامة للنموذج الجديد، أو ثلاثة مطالب منهجية، وهي على النحو الآتي:

أولا/ معرفة الجمهور القبلية بنوعية الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه العمل وتمرسهم بمعاييره المعهودة وجمالياته، ويكون ذلك من خلال « المعايير المألوفة أو الشعر الموروث داخل النوع الأدبي»[٢٠].

ثانيا/ شكل الأعمال السابقة وثيمتها ومضامينها التي يفترض معرفتها في العمل، ويجري ذلك «من خلال علاقات العمل الأدبي الضمنية بالأعمال المألوفة في السياق الأدبي- التاريخي نفسه»[٢١].

ثالثا/ التعارض بين اللغة الشعرية واللغة التطبيقية التجريبية، أي التعارض بين وظيفة اللغة الجمالية ووظيفتها العملية، أوبين العالم المتخيل والعالم اليومي[٢٢]، «ويشمل العامل الثالث إمكانية أن يقوم قارئ جديد ما بإدراك العمل ليس فحسب من داخل أفق ضيق من توقعاته الأدبية بل من داخل الأفق الأوسع لخبرته الحياتية كذلك»[٢٣].

وقد أوجزت (مها سالم طه) العناصر السابق المكونة لأفق الانتظار في: الجنس الأدبي، والتناص، والتخييل»[٢٤].

«أفق الانتظار» في أدب الأطفال:

لا تخرج التحديدات النظرية لمفهوم أدب الاطفال عن كونه: كل نص أدبي وجه للطفل ابتداء، وعليه يمكن القول بأنه خطاب أدبي لا يخلو من التجسيدات الفنية والخيالية الموجه للأطفال، وقد عرفه (ناصر شبانة) بقوله: «هو بناء لغوي فني جمالي، يصدر عن وجدان المبدع على هيئة شكل أدبي من أشكال الأدب المعروفة شعرًا أم نثرًا، كالقصيدة والقصة والرواية والمسرحية، يبدعه كاتب صاحب موهبة وخبرة، ويتوجه به للأطفال غير الراشدين، مراعيًا المراحل العمرية المختلفة لهم، فيخاطب وجدانهم، ويحلق بخيالهم، ويقدم لهم القيم والخبرات في ثوب فني معجب، ولغة مؤثرة مشوقة، مصورة موحية»[٢٥]، وهذا التعريف يلزم أدب الأطفال بمعايير عديدة؛ فأدبية النص تلزمه بتوافر المتعة الفنية والتأثير الجمالي، ولا تلزمه بالنصية التحريرية، بقصره على الوسيط الكتابي التحريري بل المجال مفتوح

للوسائط المسموعة والمرئية والشفهية، كما يلزمه ربط التلقي فيه بالطفل النظر إلى طبيعة هذا المتلقي، ليس على نحو انتقائي أو اختياري بل إلزامي، وهذا مايسم أدب الأطفال بالخصوصية والتفرد عن الأنواع الأدبية الأخرى، إذ أن منشأ مسماه آتٍ من إسناد عملية التلقي فيه إلى الأطفال وقصرها عليهم، والمتلقي الطفل يمثل مرحلة محدودة من عمر الإنسان لها خصائصها وسمات نموها، وسبق أن أشرنا إلى ضرورة أن يراعي الأديب خصوصية التأليف لمرحلة الطفولة بشكل عام، والمرحلة العمرية من الطفولة التي يوجه لها نصه على وجه الخصوص، فهو بذلك يحافظ على خصائص الجنس الأدبي الذي يوجه للطفل، ويعمل على تطويعه ليكون مناسبًا لجمهور الأطفال في الوقت نفسه، وهذه المسألة التناسبية التي يقتضيها أدب الطفل تلزم الأديب الذي ينبري للكتابة للطفل والتأليف له –من أحد الوجوه– معرفة واطلاعاً بخصائص مراحل الطفولة التي تمده بالعون في تحديد ملامح الأدب المناسب لقدرات الطفل وميوله في كل طور من أطوار نموه، ولقد تكلفت ميادين علم نفس الطفولة ومراجع التربية ببسط هذه الخصائص وتفصيلها، إذ صنف العلماء والتربويون مرحلة الطفولة أربع مراحل هي: مرحلة الرضاعة أو مرحلة المهد، مرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة الطفولة المتوسطة، مرحلة الطفولة المتأخرة، وهذه المراحل تشمل عمر الطفل منذ لحظة الميلاد إلى بلوغه سن الحلم(٢٦).

إن المزية التي تطبع التأليف للأطفال بطابع الخصوصية المنبثقة عن خصوصية المتلقي تتخذ في أدب الأطفال سمة المعيار الملزم الذي يحفظ للأدب على مد العصور سمته الفنية التأثيرية المتعاقبة وخصوصيته النوعية المرتبطة بطبيعة المتلقي، وهو ارتباط الإبداع بمتلق محدد ذي خصائص تفرض على المنتج مراعاتها؛ ومن هنا كان الاشتراط في أدب الأطفال أن يكون النص مؤلفًا للأطفال ابتداء لتخرج

بذلك النصوص التي لم تكتب للطفل في أصلها إنما للكبار إلا أنه لاعتبارات عديدة تعود إلى بساطة المعنى، و قرب مستواها اللغوي، وإلى قلة الإنتاج الأدبي المؤلف للطفل- جرى توجيهها للأطفال.

ولا ندعي بأن تاريخ أدب الأطفال عبر الأجيال المتلاحقة قد راعى أو التزم بهذه المعيارية، لكن صياغة مفهوم هذا النوع من التأليف تتطلب تحديد النموذج والوضع المثالي.

ولقد سبقت الإشارة إلى نقاط الالتقاء بين نظرية جمالية التلقي وأدب الأطفال، وما سيأتي الآن هو مقاربة لأحد مفاهيم النظرية -وهو أفق انتظار القارئ- من الآلية الإجرائية التي تؤطر عملية تلقي الطفل للإنتاج الأدبي التي توظف المسمى نفسه، وهو «أفق الانتظار في أدب الأطفال» لكن بإسنادها إلى الطفل تحديدًا لنوع المتلقي وتخصيصًا له، فكلما نالت عملية التلقي عند الطفل اهتمامًا ودراسة وتفنيدًا استطعنا وضع يدنا على الأدوات الملائمة والأقيسة الموضعية التي قد ترتقي بأدب الأطفال، وتعمل على تحسين جودة الإنتاج الأدبي الموجه إلى الطفل؛ وعليه يمكن صياغة أفق الانتظار في أدب الأطفال استنادًا على ما استعمله ياوس من أدوات إجرائية في تحديده «لأفق الانتظار» وذلك على النحو الآتي: «أفق انتظار الطفل يعني: ما يمتلكه الطفل المتلقي من خبرة واستعداد يمكنانه من تحديد موقفه من النص الأدبي الجديد»[٢٧]، ولعل هذا التحديد يختلف في بعض مناحيه عن أفق الانتظار عند ياوس اختلافًا في البعد والمدى، لكنه لا يتعارض معه في مفهومه الكلي والمعنى العام، إذ مال التحديد لـ «أفق الانتظار في أدب الأطفال» إلى العمومية والاتساع، أما عند ياوس فقد انحصر الأفق في الأجناس الأدبية ومحتواها الموضوعي واللغوي، فضلًا عن أن الاحتفاء بالفروق بين لغة الأدب وخياله ولغة الحياة اليومية لم يظهر في تعريفنا،

بيد أن مفهومي الخبرة والاستعداد يقتضيان ما أشار إليه ياوس من الارتداد إلى آثار المتلقين عبر سلسلة التاريخ الأدبي، فالبعد الزمني السابق لاستقبال الطفل للنص هو المعتد به، لا لذاته إنما لما يحويه من تجارب وخبرات في التعامل مع النصوص الأدبية وإن كانت خبرات يسيرة وبسيطة، ويمكن تجاوزًا أن نطلق على هذا البعد الزمني مسمى «التاريخ الثقافي» في مقابل التاريخ الأدبي لأنه لا يرتبط بالأدب وحده وتمفصلاته، بل قد يشمل الأفق المعرفي والثقافي كذلك، وسيأتي تفسير ذلك حين الحديث عن عناصر هذه النظرية في أدب الاطفال، كما أن أفق الانتظار في أدب الأطفال لا تستقيم معه تلك الآلية التي اتبعها ياوس في تقييم العمل الأدبي باعتماده على تجارب المتلقين عبر التاريخ في إدراك التجربة الأدبية الحالية، بل يتمركز أفق الانتظار في أدب الأطفال حول ذاتية الطفل، وما لديه من ماض قريب أو بعيد يعينه على فهم النص الأدبي الموجه إليه سواء في شكله أو مضامينه المعرفية والثقافية أولغته الأدبية، وتصويره الخيالي.

ومن هنا نستطيع أن نحدد تعريف أفق الانتظار في أدب الأطفال بإجراءين اثنين تضمنهما تعريفنا السابق لأفق انتظار الطفل، أحدهما: مكتسب والآخر فطري وهما: «الخبرة المكتسبة، والاستعداد الفطري» مع اختلاف مصادر تلك الخبرة في حياة الطفل وكذلك اتجاهاتها، ومع تطور استعدادات الطفل الفطرية ونموها مع تتابع مراحل الطفولة، ويمكن أن نؤسس –بناء على هذين الإجراءين– العناصر المشكلة لأفق الانتظار في أدب الأطفال، وهي على النحو الآتي:

أولا: مستويات الممارسة السابقة لعملية التلقي الأدبي

ثانيا: الرصيد المعرفي

ثالثا: الاستعداد المرحلي

رابعا: التجارب الجمالية والخبرة الحياتية.

أولا/ مستويات الممارسة السابقة لعملية التلقي الأدبي:

لقد جعل ياوس ممارسة الجمهور للنوع الأدبي عبر سلسلة التاريخ الأدبي وتعرفهم عليه أول العناصر التي ينهض عليها أفق الانتظار، وهذه الركيزة لا تنطلق عن فراغ ذهني لدى القارئ، بل من تراكم معرفي وخبرة بالأجناس الأدبية (قصيدة، مسرحية، قصة، مقالة...) فضلًا عما يتعلق به من إلمام معرفي أو ذخيرة تطبيقية آلية بمعايير كل جنس من هذه الأجناس، «وهذه الأمور لا يصرح بها النص، وإنما يكتشفها القارئ عندما تتم عملية التفاعل العميق بين القارئ والنص»[٢٨].

إن خلق هذا النمط المتقدم من التمرس بالنوع الأدبي، والمعرفة السابقة للنص في تاريخه ولونه الأدبي عند ياوس لايتحقق بالمهارة عينها مع المتلقي الطفل، لاسيما وأن حدود التلقي في أدب الأطفال محدودة بقدرات الطفل وإمكاناته التي تهيئه لفهم النص الأدبي المكتوب له ابتداء، مما يعجز عن مجاراة العمل الأدبي الموجه للكبار في عمقه وتمظهراته الفنية والإبداعية؛ وعليه يمكن رسم حدود ممارسة تلقي الأدب عند الطفل بالاكتفاء باطلاعه على النصوص الأدبية، اطلاعًا يتواءم مع طبيعة طور طفولته الزمني وما يتهيأ له في هذا الطور من أدوات وتجارب تمكنه من تصنيف النصوص الأدبية، وتمييزها عن الأنواع النصية الأخرى خارج دائرة الأدب؛ إذ يكفي وفاءً بمتطلبات هذا العنصر أن يتوافر لدى الأطفال أثناء تلقيهم للنصوص الأدبية الموجهة إليهم معرفة سابقة بأنماط أخرى من التأليف تركز على تحقيق اندماجه، وتعمل على استقطاب ذهنه وإثارة انفعاله، وهذه الخبرة السابقة مرتبطة بعمر الطفل الزمني فكلما تقدمت مراحل الطفولة تعين العمق والبعد في مستوى ممارسة التلقي الأدبي واتسعت تجارب القراءة الأدبية عند الطفل، إذ لا يمكن أن تتساوى ذخيرة الطفل من تجارب

التلقي الأدبي عند طفل مرحلة الطفولة المبكرة الممتد بين الثالثة والخامسة من عمر الطفل، وعند طفل المرحلة المتأخرة من عمر الطفولة الذي جاوز عمره تسع سنوات.

وهذه الممارسة لعملية التلقي الأدبية عند الطفل تشمل نوعين من الأدب:

١- الأدب العام. ٢- أدب الأطفال.

ولعل السؤال البدهي الذي سيطرح هنا هو: **لماذا وسّعنا إطار العمل الأدبي في ممارسة الطفل لعملية التلقي بحيث شملت أدب الأطفال وأدب الكبار، مع أننا بصدد وضع خطة لأفق انتظار في أدب الأطفال تميزه عن أفق الانتظار في أدب الكبار؟**

والحق أن عملية تلقي الطفل للنصوص في أدب الأطفال تختلف عن الأدوات التي تعينه على فهم نصوص أدب الأطفال، فالتلقي والاستقبال مرحلة أولية أو ممهدة لعملية الإدراك والفهم، كما أن النص وهو أحد أقطاب الإبداع الأدبي في أدب الأطفال-مع قطبي المؤلف والمتلقي الطفل- محكوم باشتراطات عدة سنها ووضعها أدب الأطفال لبلورة جماليته وتطويعها،حتى تكون متوافقة مع طبيعة الطفل المتلقي ومناسبة لاستعداد الطفل المرحلي وخبرته اليسيرة في كل طور، أما فهم الطفل لهذه النصوص فيرتد إلى تطور خبرته اليسيرة في الحياة وما يسفر عنها من معارف ومفاهيم، فضلا عن استعداده الفطري للفهم والإدراك الذي يتطور بتقدم مراحل الطفولة.

وحمولة أدب الأطفال من الجماليات الأدبية والأساليب الفنية والمفاهيم والمعاني الضمنية متعالقة بخصائص المرحلة العمرية المعنية بالتأليف، ولايتجاوزها المؤلف إلا بمقدار مدروس أشارت إليه الدراسات النقدية في أدب الأطفال، بحيث يحتوي

النص على ما يساعد على استمرار استيعاب الطفل له واستقطاب حواسه وفق الحد الزمني لمرحلته العمرية، وهذا التناسب في التأليف للطفل بين مستوى النص الفني والمستوى العمري يأتي لضمان حسن الاستجابة والتأثر المفضيين إلى اندماجه مع النص وعدم شعوره بالملل من المتابعة أو النفور من ارتفاع مستواه.

بيد أن تغذية العملية التراكمية من الممارسة الأدبية بالأنواع الأدبية المطلوبة لتحقيق مفهوم أفق الانتظار لا تقتصر على ما يجود به أدب الأطفال وحده من نصوص سابقة لعملية التلقي الحالية، حتى يتأسس رصيد تاريخي للطفل أثناء ممارسة فعل التلقي، فربما تتهيأ للطفل ممارسات تلقّ مع نصوص أدبية خارجة عن إطار أدب الأطفال، وبمعنى آخر إن الرصيد من خبرات الأجناس الأدبية في أفق الانتظار في أدب الأطفال قد يأتي من اطلاع الطفل على نصوص أدبية كُتبت في أصلها للكبار وليس للأطفال، ولا مراء في أنها تصنف خارج أدب الأطفال إلا أن لها تأثيرها في جودة الممارسة في عملية التلقي، فهي مع نصوص أدب الأطفال تعملان على تغذية خبرات الأطفال بمستويات متعددة من الأعمال الأدبية تتفاوت في جودتها، فقد يستدعي أفق الانتظار في ذهن القارئ أشكال الأعمال السابقة وموضوعاتها لإجراء ضرب من المقارنة معها،وهو ما يعرف بـ«القدرة التناصية وعلاقة العمل بغيره من الأعمال»[٢٩]، وأدب الأطفال لابد أن يحمل إلى الطفل المتلقي قدرًا من التصورات الجمالية والأدبية التي قد تتوافق في مستواها الإبداعي والجمالي مع ما قد مرّ بخبراته المحدودة من ممارسات تلقّ سواء على مستوى أدب الأطفال أو على مستوى الأدب العام، وإن كان أدب الأطفال هو الأكثر مدًا للطفل بهذه الخبرات التطبيقية التفاعلية مع النصوص سواء الفنية أم الجمالية أو الفكرية إذا ما أحسن إنتاجه وصنعه فإن ذخيرته التطبيقية تتضاءل مع نصوص الأدب العام لصعوبة إدراك الطفل لسياقاتها اللغوية ومضامينها،

إذ تقتصر عملية تلقي الطفل لها في الغالب الأعم على حدود الحفظ دون الفهم والإدراك، فتكون الاستفادة منها في زيادة معجمه اللغوي وحسب، وفي الحالين يكون أدب لأطفال وأدب الكبار معًا مصدرًا لزيادة ذخائر الطفل من الأعمال الأدبية، إلا أن المرجعية الرئيسة في تكوين أفق الانتظار تعود إلى ماسبق وتفاعل معه من نصوص أدب الأطفال أكثر مما تلقاه من نصوص أدب الكبار، ويصنف ذلك تحت مايعرف بالفروق الفردية التي تختلف فيها حظوظ الأطفال.

و لم يعد من غير المألوف أن نجد طفلًا لايتجاوز مرحلة الطفولة المتوسطة –أي أن عمره لم يتخطَ الثماني سنوات من الطفولة– يحفظ معلقات شعرية، فهي ليست من الأدب المناسب له أو المكتوب له –أدب الأطفال– بل ضرب من اتساع ثقافة الطفل وكثافة المعرفة تدخل ضمن إطار الأدب العام، وربما يكون ذلك من جراء اهتمام الوالدين بمحفوظ الطفل الشعري ورغبتهم في ربط الطفل بموروثه الأدبي العام، والطفل –في حقيقة الأمر– قد لا يكون ملما بأساليب المعلقة الشعرية ومضامينها والمعايير الفنية لهذا الجنس الأدبي، ولعل معرفته بها تقتصر على الإدراك الكلي لجنسها ونوعها، سواء من ناحية مستواها اللغوي، أو طولها، أو مضامينها التي تتباين مع المحتوى الفكري المعهودة في مخاطبات أدب الأطفال له، وبهذا يشترك المصدران –الأرث الأدبي العام وأدب الأطفال– معًا في تشكيل أفق انتظاره؛ فيزداد محصوله اللفظي من محفوظه الشعري لدواوين الكبار، فهذا العنصر وهو الممارسة الأدبية لايقف في تشكيله وفي تكوينه على أدب الأطفال، بل كل أنواع الأدب الراقية الموجهة للصغار والكبار تبلوره وتصقله، لكنها ليست ملزمة، إذ إن سلوك المتلقي الحقيقي من: تفاعل، واندماج يظل مقصورًا على أدب الأطفال مستمتعًا بجماليات نصوصه التي تتجانس مع استعداده، وتثري محصوله اللغوي والأدبي بشكل تدريجي.

ولا ريب في أن تفاوت مستويات الممارسات الأدبية السابقة عند الأطفال في عملية التلقي في أدب الأطفال يناظره تفاوت مماثل في تفاعل الطفل وتلقيه لنصوص أدب الأطفال المتميزة بالجودة والفنية العالية التي يستطيع الطفل إدراكها والاستمتاع بها.

ولقد فسر ياوس «جمالية نظرية التلقي» ووضح كيف أن هذه العملية «ذات وجهين أحدهما: الأثر الذي ينتجه العمل في القارئ و الآخر: كيفية استقبال القارئ لهذا العمل –أو استجابته له– فباستطاعة الجمهور –أو المرسل إليه– أن يستجيب للعمل الأدبي بطرق مختلفة، حيث يمكنه: الاكتفاء باستهلاكه، أو نقده، أو الاعجاب به، أو رفضه، أو الالتذاذ بشكله، أو تأويل مضمونه، أو تكرار تفسير له مسلم به، أو محاولة تفسير جديد له، كما يمكنه أن يستجيب للعمل بأن ينتج بنفسه عملًا جديدًا»[٣٠]، ولا يخرج موقف الطفل إزاء النص الجديد عن الخيارات التي حددها ياوس.

ولقد أشار (أحمد نجيب) في معرض حديثه عن مواقف الأشخاص من الأعمال الأدبية والفنية إلى أربعة أنماط من الشخصيات هي: **النوع الترابطي** الذي يقدر الإنتاج الفني من ناحية ما يثيره في ذهنه من ارتباطات وذكريات، **والنوع الفسيولوجي** الذي يزن الإنتاج الفني بمقدار تأثير هذا النتاج على النواحي: الجسمية، والحسية، والفسيولوجية عنده، **والنوع الاندماجي** الذي يندمج في الدور، وهو الذي يضع نفسه في الموقف، **والنوع الرابع الموضوعي** وهذا النوع من الأشخاص عنده خبرات منوعة، وهو ينظر إلى الأمور نظرة موضوعية، ويحكم على الأمور حكمًا واقعيًا بلا تأثر كبير[٣١]، وحدد نجيب نمط تفاعل الأطفال مع الأعمال الأدبية بقوله: «الأطفال أقرب ما يكونون إلى النوع

الاندماجي و أبعد ما يكونون عن النوع الموضوعي، وإن النوعين الباقيين يقعان في مكان متوسط بين الاندماجي والموضوعي»[٣٢].

والنوع الاندماجي من الأطفال هو الذي يباشر ردود الأفعال التي حددها ياوس وهي: الإعجاب به أو رفضه، أو الالتذاذ بشكله أو تأويل مضمونه أو تكرار تفسير له مسلم به أو محاولة تفسير جديد له، أما نقده فمرحلة من التفاعل نطمح أن يصل إليها الأطفال، وهي ليست متعذرة التحقق، لكنها تعتمد على الخبرة الأدبية لدى الطفل –التي تتفاوت نسبيًا بين الأطفال– وعلى تقدم عمره؛ فكلما تقدم عمر الطفل، واقترب من المرحلة الطفولة المتأخرة التي تتسع فيها آفاق خبرته، وتتطور استعداداته– أصبح متهيئًا لنقد العمل الأدبي؛ إذ يصبح أكثر قدرة على الاستمتاع بجماليات الفن والأدب قياسًا بالمراحل السابقة، وبالإمكان توجيه خيال الطفل في هذه المرحلة إلى: الرسم، والتشكيل، والتمثيل، والاستماع إلى القصص[٣٣]؛ فهذه السن هي سن تربية الذوق الجمالي[٣٤]، أما الاكتفاء باستهلاك الطفل المتلقي للنص، فهو مما لا يطمح إليه أدب الأطفال؛ لأنه يتخالف مع طبيعة الطفل، وحدوثه مرتبط في الغالب بقلة خبرات الطفل.

وتفاعل الطفل مع النص الأدبي واندماجه مرحلة لاحقة يسبقها ما سماه ياوس بالعملية الجدلية «السؤال والجواب» فالطفل ذو الخبرات القرائية السابقة بالأدب ستسعفه ذاكرته وأفق انتظاره بتناظرات أدبية وخيالية تساعده على إدراك النص الجديد وفهمه وتفسيره، كما أن وضع الاندماج أو التوحد مع النص وشعوره باللذة والمتعة الجمالية متعلق بنمط تفاعله مع النص؛ لذا يمكن تفسير رد فعل الطفل وسلوكه سواء أكان الاندماج أو الارتياح والرضاء أو الاكتفاء بالقياس على ما يعرف بالمسافة الجمالية، إذ أن «أفق انتظار الطفل» في أدب الأطفال –كما أشرنا آنفًا– ناجم عن تفاعل الذخيرة الجمالية من نصوص

سابقة أدبية مع نصوص وأعمال جديدة، ومستوى هذا التفاعل هو الذي يحدد درجة توافق ما لدى الطفل من الخبرات الجمالية الأدبية مع الموقف الأدبي في النص الجديد.

ثانيا/ الرصيد المعرفي:

يشكل الرصيد المعرفي للطفل أداة مهمة في تشكيل «أفق انتظار الطفل» في أدب الأطفال، إذ أن مكونات ذلك الاستعداد وتلك الخبرة المتعلقة بالزمن السابق في اللحظة التي يستقبل فيها الطفل النص ما هو إلا تراكم معرفي من: تجارب حياتية، واجتماعية، وثقافية، وتعليمية قد تكون ممنهجة أو تلقائية يتلقاها الطفل باستمرار، ولن تخرج حمولة النص الأدبي الموجهة إليه عن حدودها إلا فيما يتعلق بالمنهجيات المتبعة عند أدباء الأطفال في الارتقاء درجةً عن مستوى الخطاب لمرحلة الطفولة المعنية بالنص.

ومن هنا كان الأساس الذي ينبني عليه أدب الأطفال هو التناسب مع خبرات الاطفال ومعارفهم التي غالبًا ما تحددها: المراجع التربوية، ودراسات علم نفس الطفل، ومراحل نموه، فالكاتب النموذجي أو المتمرس في مجال أدب الأطفال لايركن إلى براعته الأدبية، واقتداره الفني في التأليف وحسب في أدب الأطفال، بل على معرفته كذلك بطرق التعامل مع ما يتنامى عند الطفل من مفاهيم وخبرات في مراحل الطفولة المتعاقبة، فضلًا عن رصده للأحداث والوقائع المتعلقة بالمجتمع العام أو بالعصر التي لابد وأن الطفل قد تأثر بها أو أثرت عليه أو اطلع عليها عرضًا دون تأثر.

فالطفل يعتمد على ذاكرته وخبرته حين يكون في حال الجدلية المتبادلة مع النص أو ما سماه ياوس بالسؤال والجواب وما تمدانه به -أي الذاكرة والخبرة-

من المعارف والخبرات التعليمية وغير التعليمية التي تمكنه من إجراء تلك العلاقة التبادلية من الجدل، ويغذي هذا الرصيد المعرفي والثقافي عند الطفل مصادر عديدة تختلف بحسب اتجاه نمو الطفل الإدراكي والاجتماعي والمعرفي، وبحسب قوة المؤثر في حياة الطفل، من هذه المصادر: الأسرة، والبيئة القريبة، والمدرسة، والأقران، وبيئة اللعب، والنوادي والمساجد، والمكتبات، ووسائل الإعلام، والوسائط الاجتماعية المتاحة، والوسائط المتعددة، ويمكن إيجاز بعض مجالات المعرفة التي لابد أن يلم بها الطفل وفق استعداده الفطري والمكتسب في مراحل طفولته في النقاط الآتية:(٣٥)

– ما يناسبه من تعاليم دينه وفهمه لها، في الجوانب: العقائدية، والتشريعية، والعبادات، والمعاملات، والآداب، والأخلاقيات.

– تاريخ أمته، وتراثه، وكيفية المحافظة عليه.

– تجسدات مفاهيم الحرية، والعدالة، والمساواة، والانتماء للوطن، والتعايش مع روح العصر، والعلاقة مع الآخر.

– المجتمع، ومقوماته، ومؤسساته، وما يتعلق بها من قيم وآداب وسلوكيات.

– قيمة العمل، واحترام المواعيد، وأهمية الادخار، وجدوى ترشيد الاستهلاك.

– بعض الحقائق، والنظريات العلمية، والاكتشافات الحديثة، والانجازات.

– بعض الأساليب الصحيحة للمحافظة على البيئة وحمايتها.

– وسائل المحافظة على الصحة والوقاية من الأمراض، وخطورة بعض العادات الضارة بالصحة، من مثل: التدخين، والمخدرات.

ثالثا/ الاستعداد المرحلي:

إذا كانت الخبرات المعرفية التي يتلقاها الطفل خلال تعاقب مراحل طفولته لها عظيم الأثر في رسم ملامح أفق الانتظار لديه في أثناء التعامل مع النصوص الجديدة؛ فإن استيعاب هذه الخبرات واكتسابها مرتبط باستعداد الطفل الفطري لتقبلها من خلال منظومة من الخصائص: الفكرية، واللغوية، والوجدانية، والاجتماعية تميز مراحل الطفولة الأربع، وينعكس أثرها في تحديد ملامح أدب الأطفال المناسب لكل طور، وهذه المراحل على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة الرضاعة (أو مرحلة المهد):

تشمل هذه المرحلة السنتين –الأولى والثانية– من عمر الطفل، وتعد المظاهر العقلية لنمو الرضيع محدودة وبسيطة[٣٦]، ووصف «جان بياجيه» ذكاء الطفل في هذا الطور بأنه حسي حركي[٣٧]. وتشهد ذاكرة الطفل تطوراً ملحوظاً في السنة الثانية من عمر الطفل؛ فيصبح قادراً على تمييز والديه[٣٨].

ولعل التراقيص وأغاني المهد التي تقوم الأم أو من يحل محلها بترديدها على مسامع الطفل الرضيع هي الأكثر تلاؤمًا مع خصائص نمو هذه المرحلة؛ لما تتمتع به من توقيع موسيقي يأتيها من تجانس أجراس الحروف، والسجعات، ومن تصويت القافية المتكرر بين الأبيات والأشطر.

المرحلة الثانية: مرحلة الطفولة المبكرة:

وتشمل السنوات من الثالثة حتى الخامسة من عمر الطفل، وسميت هذه المرحلة بمرحلة (ما قبل المدرسة) ويطلق عليها أحيانًا «مرحلة الحضانة»، ويتميز النمو العقلي في هذا الطور بصعوبة الإدراك الحسي للأشياء وعلاقاتها.

ويُلاحظ في هذه المرحلة نمو حاسة الإيقاع؛ إذ يفضل الطفل الإيقاع السريع[٣٩]، ويطلق (جان بياجيه) على هذه المرحلة اسم «مرحلة الذكاء الحدسي»[٤٠] وتعرف هذه المرحلة «بمرحلة ما قبل العمليات العقلية العليا»[٤١]؛ وذلك لأن العمليات العقلية المنطقية وقوانين التفكير لم تتطور عند الطفل بعد[٤٢]، كما يطلق على هذه المرحلة مرحلة «ما قبل المفاهيم»؛ فالأطفال لا يكونون بعد قادرين على صياغة المفاهيم كما يصوغها الأكبر سناً، كما يميل الأطفال في هذا الطور إلى تكوين بعض المفاهيم الحسية المرتبطة بالحجم والشكل، لكنه في المقابل لا يزال غير قادر على إدراك المفاهيم المجردة والمعاني الكلية[٤٣].

ومن سمات هذا الطور سيطرة الأنوية أو ما يعرف بحب الذات على نمو الطفل إذ لا يعي وجهات نظر الآخرين، ومن جراء ذلك يخيم على تفكير لطفل ما يعرف بـ «الإحيائية والاصطناعية»[٤٤]، أما ذكاؤه فيطرد نموه، فيصبح قادرًا على إدراك العلاقات بعيدًا عن التجريد[٤٥]، كما يميل الطفل إلى التعميم ولكن في حدود ضيقة، كما يطغى الخيال في هذه المرحلة على الحقيقة ويختلط الواقع بالخيال، وهو ما يفسر جزءاً من أكاذيب الطفل، إذ هي لا تعدو كونها تخيلات وأحلامًا، لذا يتصف لعب الطفل بأنه «إيهامي أو خيالي».

ويمر التعبير اللغوي في سنوات الطفولة المبكرة بثلاث مراحل، وهي: «مرحلة الجملة القصيرة»[٤٦]، ثم «مرحلة السؤال»[٤٧]، ثم «مرحلة تكوين الجملة الكاملة»[٤٨]، كما تتميز لغة الطفل في مرحلة الحضانة بالتجرد، إذ يستطيع الطفل أن يستخدم كلمات الجنس العام ويطلقها على كل ما يماثلها في سماتها الأساسية[٤٩]، كما تتمركز لغة الطفل حول ذاته نتيجة لسيطرة الأنوية على تفكير الطفل[٥٠].

أما النمو الانفعالي لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، فيتميز بالشدة والتنوع، والتقلب والانتقال من انفعال إلى آخر(٥١)، حتى إن بعض علماء النفس أطلق على هذه المرحلة اسم «مرحلة الطفولة الصاخبة»(٥٢).

ولاتزال التنشئة الاجتماعية للطفل محدودة في هذا الطور بالأسرة، ويتطور وعيه الاجتماعي حين يتحلى ببعض القيم الأخلاقية والمعايير السلوكية(٥٣)، كما يلاحظ نمو الصداقة في هذا الطور بشكل ملحوظ.

والأدب المناسب لأطفال المرحلة المبكرة من الطفولة ينطلق من خصائص نمو الطفل الوجدانية والإدراكية والاجتماعية، إذ لابد أن تكون الفكرة في هذه الأعمال الأدبية مقتبسة من مألوفات الطفل في هذا الطور، ومن الممكن إضفاء نوع من الحياة على الجوامد المألوفة، أو إنطاق الحيوانات والطيور بالكلام البشري تلبية لميول الطفل الإحيائية، وتظل القصص المصورة الأنسب لأطفال فترة الطفولة المبكرة، كما أن الأدب المحكي يتناسب مع قدرات طفل مرحلة الحضانة، ويميل الطفل في هذا الطور إلى الأناشيد الموجزة القابلة للرقص، والأداء بحركات إيقاعية منظمة، وتستهويه القصص الغنائية الإخبارية.

وتلبية لنزعة الطفل الذاتية فإن القصة الذاتية التي تُروى على لسان الطفل هي الأنسب لهذه السن: وجدانياً وعقلياً، ولغوياً، ولعل السمات الأسلوبية الرئيسة التي لابد أن يتحلى بها أدب الأطفال الموجه إلى هذه المرحلة هي: بساطة المعاني، وقربها، والإيجاز في اللغة والتراكيب، وسهولتها، وقلة عدد كلماتها.

المرحلة الثالثة: مرحلة الطفولة المتوسطة:

تشمل مرحلة الطفولة المتوسطة السنوات ما بين السادسة و الثامنة من عمر الطفل، وهي تقابل الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وقد

يكون أهم ما يميز هذه المرحلة هو شروع الطفل بتعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة[٥٤].

ويتطور تفكير الطفل من الحسي نحو المجرد في مرحلة الطفولة المتوسطة، ويبدأ تفكيره باتخاذ الصبغة الواقعية[٥٥] فينمو لديه التفكير الناقد، ويصبح حساسًا تجاه نقد الآخرين[٥٦]، كما يتسم تفكيره بالإدراك الكلي، أي: أنه يدرك الموضوعات من حيث هي كل، ولا يعنى كثيراً بالجزئيات التي تتركب منها هذه الموضوعات[٥٧]، ومع أن انتباه الطفل يزيد، وكذلك مدته، وحدته، إلا أن الطفل في سن السادسة والسابعة لا يمكنه أن يركز انتباهه على موضوع معين مدة طويلة.

وطابع التمركز حول الذات لايزال مخيمًا على الطفل في هذا الطور وهوما يطبع معظم مفاهيمه بالبساطة، وإن كانت تشهد تقدماً تجاه: التعقد، والتجرد، والموضوعية مقارنة بسنوات طفولته السابقة[٥٨].

وفي الطفولة المتوسطة يتسع قاموسه اللغوي؛ إذ تزداد مفرداته زيادة كبيرة مقارنة بالسنوات الماضية نتيجة لالتحاقه بالمدرسة، كما أن تقدم مداركه يتيح له فهم العديد من المصطلحات والمفاهيم التي سبق وأن مرت به، ويكتسب مصطلحات أخرى جديدة.

وتتجه انفعالات الطفل في هذا الطور نحو الاستقرار بدلاً من الانتقال من انفعال إلى آخر، كما يغدو للمدرسة دور مهم جداً في العملية الاجتماعية وصقل ميوله ومهاراته، وتهذب كثيرًا من سلوكياته الاجتماعية وأخلاقه[٥٩]، كما يظهر –بشكل جلي– تأثير جماعات اللعب على الطفل؛ فيتمثل بآرائها، ويأخذ بقراراتها[٦٠].

ومرحلة الطفولة المتوسطة تتطلب نمطًا من الفن والأدب يتوافق مع خصائص الطفل النفسية والإدراكية، وربما يكون أول ما يلفت النظر من سمات أطفال هذه المرحلة ما يتمتعون به من: خيال مجنح، وحب سماع للقصص الخارقة القائمة على الإيهام، وتخيل الساحرات والعمالقة والملائكة والمخلوقات الغريبة؛ لهذا يجمع أكثر الأدباء على تسمية هذه المرحلة باسم «مرحلة الخيال الحر»، وعلى أدب الأطفال التعامل بحذر مع هذه الميول فلا يذكيها ولا يتجاهلها تمامًا بل يحاول أن يسايرها بقطع أفق الاندماج أحيانًا لربط الطفل بالواقع.

وعلى أدب الاطفال مراعاة أن الطفل أصبح أكثر إحساسًا بالعدل ويطالب بتطبيق القوانين دون اعتبار للأسباب والظروف[٦١]، فيعلي من وجود هذه القيم في النصوص.

ومرحلة الطفولة المتوسطة سن مناسبة لاشتراك الطفل في أداء تمثيلي مع زملائه الأطفال لاسيما أن تخلل هذا الأداء عنصر الفكاهة، وبقدر ما تُعجب الطفل الفكاهة والتسلية في مرحلة الطفولة المتوسطة- تجذبه كذلك الألغاز خاصة إن جاءت في قالب شعري يساعد الطفل على ترديده وتكراره وغنائه.

المرحلة الرابعة (والأخيرة): مرحلة الطفولة المتأخرة:

تمتد هذه المرحلة من سن التاسعة إلى سن الثانية عشرة من الطفولة، وهي بذلك تشمل الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وتتميز هذه المرحلة بنضج مدارك الطفل وتطورها مقارنة بالمراحل السابقة؛ فيصبح الطفل قادرًا على إدراك التتابع التاريخي للأحداث والترتيب الزمني لها[٦٢].

يتطور تفكير الطفل في هذا الطور تطورًا ملحوظًا؛ فيصبح معتمدًا على المفاهيم والمدركات الكلية، كما يغدو قادراً على التعميم في أفكاره وأحكامه،

وتبرز قدرته في أواخر الطفولة على الابتكار[٦٣]، وتبدو عليه كذلك بوادر التفكير الفرضي أي: الاستدلالي المنطقي، بمعنى أن التفكير يكون متجهاً نحو غاية وهدف معين يريد الطفل تحقيقه[٦٤]. ويدفعه حب الاستطلاع نحو البحث عن الحقيقة ومحاولة فهم مظاهر الطبيعة وإدراك ما يجري في بيئته من ظواهر وأحداث[٦٥].

ويزداد مدى انتباه الطفل ومدته وحدته في المرحلة المتأخرة من الطفولة، أما خيال الطفل في هذه الفترة فيميل إلى الخيال الإبداعي التذوقي.

ويتعلم الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة: المعايير الخلقية، وقيم الخير والحق والشر دون حاجة إلى الخبرة أو التطبيق العملي لجلاء غموضها[٦٦]، كما يتسع معجمه اللغوي؛ وذلك لكثافة المفردات اللغوية التي أصبح الطفل قادرًا على فهمها واستعمالها، ويصبح بإمكان الطفل في أواخر هذه المرحلة التمييز بين القدرات الكلامية والتعبيرات الشفهية، فضلا عن قدرته على الجدل المنطقي[٦٧].

ويشهد النمو الانفعالي لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة نضجًا واتزانًا يميزه عن المراحل السابقة[٦٨]، وإذا كان طفل الطور المتوسط يحب المرح فإن هذا الحب يزداد في مرحلة الطفولة المتأخرة حين يصبح الطفل أكثر قدرة على فهم النكت والطرائف[٦٩].

ويتجه الطفل إلى التزود ببعض المعارف والمعلومات حول المهن التي يحب مزاولتها من مثل: الطب، والطيران والتعليم، والهندسة[٧٠]. ولعل أهم ما يميز النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتأخرة هو توحد الطفل مع الدور الجنسي المناسب له؛ فالذكور يكتسبون صفات الذكورة، وتكتسب الإناث صفات الأنوثة[٧١]، أما أخطر ما يظهر في هذه السن فهو ما يعرف «بالتعصب»[٧٢].

وعلى ضوء هذه الخصائص يمكن الوصول إلى بعض ملامح الأدب المناسب لأطفال هذا الطور، إذ يتعين تقديم القيم والمبادئ التي تكفل للطفل تعايشاً مع مجتمعه وأمته بعيدًا عن مبالغات التعصب وجنوح التيارات المتطرفة، كما يتعين على نصوص أدب الأطفال إذكاء روح الاستقلال والشعور بالثقة في النفس، وكل ما من شأنه أن يساعد في إثراء الموضوع بنقاش أو جدال، ويؤدي إلى سوق الأدلة وإنماء الحس النقدي والثبات على الرأي، مع مراعاة الفروق بين الذكر والأنثى من الأطفال، وذلك فيما يقدم إليهم من أعمال فنية وأدبية.

ويُعد تقديم الموضوعات التاريخية ذات القوالب القصصية والنماذج البطولية المؤثرة من الأفكار المناسبة لمدارك أطفال المستوى المتأخر من الطفولة، من جراء ميلهم إلى تقمص شخصيات البطولة، وإلى اتخاذ المثل الأعلى والقدوة.

وتعد هذه المرحلة من الطفولة هي سن الاستمتاع الفني؛ إذ يصبح بمقدوره الموازنة بين تعبير وآخر مرادف له وبين صورة خيالية وتعبير حقيقي، حيث تتطور مهارات الطفل اللغوية والقرائية، ويصبح أكثر قدرة على فهم معاني الرموز اللغوية المقروءة (٧٣).

إن استعداد الطفل الفطري المتمثل في الخصائص والسمات السابقة التي ميزت أطوار نمو الطفل الأربعة هي التي تحدد طبيعة الأدب المناسب له في كل مرحلة، وهي التي تلزم الأديب في خطابه الأدبي الموجه للأطفال بمراعاتها والتوافق معها، وهي نفسها المعيار الذي على أساسه تتشكل عناصر أفق الطفل؛ فالممارسة الأدبية والرصيد المعرفي والخبرة تصدر عن الطفل الذي لا ينفك عن استعداداته المرحلية المتطورة التي تطبع مراحل نموه بتلك الخصائص والسمات ولا ينفصل عنها.

وإذا كان ياوس أراد من نظريته جمالية التلقي الابتعاد عن التأثير النفسي في تعليل جمالية التلقي؛ فإن أدب الأطفال يسترفد علم نفس الطفل في سبر غور خصائص الطفولة المرحلية، لتشكيل مفهوم أفق الانتظار لدى الطفل، يسترفده ليس في صورة عامل مساعد بل هو الأساس والمنطلق في تشكل مفهوم أفق الانتظار في أدب الأطفال.

ولا يثقل علم النفس أدب الأطفال بالمعارف النفسية أو المفاهيم التربوية سواء في أثناء إبداع الأديب أو أثناء تلقي الطفل؛ لأن البراعة تكمن في التوظيف والتطويع، بحيث يكون الظهور البارز لنظرات النقد واتجاهات الأدب وأفانينه الجميلة لكن تحت سطوة علم نفس الطفولة والاتجاهات التربوية، فكما أن الخبرة الاجتماعية والمجاراة الحياتية لا تخرج العمل الأدبي عن دائرة الأدب إلى الدراسات الاجتماعية فإن أدب الأطفال لا يخرجه -كذلك- علم النفس عن دائرة الأدب، بل يمكنه من تشكيل مفهومه ويسهل عليه تقنين إجراءاته ليتناسب مع طابعه في التلقي.

رابعا/ الخبرة الجمالية والخبرة الحياتية:

أو ما يعرف بالتعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية، وبين ما هو خيالي وواقعي، وهو ما فسره ياوس -حين تحدث عن تأثير هذا العنصر في تشكيل أفق الانتظار العامل- بقوله: «...يتضمن بالنسبة للقارئ إمكانية إدراك العمل الجديد وفق الأفق الضيق لتوقعه الأدبي، مقابلة بالأفق الواسع الذي توفره له تجربته في الحياة»[٧٤].

ومع أن الواقع يشير إلى استخدام الأطفال في أحاديثهم لغة تختلف عن الكتابة، فهو ليس بمبرر لاستساغة استخدام العامية في خطاب الطفل الأدبي والثقافي؛ فانتشار العامية في حياتنا اليومية ليس لضعف في أساس لغتنا، وإنما

ضعف نتحمل جريرته في تقصيرنا في المحافظة على استخدامها في الأحوال كافةً، ولعل أول الحلول يبدأ بتكثيف استخدام الفصحى في خطاب الطفل لاسيما الخطاب الرسمي عبر: الوسائط الأدبية والثقافية، ووسائل الإعلام، والمناهج التعليمية والتربوية.

والاعتداد في عملية التلقي والتفاعل للطفل لا يكون إلا بالنصوص ذات اللغة الفصيحة السليمة في مبانيها وتراكيبها، ولا مكان في أدب الاطفال للعامية.

ولا تتوقف قراءة المتلقي الجيد للعمل الأدبي عند حد استخلاص معنى باطن من معنى ظاهر؛ إذا لابد أن يتمتع باستراتيجية خاصة به في القراءة تمكنه -كذلك- من صنع المعنى في إطار العملية الجدلية المتبادلة بين النص والقارئ في صورة أسئلة وأجوبة، وحتى يضطلع القارئ بمهمة صناعة المعنى في أثناء عملية التلقي يتعين على المبدع النهوض بمهمته في هذا الجانب التي تتمثل «في تحقيق انزياح عن المعنى المتعارف عليه لكون البنية النصية هنا خالية من الإبداع، وتكون الوظيفة اللغوية إبلاغية تداولية، أما انزياح المبدع عن المعنى التداولي فتكون الوظيفة اللغوية إبلاغية بلاغية تحتاج إعمال الذهن من لدن المتلقي للكشف عن شفرة النص، فينبغي على المبدع أن ينتقل إلى المستوى الذي يخلق اللغة الشعرية لأنها لغة لها وظيفة غير وظيفتها في الكلام المتداول»(٧٥).

وتمييز الطفل للغة الشعرية عن الأخرى التداولية، وتفريقه بين التعبير الحقيقي والآخر المجازي لا يحصل له بصورة جلية إلا في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهذا لا يعني مجافاة نصوص أدب الاطفال للغة الجميلة الإبداعية الموحية في المراحل الثلاث الأخرى، فمخاطبة الطفل بلغة أدبية جميلة قائمة على الإيحاء والتأثير مطلب رئيس في أدب الأطفال، وليس بجديد إذا قلنا بأن الأديب ملزم في

أدب الأطفال ببذل كل جهوده وخبراته الفنية والتربوية في محاولة تطويع تلك الجماليات لتتناسب مع قدرات الطفل المتلقي في كل مرحلة من مراحل الطفولة.

وهنا يتضح أثر التجارب الأدبية السابقة التي مر بها الطفل في التعامل مع الأعمال الجديدة الموجهة إليه؛ فكلما مارس الطفل قدرًا من عمليات التذوق الفني للصور الخيالية والأساليب البلاغية التي يتقن الأديب توظيفها في أدب الأطفال، وزادت ذخيرة الطفل الجمالية، وألفته للغة الأدب الموحية- زاد استمتاعه بنصوص الأدب، وغدا أكثر قدرة على التفاعل معها.

وهذه الجهود الإبداعية التي يقوم بها الأديب في أدب الاطفال من إجادة في التأليف وفي التطويع على مستوى اللغة الأدبية ومقوماتها الجمالية على حد سواء؛ هي-مع بعض الوسائط- ما يضطلع بتأسيس معجم الطفل اللغوي والأدبي وتغذية أفق انتظاره؛ فيصبح بمقدوره التمييز بين اللغة المباشرة واللغة المؤثرة.

وتفاعل الطفل مع النص: إما بالتقبل أو الاندماج أو الرفض أو عدم التأثر مرتهن بالكاتب ومهارته في توظيف أدوات وأساليب اللغة وخصائصها ومقوماتها المباشرة وغير المباشرة في جذب انتباه الطفل، ولا يكفي أن يقدم الأديب للأطفال ما يتوافق مع خصائص نموهم المرحلية بحيث يجمد عند حد التناسب مع الطفولة وينتهي عنده، بل عليه أن يتجاوزه بخطوة؛ لإنشاء مجال للارتقاء بذائقة الطفل وتوسيع مداركه ولغته.

ولا يمكن التغاضي عن الدور الرئيس الذي تنهض به تجارب الطفل الاجتماعية وتربيته الأخلاقية والدينية ومعارفه في تكوين أفق انتظاره ورسم ردة فعله في أثناء عملية التلقي في أدب الأطفال، وهنا نردد ما أشار إليه ياوس من أن العمل الأدبي الجديد «لا يُتلقى ويحكم عليه فقط بتعارضه على خلفية

أشكال فنية أخرى، ولكن أيضا تبعًا لخلفية تجربة الحياة اليومية؛ مما يفرض على جمالية التلقي أن تتناول كذلك البعد الأخلاقي لوظيفة الأدب الاجتماعية بمنطق: السؤال والجواب، المعضلة والحل، كما يبدو في السياق التاريخي، تبعا للأفق الذي يندرج فيه أثره»[٧٦]، فالقارئ يعمد إلى إجراء عدد من الموازنات في أثناء القراءة لفهم العمل الأدبي تبعًا لأفق توقع أوسع تشكله التجربة الحياتية للقارئ بما فيها من القيم والقوانين الاجتماعية وما يعتمل في ذاته من رغبات وطموحات «وفي هذا السياق يكتسب أفق التوقعات مغزى جديدا»[٧٧].

إذا لا يكتفي الطفل باسترفاد إرثه المعرفي والثقافي –على بساطته ومحدوديته– إبان قراءته للنص أو تلقيه له، بل إن تجاربه اليسيرة من قيم وسلوكيات وخبرات يسيرة ومعرفية في المرحلة العمرية التي يمثلها ستنعقد بينها وبين مضامين النص مستويات مختلفة من المقارنة والموازنة والمقاربة، وستكون متزامنة أيضا مع تلك الخبرات الأدبية والممارسات الجمالية التي شكلتها الأنواع الأدبية السابقة للحظة تلقيه النص الجديد، واستنادًا إلى درجة تأثيرها وهيمنتها سيتحدد رد فعل الطفل ومستوى تأثره ودرجته ونوعه، «وبهذا يكون أفق التوقع مزدوجًا لدى ياوس، فهو أدبي اجتماعي، يمكن الافصاح عنه من خلال التوسل بهرمينوطيقية السؤال والجواب وفق تعبيره»[٧٨]، إذ لا يقتصر تفسير العمل الأدبي أو تقييمه أو الانفعال به أو رفضه على العوامل الخارجية التي تعتد بالقراءات الخارجية المتعلقة برؤية المتلقي تجاه الأعمال المتناصة مع العمل الجديد باعتبار التاريخ الأدبي لجنس النوع أو تشكيلات موضوعاته، بل تنهض ردة فعل القارئ –سواء أكان طفلًا أو راشدًا– بناء على رصيد خبراته في الحياة على اختلاف مشاربها، واتجاهاتها، ومستوياتها، فضلًا عن: ميوله، وانطباعاته، ورغباته، ومطامحه، وتكاد هذه الذاتية تسيطر على ردة فعل الأطفال وتفسيرهم سيطرة يتضاءل معها أثر الخبرة الأدبية،

لكون ذاتيتها جامعة للسمات المكتسبة والفطرية في كل مرحلة من مراحل الطفولة، بينما المعرفة الأدبية تتعلق بمستوى رصيده الأدبي والفني من نصوص سابقة محكومة بظروف وملابسات عدة قد لا تتوافر لجميع الأطفال بالكثافة والنسبة ذاتها، فضلا عن سطوة انفعالات الطفل وطباعه الأنوية التي تسيطر على مراحل نموه فكريًا ولغويًا واجتماعيًا ووجدانيًا.

وهذه العناصر الأربعة هي التي تشكل مفهوم أفق الانتظار عند الأطفال إزاء نصوص أدب الأطفال المخاطبين به، وهي في معظمها لا تكاد تخرج عن العناصر التي وضعها ياوس في تحديده لمفهوم أفق الانتظار، إلا ما تطلبته خصوصية التلقي والخطاب في أدب الأطفال من: إعادة صياغة، وإلغاء، وزيادة؛ ليحصل التوافق والتساير من جهة، وليحتفظ أدب الأطفال بطبيعته المخصوصة في الانتاج والتلقي.

المسافة الجمالية:

يتعالق مفهوم «أفق الانتظار» عند ياوس مع مفاهيم إجرائية أخرى منها: المسافة الجمالية، فقد حاول ياوس أن يهذب نظريته «جمالية التلقي»، فدعمها بمفهوم آخر هو مفهوم «المسافة الجمالية»، ويعني بها: «البعد القائم بين ظهور الأثر الأدبي نفسه وبين أفق انتظاره، ويمكن الحصول على هذه المسافة من خلال استقراء ردود أفعال القراء على الأثر، أي من خلال تلك الأحكام النقدية التي يطلقونها »[٧٩].

تسمى المسافة الجمالية أيضا بمسمى «بؤرة التوتر»، وكذلك «بالانزياح الجمالي» الذي على أساسه تقاس درجة الأصالة ويُعتد بقيمة العمل الفنية «فالمهم أن يكون مقياسًا للتلقي عبر التاريخ بمعنى أن يكون مقياسًا لدرجة

الأصالة والقيمة الفنية في كل نص جديد»[٨٠]، فارتباط عملية بناء أفق انتظار المتلقين يقتضي -كما ذكرنا آنفًا- الوقوف عند المقاييس والمعايير الداخلية والخارجية التي استخدمها المتلقون في استقبالهم للعمل الأدبي، وفيما جرى من جدلية بين النص وقارئه؛ وهذا يقتضي بوجه من الوجوه تفسير طبيعة التأثير أو الجدلية بحيث ينجلي على أساسه مدى التخييب للأفق ومستواه أو قدر الاستجابة له، فحينما يتفاجأ الجمهور المعاصر للعمل الأدبي بوجود مسافة بين أفق الانتظار السائد وبين الأفق المستحدث في العمل الجديد- فإنهم تلقائيًا يندفعون إلى القيام بردود أفعال مختلفة وفق تلك المسافة الفاصلة من مثل: رفض العمل، أو الاعتراف به، أو التسليم به والانتهاء عنده، أو الاعجاب به، أو فهمه على نحو تدريجي، فبحسب ردود الأفعال تقاس درجة جمالية العمل الأدبي.

وتقاس المسافة الفاصلة بين أفق انتظار الطفل والنص بما يعتمل فيها من: توتر، وانزياحات جمالية، وأحوال جدل تعمل كلها على تفسير عملية التأثر والتفاعل، وهذه الأنماط التفاعلية ومستوياتها هي المعيار في تحديد المسافة الجمالية وما يترب عليها من توافق مع أفق الانتظار أو تخييب أو تغيير، وهي بالتالي المعيار الذي يستند إليه في الحكم على النص وجماليته.

و تعريجًا على ماسبق فإن أفق الانتظار في عملية التلقي عند الأطفال، سيكون في ثلاثة مستويات أو ثلاث درجات، وهي:

١- الاستجابة بين أفق النص وأفق الانتظار:

يتكون نمط الاستجابة أو وضع التوافق بين أفق النص وأفق انتظار القارئ من التطابق بينهما، إذ يتطابق العمل الجديد مع أفق انتظار الطفل المتألف مما يملكه من رصيد سابق له في مطالعة أعمال أدبية أو ما لديه من خبرة حياتية

تشكل مفاهيمه وقيمه، فضلًا عن استعداداته الفطرية وميوله الذاتية؛ فيأتي النص متطابقًا معها ومتماثلًا، وهذا يعني أن النص الأدبي قد يتلاءم مع متطلبات الطفولة واحتياجاتها؛ فلا يشعر الطفل بتغيير أو شذوذ يجعله في موضع غير المتقبل للنص بسبب ارتفاع مستواه اللغوي أو عدم تقبله لمضامينه أو عدم توافقه مع اهتماماته الذاتية، فإنتاج ثقافة الطفل أو أدبه «مسألة علمية تقوم على دراسة خصائص: الطفولة، واحتياجاتها وقدراتها، وميولها، وتزداد فعالية الوسائط الثقافية بمقدار تلاؤمها مع هذه الخصائص وتبنيها لهذه الاحتياجات»[٨١] أما على المستوى النقدي والأدبي فقد يؤول مثل هذا التوافق بالنص إلى التكرار أو عدم تقديم جديد نظرًا لعدم مده سلسلة التلقي التاريخية بجديد.

وقد أطلق ياوس على هذا النمط من التجاوب بين أفق التلقي وأفق النص المقروء «اندماج الأفق»، حيث تتطابق العلاقة بين الانتظارات الأولى التاريخية للأعمال الأدبية، والانتظارات المعاصرة التي قد يحصل معها نوع من التجاوب، وهو اندماج تنعدم فيه المسافة الجمالية «وتكون عملية القراءة أقل فاعلية في إحداث عملية التفاعل»[٨٢].

٢- خيبة الانتظار:

في هذا الضرب من التفاعل بين المتلقي الطفل والعمل الأدبي يخيب ظن المتلقي في مطابقة معاييره التي اكتسبها من إبداعات سابقة؛ بسبب انزياح الكاتب عن الأسلوب الذي تعود الطفل على فهمه وإدراكه من نصوص أدبية سابقة، وهذه الخيبة لها مصادرها في أدب الأطفال، تقوم في جُلها على عدم اتساق النص مع مستويات الطفولة بشكل يحول دون تفاعل الطفل معه، وقد يعود ذلك لأحد الأحوال الآتية:

- ارتفاع المستوى اللغوي والأسلوبي للنص على المستوى العمري للطفل

- عدم توافق محتوى النص مع قدرات المرحلة العمرية الموجه لها أو اهتماماتها، سواء بميله إلى السذاجة والبساطة؛ فيشعر الطفل بأن النص من لوازم الأطفال الأصغر سنًا، أو بتضمين النص قيمًا وأفكارًا عالية في تجريدها تناسب مرحلة متقدمة من الطفولة؛ فينفر الطفل من النص جراء شعوره بالعجز والضعف عن استيعاب أفكار النص.

- اتجاه النص إلى إثارة انفعالات لا تناسب الطفل أو تثير فيه الرعب والقلق، من مثل: المغالاة في تصوير مشاهد القتل والدماء، والمبالغة في إضفاء صفات التشوه الجسدي على الشخصيات التي تجسد مواقف الشر في القصة، وتضمين النص مشاعر الهوى المشبوب وانفعالات الحب الحادة.

- طغيان أسلوب الوعظ والإرشاد المباشرين على النص.

- طول النص وكثافته بشكل لا يناسب مرحلة الطفولة.

إن الأساليب السابقة قد تؤدي إلى تخييب أفق انتظار الطفل لكونها لا تتناسب مع نمط التأليف الملزم به الخطاب الأدبي الموجة للأطفال، كما أنها لا تتوافق مع خبرات الطفل الحياتية ولا أفق توقعه المعرفي والاجتماعي، فضلا عن أنها تتنافر مع ميوله واستعداداته الذاتية.

وقد تتخلل أنماط التفاعل بين الطفل والنص حالات من التجاوب النسبي مع تخطي النص لأفق انتظار الطفل اللغوي، وتفسير ذلك قد يُرد إلى ما يعرف بالفروق الفردية التي تمكن بعض الأطفال من التفاعل مع نص أعلى في أسلوبه ولغته من مستوى الطفل، ولقد سبقت الإشارة إلى أثر الفروق الفردية في عملية التلقي عند الأطفال، فحمولة أفق الانتظار اللغوية والأدبية عند الطفل المتميز

أعلى في مستواها اللغوي من مكونات أقرانه، فلربما تهيأ له من الأسباب ما مكن من زيادة حصيلته من محفوظ الشعر العربي أو نصوص الأدب بشكل عام، فتوافرت له فرصة تفاعل مع النص دون أقرانه الآخرين، فأصيب أفق انتظارهم بالخيبة، وبالمقابل وجد هو في النص ما يتوافق مع قدراته، ويساعده على الاندماج.

ومن الأسباب السابقة التي قد تؤدي إلى خيبة انتظار الطفل ما ليس للفروق الفردية سبيل في الحؤول دون خيبة الانتظار، من مثل ما قد يتخلل نصوص أدب الأطفال من أساليب: كأسلوب الوعظ والإرشاد، والأسلوب التعليمي، والصور المجسمة للمشاهد المؤلمة والمرعبة، والهوى المشبوب والعواطف الحادة. فإذا انطوى النص على مثلها فهي كفيلة بإخراج النص عن دائرة أدب الاطفال، لا مجرد تخييب أفق انتظار الطفل.

ج– علاقة التغيير (بناء أفق جديد):

ينهض مفهوم تغيير الأفق على: «التعارض الذي يحصل للقارئ أثناء مباشرته النص الأدبي بمجموعة من المرجعيات الفنية والثقافية، ويبين عدم استجابة القارئ للتوقعات؛ ومن ثم محاولته بناء أفق جديد، عن طريق اكتساب وعي جديد»[٨٣]، ففي هذا الضرب من التلقي تكون خيبة الانتظار مرحلة سابقة تليها مرحلة بناء الأفق الجديد الذي عرفته (بشرى سالم) بقولها: «مفهوم يشيده المتلقي لقياس التغيرات أو التبدلات التي تطرأ على بنية التلقي عبر التاريخ»[٨٤].

وتغيير أفق الانتظار عند المتلقي ينتج عنه اتجاهان أساسيان: إما أن يعمل على تعديل سلوك المتلقي، وعاداته؛ فينزاح أفق انتظاره نحو تصور مغاير أو جديد، وهو أرفع مستوى يصل إليه القارئ، وإما أن يؤدي بالجمهور المعاصر إلى

رفض مطلق أو استنكار واضح للعمل الأدبي[٨٥]، وهذا الأخير هو الذي تحدثنا عنه سابقًا تحت مفهوم «خيبة الانتظار»، والاتجاهان: التغيير أو الاستنكار ينطبقان على أدب الأطفال كما في أدب الكبار، بل إن أدب الأطفال قد يقنن للأدباء الآلية في تخطي أفق انتظار الطفل من خلال اتباع بعض الأساليب التي لا تجعل النص في انطباق لغوي تام مع مستوى الطفولة المعني بالخطاب، بغية النهوض بذائقة الطفل والارتقاء بقدراته، وذلك حينما حُدد للأديب ما نسبته خمسة في المائة (٥٪) من عدد الكلمات الجديدة بالنسبة للطفل في الصفحة الواحدة[٨٦]، بغض النظر عن مفهوم جدتها، سواء أكان من خلال طرقها لمسامع الطفل لأول مرة، أو من جراء ارتفاع مستواها التجريدي عن مرحلة الطفولة المعنية بالخطاب، أو لعدم ألفتها في محيط الطفل الاجتماعي والبيئي في تلك المرحلة.

ففي الوقت الذي ينادي المربون والمهتمون بالطفولة بتقديم اللغة المناسبة لمستوى الطفل العقلي- فإن غالبيتهم يشجعون على تقديم المزيد من الألفاظ الجديدة التي تفوق مستوى الطفل العقلي حتى يستطيع أن يثري حصيلته اللغوية درجة درجة[٨٧]، وهذا المعيار الكمي قد يكسر أفق توقعات الطفل إلا أنه ينتقل به إلى آفاق جديدة تزيد من حصيلته اللغوية بشكل متجانس مع قدراته الإدراكية واللغوية، وقد يمتلك بعض أدباء الأطفال اقتدارًا لا يتأتى لغيرهم في جذب انتباه الطفل وبالتالي اندماجه مع النص مع أنهم تجاوزوا حد التطابق بين أفق النص وأفق انتظار الطفل، فيضمنون نصوص الأطفال الأساليب والسياقات المتعددة، من: إيحاءات، ومعان مألوفة، وصور جذابة تسترعي انتباه الأطفال، وتعمل على جذبهم واستقطابهم، وفي خضم هذه الإثارة الانفعالية يمكن الطفل من الاندماج مع النص، والظفر بما يساعده على فهم تجريد بعض الحقائق وإدراك ما استغلق عليه فهمه من المعاني.

والتغيير في الأفق يحدث لكلا الطرفين المنتج الذي أنتج شيئًا مغايرًا يتباين عما قد اعتاد عليه القارئ، والمتلقي الذي خاب أفق انتظاره وعليه بناء أفق يلائم خيبة انتظاره في الظهور الأول للإنتاج، وإلا انقطع الاتصال بين الطرفين(٨٨)، فبناء أفق انتظار جديد قد لا يأتي من خلال النص بل قد ينجم عن مغادرة المتلقي حدود واقعه المعرفي إلى وعي جديد لا يتطابق مع النص الراهن؛ فيكون المتلقي هو الصائغ لهذه المعرفة، وهو المصدر لهذه الأحكام، وقد يستقيم ويسري الوضع بشكل مألوف في غير أدب الأطفال.

ويقرر ياوس في تفسيره لعملية التلقي أن الجدة في العمل الأدبي هي معيار الجمال، ولقد حاول (روبرت هولب) أن يلتمس لياوس مبررات في هذا الحكم بقوله: «إن تأكيد الجدة يبدو أنه جانب من التحيز المحدث الذي يرجع في أغلب الظن إلى توغل آليات السوق في المجال الجمالي، لقد كانت الأصالة والعبقرية وافدين جديدين إلى قائمة التصنيفات التقويمية المفضلة، ومن المحتمل أن يكون التغيير الذي اكتسح نظام الإنتاج –من الإقطاع بتأكيده لنظام الطبقية وانتظام الأمور، والتكرار، إلى الرأسمالية بإيديولوجيتها الخاصة بالمهارة، وحاجتها إلى تثوير الإنتاج على الدوام– قد أدى دورا واسع النطاق كذلك في مجال إبداع الفن وتلقيه»(٨٩)، وإذا كانت «نظرية جمالية التلقي» عند ياوس قد اعتدت بالجِدة مقياسًا، في عزوها جمال الأعمال الأدبية إلى مدى قدرة المتلقي على بناء أفق جديد من منظوره وإرثه، فإن أدب الأطفال قد لا يوظف المقياس عينه،، فبناء أفق جديد في أدب الأطفال سواء أكان ناجمًا عن انزياح النص الجمالي أو تجاوز أفق انتظار الطفل لا يعنى انتفاء الجمال عما دون ذلك المقياس، فلا ريب أن الجدة مندوحة لاسيما وأنها تشي بولادة ناقد أدبي من الأطفال قادر على مجاراة الأدباء وتخطيهم، لكنه وضع عالي المثالية من الصعب تحققه على

الدوام، كما أن تكلُّفه كأحد مقاييس أو مقومات جمال نصوص أدب الأطفال قد يسفر عن نتائج عكسية منها: نفور الأطفال من نصوص أدب الاطفال لشعورهم بالعجز عن تتبع جمالياتها على النحو المطلوب، كما أن إصدار الحكم النقدي ليس من مستويات الإرسال الرئيسة عند الطفل المتلقي -كما سبقت الإشارة- ولا يتحقق إلا من قبيل الفروق الفردية عند بعض المتلقين الأطفال.

ومن هنا يمكن القول بأن التعويل في فهم العلاقة التفاعلية بين أفق انتظار الطفل والنص سيقتصر على التأثر والاندماج الذي يمارسه الطفل -إذا ما توافر الوضع المثالي بالنسبة لعناصر العمل الأدبي من: كاتب مبدع، ونص مؤثر جيد- وأن عدم الجدة لا يعنى انتفاء الجمال عن هذه العلاقة، بل هي براعة واقتدار تحسب للأديب الذي تمكن من مجاراة أفق انتظار الطفل بتلبية استعدادته الفطرية ومكتسباته ورؤاه وأحلامه؛ وهو بذلك حقق الهدف المرجو منه، فتطبيق أدوات نظرية جمالية التلقي عند ياوس في نصوص أدب الأطفال قد لا تلتقي في الإجراءات نفسها والغايات ذاتها مع إعمالها في أدب الأطفال إلا أن أهميتها تكمن في كونها ضابطًا ملزمًا تتحدد على ضوئه متطلبات عملية التلقي ولوازمها عند الطفل، فيكون الأديب ملزمًا بمراعاتها والأخذ بما يحققها وعدم الحيدة عنها لضمان تفاعل الطفل معها على النحو المرجو.

الخاتمة:

لقد حاولت هذه الدراسة أن تجد لها موضعًا في التيار الماد من الدراسات النقدية التي هي عرضة لقانون: الظهور والخفوت، والنقاش، والأخذ، والرد، وذلك بإجرائها لأدب الأطفال –مع ماله من خصوصية في إبداعه وتلقيه– في ميدان نظرية جمالية التلقي، واعتمادها مفهوم «أفق التلقي عند ياوس» أداة مقاربة بين حقلي أدب الأطفال وأدب الكبار، وعليه يمكن الخروج ببعض النتائج والتوصيات من مثل:

– ليس من الصعب أن يجاري أدب الأطفال نظريات النقد الأدبي، ولكن الإجراء الصحيح هو أن تكون المعالجة متاخمة لخصائص الطفولة وسماتها.

– ألا تقف المجاراة بين الدراسات المتعلقة بأدب الأطفال ونظريات النقد الأدبي العامة عند حدود التطبيق والتحليل في ظلال منها، بل تدخل معترك التنظير والتقنين؛ حتى يتأصل مفهوم الإبداع الأدبي في مجال أدب الأطفال مثلما تطور في الأدب العام.

– ضمان جودة عملية التلقي في أدب الأطفال مرتهنٌ بجمال الإبداع للطفل وجودة الخطاب الأدبي الموجه له، فمن خلال هذه التراكمات الإبداعية يتطور إدراك الطفل المتلقي للأدب وتنمو ذائقته الأدبية التي تهيئه إلى مستوى متقدم في عملية التلقي.

– تساوق المفهومين: أفق الانتظار عند ياوس، وأفق انتظار الطفل في أدب الأطفال يكون في المنظور الكلي لنظرية التلقي، ويفترقان في خصوصية التلقي المتعلقة بالأدوات والإجراءات.

– تباين درجات الجودة في المنجزين: النقدي وأدب الأطفال، ففي الوقت الذي يرى ياوس أن سمة الجمال والإبداع تنتهي بأن يبتكر القارئ أفقًا جديدًا يُتمّ به سلسلة القراءة التاريخية– فإن أدب الأطفال يرى الجودة في حدوث الاندماج والتأثر من المتلقي الطفل، أما ابتكار معنى جديد فهو من قبيل الاستثناء والتفرد، كما أن الخروج بنظرات نقدية لا يتوافق مع استعداد الطفل الذي يخيم عليه التلقي أكثر من الإرسال.

– عنيت هذه الدراسة بمحاولة المقاربة مع رائد نظرية جمالية التلقي الأول (ياوس)، لكن ميدان الدراسات الجمالية والنقدية بوجه عام لايزال بحاجة إلى دراسة عملية التلقي عند الأطفال من خلال رؤية الرائد الثاني لنظرية جمالية التلقي (وفولفانج أيزر).

الهوامش والتعليقات:

(١) نظرية التلقي مقدمة نقدية، روبرت هولب: ٩.
(٢) المقامات والتلقي، نادر كاظم: ٦٤.
(٣) تلقي في النقد العربي، مراد فطوم: ٥.
(٤) جمالية التلقي، ياوس: ١٠١.
(٥) فعل القراءة، أيزر: ٧
(٦) المسافة الجمالية في مسرح الطفل، حبيب ظاهر: ٢٢٩
(٧) تأثير جمالية التلقي الألمانية في النقد العربي، علي بخوش: ٧.
(٨) نظرية التلقي مقدمة نقدية، روبرت هولب: ١٠٤.
(٩) نظرية الاستقبال مقدمة نظرية، روبرت سي هول: ٧٧.
(١٠) مقولات نظرية التلقي بين المرجعيات المعرفية والممارسة الإجرائية، محمد عبد البشير: ٧.
(١١) التلقي في النقد العربي: مراد حسن فطوم.: ٣٣.
(١٢) الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ناظم خضر: ١٣٨.
(١٣) المرجع السابق: ١٣٨.
(١٤) مفهومات نظرية القراءة والتلقي، خالد علي وربى عبد الرضا: ١٦٧.
(١٥) الرواية من منظور نظرية التلقي مع نموذج تحليلي حول رواية أولاد حارتنا لنجيب محفوظ، سعيد عمري: ٣٣.
(١٦) تأثير جمالية التلقي الألمانية في النقد العربي، علي بخوش: ٨.
(١٧) نظرية التلقي مقدمة نقدية، روبرت هولب: ٩٧.
(١٨) المرجع السابق: ١٠٣.
(١٩) مفهومات نظرية القراءة والتلقي، خالد علي وربى عبدالرضا: ١٦٨.
(٢٠) قراءة الآخر، قراءة الأنا، حسن البنا: ٢٨.
(٢١) المرجع السابق: ٢٨.
(٢٢) نظرية التلقي مقدمة نقدية، روبرت هولب، ترجمة عزالدين اسماعيل: ٩٧.
(٢٣) قراءة الآخر، قراءة الأنا، حسن البنا: ٢٨- ٢٩.
(٢٤) التلقي في العرض المسرحي، سها طه سالم: ٥٩٤.
(٢٥) أدب الأطفال دراسة في المفهوم، د. ناصر شبانة: ٣٣

(٢٦) استناداً إلى التصريف المعجمي لكلمة (طفل) فالصبي يسمى طفلًا حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم. لسان العرب للعلامة ابن منظور،: ٨/ ١٧٤ (الطفل).

(٢٧) اجتهدت في سياق المفهوم بناء على استقرائي لمفهوم ياوس في أفق الانتظار، وعلى خصوصية التأليف والإبداع في أدب الأطفال.

(٢٨) مفهومات نظرية القراءة والتلقي، خالد علي و ربى عبد الرضا: ١٦٩.

(٢٩) كسر أفق التوقع في الشعر الجاهلي، إخلاص عيدان: ٢٥٤.

(٣٠) جمالية التلقي، ياوس: ١١٠.

(٣١) أدب الأطفال علم وفن، أحمد نجيب: ٦١-٦٣.

(٣٢) المرجع السابق: ٦٣.

(٣٣) علم نفس النمو،. حامد زهران: ٢٧١ /علم نفس النمو، مريم سليم: ٣٣٠.

(٣٤) تربية الذوق الجمالي هو: تهيؤ الطفل للانفعال بالجمال ومظاهره من خلال تربية متوازنة تنمي المدركات الحسية، وذلك بتدريب ملكة الإحساس على التذوق الفني وتمييز عناصره داخل المدرسة وخارجها.

معجم الطفولة، أحمد زلط: ٨٣ (تربية الذوق الجمالي Education of aesthetic).

(٣٥) أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، سميرة عبدالوهاب: ١٢٧.

(٣٦) الأسس النفسية للنمو، فؤاد السيد: ١٤١/ علم نفس النمو، حامد زهران: ١٣٠.

(٣٧) تطور الطفل عند بياجيه، غسان يعقوب، ٧٢-٧٣.

(٣٨) علم نفس النمو، حامد زهران: ١٦٨.

(٣٩) المرجع السابق: ٢٠٢.

(٤٠) تطور الطفل عند بياجيه، غسان يعقوب: ٧٩.

(٤١) التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه، محمود غانم: ٨٧/ علم نفس النمو، مريم سليم: ٢٦٤.

(٤٢) علم نفس الطفولة، عبد المجيد منصور وزكريا الشربيني: ٢٤٦ / علم نفس النمو، مريم سليم: ٢٦٦.

(٤٣) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٠٤/ النمو الإنساني، محمود عطا: ١٥١.

(٤٤) تطور الطفل عند بياجيه، غسان يعقوب: ٢٠، ٢٣/ التفكير عن الأطفال، محمود غانم: ٨٨. الإحيائية إضفاء الحياة على الاشياء من حوله، أما الاصطناعية فالمقصود بها: أن كل شيء مصنوع من كذا أو بواسطة كذا.

(٤٥) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٠٤.
(٤٦) تطور اللغة، عبدالرحيم صالح: ١٣١- ١٣٢ / علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٠٩ / نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، علي وافي: ١٨٨.
(٤٧) تطور اللغة، د. عبدالرحيم صالح: ١٣٦-١٣٧.
(٤٨) المرجع السابق: ١٣٨/ علم نفس النمو، حامد زهران: ٢١٠.
(٤٩) علم النفس التكويني، صباح حنا و يوسف حنا: ٢١٣ – ٢١٤.
(٥٠) تطور اللغة، د. عبد الرحيم صالح: ١٤٤.
(٥١) الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعلم وتعليم الأطفال، نادية شريف: ٣٣٠.
(٥٢) علم نفس النمو، هشام مخيمر: ١١٠.
(٥٣) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢١٧.
(٥٤) علم نفس النمو، د. حامد زهران: ٢٤٤/ علم نفس النمو، هشام مخيمر: ١٣٤.
(٥٥) علم نفس النمو، هشام مخيمر: ١٣٣ / النمو النفسي للطفل والمراهق، محمد زيدان: ١٣٥.
(٥٦) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٤٥.
(٥٧) النمو النفسي للطفل والمراهق، محمد زيدان: ١٣٥.
(٥٨) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٤٥.
(٥٩) علم نفس النمو، مريم سليم: ٣٤٥، ٣٤٧ / النمو النفسي للطفل والمراهق، محمد زيدان: ١٣٧.
(٦٠) علم النفس التكويني، صباح حنا، ويوسف حنا: ٤٢١.
(٦١) أدب الطفل وحاجاته وخصائصه ووظائفه في العملية التعليمية، هدى قناوي: ١٣٥.
(٦٢) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٧٠.
(٦٣) المرجع السابق: ٢٧١،٢٧٠.
(٦٤) علم نفس النمو، د. مريم سليم: ٣٢٩.
(٦٥) علم النفس التربوي، عبدالحميد جابر: ١١٩.
(٦٦) علم نفس النمو، د. حامد زهران: ٢٧١.
(٦٧) تطور الطفل عند بياجيه، غسان يعقوب: ٨٤ /تطور لغة الطفل، عبدالكريم الخلايلة: ٧٨/ علم نفس النمو، د. حامد زهران: ٢٧٤،٢٧١.
(٦٨) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٧٥/ النمو الانفعالي عند الأطفال، مفيد حواشين و زيدان حواشين: ٢٧/ ١٤٠.

(٦٩) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٧٥/ النمو النفسي للطفل والمراهق، محمد زيدان: ١٤٠.
(٧٠) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٧٧/ النمو النفسي للطفل والمراهق، محمد زيدان: ١٤٢.
(٧١) علم النفس التربوي، جابر عبد الحميد: ١١٦ / علم نفس النمو، د. حامد زهران: ٢٧٧.
(٧٢) علم نفس النمو، حامد زهران: ٢٧٩-٢٨٠.
التعصب: اتجاه نفسي مشحون انفعاليا نحو أو ضد جماعة أو فكرة معينة.
(٧٣) أدب الأطفال، د. هادي الهيتي: ٤٣.
(٧٤) أفق التوقع عند ياوس مابين الجمالية والتاريخ، خير الدين دعيش: ٧٩.
(٧٥) مفهومات نظرية القراءة والتلقي، خالد علي و ربى عبد لرضا: ١٦٩.
(٧٦) جمالية التلقي، ياوس: ٦٦.
(٧٧) نظرية التلقي مقدمة نقدية، روبرت هولب: ١١٦.
(٧٨) سياق التلقي وتاريخ الأدب عند ياوس، نضال القصيري: ٦٩.
(٧٩) تأثير جمالية التلقي الألمانية في النقد العربي، علي بخوش ١٣.
(٨٠) مفهومات نظرية القراءة والتلقي، خالد علي و ربى عبدالرضا: ١٧٢.
(٨١) مريم سليم أدب الطفل وثقافته، مريم سليم: ٤٤.
(٨٢) مفهومات نظرية القراءة والتلقي، خالد علي و ربى عبدالرضا: ١٧٣.
(٨٣) المرجع السابق: ١٧١.
(٨٤) نظرية التلقي أصول وتطبيقات، بشرى موسى صالح: ٤٧.
(٨٥) مفهومات نظرية القراءة والتلقي، خالد علي و ربى عبدالرضا: ١٧٠.
(٨٦) قراءات الأطفال، حسن شحاته: ١٦٤.
(٨٧) أدب الأطفال في ضوء الإسلام، نجيب الكيلاني: ١٤٥.
(٨٨) مفهومات نظرية القراءة والتلقي، خالد علي و ربى عبدالرضا: ١٧١.
(٨٩) نظرية التلقي مقدمة نقدية، روبرت هولب: ١١٢.

المصادر والمراجع

الكتب:

- أحمد، سميرة عبدالوهاب: أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، ط١، دار المسيرة، عمان،١٤٢٦هـ-٢٠٠٦م.
- أيزر، فولفغانغ: فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة: حميد لحمداني والجلالي الكدية، د.ط، مكتبة المناهل، فاس، ١٩٩٤م.
- جابر، عبدالحميد: علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ط، ١٩٦٨م.
- عزالدين، حسن البنا: قراءة الآخر، قراءة الأنا نظرية التلقي وتطبيقاتها في النقد الأدبي العربي المعاصر، ط١، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ٢٠٠٨م.
- حنا، صباح، وحنا، يوسف: علم النفس التكويني، د.ط، مديرية دار الكتب، الموصل، ١٤٠٨هـ- ١٩٨٨م.
- حواشين، فيد وحواشين، زيدان حواشين: النمو الانفعالي عند الأطفال، د.ط، دار الفكر، عمان،١٤٢٠هـ- ١٩٨٩م.
- خضر، ناظم: الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ط١، دار الشروق، عمان، ١٩٩٧م.
- الخلايلة، عبدالكريم: تطور لغة الطفل، ط٢، دار الفكر- عمان، ١٩٩٥م.
- زلط، أحمد: معجم الطفولة في أدب الطفل وتربيته وفنونه وثقافته، ط١، دار الوفاء - الإسكندرية، ٢٠٠٠م.
- زهران، حامد: علم نفس النمو، ط٦، عالم الكتب،القاهرة، مكتبة العبيكان،الرياض، ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م.
- زيدان، محمد: النمو النفسي للطفل والمراهق، ط٤، دار الشروق، جدة، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م.
- سليم، مريم: أدب الطفل وثقافته، ط١، دار النهضة العربية— بيروت، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠١م.
- علم نفس النمو، ط١، دار النهضة العربية- بيروت،١٤٢٣هـ- ٢٠٠٢م.
- السيد، فؤاد البهي: الأسس النفسية للنمو، ط٣، دار الفكر العربي — القاهرة،١٩٧٧م.

- شحاته، حسن: قراءات الأطفال، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٢م.
- شريف، نادية: الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعلم وتعليم الأطفال، ط١، دار القلم، الكويت، ١٤١٠هـ ١٩٩٠م.
- صالح، بشرى موسى: نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ٢٠٠١م.
- صالح: عبدالرحيم: تطور اللغة عند الطفل وتطبيقاته التربوية، ط١، دار النفائس، عمان، ١٤١٣هـ- ١٩٩٢م.
- عطا، محمود: النمو الإنساني، د. ط،دار الخريجي، الرياض، جدة، ١٤١٥هـ- ١٩٩٥م.
- عمري، سعيد: الرواية من منظور نظرية التلقي مع نموذج تحليلي حول رواية أولاد حارتنا لنجيب محفوظ، ط١، مشروع البحث النقدي نظرية الترجمة — كلية الآداب ظهر المهراز، فاس، ٢٠٠٩م.
- غانم، محمود: التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه، ط١، دار الفكر - عمان، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.
- فطوم، مراد حسن: التلقي في النقد العربي، ط١، الهيئة السورية العامة للكتاب، دمشق، ٢٠١٣م.
- قناوي، هدى: أدب الطفل وحاجاته وخصائصه ووظائفه في العملية التعليمية، مكتبة الفلاح-الكويت، ط١، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
- كاظم، نادر: المقامات والتلقي بحث في أنماط التلقي لمقامات الهمذاني في النقد العربي الحديث، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،٢٠٠٣ م.
- الكيلاني، نجيب: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ط٤، مؤسسة الرسالة،بيروت، ١٤١٧هـ ١٩٩٦م.
- - مخيمر، هشام: علم نفس النمو، ط١، إشبيليا، الرياض، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.
- منصور، عبد المجيد سيد أحمد و الشربيني، زكريا أحمد: علم نفس الطفولة، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤١٩هـ- ١٩٨٨م.
- ابن منظور: لسان العرب للعلامة، تحقيق: أمين محمد عبدالوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، ط٢، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ١٤١٨هـ- ١٩٩٧م.

- نجيب، أحمد: أدب الأطفال علم وفن، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤١١هـ- ١٩٩١م.
- هول، روبرت سي: نظرية الاستقبال مقدمة نظرية، ط١، دار الحوار، اللاذقية، ١٩٩٢م.
- هولب، روبرت: نظرية التلقي مقدمة نقدية، ترجمة: عزالدين إسماعيل، ط١، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ٢٠٠٠م.
- الهيتي، هادي: أدب الأطفال، د.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة، دار الشؤون الثقافية العامة- بغداد، ١٩٩٧م.
- وافي، علي: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ط.ت.
- ياوس، هانز روبيرت: جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بنحدو، ط١، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٤م.
- يعقوب، غسان: تطور الطفل عند بياجيه، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، بيروت، د.ط،١٩٨٢م.

المجلات والدوريات:

- دعيش، خير الدين: أفق التوقع عند ياوس مابين الجمالية والتاريخ، مجلة المخبر- مخبر وحدة التكوين في نظريات القراءة ومناهجها- جامعة بسكرة، ع١، ٢٠٠٩ م،٧٣- ٩١.
- - سالم، سهام طه: التلقي في العرض المسرحي دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية الأساسية، ع ٧٢، ٢٠١١ م، ٥٩١- ٦٢٢.
- شبانة، ناصر يوسف جابر: أدب الأطفال- دراسة في المفهوم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات والآداب، ع ٦، ٢٠١١م، ١١ -٤٢.
- ظاهر، حبيب المسافة الجمالية في مسرح الطفل، مجلة كلية التربية الأساسية، مج٢٠، ع٨٥، ٢٠١٤م، ٢٢٧- ٢٦٨.
- عبد البشير، محمد: مقولات نظرية التلقي بين المرجعيات المعرفية والممارسة الإجرائية، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع٤، ٢٠١٤م،٨٣- ١٠٠.
- عيدان، إخلاص محمد: كسر أفق التوقع في الشعر الجاهلي، مجلة الأستاذ، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع، ١٤٣٧هـ- ٢٠١٦ م، ٢٤٩- ٢٧٢.

- القصيري، نضال: سياق التلقي وتاريخ الأدب عند ياوس، مجلة الموقف الأدبي، مج ٤٥، ع٥٤٥، ٢٠١٦، ٧٥- ٦٣.
- مصطفى خالد علي، و عبدالرازق، ربى عبدالرضا: مفهومات نظرية القراءة والتلقي، مجلة ديالي، ع٦٩، ٢٠١٦، ١٥٨-١٨٢.

المواقع الإلكترونية:

- بخوش، علي: تأثير جمالية التلقي الألمانية في النقد العربي، ٠٢/ذو القعدة/١٤٤٠هـ
http: //k-tb.com/book/Arabi05382