• دریافت ۹۰/۱۲/۱۵
• تأیید ۹۱/۱۲/۲

«نظرية القارئ الضمنی فی أدب الطفولة»

دراسة فی قصص «لينا الكيلانی»

الدكتور حسين كيانی*
الدكتور سعيد حسام‌پور**
بشری سادات ميرقادری***

الملخّص

أدب الطفولة، من الأنواع الأدبية المتجدّدة فی الأدب الحديث، و هو أدب يتوجّه لمرحلة عمرية مهمة من حياة الإنسان. و بما أن الأطفال يحبّون الكتاب الذی يعتنی بهم و بهواياتهم، فإنّ النقد الذی يتركز على القارئ يعدّ من أهمّ أنواع النقد لدراسة أدب الطفولة.

تمّ تقديم نظرية القارئ الضمنی فی أدب الطفولة، من قِبل آيدن جمبرز. وقد انتهت جميع جهود جمبرز، إلى تقديم أسس نقدية يتبين من خلالها: هل العمل الأدبی للطفل أم لا، ثمّ أیّ طفل أو أطفال هم مخاطبوه، و أیّ أسلوب للدراسة يساعدهم للتفاعل مع النص أكثر. و من ثمّ، اتّجهت هذه الوَرقة البحثّية إلى نقد القارئ الضمنی لدراسة قصص مختارة للكاتبة السورية لينا الكيلانی، للوصول إلى الإجابة عن هذا السؤال: من هو القارئ الضمنی فی أعمال الكاتبة؟ تطرّقت هذه المقالة بعد مقدمة فی تبيين نظرية القارئ الضمنی إلى دراسة و تطبيق نظرية القارئ الضمنی فی ثلاث قصص مختارة للّينا الكيلانی.

و أخيراً وصلت الدراسة إلى أنّ أسلوب الكاتبة فی الروايات أرقی و أجود من أسلوبها فی القصص الطويلة، و فی المجموعات القصصية، و هذا الأمر يصحّ بالنسبة إلى المخاطب. فمستواه اللغوی و العلمی و الأدبی يرتقی من المجموعات إلى القصص الطويلة و منها إلى الروايات. فمخاطب المجموعات القصصية، من الأطفال، و مخاطب القصص الطويلة و الروايات من اليافعين و الشباب.

الكلمات الرئيسة:
نظرية القارئ الضمنی، آيدن جمبرز، أدب الطفولة، لينا الكيلانی.

* الأستاذ المساعد فی اللغة العربية و آدابها بجامعة شيراز hkhyanee@yahoo.com
** الأستاذ المشارک فی اللغة الفارسية و آدابها بجامعة شيراز
*** طالبة الدكتوراه فی اللغة العربية و آدابها بجامعة أصبهان

١.المقدّمة:

أدب الطفولة نوع أدبى يجد مخاطبيه بين الأطفال. و الشرط الرئيس لإقبال الأطفال على هذا النوع من الأدب، هو طريقة نظر الكاتب إلى الأطفال و عوالمهم. فعلى الكاتب أن ينظر إلى الأطفال بمنظارهم، و يقبل شخصية الطفل المستقلّة. إذن فالكتب المقبولة و المفهومة لدى الطفل، هى التى تقبل الطفل كما هو، و تشاركه فى خلق النص، و تساعده للتعامل معه و للقراءة الأدبية.

هناک صلات وثيقة و جامعة الأطراف بين الطفل و أدب الطفولة و خالق هذا الأدب و نقده. النقد بإمكانه أن يتوسّط بين الأثر و خالقه من جهة و بين الطفل و الأثر من جهة أخرى و أن يوثق التواصل الموجود بينهم. فهنا، يجب أن يكون أسلوب نقدىّ يعتبر مكانة الطفل داخل النص، لا خارجه. و الذى يساعد المخاطب على الفهم الأفضل للكتاب و يساعد الناقد على كشف القارئ الضمنى فى النص.

ضرورة الدراسة:

رغم أهمية أدب الطفولة فى حياة الطفل، لم يتقدّم هذا الأدب كما ينبغى و بغضّ النظر عن العوامل الاجتماعية و السياسية و الثقافية و غيرها من العوامل الخارجية، فإنّ الافتقار إلى نقد منهجى، هو واحد من الأسباب الرئيسة فى هذا التخلّف.

لينا الكيلانى هى أديبة سورية قضت أكثر من ثلاثة عقود من عمرها فى الكتابة للأطفال. و وجدت مكانتها بين الأطفال و المراهقين طوال هذه السنوات من الكتابة. و تحظى أعمالها الأدبية باهتمام النقّاد فى أوساط أدب الطفولة و قد فازت أعمالها بجوائز قيمة من قِبل مؤسسات مختلفة فى سوريا و العالم العربى. و هى عضو فى كثير من أوساط أدب الطفولة فى العالم العربى. و للتأكيد على أنّها ممتازة فعلاً فى سوريا و فى العالم العربى قام الباحثون

باستطلاع آراء عدد من النقاد الموهوبين حول شعبية هـذه الكاتبـة و الأكثريـة كانوا موافقين أن لينا الكيلانی كاتبة ممتازة و وجدت مكانتها فی أدب الطفولـة فی العالم العربی؛ و مع ذلک، لم يلاحَظ نقدٌ منهجیٌ علـی أعمالهـا فـی مجـال النقد لأدب الطفولة. وقد حمل إهمالُ هذا النوع من النقد لأعمال الكيلانـی مـن جهة و أهمية نقد القارئ الضمنی فی تبيين كيفية أدب الطفولة من جهة أخـرى، كل ذلک حمل هذه الدراسة علی نقد القارئ الضمنی فی أعمال لينا الكيلانی.

الدراسات السابقة:

تمّ تقديم أسلوب القارئ الضمنی فی أدب الطفولة ، من قِبـل *آيـدن جمبـرز*، سنة ۱۹۸۵م، فی مقالة لـه بعنـوان: «القـارئ ضـمن الكتـاب»[۱]. (خسـرونژاد، ۱۳۸۳: ۱۱۵-۱۵۲) فهو يری أن الأدب أداة للتعبير عن الأغراض. إذن يحتاج إلی قارئ لإنجاز العمل الأدبی. و إن كان الأمر كذلک، يصحّ القول بأنّ الكاتب حين الكتابة، يخاطب شخصاً يسمی "القارئ الضمنی". وقد انتهت جميع جهود جمبرز، إلی أن يقدّم أسساً نقدية يتبين من خلالها: هل العمل الأدبی للطفـل أم لا، ثمّ أیّ طفلٍ أو أطفـالٍ هـم مخـاطبوه، و أیّ أسـلوب للدراسـة يسـاعدهم للتفاعل مع النص أكثر.

قد سبقت هذه الدراسة، مقالة «بررسی خواننده نهفته در داستان های *احمد اکبرپور* (بر پايه نظريه ايدن چمبرز) (۱۳۸۹)«دراسة نظرية القارئ الضمنی فی قصص أحمد أكبربور علی أساس نظرية آيدن چمبرز» *لسعيدحسـام*پـور. قـام الكاتب فيها بتطبيق نظرية القارئ الضمنی فی قصـص أطفـال *لأكبربـور*. فهـذا العمل البحثی امتداد للمقالة المذكورة، غير أنّـه يطبّـق النظريـة علـی القصـص العربية فی مجال أدب الطفولة، و يضع اللبنة الأساس فی بناء النقد العلمـی فـی مجال أدب الطفولة العربی.

هناک كتب أيضاً، أشارت إلی تاريخ النظرية و أسسـها و مفاهيمهـا نحـو: الأصول المعرفية لنظرية التلقی(۱۹۹۷) لناظم عودة خضر ، موسـوعة كمبـريج فی النقد الأدبی، من الشكلانية إلی ما بعد البنيوية(۲۰۰۶) *لراما*ن *سلدن*، سـلطة

القارىء فى الأدب(۲۰۰۲) *لمحمد عزّام*، المقامات والتلقى(۲۰۰۳) *لنادر كاظم*.

هدف البحث:

تسعى هذه الورقة البحثية دراسة و تطبيق نظرية القارئ الضمنى فى أعمال لينا الكيلانى للأطفال و للوصول إلى هذا الهدف تحاول الإجابة عن هذه الأسئلة: من هو القارئ الضمنى فى أعمال الكاتبة؟ ما هو مدى مطابقة أعمالها بنظرية القارئ الضمنى؟

منهج البحث:

بالعودة إلى المسائل التى تطرح نفسها فى نظرية القارئ الضمنى النقدية، تتجه هذه الدراسة نحو المنهج الوصفى – التحليلى كمنهج رئيس لها. و بما أنّ قصص الكيلانى تنقسم إلى ثلاثة أقسام؛ هى: المجموعات القصصية و القصص الطويلة و الروايات، فاختارت الدراسة هذه، من كلّ قسمٍ عملاً، نموذجاً و عينةً لأعمال ذلك القسم، و درسَت تلك العينات للوصول إلى النتيجة الكلية.

۲. أسس النظرية للبحث:

تهتمّ نظرية التلقّى بالقارىء و الدور الذى يؤديه فى إتمام النص الأدبى. ظهرت نظرية التلقّى فى أواسط السّتينات (۱۹۶۶) على يد *فولفغانغ إيزر* و *هانز روبير ياوس* و جاءت هذه النظرية للتصحيح زوايا انحراف الفكر النقدى و العودة به إلى قيمة النصّ و أهمية القارىء و هذه إسهامٌ واضحٌ فى إيجاد نظرية تحقّق المتعة الفنية و الجمالية فى التعامل مع النصّ و بالتالى تكشف غوامضه و تفهم أسراره. نظرية التلقّى هى ثمرة جهد جماعىّ كان صدى للتطوّرات الاجتماعية و الفكرية و الأدبيّة فى ألمانيا الغربية. فى ضوء هذه النظرية ينتقل مركز الثقل فى سيرورة العمل الأدبى مِن المنتج إلى المتلقّى ممّا يستدعى أن ينتقل مركز اهتمام النقد مِن انتاج النصّ إلى تلقّية.(سلدن ۲۰۰۶: ۴۷۹–۴۸۰) انطلقت نظرية التلقّى الأدبى مِن علم التأويل الحديث لتطوّر علم تأويل أدبىّ،

يتجاوز نظريات القراءة الّتی انتشرت فی النقد الأدبی الأنجلو أمريكی، بل ليتجاوز كلّ ما قيلَ إلی الآنَ حول مسألة التلقّی الأدبیّ. سرعانَ ما انتشرت نظرية التلقّی الأدبی الّتی طوّرها ياوس و ايزر خارج ألمانيا و ذلک بعدَ أن ترجمت مؤلفاتهما إلی اللّغات الأجنبيّة الرئيسة. فتحوّلت تلک النظرية إلی تيار نقديّ عالميّ، له أنصار و تابعون فی مختلف البلدان» (عبّود،۱۹۹۹: ۵۱).

و لهذه النظرية مفاهيم ناقشها أصحابها و هی أفق التوقعات، خيبة الأفق، تغيير الأفق، المسافة الجمالية، التفاعل بين النصّ و القارىء، القارىء الضمنی.

و القارئ الضمنی هو أنّ المؤلف قد افترضَ حين الكتابة قارئاً بصورة لاشعورية و هو متضمّنٌ فی النصّ فی شكله و توجيهاته و أسلوبه. «و هذا ما أراده «أيزر» و هو أن يجد مفهوماً جديداً يختلفُ عن المفاهيم الّتی كانت معروفة فی النقد آنذاک و أراد مِن هذا المفهوم أن يرتبط ارتباطاً مباشراً فی بنيات النصّ الأساسية فوجد أنّ هذه البنيات تنطوی علی قارىء قد افترضه المؤلّفُ بصورة لاشعورية.» (خضر، ۱۹۹۷: ۱۶۰)

و لعلّ قضية التفاعل بينَ النصّ و القارىء كانت من أهمّ الأسباب الّتی دعت «أيزر» إلی البحث عن قارىء ذی صلة وثيقة بالنصّ. و بهذا تمكّن «أيزر» من الدمج بينَ معنی النصّ و القارىء بالتفاعل بينهما مِن جهة و بينَ النصّ و القارىء الضمنی من جهة أخری، و جعل القارىء الضمنی أساساً لعملية التواصل. اعتماداً علی ما سبق تبين أنّ فعلَ التلقّی يدور حول عملية الفهم العميق للنصّ فی الأساس و أنّ هذا الفعل يتطلّبُ وجود متلقٍ مِن نوع خاصّ و قدرة فائقة و اندماج تامّ معَ العمل الأدبی (ميرقادری ۱۳۹۰: ۱۳).

أبدع كنث بورک[۲]– بنشر مقالة باسم "فلسفة الجنس الأدبی" سنة ۱۹۴۱م –استراتيجياتٍ للعمل الأدبی و أسماها "طرق التعامل". وقد مهّدت هذه الاستراتيجيات الأرضية لإصدار مقالة ثمينة فی أدب الطفولة و هی مقالة "القارئ فی الكتاب" لآيدن جمبرز، التی فتحت الآفاق أمام باحثی أدب الطفولة. وقد تناولت هذه المقالة، مفهوم القارئ الضمنی، و أبدعت دراسة

طريفة بالاستمداد من هـذا المفهـوم و مزجـه باسـتراتيجيات بـورک. دراسـة جمبرز، كما أكد بيتر هانت[۳]، الناقد الشهير لأدب الطفولة، هى نقطـة تـلاقٍ فـى تاريخ النقد الأدبى. (خسرونژاد،۱۳۸۳: ۲۲)

سعى جمبرز فى مقالته هذه كلّ السعى، أن يقدّم أجابةً عن هذه الأسئلة: هل هذا العمل الأدبى للطفل أم لا؟ ثمّ أى طفل أو أى أطفال هم مخاطبو هذا العمل الأدبى؟ و أى أسلوب قراءة يساعد القارئ كى يتفاعل مع النص تفـاعلاً أكثـر؟ لهذا يحاول جمبرز فى هذه الدراسة أن يعيد اعتبار القارئ و أن يشاركه فيما له نصيب فيه. هو يقول: «أظن أن الأدب طريقة لبيان الأغراض المختلفـة. وصـل ساموئل باتلر[۴] يومئذ إلى أنه لبيان الشئ لابدّ من شخصين. و وجـود المسـتمع ضرورى كوجود المتكلم. إذن فالأدب ، يحتاج إلى قارئ لإنجاز العمـل. و إن كان هكذا، فالمؤلف يتخيل شخصاً حين الكتابة، و يصـوّره كقـارئٍ مـا. و هـو الذى نسمّيه القارئ الضمنى.» (نفسه، ۲۳)

و حصيلة قول جمبرز، أنّ القارئ الضـمنى، لـيس الـذى يصـوّره الكاتـب، دائماً. فقد لايوافق هذا القارئ تَصوّر الكاتب. و ما يـأتى فـى التـالى ملخّـص نظرية جمبرز.

فكرة القارئ الضمنى، تنشأ من هذه الرؤية أن بيان أى شـىء يحتـاج إلـى شخصين؛ أو أن شخصين يتكلمان. هذا الأسلوب فى الفكر، على أن الكاتب أو المؤلف، يصنع علاقات مع القارئ، لتبيين معنى النص. على هذا الأساس يخلـق الكاتب – واعياً أو غير واعٍ – صورةً من نفسه و صـورةً مـن قارئـه. الكاتـب يخلق نفسه الثانية من خلال استخدام آليات معينة. فهو يخلق قارئه كما يخلـق نفسه الثانية. و فى هذا المجال، أفضل قراءة، هى تلك القراءة التى يتفاعل فيهـا القارئ المستتر و الكاتب المستتر.

القراءة المثمرة هى تلك القراءة التى تتيح للقـارئ أن يتخلـى عـن نفسـه و يتماشى مع النص. إنّ الراشدين يدرون كيـف يواجهـون هـذه الظـروف. فهـم يدرون كيف يتخلون عن أنفسهم و يشاركون فى نقد النص؛ كيف يدخلون فـى

النص و يلعبون دوراً فيه و فى نفس الوقت يحافظون على هويتهم و لا يغرقون فى خضمّ بحر النّص. فالأدب يتيح للقارئ أن يصير ألف شخص و فى الوقت نفسه يحافظ على هويته. و غنى عن البيان أن الطفل لم يتعلم هذه الآليات؛ فهو لم يكشف بعد كيف يستطيع أن يحوّل زوايا خفية من وجوده كما اقترح له النص. و لهذا يُعتبر الطفل قارئاً غير مرن.

الأسلوب النقدى الذى يماشى هذه الدراسة، يساعد الناقد أن يصل إلى أنّ الكتب التى تساعد الطفل على التواصل المعنوى مع النص، و تساعده على توسيع مقدرته فى الحصول على النص، كقارئ أدبىّ، بدلاً من أن تستخدمه لأغراض غير أدبية؛ هى الكتب المقبولة المعقولة للأطفال.

إنّ مفهوم القارئ الضمنى و الأسلوب النقدى الذى يُنتَج منه، يساعد الناقد فى تبيين العلاقة الموجودة بين الكاتب و القارئ فى النص و يكشف كيفية خلق هذه العلاقة بيد الكاتب كما يكشف المعانى التى يبحث الكاتب عنها لبيانها للقارئ. هذه النظرة تهدى البحث إلى ما وراء فهم انتقادىّ للنص. و بعبارة أخرى تقدّم إطاراً يوضح الكيفية المرجوّة لكتب الأطفال، و ليس هذا فحسب، بل لفهم الأطفال هذه الكتبَ بشكل أفضل، و لمساعدة الأطفال فى ارتقائهم من قراءة غير أدبية، إلى قراءة أدبية.

يجب أن يبيّن الناقد القارئَ الضمنى فى النص، بدقّة، و لهذا لابدّ من بيان بعض الاستراتيجيات التى تساعد الكاتب فى بناء علاقته مع القارئ الضمنى. ودور هذه الاستراتيجيات فى كتب الأطفال مهمّ للغاية. ويستطيع الكاتب من خلال الاستعانة بها، أن يُدخل القارئ فى النص و يساعده فى التواصل مع النص. يقترح آيدن جمبرز بعض هذه الاستراتيجيات فى نظريته، و يجعل بعض السطور فارغة للقارئ كى يكملها باستراتيجيات أخرى كما يشاء.

قدّم جمبرز الآليات الأساسية لدراسة القارئ الضمنى، و هى[۵]:

۱.۲. الأسلوب:

مصطلح الأسلوب يبحث عن طريقة استعمال الكاتب اللغةَ. طريقة يخلق الكاتب من خلالها القارئَ الضمنى و هويته الثانية و ينقل من خلالها المعنى المرجوّ إلى المخاطب. ليس الأسلوب، بنية الجملة و اختيار الكلمات فحسب؛ بل هو طريقة استخدام الكاتب للصور الذهنية، و إرجاعاته الواعية و اللاواعية و الصور التى يرسمها الكاتب فى ذهنه من إدراک القارئ المباشر. و هو أيضاً يشتمل على نظرة الكاتب إلى معتقدات شخصيات الرواية و عاداتهم الخاصة. و يتضح هذا من خلال الطريقة التى يتحدث الكاتب عنهم.

اعتماداً على نظرية جمبرز فى دراسة الأسلوب، تطرح الأسئلة التالية نفسها للناقد: أصوت النص و لهجته، صوت واضح، منظم و هادئ بشكل عام؛ أم إنّ التعامل مع النص صعبٌ للطفل؟ هل يحاول الكاتب أن يتفاعل مع القارئ الطفل متعاطفاً وموجّهاً و محدّداً أم هو يتعامل مع الطفل غيرَ مكترثٍ، و لا مبالٍ و دون أية سيطرة على الموقف؟كيف هى بنية الجمل والعبارات؟ هل الجمل قصيرة و بسيطة أم هى مركبة و معقدة؟ أى نوع من الأفعال استُعمل فى النص؟ هل الأفعال الحسية و الوصفية أكثر استعمالاً أم الذهنية و الانتزاعية؟ كيف هى الصور فى النص؟ هل هى معقّدة و بعيدة و انتزاعية أم هى حسية و بسيطة؟ هل هى بديعة، و جذابة، و مثيرة لفضول الطفل مع بساطتها؛ أم هى متكرّرة أو ساذجة أكثر من اللازم؟

۲.۲. الرؤية:

سرعان ما يشكّل الأسلوب و طريقة البيان، العلاقة بين الكاتب و القارئ و يخلق صورة القارئ الضمنى. فى الكتب التى يكون القارئ الضمنى فيها هو الطفل؛ يسعى الكاتب أن يوثق هذه العلاقة باختيار رؤية تتركز على هويته الثانية. وينجز هذه المهمة بجعل الطفل فى بطن القصة، و النظر إلى كلّ شىء من منظاره.

يجدر بالذكر أن تحديد بؤرة الاهتمام فی رؤية الطفل، من ناحية يساعد الكاتب أن يحافظ على حضور هويته الثانية فی مستوى الطفل الإدراكی؛ و من ناحية أخرى، أن يكشف الطفل الكاتب الضمنی فی النص و يتعامل معه تعاملاً حارّاً، يجتذب الكتاب اهتمامه. و هكذا تعمل الرؤية، لا كأداة لخلق العلاقة بين الكاتب و القارئ فحسب؛ بل كحلّال فتجعل رؤية الطفل غير الأدبية جانباً و تغيّره كقارئ يتوقعه النص.

لتحليل الرؤية فی النص يمكن طرح هذه الأسئلة: هل راوی القصة من الأطفال أم من الراشدين؟ هل ينظر الراوی إلى العالم نظرة صبيانية أم نظرة راشدين؟ وإذا ما كان الراوی ينظر إلى العالم نظرة صبيانية، فهل هناک ظروف ينظر فيها الراوی نظرة الراشدين و نظرته الشخصية؟ هل الطفل فی بؤرة الاهتمام أم الراشد؟ هل الرؤية تسمح للطفل أن ينظر إلى النص و يشارک فيه، أم لا تجعل مكاناً فارغاً لمشاركته بثرثرتها؟ ما هو مدى بُعد الكاتب من الحوادث و الشخصيات فی القصة؟ هل الراوی أحد الشخصيات و ينظر إلى الحوادث و المغامرات من تضاعيف النص و ليس بعيداً عن الحوادث؟ أم ينظر إلى الحوادث من الخارج و يحاشی النص؟ و أخيراً هل الرؤية تبحث عن قارئ منفعل و متأثّر أم تفضّل قارئاً فعالاً، و منتقداً، و مستفسراً؟

و أخيراً إنّ الرؤية أشد الاستراتيجيات تأثيراً و أهمّها فی كتابة القصص المعاصرة، ويمهّد الاستخدام الصحيح لهذا الفنّ الأرضية لمشاركة المخاطب الفعّالة.

۳.۲. الانحياز:

يؤكّد جمبرز فی نظريته أنّ جعل الطفل فی خضمّ القصة وحده لا يستطيع أن يصنع العلاقة الكاملة مع الطفل. فربّما هناک الأعمال الأدبية التی تجعل الطفل فی بؤرة الاهتمام و مع هذا لا تستطيع أن تجتذب الطفل.

اللافت للنظر هو أنّ مماشاة الطفل للنص و مشاركته فی خلق القصة يجب ألا تشكل فی حالة الاغراق. و أيضاً اعتبار القدرة و الذكاء و المهارة لدى الطفل، ليس بمعنى خلق القصص التی لا يستطيع المخاطب الطفل أن يتواصل

معها تواصلاً بنّاءً و مؤثّراً. يقول جمبرز فی هذا: «إنّ الانحياز يمكن أن يحصل بشكل غير ناضج و بدائی، و يُری الكاتب نفسه جهاراً داعماً للطفل و شيئاً فشيئاً يبدّل هذا الدعم إلی التعاضد مع الطفل» (چمبرز ۱۳۸۷: ۱۳۰).

لدراسة فنّ الانحياز، يواجه الناقد هذه الأسئلة نموذجاً: كيف ينظر الكاتب إلی فضول الطفل و عالم الطفولة؟ هل يقبل الكاتب الماهية المختلفة لعالم الطفولة أم يعتبر معاملات الطفل معارضة لقواعد عالم الراشدين؟ هل هو صديق حميم للقارئ الطفل و يماشيه فی تعيير الراشدين؟ هل يقبل الكاتب ماهية الطفل الانتقادية و يعتبر الطفل مفسراً و ناقداً للنص و يسمح للطفل أن يبيّن بعض أحداث النص بنفسه و يرتكب بعض المغامرات و الاكتشافات؟ هل يسمح للمخاطب أن يكون علی موقف معارض مع موقفه؟

۴.۲. الفجوات:

«إنّ «أيزر» يرفضُ فكرة وجود معنی خفیّ فی النصّ يقوم المتلقّی بالبحثِ عنهُ بل إنّ المعنی ينتجُ مِن خلال التفاعل بين النصّ و القارىء لأنّ العملَ الأدبی ليس نصّاً بالكامل كما أنّهُ ليس ذاتية القارىء، و لكنّهُ تركيب و التحام بينَ الاثنين» (المبارک، ۱۹۹۹: ۴۱)

و فی النصّ مجموعة من الفجوات أو الفراغات الّتی يتركها المؤلّفُ، والقارىء يقومُ بسدّها فكلّ جملة تمثّلُ مقدمة للجملة التالية و تسلسلُ الجُمل يحاصر بمجموعة مِن الفجواتِ غير المتوقعة و الّتی يقومُ القارىء بملئها مُستعيناً بمخيلته.و هذا الفهم للقراءة يثری النصَّ المقروء بعديد من الأفكار و التأويلات الّتی تنتجُ من اختلاف وُجهاتِ النّظر فی القراءات المختلفة حيثُ يختلفُ كلّ قارىء فی سدّ فراغات النصّ حسبَ ثقافته و عصره و طريقة تناوله للنصّ.

لقد اهتمّ النقاد المعاصرون كثيراً بقراءة ما بين السطور، وباتوا يعتقدون أنه يجب أن يكون فی النص سطور فارغة يكملها القارئ و يستلذّ من قراءتها. جمبرز يری أن هذه السطور الفارغة تطرح نفسها بشكلين: الصورة الأولی «هی الفجوات الصورية و السطحية التی ترجع إلی افتراضات الكاتب الواعية أو

اللاواعية عن القارئ. و أسلوب الكاتب يبيّن افتراضات الكاتب عن مقدرة القارئ فى حلّ المسائل اللغوية و النحوية. و هذا مما يساعد الناقد على فهم افتراضات الكاتب عن العادات الاجتماعية، و السياسية، و الرسوم، و كلّ شيء مرتبط بالقارئ الضمنى، عن طريق ارجاعات الكاتب إلى مضامين مختلفة. هذه الافتراضات و الفجوات الإرجاعية، التى ترجع إلى قواسم مشتركة بين الأفراد؛ كثيراً ما لايعبأ بها، إلّا إذا غلبت على النص بحيث يحسّ القارئ الذى ليس لديه هذه الافتراضات بشيء من الغرابة و الوحشة فى الكلام. وأما الصورة الثانية من الفجوات، و التى هى ذات أهمية بالغة، فهى الفجوات التى تدعو القارئ للتواصل مع النص و لخلق المعانى الجديدة.» (چمبرز، ١٣٨٧: ١٣٤)

فالناقد ينحاز إلى الكاتب الذى يتيح الفرصة للطفل حتى يملأ الفراغات، و يكتب الفجوات باستعانة قوة إبداعه، قبل أن يكشف الكاتب عن المعنى. و برأيه، على المؤلف أن يحترم فهم القارئ، و هذا الاحترام لا يتحقّق إلّا عندما يقسّم الكاتب الموضوع بينه و بين القارئ بالعطف، و يجعل شيئاً للقارئ، كى يربّيه بدوره، و بخياله الرحب.

يرى باحث آخر أن: « البحث عن الفجوات أو السطور البيضاء، ثمّ ملأها، يجعل النص ممتعاً للطفل.. إن استطاع النص الأدبى المختص بالطفل أن يسهّل هذه الاجراءات، فسيمنح الطفل لذّة عميقة؛ و سيوثّق النص العلاقة الوطيدة مع الطفل، و هكذا سيحقّق أدب الطفولة نفسه.» (خسرونژاد، ١٣٨٣: ٢١٢-٢١٣)

لتحليل الفجوات و دراستها يمكن افتراض هذه الأسئلة: هل يوجد فى النص ألفاظ، أو مصطلحات علمية، و ثقافية، و أسطورية خاصة، أو عادات و رسوم خاصة، يلقى الكاتب كشف معناها على عاتق القارئ؟ هل يوجد فى النص ابهامات ليكشفها القارئ؟ هل تسمح بنية الرواية للقارئ أن يمتلك تفاسير مختلفة عن النص؟ كيف تبدأ القصة؟ هل بدأت مفاجأة و تحتاج إلى افتراضات من قِبل القارئ، أم بدأت بتمهيد بليغ و دون أى إبهام؟ كيف هى نهاية القصة؟ هل تسمح للقارئ أن ينهى القصة بأشكال مختلفة أخرى؟

۳. لینا الکیلانی و حیاتها:

لینا الکیلانی کاتبة و أدیبة سوریة من مواليد سنة ۱۹۵۷بدمشق. فهی درست الهندسة الزراعیة، و حصلت علی الماجستیر فی الاقتصاد الزراعی من الجامعة الأمیرکیة فی بیروت عام ۱۹۸۵.بدأت بکتابة أدب الأطفال منذ السنوات الأولی للجامعة فی صحیفة تشرین، ثمّ ساهمت بالکتابة علی مدی عدّة سنوات فی صفحة الطفل العربی فی الصحف الرئیسیة الثلاث فی سوریا، و هی: تشرین، و البعث، و الثورة.[۶] هی تقول فی هذا المجال: «لم أکن قد ابتعدت عن سنوات الطفولة عندما بدأت بالکتابة للأطفال ونشرت أول قصة لی عام۱۹۷۷ فی صحیفة تشرین و کنت فی السنوات الأولی للجامعة تخصصت فی الاتجاه العام فی علوم الزراعة ونلت شهادتی العلیا فی الاقتصاد وبعد ذلک عملت لدی إحدی المنظمات الدولیة فی المجال ذاته، و کانت الکتابة بالنسبة لی تقع ضمن مجال الهواية، لکننی وبعد سنوات وجدت أننی أکثر ارتباطًا بعالم الأدب فانصرفت عن اختصاصی العلمی، وتفرغت للعمل الأدبی منذ عام ۱۹۹۲ حتی تجاوز عدد مؤلفاتی سبعین مؤلفاً فی مجال أدب الأطفال، و من ثم الروایة للشباب، و روایات الخیال العلمی فیما بعد .» (الکیلانی، حوارات، ۲۰۰۷)

ترجم بعض من أعمالها إلی اللغات الألبانیة، السلافیة، الصینیة، الروسیة، الاسبانیة، الانکلیزیة، و الفارسیة. و أدرج اسمها فی أکثر من تسعة عشر موسوعة عالمیة[۷] فی کامبریج و أمیرکا و الهند.

حصلت لینا الکیلانی علی تقدیر لإنتاجها الأول (العصافیر لا تحبّ الزجاج) و هی فی السنوات الأولی لدراستها الجامعیة، ثمّ توالی إنتاجها خلال سنوات الدراسة الجامعیة و ما بعدها و أثناء عملها فی جامعة الدول العربیة. کما حصلت علی جوائز أدبیة عدیدة، سواء فی حقل أدب الطفولة، أم فی مجال دراما و برامج الأطفال. فمنها؛ جائزة سوزان مبارک لأدب الطفل لعام ۲۰۰۶، لکتابها "أنفلونزا.. یا فائزة"، و جائزة الصحافة العربیة، الدورة الثامنة، فئة

صحافة الطفل، عام ٢٠٠٩، عن مجموعتها القصصية "مغامرات الزرافة فوز". كما نالت الجائزة الذهبية لمهرجان القاهرة للإذاعة و التلفزيون عن مسلسل دمی الصلصال، عام ١٩٩٨ و الجائزة الذهبية لمهرجان الإعلام العربی فی القاهرة عن مسلسل الأطفال الدرامی "الأحلام الذهبية" عام ٢٠٠٩، و الجائزة الفضية لمهرجان تونس العربی للأعمال الإذاعية و التلفزيونية بدورته الرابعة عشر "دورة القدس" ٢٠٠٩، عن مسلسل الأطفال الدرامی "الأحلام الذهبية".

لها أكثر من ثلاث و سبعين عنوان قصة فی أدب الطفولة و هی التی تتضمّن علی أكثر من مائة و ثلاثة و سبعين مجلّداً مطبوعاً، و فی هذه الأعمال يوجد أكثر من ستّ و ثلاثين مجموعة قصصية، و أيضاً فی هذه الكتابات أكثر من عشرة قصص طويلة، و أكثر من اثنتی عشرة رواية، و من هذه المؤلفات أشكال أخری تتناول موضوعات خاصة كسيرة أصحاب الرسول و سلسلة أبناء الحجارة. و هذه الدراسة تهتمّ بثلاث قصص من هذه الأعمال كنموذج من كلٍّ من الأقسام الثلاثة.

۴.ملخص القصص:

۱.۴. أنفولانزا يا فائزة:

فائزة بنت صغيرة فی السنوات الأولی من المدرسة و أبوها طبيب بيطری. هی تتردّد كلّ يوم إلی حديقة الحيوان قرب بيتهم. فيوماً بعد أن فهمت أن أنفولانزا الطيور شاعت بين الطيور، ذهبت إلی حديقة الحيوان كی تزور البطّات فی بحيرة الحديقة. فرأت أن البطّات كلها أصيبت بالأنفولانزا، فحزنت كثيراً. و ذهبت فائزة إلی بيت جدتها و ساعدت جارتها فی الاتصال ببيطری كی يأتی و يفحص الدجاجات التی كانت لديها. و بعد ذلک ذهبت فائزة و نادت صديقاتها و دعَتهن كی يذهبن إلی بيوت الأقرباء فی الحی و يساعدنهم فی إنقاذ الطيور. و بعد عدة أيام خلت حيّهم من المشكلة. و أعطی أبوها بعض الأوراق تحتوی علی معلومات لفائزة كی توزعها هی و صديقاتها بين الحیّ. و

فى نهاية التعليمات كانت جـائزة لمـن يعمـل فـى دفـع المـرض عـن الـبلاد. فساعدت فائزة والدها و صديقاتها، و شكلوا جماعات لمحاربة المرض فى كلّ أنحاء البلاد، و شاركوا جميعاً و حاولوا أن يمحوا المرض و يستقبلوا الرمضـان و موائدها المليئة بكلّ أصناف الطيور.

٢.٤. من أنا؟ من أكون؟:

هذه القصة من قصص الخيال العلمى، فتتحدّث عن حياة إبـن فـى الخمسـة عشر من عمرها، و أبوه عالم علم الوراثة و هو ثريّ جداً، يعيش مـع ابنـه فـى فيللا فخمة. و كانا يعيشان بسرور و سعادة حتى فهم الإبن، "جاد"، السرّ الذى كان أبوه يختفى عنه. و السرّ كان بأنه ليس إبن أبيه بل إنّه نسخة منـه. و أيضـاً لديه نسخة أخرى باسم "جود" و هو يعيش مع عمه. فأبوه أخذ قبـل خمسـة عشر عاماً خلية من جسمه للحصول على كائن أو أكثر هو نسخة عنه. فبعد أن وصل النسختين إلى الثانية من عمرهما أعطى "جودَ" لأخيه التاجر كـى يـرى هل أثر البيئة أقوى أم أثر المورثات. و أراد أن يعلن أن إبداعه العلمى فى يـوم ميلادهما الخامسة عشر.

فبعد أن فهم "جاد" كلّ شىء حاول أن يجد عنوان عمّه و أن يـذهب إلـى "جود" و يقولَ له كلّ الحقيقة. فعندما وجده و قال له الحقيقة غضـب "جـود" كثيراً و ذهب إلى أبى "جاد" العالِم و اشتبک معه و سبّب انقطاع طيار الكهرباء فى الفيللا و بعد مدّة عندما يصل "جاد" إلى الفيللا، و يحاول أن ينجو "جود" من الصدمة التى أصابته، فوجئ باشتعال النار فى الفيللا، فأبوه لم يسـتطع إنقـاذ نفسه و مات. و أنقذ رجال الإسعاف "جاد" و "جود" من المعركـة و أخمـدوا الحريق. فجود رفض الأدوية و الأضمدة كأنه أراد الانتحـار، فمـات بعـد مـدّة بسبب الحرق الشديد. و أما عن "جاد" فقرّر أن يكون نفسه لا نسخة عن أبيـه و أن يواصل حياته و أن يساهم فى صنع قدره بنفسه.

٣.۴. رحلة فى عالم مجهول:

هذه الرواية عن ابن فى الثالثة عشر من عمره، اسمه "سامى". أبو سامى يعمل فى تجارة الأخشاب و يتنقّل كثيراً بين أرجاء أفريقيا. فقرّر أبوه مرّةً أن يأخذه معه فى السفر إلى جنوب أفريقيا. لكن فى طريق السفر بالطائرة، ارتطمت الطائرة بالأرض فأهبطت هبوطاً اضطرارياً فى صحراء كالاهارى فى أفريقيا.

فبعد أن أفاق "سامى" رأى نفسه بين عدد قليل من الركاب، لم يكن بينهم أبوه و لا صديقته "لونا" التى تعرّف بها فى الطائرة. فسمع من رجل أنّ ركاب الطائرة تفرقوا فى فئات للحراسة و اكتشاف المكان و إصلاح عطب الطائرة و محاولة الاتصال بعالمهم. فانتبه إلى حوله حيث العصافير تغرّد و الأزهار من أشكال متنوعة ترتفع على مد البصر.

فذهب سامى مع الرجل لاكتشاف الماء، فبعد أن وجدا أنهار صغيرة تحفر مجاريها فى رمال الصحراء، عادا إلى الركاب ليطّلعاهم على كشفهما. فرأى "سامى" فى العودة قطعان من الوعول و الماعز و أيضاً الفيلة تقصد الأنهار لتشرب منها الماء.

فبعد أن قفلا إلى حيث الطائرة و رجع كلّ من ذهب للاكتشاف و كان النهار قد أوشک على الانتهاء، لجأ الركاب إلى الطائرة و أغلقوا الباب بالإحكام خوفاً من الوحوش و الحيوانات المؤذية.

فبعد عشرة أيام لم يستطع طاقم الطائرة أن يتصل بأى جهة تستطيع إنقاذهم. فبدأ اليأس يتسرّب إلى كلّ الركاب، فكانوا يوجّهون اللوم إلى طاقم الطائرة تارة و يهدّدونهم بالقانون و السجن تارة أخرى. مع هذا، كلٌ كان يعرف ماذا عليه أن يؤدى للمجموعة من خدمات من نقل الماء أو تحضير الطعام أو غسل بعض الحاجيات.

يعطى "سامى" فى ذكرياته صورةً من الصحراء و يقول أن الصحراء بدت مقفرة لأن الحيوانات و الزواحف كانوا يحفرون ثقباً فى الرمال و يسكنون تحت

الرمال.

كان الركاب يواجهون مفاجآت و مصائب فى الحياة بعد ثلاثين يوماً من هبوط الطائرة الاضطرارى. فمات رجل عجوز من الركاب و حاول الركاب أن يدفنوه فى حفرة عميقة من صحراء حيث لا يمكن للذئاب و الوحوش أن تنهش جسده، بينما كانت زوجه تجزع لهذه المصيبة و تبغى أن يضعوا الجسد فى الطائرة فى حاله.

و مشكلة أخرى أن مؤونتهم نفدت و لا بدّ لهم من أن يوفّروا طعامهم من أثمار الأشجار. و أيضاً مشكلة الماء بدأت تتعاظم لأن الأنهار محت فى الرمال، و البحيرات تحوّلت إلى مستنقعات. فأُجبروا أن يقطعوا لحى الأشجار و يعصروها فى أفواههم للحصول على قطرات قليلة من الماء، بينما وجدوا يوماً أن القرود تسقط ثمار شجرة و تركض عليها عبثاً، ثمّ بعد يومين ترجع إلى الثمار و قد تخمّرت، فتبدأ بأكلها و تصير سكرى.

فوجد "سامى" يوماً خلية نحل فى شجرة، فنادى أباه و هو أخذها من الشجرة و تناولوا عسلها مع الركاب. و فى اليوم التالى عندما كان الرجال يسعون خلف سرب من النعام ليصطادهم فوجئوا بآثار أقدام انسان. و بعدما ذهبوا وراء الأقدام، وجدوا انسان بدائى عار، فركضوا خلفه حتى وصلوا إلى عدة أكواخ منتشرة هنا و هناك و الناس عرايا يجتمعون حولهم. و مع أنهم ما استطاعوا أن يتكلموا، حاول القبطان أن يُفهمهم بأنهم أصدقاء و بعد قليل تفاهم الطرفان. و الصبى الذى كان فى مثل سنّ "سامى" أعطاه قطعة من الأخشاب و العظام منحوتة على شكل الدمى. فعند الرجوع رجل بدائى استخدم قرداً للبحث عن الماء. فالركاب أيضاً تابعوه حتى وصلوا إلى بحيرة من الماء الصافى، فبدأ "سامى" يسبح فى البحيرة.

شهران مرّ عليهم و هم منفيون فى الصحراء. ففى هذه الأيام علّم "سامى" أشياء كثيرة من الطبيعة. فعرف طريقة تكييف البدويين مع الطبيعة و شاهد امرأة بدائية تضع مولودها بنفسها تماماً كأىّ من الثدييات. و لما بدأت أيام صعبة فى

الصحراء للإنسان و الحيوان، لم يتجرّأ أحد أن يخرج من الطائرة إلا عندما الجوّ كان آمناً و لا توجد حيوانات مفترسة. و لم يستطع أحد منهم أن يقترب من البحيرة لأن فصيلة الأسد أخذت تسكن قربها. فكان صعب لأصحاب الحضارة الواسعة أن يكيّفوا أنفسهم مع الظروف الصعبة فى الصحراء. فكانوا أكثر الأوقات فى الطائرة و صاروا مضطرين إلى استخدام الأنابيب من الأوكسجين فى الطائرة. و عندما كانوا فى الطائرة اجتاح إعصار هائل الصحراءَ، فبدلت الصحراء إلى شيء آخر، فما بقى شيئاً من المعالم المدلّة على الماء و الأشجار و الأثمار. فذهب الشابّان الأفريقيان من الركاب إلى اكتشاف من جديد، فبعد يوم كامل رجعا مجروحين و فى يديهما طائر و ثمرة كبيرة. فبدا لهم أنهما شاهدا معركة قاسية بين الوحوش و وصولهما إلى الطائرة كان ضربة حظّ.

فبعد أيام كان الركاب يتأملون فى السماء لرؤية السحب الممطرة بينما ظنّت "لونا" أنها رأت طائرة فى السماء. فلم يأبأ أحد من الركاب إلى ما قالته سوى القبطان و "سامى".

ففى يوم من الأيام عندما كان الركاب و القبطان يتشاوران فى عملية اكتشاف من جديد، نظر القبطان إلى السماء و أراد من الجميع أن ينصتوا، فإذا بطائرة تقترب منهم. فصار الكل مسروراً. و بعد أن هبطت الطائرة أطعمهم طاقم الطائرة الجديدة و سافروا من جديد إلى مدينة قريبة من المقصد. فبقى "سامى" و أبوه فى المدينة و ذهبا إلى فندق فخم، بينما ذهبت "لونا" و صديقه إلى المدينة للتجول. و لما يلتقى "سامى"، بـ"لونا" بعد، فهو بعد ذلك ذهب مع أبيه إلى جوهانسبرغ و هو يحبّ أن يجد "لونا" يوماً.

٥.تحليل القصص:

١.٥. أنفولانزا يا فائزة:

١.١.٥ الأسلوب:

الأسلوب فى هذه المجموعة القصصية أسلوب سهل مرن، لا توجد فيه صعوبة و لا حوشية. و صوت النصِّ منظمٌ، و منطقى و لا يحسّ القارئ بالإزعاج.

المفردات المختارة لمخاطبة القارئ، من قاموس لغوى محدود. فأكثر المفردات و العبارات أو المصطلحات معروفة عند المخاطب. و هذه المفردات إلى جانب نوع الأفعال و بنية الجمل تشكل أسلوباً سهلاً دافئاً عند القراءة. فالأفعال أكثرها حسية و وصفية لأنها فى علاقة تامة مع الطبيعة و عناصرها. الجُمل فى هذه المجموعة بسيطة و أكثرها قصيرة بحيث تجذب القارئ.

و الصور قليلة فيها، غير أن القارئ يواجه صورة أو اثنتين: «والبطات فى البحيرة الصغيرة قد خبأت رؤوسها فى أعناقها، و بدت ساكنة هادئة و كأنها تستمع إلى موسيقى خفية.» (الكيلانى ٢٠٠٦، ٥) فصوّر الراوى هدوء البطات و شبّهه بهدوء مَن يستمع إلى موسيقى خفية.

أما عن الأوصاف، فالراوى يستمدّ منها للتعبير عن كيفية حملات التوعية بيد الصغار فى المدينة، و هذا ما يشجّع المخاطب لأن يعمل كما عملوا فى القصّة، لأن المخاطب يرى الفعل و ردّ الفعل الإيجابى فى النص. و منها: «و أعجب أهل الحىّ بجولة البنات هذه، و لم يلبث الأولاد و الصبايا و كثير من السكان أن انضمّوا إليهن فأصبحت هناك ورشة كاملة للعمل، و بدا الحى كله فى حالة غليان كما لو أنه لم يعد المكان نفسه الذى كان هادئاً.. أبواب بيوته مغلقة.. و وراء الأبواب أسرار.» (نفسه، ٢٠)

٢.١.٥.الرؤية:

الراوى فى هذه القصة عالم الكلّ. و هو ليس من الشخصيات و ينظر إلى

القصة و أحداثها من الأعلى. لكنّه يماشى الشخصيات، و يعطيها دورها فى بيان القصة. فالراوى ينسحب من موضعه، فى كثير من المواضع ، و يسمح لحوار الشخصيات أن يبيّن تيّار القصة.

و الراوى من الراشدين ولكن نظرته تشبه نظرة شخصيات القصة. بؤرة الاهتمام فى هذه المجموعة فتاة صغيرة باسم فائزة و هى فى الثانية عشرة من عمرها، و الراوى يسعى أن ينحاز إلى فائزة و صديقاتها، فهو يفرح بفرحها و يحزن بحزنها و يساعدها كى تنفّذ مهمتها. أمّا تيار القصة فخطّى، إذ تأتى الأحداث واحدة تلو الأخرى، فلا يدع مجالاً لمشاركة المخاطب مشاركة فعّالة.

٣.١.٥. الانحياز:

تحاول فائزة و صديقاتها مساعدة الجيران فى الحىّ. و فى هذا الطريق يواجهن معارضة بعض من الجيران: «أما الحاجة نفيسة فقد رفعت صوتها استنكاراً و احتجاجاً، و أصرّت على ألا يمدّ أحد يده إلى عشّ الفراخ، و صرخت بصوت عال: من أين يأكل أحفادى البيض؟.. و ماذا سنفعل لو كان لدينا ضيوف للغداء أو العشاء و ليس لدينا فراخ؟ لا.. لن أدع أحداً يمسّ العشّ.. أنا سأترك البيت و أذهب إلى ابنتى.. و لتظلّ الفراخ وحدها حتى يفرجها الله.» (نفسه، ٢٠) لكن الأكثرية من أهل الحىّ يحبّون تصرفات فائزة و صديقاتها، و أطفال الحىّ بدأوا بمشاركتهن عندما علموا بمهمّتهنّ.

و الكاتبة أيضاً تنحاز إلى "فائزة" و عواطفها و تشاركها فى العواطف الصغيرة و الأفكار العالية: «و لم يكن الأب يدرى أن فائزة و رفيقاتها يهيئن لاحتفال صغير فى الحديقة بهذه المناسبة.. صحيح أنها أفراح صغيرة لكنها مهمّة بالنسبة للصغار، و خاصة فائزة.» (نفسه، ٣٦)

و هكذا أبوها الذى يمثّل الراشدين فى القصة. فيتعاطف معها و يشاركها فى أعماله و يجعلها كوزير له. فعند حزنها بموت "منال" بسبب أنفلونزا الطيور، يعزّيها بأنها ليست مسؤوليتها وحدها، بل المواطن أيضاً يجب أن يكون واعياً: «ردّ الأب: إنّها مسؤولية الجميع يا فائزة.. و ليست مسؤولية مجموعة

معينة أو مسؤولية الحكومة فقط. كلّ هذه الأطراف تقدّم التوعية و المساعدة.. لكن المواطن نفسه هو الذى يجب أن يكون واعياً و مسؤولاً.» (نفسه، ۳۴)

۴.۱.۵. الفجوات:

الفجوات و الفراغات ليست كثيرة فى هذه القصة، إلّا أن الراوى لا يتكلّم أخيراً عن مرض هند و هل تحسّنت حالها أم لا؟ و أيضاً عن الجائزة التى كانت فى نهاية التعليمات المكتوبة من قِبل أبيه. فمن فاز بالجائزة، أكانت فائزة أم غيرها؟ و أيضاً هل سمّت فائزة البطات باسم واحدة من صديقاتها أم كان بعضها ذكراً؟

و الراوى ينقل بعض المعلومات و القصص، و القارئ بحاجة إلى معلومات مسبقة لفهمها و هذا الأمر يسبّب نشاطا أكثر فى القراءة؛ فمنها قصة هابيل و قابيل و قصة سليمان النبى: «قال نسر آخر: "ليت جماعة الغربان تفعل كما فعلت فى غابر الأزمان فتحفر قبوراً لهذه الجثث.. ألم تسمع بقصة الأخوين قابيل و هابيل كيف قتل أحدهما الآخر و جاء الغراب يبحث فى الأرض حتى تمّ دفن الضحية المقتول؟" بادر الهدهد و قد شجّعه ذلک على أن يروى قصة الهدهد جدّه الأول الذى نقل الرسائل من مملكة الشمس إلى مملكة سليمان.. حامل رسالة السماء و توحيد الأديان.» (نفسه، ۲۵)

بالنظر إلى هذه القصة، تصل الدراسة إلى أنّ الأسلوب يظهر فيها، أقوى من العناصر الأخرى. الأسلوب فى هذه القصة يؤثّر على الفنون الأخرى، كالرؤية، و الانحياز، و الفجوات. إنه يتّسم بالبساطة، و هذه البساطة تتجلّى فى القاموس اللغوى المحدود، و الجملات القصيرة.

فالقارئ الضمنى فى هذه القصة، قارئ ذو قاموس لغوى محدود، و مستوىً غير عالٍ فى فهم اللغة. و الراوى عالمٌ بمقدرات القارئ، و ينتقى المفردات و الجمل حسب قدرته فى إدراكها. و هو أيضاً يحترم هوايات المخاطب، فيختار المفردات البسيطة *بإيقاع و عندما ترصف الجملة مثل عقد من المجوهرات و تقع الكلمة فى مكانها و تلامس قلب الطفل و روحه، يكون لها* موسيقى على

سمع الطفل يجعلها محبّبة و مفهومة لديه.

فالمفاهيم تنتقل إلى المخاطب مباشرةً أو غير مباشرة. فالمفاهيم المنتقلة مباشرةً، تتجلّى فی الأوصاف و الصور. و المفاهيم الخفية فی النص فعلی المخاطب أن يبحث عنها بين الفجوات. و الراوی يری المخاطب قوياً فی قدرة التخييل و الإبداع، فيستطيع أن يكشف المعانی و المفاهيم الخفيّة فی النص.

بما أنّ القصة تُروی رواية خطية؛ فلا مجال لخيال المخاطب أن يخلق المعانی و يشارک فی بناء هذه النصوص.

أخيراً، يری الراوی المخاطب فی هذه القصة، طفلاً فی السنوات الأولی من مرحلة الطفولة، فهو يحتاج إلى معلومات مفيدة عن القضايا المختلفة، كحياة بعض الحيوانات و الأمراض و طريق الوقاية منها. و الراوی أيضاً يعتقد أنّ المخاطب لديه قّوة التخييل و الإبداع؛ فلا يعرض المفاهيم أمامه بشكل جاهز، بل يدعوه إلى التفكر و التعمق فی جوانب النص. و بحسب مرحلته العمرية يسمح له بأن يجيب عن الأسئلة التی تطرح نفسها له.

٢.٥. من أنا؟ من أكون؟

١.٢.٥. الأسلوب:

الأسلوب فی هذه القصة يختلف عنه فی القصص الأخری، فهذه القصة كما أشيرَ فی الملخص، قصة الخيال العلمی. و مستواها العلمی و اللغوی و المفرداتی، أعلی من القصص المختارة الأخری.

اللغات و المصطلحات المستفادة فی هذه المجموعة أعلی من مستوی المخاطب اللغوی، و الشخصيات فی القصة يعترفون بعدم فهمهم المصطلحات: «قال عمّی: قلت لک لا تحدّثنی فی العلم.. فأنا أسمع منكم كلاماً لا أفهمه.. الاستنساخ الخضيری، الحامض النووی، زرع الجينات، الخ..» (الكيلانی ١٩٩٨، ٧) فاللغات صعبةٌ؛ مع أنّ الراوی يحاول أن يتعلّم منها قدر استطاعته، و أن يشارک المخاطب فيما يفهم.

الأفعال فى القصّة بين الحسية و الانتزاعية، و بنية الجملات تظهر بشكلين مختلفين: فالجمل إما تأتى فى الحوار بين "جاد" و نفسه، أو بين الأب و العمّ، أو "جاد" و "جود". فالجمل فى هذه الحوارات متقطعة و قصيرة فى أكثر الأحيان. أما الجمل التى تعبّر عن النتاج العلمى أو التى تأتى فى مذكرات العالم، فأكثر تعقيداً. فمن أمثلة الشكل الأول: «قال أبى بتهكم: ما معنى أنه مبتكر؟ فى الكمبيوتر لا يوجد ابتكار.. كلّ ما هنالک استخدامات لا أكثر. ليس هذا حديثنا. جود تنمو شخصيته بطريقة مختلفة عن جاد و هذا مجال بحث العلماء. حديثنا عنک أنت. لماذا تريد أن تفجر قنبلتک أمامى قبل وقتها المناسب؟ ألم تعد قادراً على الصبر؟»(السابق،۶) و من الثانى:«العلماء يقولون بأن الاستنساخ يؤكد كلّ الصفات الوراثية و حتى العادات التى ترسخ فى الإنسان فتنتقل من جيل إلى آخر و هذا ما يسمّونه الذاكرة الجمعية، و من هذه النقطة تأتى خصائص الشعوب التى تتعمّق على مرور الزمن.» (نفسه، ۱۴)

أما الصور ففيها كثيرة؛ فهذه الصور إمّا ساذجة مستمدّة من عناصر بسيطة، يعرفها المخاطب، نحو: «قبعت مثل كلب مريض ولكن بدون لهاث.. و لا حركة.. و لا صوت.» (نفسه، ۵) أو: «كنت فى حالة من الضياع.. من الذهول.. حتى أننى شعرت بأطرافى يابسة، و أنها باردة كالثلج.» (نفسه، ۸) أو: «أجفلت كمن لسعتها أفعى و رفضت.» (نفسه، ۹) و نحو:«..و بين هرج و مرج العلماء، و مرحهم، و صخبهم، و صياحهم كنت صامتاً مثل حجر أملس ينزلق فوقه كلّ شىء حتى قطرة الماء.» (نفسه، ۱۴) و: «ألست أنت الذى أرسلته إلىّ هنا مشحوناً كعاصفة مدمرة؟» (نفسه، ۲۱) و: «أنا أسعل سعالاً شديداً بينما هو يشخر مثل حيوان مذبوح.» (نفسه)

و إمّا معقّدة، و هى الصور المركبة أو الصور الانتزاعية، نحو: «ليست مسؤوليتى.. بل مسؤوليتک أنت و علماؤک، و قد اقتنعتم أن الوراثة هى كلّ شىء.. و أنكم تستطيعون هندسة الإنسان كما تهندسون المبانى و الجسور.. الإنسان غير ذلک يا أخى.. إنه منحة إلهية.» (نفسه، ۷) و أيضاً نحو: «أصبح

شحوبی واضحاً کما لو أننی آتٍ من عالم الموتی.» (نفسه) و: «و کان صامتاً.. مطرقاً.. و کأنّ هموم الدنیا قد وقعت علی کتفیه فجأة.. أو کأنه خرج سلیماً من بعد زلزال شدید.» (نفسه، ۱۸) أو: «المهم أن نتعاون معاً لیصبح لکلّ منا شخصیته المستقلّة.. و أن لا نظل أرانب المختبر یلعب بنا العلماء کما یشاؤون.» (نفسه، ۱۹-۱۸) و أیضاً: «و فی الطریق و آخر خیوط لشمس المذهبة الحمراء تصبغ الأفق، کنت أشمّ رائحة الفاجعة بدل الهواء الناعم المنعش.» (نفسه، ۲۰) و نحو: «و بدت لی الفیللا مثل وحش أسطوری ضخم یتربّص بی، و الأشجار تبدو مثل الأشباح.» (نفسه) و: «و لم تلبث ألسنة النار أن امتدّت إلینا، و التفّت حولنا مثل سلسلة من جهنّم.» (السابق،۲۲) و هکذا: «لم تعطنی النیران فرصة للتفکیر إذ اقتربت منّا أکثر و أکثر و کأنها وحوش حمراء من لهب ترید افتراسنا.» (نفسه، ۲۳) فهذه الصور تجذب القارئ إلی نفسها و تستدعی وقوفه علیها لفهمها.

و الوصف فی هذه القصة دقیق، یعبّر عن دقة الکاتبة و سیطرتها علی النص و علی المشاهد التی تکتب عنها: «و فقست البیضة التی نجت عن عصفورین صغیرین بلا ریش أخذا ینتفضان، و یضطربان بخوف غریزی من الأفعی. کأنما نفذ إلیهما عبر القشرة قبل أن یخرجا إلی الحیاة.» (نفسه، ۱)

و أمّا عن الشخصیات، فالراوی یعرّف للمخاطب، أباه العالم العبقری، و العمّ ناجی و هو تاجر، و أیضاً یعطی القارئ معلومات عن أمه أو جدّته.

۲.۲.۵. الرؤیة:

الراوی و بؤرة الاهتمام فی هذه القصة شخص واحد. فهو صبیّ فی الخامسة عشر من عمره، و لدیه طموحاته و تصرفاته الخاصة. و الکاتبة تطلق صراحه و تسمح له بأن یفعل ما یرید، فالقارئ یراه فی بدایة القصة، یمتلک عصفورین صغیرین، یعتنی بهما و یترکهما بحُرّیة خارج القفص لتقوّی أجنحتهما.

و مع أنّ الراوی ابن فی الخامسة عشر من عمره، غیر أنّه فی بعض الأحیان لدیه تصرّفات و أفکار لا یتناسب مع عمره، مع أن الراوی اعتبره عبقریّاً کأبیه.

فعندما يتكلّم الراوى عن العلم و فائدته فى مواضع متعدّدة من النص، يرى القارئ أنّ الكاتبة هى التى تتكلّم عن لسان الراوى: «و المختبر كما فهمت لم يمسّ بأذى.. و هذا ما كان عزاء للعلماء.. فسوف تظلّ الأبحاث متواصلة.. و العلم يأخذ طريقه و كأن لم يذهب أحد ضحية له.. و كأننا أنا و جود لا نتعذّب هذا العذاب الشديد حرقاً و آلاماً و جروحاً نفسية. ليستمرّ العلم إذن فى كشوفاته و تجاربه.. لكنه إذا لم يخدم الإنسان أو على الأقل لا يسبّب له الأذى فما نفعه؟ إن أى تقدم للعلم لا يساوى روح إنسان.. هذا ما أعتقده الآن.» (نفسه، ۲۴)

ليس بين الراوى و بين الأحداث فى هذه القصة حاجز. فهو الذى يجرّب الأحداث ثمّ ينقلها إلى المخاطب. فحضوره فى بطن القصة و فى بؤرة الوقائع، يساعد المخاطب فى تذوّق النص مساعدة أكثر، و يجعله يتعامل مع النص بشكل أوسع.

الراوى يحترم المخاطب كلّ الاحترام. و هذا الاحترام واضح من شوقه لتقسيم النص بينه و بين المخاطب. فهو لا يعطى المخاطب كلّ المعلومات، لأنّ بعضها مجهولة عنده أيضاً، فهو يتيح الفرصة للقارئ أن يشارك فى خلق النص و أن يفكر فى سبب الأحداث: «أما أنا فأسئلة كثيرة كانت تحيرنى.. مَن أحرق الفيللا؟ هل هو جود؟ لا.. أنا متأكد من ذلک فقد كان إلى جانبى.. هل هو أبى نفسه؟ لا.. مستحيل.. فهو واثق و مؤمن بكلّ ما يفعله. لا شک أنّ صاعقة من السماء قد انقضت علينا.. هل هو الغضب الإلهى أم هو القصاص؟» (السابق،۲۳) أو عندما يكشف السرّ عنده تماماً، يتسائل كأنه يريد الإجابة من القارئ: «مَن أنا؟.. مَن أكون؟ ابناً لأبى أو نسخة منه؟ توأماً لأخى أم كلانا نسخة عن الآخر؟..» (نفسه، ۸) و: «لكن الحقيقة هى أننى حائر أمام هذه الألغاز. من هو جود هذا؟ هل هو ابن عمّى؟.. لا.. هذا غير ممكن.. بل هو مستحيل أن يكون لعمّى ابن و لا أعرفه خلال هذه السنوات الطويلة.. و لماذا ينفق أبى على أخيه؟.. و مادام عمّى ليس عالماً بل لا يحمل شهادات عالياً و لا أتمّ تعليمه الجامعى أيضاً، فما علاقته بأبى و العلم و العلماء؟ و هل لهذا الموضوع صلة

بى، أو بالآخر الذى اسمه جود؟!!» (نفسه، ۴) فذهن الـراوى ملـؤه الأسـئلة و فهو يريد أن ينشّط ذهن المخاطب و يريد أن يساهمه فى ذهوله و حيرته.

و الراوى يسعى لعرض الصور بدلاً من أن يبيّنها بشكل واضح. و هذا الأمـر يمهّد الطريق لمشاركة المخاطب الفعّالة: «و لما جـاء عمـى كـان مسـرعاً فـى خطواته حتى أنه تعثر بحجر صغير فرماه بعصبية نحـوى، و خفـت أن يصـيبنى فأصرخ.» (نفسه، ۴) فيصوّر الراوى غضب عمه بوصف عمله و لا يشير مباشراً بأنه كان غاضباً. فالراوى أو بالأحرى الرؤية فى هذه القصة تبحث عـن قـارئ نشيط، و ناقد.

۳.۲.۵.الانحياز:

الانحياز يبرز فى هذه القصة بشكل واضح. فالكاتبـة تنحـاز إلـى البطـل و تقابل الراشدين، خاصة العلماء الذين لا يفكرون فى حياة البشـر بـل يريـدون تقديم العلم و إن كان بثمن الروح الإنسانية.

و هذا الانحياز هو ما تكرّره الكاتبة فى المواضع المختلفة من الـنص. فعنـد أحاسيسه تجاه أمه أو جدته يبرز هذا الانحياز: «بدأ ينمو فى قلبى غضب على تلك المرأة التى هى جدّتى و أمى فى آن واحد.. كيف تشجّع ابنها علـى عمـل كهذا و لو باسم العلم؟» (السابق، ۹)

و عندما يقلّب جاد دفتر مذكرات أبيه، و عنـد تقلّـب صـفحاته يقـف عنـد فقرتين و هما تدلّان على الانحياز: فالقسم الأول يعبّـر عـن شـعور أبيـه بعـدم السعادة رغم توفيقاته العلمية: «أنا لست سعيداً رغم كلّ شىء.. رغم الجـوائز و المنح المالية.. رغم الشهرة التى أصبحت أتمتع بها بين العلماء..» (نفسـه، ۱۵) و هذه الدهشة مع الأب منذ اليوم الأول من هذه التجربة. فهـو أيضـاً ينظـر إلـى تجربته كخطأ فاحش. فعدم اطمئنانه بعمله رغم أنه يتظاهر بأنه مطمئن، يمكـن أن يعتبر كرمز لانحياز إلى الطفل؛فيقول فـى مذكراتـه: «مضـت علـى التجربـة شهور.. و هى حتى الآن ناجحة.. إلا أننى لم أعد المشرف عليهـا فأعصـابى لا تحتمل. انقطعتُ عن البحث و الدراسة. أعيش حالة قلق غريب. هل سأكون أباً

لهذه المخلوقات أم أخاً أم ماذا؟ أنا ما استشرت السماء.. و لا عالماً دينياً.. و ما كان هذا الصوت المجهول ينادينى من أعماقى: ماذا تفعل.. ماذا تفعل؟ لماذا لا يقول: ماذا تفعلون أيها البشر من العلماء، و إلى أين تسيرون؟ هل أحمل العبء وحدى.. أم سيشاركنى به الجميع؟» (نفسه، ۱۳) و أيضاً يجد نفسه حائراً فى الطريق يتمنى لو أن أمه كانت حية و تساعده: «هل وضعت قدمى على طريق جهنم؟..أشعر بخوف عميق.. عميق.. هل أنا شرير أم عالم شريف و نظيف يقدّس العلم؟.. أنا لا أعرف النتائج التى ستظهر من تجربتى.. يمكن أن تفشل و يمكن أن تنجح. و إذا نجحت فأى سبيل سيسلكه العلم؟ طريق الخطر أم الشرّ؟.. لا.. لا.. طريق الخير. أنا حائر.. و لو أن الخوف يغلبنى.. لماذا لم تعش أمى حتى الآن لأستنير برأيها و مشورتها فيما أنا مقدّم عليه؟» (السابق، ۱۲)

و الراوى يعطى المخاطب حقّه فى أن يكون مختلفاً فى آراءه معها. فينحاز إلى العلماء و جعلت الكاتبة الجوّ له خالياً كى ينحاز إلى أين يشاء.

۴.۲.۵. الفجوات:

تبيّن فيما تقدّم فى قسم الرؤية، الراوى يحترم المخاطب و يشاركه فى خلق القصة، أو على الأقل فى حلّ الغموض. فهذا النص، بما أنه يدور حول هندسة الجينات و علم الوراثة، فيه بعض من المصطلحات المرتبطة بهذه العلوم؛ نحو: الاستنساخ الخضيرى، الحامض النووى، زرع الجينات و .... فالراوى لا يتكلّم عن معانيها و لا يبيّنها بشكل مباشر. بل المخاطب تجاه بعض الأوصاف عن خطوات الاستنساخ أو مجيء الطفلين المستنسخين إلى الحياة. و هذه الأوصاف تساعده و ترشده لفهم بعض الأشياء عن هذه العلوم. و على المخاطب أن يستعين من معلوماته المسبقة أو أن يفكر فى الأمر و حتى يطالع كتباً أخرى عن هذا الموضوع. و بما أن الراوى أيضاً هو الجاهل فى الأمر، المخاطب يشتاق بأن يساعده و يساهمه فى فهم هذه المصطلحات و بالطبع فى خلق القصة.

يبدأ القصة من الزمن الذى الراوى فى خمسة عشر من عمره. فالراوى يعرّف أباه و يحترمه كثيراً. لكن بعد قليل يكتشف السرّ الذى كان مستوراً عليه

زمناً. فيواجه الراوى، و يواجه المخاطب أيضاً، أسئلة كثيرة، و يدخل فـى جـوّ ملؤه الغموض و الأسرار التى لم تنكشف بعد. الراوى يشک فى هويته و يوجّـه أسئلة كثيرة إلى نفسه أو إلى القارئ: « مَن أنا؟.. مَن أكون؟ ابناً لأبى أو نسـخة منه؟ توأماً لأخى أم كلانا نسخة عن الآخر؟..» (نفسه، ٨)

أما نهاية القصة أيضاً غامضة إلى حدّ كبير. فالمخاطـب لا يـدرى أ سـيبقى الراوى حياً أم سـيموت كأبيـه و "جـود". و مـاذا سـيفعل العلمـاء تجاهـه؟ أ سيعرضه على الجميع كنسخة منه؟ أم هو سيعارضهم جميعاً و سيواصل حياتـه كما يريد؟ أ سينجح فى خطته؟ أم سـيمنعه العلمـاء؟.. هـذه الأسـئلة و أسـئلة أخرى تشغل بال المخاطب و هو يفكر فى الأمر و يحاول أن يجد أجوبة لها. و هذه النهاية، إضافة إلى العناصر الأخرى فى النص، تبـدّل القـارئ، إلـى قـارئ نشيطٍ ناقد، غير منفعل، يستطيع أن يقرأ النصوص قراءة فعالة و أدبية.

فهذه القصة من قصص الخيال العلمى. فالقـارئ الضـمنى فـى هـذه القصـة، متقدّم فى قدرة تخييله. إذن الفجوات تبرز فيها أكثر و الـراوى يفسـح للقـارئ المجال لكى يتخيّل و لا يريده مستمعاً منفعلاً. فقصّة "من أنا؟ من أكون؟"، تبدأ فى جوٍّ غامضٍ و تنتهى فى جوّ غامض؛ و هذا الغمـوض يسـمح للقـارئ كـى يستعين من قدرة تخييله و يشارک فى خلق القصة.

الراوى يحترم القارئ، و يقسّم النص بينـه و بـين القـارئ. و يتـرک بعـض الفجوات فى النص للقارئ، كى يملؤه و يشارک فى خلق النص و يلتذّ أكثر من القراءة. فـ"الفجوات" عنصر غالب فى هذه القصة و يؤثّر على العناصر الأخرى و هى الأسلوب و الرؤية و الانحياز، و هذه العناصر تحميه و تؤيده.

فالأسلوب فى هذه القصة يتطلّب قارئاً فى مستوى عال فى القراءة و إدراک النص. فالجمل أكثر طولاً، و المفاهيم أكثر غموضـاً، و الصـور أشـدّ تعقيـداً، و الخيال أوسع.

و المفاهيم فيها إما جلية، و هى التى تتجلّى فى النص بشـكل مباشـر عبـر الصور و الوصف، و إما خفية، و هى التـى تُسـتَنتج مـن الـنص و تخفـى فـى

الفجوات. فالقسم الأول يتطلّب قارئاً بارعاً فى إدراک الصور كالإستعارة و التشبيه و الكناية و القسم الثانى يتطلّب قارئاً نشيطاً متسائلاً، عالياً فى التخييل، عالماً ببعض المصطلحات.

الراوى يخاطب فى هذه القصة، طفلاً فى السنوات الأخيرة من الطفولة و السنوات الأولى من المراهقة. فهو مستفسر و متسائل أمام كلّ ظاهرة. و ينجح الراوى فى الوقوف إلى جانب هذا المخاطب و استجابة فضوله. فهو يتماشى مع المخاطب فى جهله و علمه و يجذبه إلى النص و يبدّله إلى قارئ أدبىٍّ يلتذّ من القراءة التذاذاً أدبياً، إضافة إلى الفوائد الأخرى التى يفيده النص.

۳.۵.رحلة فى عالم مجهول:

۱.۳.۵. الأسلوب:

أبرز ميزة تجتذب اهتمام القارئ فى أسلوب هذه الرواية، هى السهولة. السهولة فى اختيار الكلمات و بنية الجمل و اختيار الأفعال، مشهودة فى الرواية. و بما أن الراوى طفل فى الثالثة عشر من عمره، فالقاموس اللغوى الذى تختاره الكاتبة متناسبة لمرحلة العمرية. و هذا يؤدى إلى خلق جوٍّ دافئ و كلامٍ فى متناول يد المخاطب. إضافة إلى هذا، وجود الحوارات فى النص، خاصة حوار سامى و صديقته لونا، يلطّف جو الرواية أكثر فأكثر و يسهّل النص و يجعله فى محاذاة القارئ. و هذا أنّ الكاتبة أحياناً تتكلم عن لسان الفتى سامى بكلام فلسفى أو علمى لا يناسب سنّه و تجرباته: «و أين يكون موقع الإنسان من هذه الطبيعة القاسية و البريئة فى آن معاً؟ هل يمكن أن يعيش إلا بالتعاون مع أخيه الإنسان و بابتكار الحيل لإخضاع الطبيعة و اجتناب أذاها و مخاطرها؟ هذه هى بذرة الحضارة كما اصبحتُ أراها الآن.. و هذا هو تفوق الإنسان على سائر المخلوقات.. إنّه العقل المفكر و الذكى... و إنها التجمعات البشرية التى تشكل القبائل أولاً.. ثمّ الشعوب.» (الكيلانى ۱۹۹۵، ۱۰۴-۱۰۵) أو تتكلّم الكاتبة عن لسان سامى، عندما ترفض لونا اعتبار عصفورها صيداً ثميناً؛ فتقول: «صمتُ.. و أنا أقدر مشاعرها الرقيقة.. و تساءلت بينى و بين

نفسى هل يكون الإنسان إنساناً إذا تخلّى عن مثل هذه المشاعر؟ و كان الجواب طبعاً لا.. فهذا ما يميزنا نحن البشر.. و إلا انقلبنا إلى أسوأ أنواع المخلوقات المعتدية و الفتاكة لما نملک من عقل و ذكاء و حيلة و مقدرة.» (نفسه، ۱۱۴)

و الراوى يقارن بين حينٍ و آخر الحضارةَ البشرية و الحياة البدوية فى ذكرياته و يعطى المخاطب صورة من الحياة البدوية و حياة الوحوش عبر هذه المقارنات. فتوجد فى هذه الصور، أوصاف دقيقة و مشاهد حية و هى التى تتيح الفرصة للمخاطب أن يتعامل مع النص و يتعايش مع الراوى فى البيئة المذكورة فى آن واحد. فمع أنّ هذه الأوصاف لا تخلو من العناصر الأدبية، فهى لا تألو جهداً من أن يحيط المخاطب علماً بما يجرى فى البيئة التى عاشها الراوى.

و إضافة إلى ذلک، توصيف حالات الركاب، عند المصيبة و بعد النجاة جذابة جداً، فيصورها الراوى فى صورة حيّة و جميلة: «الأسبوع الثانى بعد حادث الموت الفظيع كان أسبوعاً قاتماً و كأن مسحة من السواد أخذت تحتلّ قلب كلّ أحد من المجموعة.. فتر حماسهم للاكتشاف و التنقل بين الأرجاء القريبة أو بعيدة من الصحراء.. قلّ ضحكهم و تندرهم على أنفسهم.. و حتى أن يتكلموا مع بعضهم بعضاً.. أصبحت الحياة ثقيلة.. و أصبحنا نعدّ أياماً عداً دون أى نجم يلوح فى أفقنا.» (السابق، ۶۵) أو:«حومت الطائرة فوقنا على ارتفاع قريب، فمسّتنا نوبات شبه هستيرية.. هذا يقفز.. و ذاک يبكى.. و آخر يلوح بكلتا يديه.. و رابع يجلس على الأرض فى إعياء..» (نفسه، ۱۳۴)

أما الصور التى تحتوى عليها الرواية، فهى تجتذب اهتمام القارئ بأكمله رغم بساطتها و كونها حسية، و إنّها ليست صور مبتذلة أو اعتيادية،: «نظرنا حولنا فوجدنا كثباناً من الرمل قد انتصبت أمامنا و لم تكن موجودة من قبل.. كأنّ يد رسام غيرت الخارطة من حولنا.. و رأينا [...] مئات الجثث لحيوانات أو طيور تملأ المساحات الملساء أمامنا كما لو أن يداً عملاقة سوّتها بكلّ دقّة و إتقان.» (نفسه، ۱۰۸) أو «بدأت الأشجار تتعرّى بشكل مفجع.. فقد انتهى

موسم الخصب.. و زوبعة واحدة كفيلة بأن تجعل الأرض الرملية تحت الأشجار كما لو أنها مفروشة بسجاجيد ذات ألوان متعـددة..» (نفسـه، ۱۰۵) ففهـم هـذه الصور لا يحتاج إلى معلومات سابقة لدى القارئ الطفل؛ فالقارئ الـذى رأى و لو مرة واحدة هيئةَ الأشجار فى الخريف، أو الذى شـاهد السـجاجيد الملونـة، يمكنه أن يتعامل مع هذا النص بسهولة و بسرعة. فالراوى يسحب القـارئ مـن يده و يعرّفه على كلّ ما هو مجهول لديه، فلا يقلق القارئ من هذا التعامل، بـل يحسّ باطمئنان من السفر مع الراوى إلى بطن النص.

و أما عن الإشارة إلى الطقوس الدينية و الرسوم و الثقافات، فلا يشير إليهـا الراوى إلا فى فرص قليلة، فهو على سبيل المثال يشير إلى كيفية صلاة الشـكر عند الركاب: «كلّ منا يصلى بطريقته الخاصة صلاة الشكر.. حتى الذين تقتضـى صلاتهم شعائر و طقوساً مثلنا أبى و أنا فقد كنّا نصلّى بقلوبنا..» (السابق، ۱۴۳) إضافة إلى ذلک، الراوى يشير إلى بعض الركاب و يحلّل شخصـيتهم؛ كأبيـه، و المـرأة الثرثـارة، و لونـا، و المضـيفة التـى تحـتفظ علـى جمالهـا، و الشـابان الأفريقيان.

۲.۳.۵.الرؤية:

الراوى فى هذه الرواية طفل فى الثالثة عشر من عمره، فهو يروى الحكاية من منظره كطفل، غير أن الرواية فى بعض الأحيان يخرج من جوّ الطفولية و الكاتبة تنقل مفاهيم لا تناسب سنّ الراوى: «... تناول قلماً و أخذ يقلّبه بين يديـه ثـمّ وضعه فى فمه ليمتصّه كما لو أنه غصن شجرة حلو المذاق.. تمنيتُ لو أنه يعرف الأسرار العظيمة التى يملكها هذا القلم و هى الكتابة كنز البشرية الذى لا يفنـى، لكنه للأسف لا يزال يقف فى نقطة البداية..» (نفسـه، ۹۵-۹۶) فيبـدو أن هـذه الآراء، من آراء الكاتبة، و ليس مما يخطر ببال طفل فى الثالثة عشر من عمره.

الراوى يروى الأحداث و الوقائع من بطنها، فليس بين الـراوى و الأحـداث حاجز. فهو يشارک الركاب فى المغامرات و فى الاكتشافات. و بما أنه طفـل و لا يزال فضوله معه، يسأل كل الأشخاص عمّا لا يعلمـه، فيمـنح المخاطـب أن

يسأل نفس هذه الأسئلة أو أسئلة أخرى عن البيئة التی عاشها. فالراوی ليس عالماً بكلّ ما يجری كی يعطی المعلومات إلی القارئ تلقائياً، بل هو نفسه جاهل بما حوله و القارئ يزوّد المعلومات بالمماشاة مع الراوی، فهما يتعلّمان معاً فی آن واحد، و لا فضل للراوی علی القارئ. و هذا ما يزيد علی صفاء النص: «بعض الأطعمة و الثمار التی قدّمتها للفتی كان يلتهمها كما لو أنه يدخلها فی جعبة.. لاحظت أنه تناول كميات هائلة كان يمكن أن تكفينی أنا لأسبوع[...]و هذا ما تأكدنا منه جميعاً عندما رأينا أفراد القبيلة يأكلون بالطريقة ذاتها [...] قال الطبيب الذی كان بيننا.. هذا نوع من التلاؤم مع البيئة.. ألا تلاحظون أن أنوف الأفريقيين عريضة و أنوف أهل البلاد الباردة دقيقة؟ ذلک لأن الزنوج يتنشقون هواء ساخناً و بكميات كبيرة..» (نفسه، ۹۶)

۳.۳.۵. الانحياز:

نظرة الكاتبة إلی الطفولة و عوالمها نظرة مليئة بالتفاؤل. فهی تؤيد هوية عالم الطفولة المستقلّة و تقف إلی جانب الطفل و تماشی معه فی معاملته مع الراشدين: «و بعد أن زوّدتنی [أمی] بنصائح كثيراً أودعت فی محفظتی عدداً من الكتب لأقرأها كلما وجدتُ لدیّ فراغاً. كان هذا شأنها دائماً معی فی دفعی للمطالعة، إذ تراها أهمّ من كلّ شیء حتی الرياضة.» (السابق، ۱۴) و هذا الكلام يبيّن أن الطفل لم يكن مكبّاً علی المطالعة بل أمها كانت تدفعه إليها. و الكاتبة تنحاز إلی سامی إذ لا يشاهد القارئ أية جملة تدل علی تحزّبها للأم.

و الراوی الطفل يشير إلی أنه يفضّل التجارب التی اكتسبها خلال هذه المغامرة علی السنة الدراسية التی فاتها. فهذه الفكرة، وجهة نظر طفل فی الثالثة عشر من عمره، و ليست فكرة الراشدين و خاصّة أمها. فربّما هی تقف فی موضع آخر و تفضّل السنة الدراسية و تفضّل الدروس المدرسية علی العلوم التی تُكتسب تلقائياً. فالراوی لا يتكلّم عن موضع الآخرين و الكاتبة تؤكد علی موضع الراوی.

و فی مشهد آخر الكاتبة تشارک فی حبّ سامی للمغامرة: «أمرونا بالعودة

إلى الخيام.. لكننى تشبّثت بيد أبى.. و شرحت للقبطان عن كلّ المجازفات التى قمت بها، و كيف برهنت على شجاعتى و حسن تخلّصى من المآزق.. فكيف و أنا معهم و لا مجال لأن أتعرض للخطر؟ قال القبطان: "لا نريد أن ننشغل بك إذا حصل شيء.. إذ كلّ منّا سيكون مسؤولاً عن نفسه." قلت بثقة رجولية كبيرة: "و أنا كذلك... سأكون مسؤولاً عن نفسى." نظر أبى إلىّ مستفسراً.. أو لعله كان يريد موافقته.» (نفسه، ٧٩-٨٠) فيرى القارئ أن الأب، و هو فى هذه الرواية رمز للعلم و الثقة بالنفس، يقف إلى جانب ابنه و ينحاز إليه فى الإلحاح لمجيئه إلى المغامرة، مع أن هذا الانحياز يبدو لسامى من خلال نظرة الأب إليه، و يمكن ألا يكون صحيحاً، لكن المهم أن الكاتبة تصل إلى هذا الموقف و لا تتثنى عنه.

و عند رؤية لونا طائرةً فى السماء و بعدها رأى سامى طائرة أخرى، تقابُل الطفل و بعض الراشدين أكثر وضوحاً، كتقابل لونا و القبطان: «لونا قالت بصوت عال رنّ فى أنحاء الصحراء: إنها طائرة.. و أشارت بيدها إلى حيث رأت الطائرة. فلم يستطع أحد منّا أن يراها.. قال القبطان: أنت واهمة.. هذا لكثرة ما تأمّلت السماء. أو لعله أملنا جميعاً. ردّت بخيبة أمل: بل كنت واثقة... ماذا؟ أنا واثقة.» (السابق، ١٢٦-١٢٧) و تقابل العجوزين و لونا و سامى: «قالت العجوز الأرملة: طبعاً سيصدّق القبطان ما يقولونه له.. أ ليس هو المسؤول أصلاً عن كوارثنا.. يريد أن يغطى خطأه و فشله. و أضافت العجوز الأخرى: و لماذا لم ير الطائرة إلّا أصغر أفراد المجموعة؟ هراء.. هؤلاء الصغار خيالهم واسع.. و كذبهم أكثر من صدقهم.» (نفسه، ١٣٢)

و أيضاً تقابل الأرملة و سامى فى نهاية الرواية و تعاطف أبيه معه، عندما يبحث سامى عن الهدية التى أهداها إليه الولد البدوى: «نبرت الأرملة العجوز و قد فهمت عن أى شيء أبحث: "هل تقصد ذلك المسخ الخشبى القذر؟ أنا رميته بعيداً عن الطائرة فقد جلب معه الشؤم و المرض.. بسببه ربما كان قد مات شخص آخر غير زوجى.. اضافة إلى أنه جعلنى أرى أحلاماً مزعجة بل

کوابیس." شعرت بالأسف و الخیبة إذ کیف سأعثر علی هذا التذکار العزیز فی أکوام الرمال و خاصة بعد الإعصار المخیف الذی حصل؟» (نفسه، ۱۳۹) و فی هذا الأثناء أبوه یتدخل و یقف إلی جانب ابنه و یتعاطف معه بقوله: «لاتحزن... سوف تحصل علی شبیه له فی العاصمة الأفریقیة التی سترتاح الطائرة فیها... ما أکثر هذه المنحوتات فی أی بلد أفریقی.» (نفسه) و الرائع أن الکاتبة تهتمّ بعواطف الطفل، و لا تکتفی بأن أباه یحاول أن یهتمّ بها؛ بل یعبّر عن الأحاسیس التی فی باطن سامی: «إلّا أننی کنت واثقاً أن لا شیء یعوضنی عن ذلک التذکار العزیز.» (نفسه، ۱۴۰)

۴.۳.۵. الفجوات:

المفاجآت تبدأ من بدایة الروایة، مع أن الروایة تبدأ بمقدمة یعطی الراوی فیها معلومات مسبقة عن أسرته و مکان الروایة و زمانها. فبما أنّ المعلومات غامضة و غیر کاملة، تثیر شوق المخاطب و اهتمامه لمواصلة الروایة و کشف النقاط الغامضة فیها. فالقارئ فی البدایة یری نفسه تجاه غموض کثیر و أسئلة کثیرة، و یحاول أن یجد الإجابات لکلّ منها، قبل أن یصل إلی الإجابة فی الروایة.

رغم هذا، و لأنّ الروایة ذکریات الرحلة، فیحاول الراوی أن یذکر کلّ شیء و لا یجعل فراغاً أو نقطة خالیة غامضة فی النص. لکن الراوی لیس عالماً لکلّ ما یجری حوله، فیبقی بعض الأشیاء غامضة له، بحیث لا یمکنه أن ینقل المعلومات حوله إلی المخاطب. فواحد من هذه المشاهد عند هبوط الطائرة: «المفاجأة الکبیرة و المرعبة بالنسبة لی أننی سمعت دویاً کما لو أنه رعد مخنوق.. فتحت عینی فرأیت من النافذة دخاناً أو غباراً لا أدری.. و لما التفت نحو الرکاب لم ألمح أحداً کأنما الطائرة فرغت، أو لعلی لم أر رؤوسهم المرمیة فوق المقاعد.»(السابق، ۲۴) فالراوی لا یدری بالضبط ماذا رأی، و أین الرکاب و ماذا طرأ للطائرة؟.. و هو یستفید من الکلمات و العبارات التی تنتقل إلی المخاطب شک الراوی فیما یری و یسمع و هکذا ینقل القارئَ إلی جوّ من الإبهام و الخوف و التعلیق و یخلو له الجوّ کی یتخیّل المشهد کما یشاء و یقدر.

و فى العبارات التالية يجد المخاطب هذا الغموض فى الأسئلة المتعددة التى يوجّه الراوى نحو القارئ: «أفقت فى اليوم التالى عند الفجر و لم أصدّق عينى.. أو عقلى.. أو إحساسى. أين أنا؟ فتحت عينى جيداً.. تلمّست جسدى الممدّد فوق قطعة خشبية و وسادة صغيرة تحت رأسى من تلك التى يستعملونها فى الطائرات، و فوقى غطاء صوفىّ متسخ. هذا أنا.. ولكن أين؟ و لماذا؟ تشوش عقلى... هل أنا فى حلم أو كابوس؟» (نفسه، ٢٧) فإلى نهاية الرواية هذا دأب الراوى، فهو يتسائل عندما يواجه شيئاً غريباً، و يشارک القارئ فى حيرته و فى أحاسيسه و يطلب منه أن يساعده فى الإجابة عن الأسئلة بالاستمداد من تخيّله.

أما عن نهاية الرواية، فهى نهاية مفتوحة. يُروى فيها وصول ركاب الطائرة إلى مدينة أفريقية باسم روديسيا. فبعد هذا مصير الركاب يختلف. فالبعض يبقى فى المدينة و البعض يسافر إلى جوهانسبورغ، و البعض يغيّر خطوطه إلى مدينته. فلا يتكلم سامى عن مصيره كثيراً. و لا يحدّث عن سفره إلى جوهانسبورغ و لا عن رجعته إلى البيت. فكيف كانت تجربته فى جوهانسبورغ؟ و كيف كانت حالة أهله عند رجوعه إلى البيت؟ و أسئلة أخرى تطرح نفسها للقارئ. و على القارئ أن يشارک فى النص و يكمل ما يجهله أو بقى مجهولاً فى الرواية باستعانة قوّة تخييله و تجاربه نفسهة.

فهذا العمل الأدبى، من الروايات؛ فالانحياز فيها أكثر بروزاً و ظهوراً، و العناصر الأخرى، (الأسلوب و الرؤية و الفجوات) تؤيد هذا القسم و تؤكده. فالروای يقف إلى جانب المخاطب، و ينحاز إلى خلجات ذهنه و هيجاناته. فهو يتفاهم مع المخاطب الذى يعيش فى هذا العصر و يروى له الحكاية على أساس ما يراه المخاطب و يلمسه فى هذا الزمن.

فهذا الانحياز يبرز تارةً فى أسلوب الراوى فى روايته للأحداث. فهو يتماشى مع مقدرة المخاطب فى إدراک النصوص و المفاهيم. و يختار الجمل متناسباً مع المفهوم الذى يؤدّيه. فلا يريد أن يبتهر بقدرته فى بيان المفردات أو قاموسه اللغوى؛ بل يريد أن يتعامل مع المخاطب بأحسن شكل و يسبّب

التذاذه من القراءة.

و تارةً أخرى يظهر الانحياز فى رؤية الراوى، و نوع نظرته إلى ما حوله. فهو ينظر إلى العالم من منظار المخاطب. فيحترم نظرته و يقف إلى جانبه فى تأييد آراءه أو مغامراته. هو يحترم آمال المخاطب أيضاً و يدافع عنه فى الوصول إلى غاياته.

و الراوى ينحاز إلى المخاطب فيترک فى النص فجوات لكى يملؤها المخاطب و يلتذّ من قراءته الفعّالة. و هكذا يقسّم المفاهيم إلى قسمين: القسم الأوّل المفاهيم الجليّة و هى التى ينقلها الراوى، و القسم الثانى المفاهيم الخفيّة و هى التى يكشفها القارئ باستعانة من خياله الواسع و معلوماته المسبقة.

فالمخاطب فى هذه الرواية، من اليافعين. فالمخاطب طموحٌ و خياله واسع، و بما أنه فى مرحلة عمرية خاصّة، فهو يحبّ أن يشارک فى أحداث النص أكثر، و بعض الأحيان رؤيته تختلف مع رؤية الراوى. فالراوى يلبّى ما يريد المخاطب من النص. فيجعله نصاً مفتوحاً، و يجعل فيه مساحات واسعة لمشاركة المخاطب.

النتيجة

فعند النظر إلى خصائص القصص الثلاثة، يتّضح أنّ مستوى النصوص يتطوّر و يرتقى، فيمكن التعميم أنّ أسلوب الكاتبة فى الروايات أرقى و أجود من أسلوبها فى القصص الطويلة، و أسلوبها فى القصص الطويلة أرقى من أسلوبها فى المجموعات القصصية، و هذا الأمر يصحّ بالنسبة إلى المخاطب. فمستواه اللغوى و العلمى و الأدبى يرتقى من المجموعات إلى القصص الطويلة و منها إلى الروايات. فمخاطب المجموعات القصصية، من الأطفال، و مخاطب القصص الطويلة و الروايات من اليافعين و الشباب.

فمع كلّ ما سبق، لا يمكن تخصيص عمل من هذه الأعمال إلى مرحلة عمرية دون سواها. فهناک ثلاثة اختيارات أمام الكتّاب؛ فإما يكتب الكاتب

لمخاطب وحيد، و إما يستمدّ من خطاب مجزأ، ففی هذه الحالة، الراوی – واعياً أو غير واعٍ- يخاطب الطفل مرّة ، و يغير أسلوبه لخطاب الراشدين مرّة أخری. و إما يستفيد الراوی من الخطاب المتزامن؛ فالراوی يقسّم النص بين هوايات الأطفال و الراشدين، فكلا المخاطبين يجتذبان إلی النص. أو بالأحری صوت الراوی يخاطب الطفل و صدی صوته يخاطب الراشدين. فالقسم الأخير يحدث فی بعض أعمال لينا الكيلانی.

پی‌نوشت

1. The Reader In the Book
2.Kenneth Burke
3.Peter Hunt
4.Samuel Butler
۵. كلّ البحث عن الاستراتيجيات مأخوذ و مترجَم من مقالة آيدن جمبرز؛ فللمزيد أنظر:چمبرز، آيدن.(۱۳۸۷ه). «خوانندهی درون متن». تألیف مرتضی خسرونژاد، دیگرخوانی‌های ناگزیر. تهران: کانون پرورشی فکری کودکان و نوجوانان.،ص۱۱۵-۱۵۲
۶. أنظر موقع اتحاد الكتاب العرب. أخذت الدراسة هذه المعلومات من الكاتبة عبر البريد الالكترونی
7. WHO`S WHO

المراجع

۱. چمبرز، آیدن.(۱۳۸۷ه). «خوانندهی درون متن». تألیف مرتضی خسرونژاد، دیگرخوانی‌های ناگزیر. تهران: کانون پرورشی فکری کودکان و نوجوانان.
۲. حسام‌پور، سعید(۱۳۸۹). «*بررسی خواننده نهفته در داستان های احمد اکبرپور (بر پایه نظریه ایدن چمبرز)*»، مجله مطالعات ادبیات کودک،سال اول، شماره‌ی اول، صص۱۰۱-۱۲۷.
۳. خسرونژاد، مرتضی.(۱۳۸۳ه). *معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*، تهران: نشر مرکز.
۴. خضر،ناظم عودة (۱۹۹۷)الأصول المعرفية لنظرية التلقی، مصر، دارالشروق للنشر و التوزيع.
۵. خضيّر، ضياء (۲۰۰۴) ثنائيات مقارنة؛ بيروت، المؤسسة العربية للدراسات و النشر.
۶. سلدن، رامان، (۲۰۰۶) موسوعة كمبريج فی النقد الأدبی، من الشكلانية إلی ما بعد

البنيوية؛ مراجعه و إشراف: ماری تريز عبدالمسيح، المشرف العام: جـابر عصـفور، ط۱، القاهرة: المجلس الأعلی للثقافة.
۷. عبود، عبده؛ (۱۹۹۹) الأدب المقارن مشكلات و آفاق، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
۸. الكيلانی، لينا. (۱۹۹۸م). *من أنا؟ من أكون؟* القاهرة: دارالهلال.
۹. الكيلانی، لينا.(۱۹۹۵م). *رحلة فی عالم مجهول*، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
۱۰.الكيلانی، لينا.(۲۰۰۶م). *أنفولانزا يا فائزة*، القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
۱۱.الكيلانی،لينا. (۱۵ تشرين الأول ۲۰۰۷) "حوارات"، المأخوذة من موقع مكتوب بلاگ، www.linakeilany.maktoobblog.com
۱۲.المبارک، محمّد؛ (۱۹۹۹) استقبال النصّ عند العـرب؛ ط۱، بيـروت: المؤسسـة العربيـة للدراسات و النشر.
۱۳.ميرقادری، سـيد فضـل الله و حسـين كيـانی(۱۳۹۰)نظريـة التلقـی فـی ضـوء الأدب المقارن،مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية و آدابها،العدد۱۸،صص۱-۲۱.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی