

• دريافت ٩٠/١٢/١٥

• تأييد ٩١/١٢/٢

«نظرية القارئ الضمني في أدب الطفولة»

دراسة في قصص «لينا الكيلاني»

الدكتور حسين كياني *

الدكتور سعيد حسام پور **

بشرى سادات ميرقادري ***

الملخص

أدب الطفولة، من الأنواع الأدبية المتجددة في الأدب الحديث، وهو أدب يتوجه لمرحلة عمرية مهمة من حياة الإنسان. وبما أن الأطفال يحبون الكتاب الذي يعتنى بهم و بهواياتهم، فإن النقد الذي يتركز على القارئ يعدّ من أهم أنواع النقد لدراسة أدب الطفولة. تمّ تقديم نظرية القارئ الضمني في أدب الطفولة، من قبل آيدن جمبرز. وقد انتهت جميع جهود جمبرز، إلى تقديم أسس نقدية يتبين من خلالها: هل العمل الأدبي للطفل أم لا، ثمّ أيّ طفل أو أطفال هم مخاطبوه، وأيّ أسلوب للدراسة يساعدهم للتفاعل مع النصّ أكثر. و من ثمّ، أتجهت هذه الورقة البحثية إلى نقد القارئ الضمني لدراسة قصص مختارة للكاتبة السورية لينا الكيلاني، للوصول إلى الإجابة عن هذا السؤال: من هو القارئ الضمني في أعمال الكاتبة؟ تطرقت هذه المقالة بعد مقدّمة في تبين نظرية القارئ الضمني إلى دراسة و تطبيق نظرية القارئ الضمني في ثلاث قصص مختارة للينا الكيلاني. وأخيراً وصلت الدراسة إلى أن أسلوب الكاتبة في الروايات أرقى و أجود من أسلوبها في القصص الطويلة، و في المجموعات القصصية، و هذا الأمر يصحّ بالنسبة إلى المخاطب. فمستواه اللغوي و العلمي و الأدبي يرتقى من المجموعات إلى القصص الطويلة و منها إلى الروايات. فمخاطب المجموعات القصصية، من الأطفال، و مخاطب القصص الطويلة و الروايات من البالغين و الشباب.

الكلمات الرئيسية:

نظرية القارئ الضمني، آيدن جمبرز، أدب الطفولة، لينا الكيلاني.

* الأستاذ المساعد في اللغة العربية و آدابها بجامعة شيراز hkhyanee@yahoo.com

** الأستاذ المشارك في اللغة الفارسية و آدابها بجامعة شيراز

*** طالبة الدكتوراه في اللغة العربية و آدابها بجامعة أصبهان

١. المقدمة:

أدب الطفولة نوع أدبي 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 المستقلة. إذن فالكاتب المقبولة و المفهومة لدى الطفل، هي التي تقبل الطفل كما هو، و تشاركه في خلق النص، و تساعد للتعامل معه و للقراءة الأدبية. هناك صلات وثيقة و جامعة الأطراف بين الطفل و أدب الطفولة و خالق هذا الأدب و نقده. النقد بإمكانه أن يتوسط 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 نقديّ يعتبر مكانة الطفل داخل النص، لا خارجه. و الذى يساعد المخاطب على الفهم الأفضل للكتاب و يساعد الناقد على كشف القارئ الضمني في النص.

ضرورة الدراسة:

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

لينا الكيلاني هي أديبة سورية قضت أكثر من ثلاثة عقود من عمرها في الكتابة للأطفال. و وجدت مكانتها بين الأطفال و المراهقين طوال هذه السنوات من الكتابة. و تحظى أعمالها الأدبية باهتمام النقاد في أوساط أدب الطفولة و قد فازت أعمالها بجوائز قيمة من قبل مؤسسات مختلفة في سوريا و العالم العربي. و هي عضو في كثير من أوساط أدب الطفولة في العالم العربي. و للتأكيد على أنّها ممتازة فعلاً في سوريا و في العالم العربي قام الباحثون

باستطلاع آراء عدد من النقاد الموهوبين حول شعبية هذه الكاتبة و الأكتريية كانوا موافقين أن لينا الكيلاني كاتبة ممتازة و وجدت مكاتها في أدب الطفولة في العالم العربي؛ و مع ذلك، لم يلاحظ نقدٌ منهجيٌّ على أعمالها في مجال النقد لأدب الطفولة. وقد حمل إهمالُ هذا النوع من النقد لأعمال الكيلاني من جهة و أهمية نقد القارئ الضمني في تبين كيفية أدب الطفولة من جهة أخرى، كل ذلك حمل هذه الدراسة على نقد القارئ الضمني في أعمال لينا الكيلاني.

الدراسات السابقة:

تمّ تقديم أسلوب القارئ الضمني في أدب الطفولة ، من قبل آيدن جمبرز، سنة ١٩٨٥م، في مقالة له بعنوان: «القارئ ضمن الكتاب». (خسرونزاد، ١٣٨٣: ١١٥-١٥٢) فهو يرى أن الأدب أداة للتعبير عن الأغراض. إذن يحتاج إلى قارئ لإنجاز العمل الأدبي. و إن كان الأمر كذلك، يصحّ القول بأنّ الكاتب حين الكتابة، يخاطب شخصاً يسمى "القارئ الضمني". وقد انتهت جميع جهود جمبرز، إلى أن يقدم أسساً نقدية يتبين من خلالها: هل العمل الأدبي للطفل أم لا، ثمّ أيّ طفل أو أطفال هم مخاطبوه، و أيّ أسلوب للدراسة يساعدهم للتفاعل مع النصّ أكثر.

قد سبقت هذه الدراسة، مقالة «بررسی خواننده نهفته در داستان های احمد اکبرپور (بر پایه نظریه آیدن چمبرز)» (١٣٨٩) «دراسة نظرية القارئ الضمني في قصص أحمد أكبربور على أساس نظرية آيدن چمبرز» لسعيد حسام پور. قام الكاتب فيها بتطبيق نظرية القارئ الضمني في قصص أطفال لأكبربور. فهذا العمل البحثي امتداد للمقالة المذكورة، غير أنّه يطبّق النظرية على القصص العربية في مجال أدب الطفولة، و يضع اللبنة الأساس في بناء النقد العلمي في مجال أدب الطفولة العربي.

هناك كتب أيضاً، أشارت إلى تاريخ النظرية و أسسها و مفاهيمها نحو: الأصول المعرفية لنظرية التلقي (١٩٩٧) لناظم عودة خضر ، موسوعة كمبريج في النقد الأدبي، من الشكلائية إلى ما بعد البنيوية (٢٠٠٦) لرامان سلدن، سلطة

القارئ في الأدب (٢٠٠٢) لمحمد عزّام، المقامات والتلقى (٢٠٠٣) لنادر كاظم.

هدف البحث:

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

منهج البحث:

بالعودة إلى المسائل التي تطرح نفسها في نظرية القارئ الضمني النقدية، تتجه هذه الدراسة نحو المنهج الوصفي - التحليلي كمنهج رئيس لها. و بما أن قصص الكيلاني تنقسم إلى ثلاثة أقسام؛ هي: المجموعات القصصية و القصص الطويلة و الروايات، فاخترت الدراسة هذه، من كل قسم عملاً، نموذجاً و عينة لأعمال ذلك القسم، و درست تلك العينات للوصول إلى النتيجة الكلية.

٢. أسس النظرية للبحث:

تهتمّ نظرية التلقّي بالقارئ و الدور الذي يؤديه في إتمام النص الأدبي. ظهرت نظرية التلقّي في أواسط الستينيات (١٩٦٦) على يد فولفغانغ إيزر و هانز رويبر ياوس و جاءت هذه النظرية لتصحيح زوايا انحراف الفكر النقدي و العودة به إلى قيمة النصّ و أهمية القارئ و هذه إسهام واضح في إيجاد نظرية تحقّق المتعة الفنية و الجمالية في التعامل مع النصّ و بالتالي تكشف غوامضه و تفهم أسراره. نظرية التلقّي هي ثمرة جهد جماعيّ كان صدى للتطوّرات الاجتماعية و الفكرية و الأدبية في ألمانيا الغربية. في ضوء هذه النظرية ينتقل مركز الثقل في سيرورة العمل الأدبي من المنتج إلى المتلقّي ممّا يستدعي أن ينتقل مركز اهتمام النقد من إنتاج النصّ إلى تلقّيّه. (سلدن ٢٠٠٦: ٤٧٩-٤٨٠) انطلقت نظرية التلقّي الأدبي من علم التأويل الحديث لتطوّر علم تأويل أدبيّ،

يتجاوز نظريات القراءة التي انتشرت في النقد الأدبي الأنجلو أمريكي، بل ليتجاوز كل ما قيل إلى الآن حول مسألة التلقّي الأدبي. سرعان ما انتشرت نظرية التلقّي الأدبي التي طورها ياوس و ايزر خارج ألمانيا و ذلك بعد أن ترجمت مؤلفاتهما إلى اللغات الأجنبية الرئيسية. فتحوّلت تلك النظرية إلى تيار نقديّ عالمي، له أنصار و تابعون في مختلف البلدان» (عبّود، ١٩٩٩: ٥١).

و لهذه النظرية مفاهيم ناقشها أصحابها و هي أفق التوقعات، خيبة الأفق، تغيير الأفق، المسافة الجمالية، التفاعل بين النصّ و القارئ، القارئ الضمني. و القارئ الضمني هو أن المؤلف قد افترض حين الكتابة قارئاً بصورة لاشعورية و هو متضمّن في النصّ في شكله و توجيهاته و أسلوبه. «و هذا ما أراده «أيزر» و هو أن يجد مفهوماً جديداً يختلف عن المفاهيم التي كانت معروفة في النقد آنذاك و أراد من هذا المفهوم أن يرتبط ارتباطاً مباشراً في بنيات النصّ الأساسية فوجد أن هذه البنيات تنطوي على قارئ قد افترضه المؤلف بصورة لاشعورية.» (خضر، ١٩٩٧: ١٦٠)

و لعلّ قضية التفاعل بين النصّ و القارئ كانت من أهم الأسباب التي دعت «أيزر» إلى البحث عن قارئ ذي صلة وثيقة بالنصّ. و بهذا تمكّن «أيزر» من الدمج بين معنى النصّ و القارئ بالتفاعل بينهما من جهة و بين النصّ و القارئ الضمني من جهة أخرى، و جعل القارئ الضمني أساساً لعملية التواصل. اعتماداً على ما سبق تبين أن فعل التلقّي يدور حول عملية الفهم العميق للنصّ في الأساس و أن هذا الفعل يتطلّب وجود متلق من نوع خاصّ و قدرة فائقة و اندماج تامّ مع العمل الأدبي (ميرقادري ١٣٩٠: ١٣).

أبدع كنت بورك^٢ - بنشر مقالة باسم "فلسفة الجنس الأدبي" سنة ١٩٤١م - استراتيجيات للعمل الأدبي و أسماها "طرق التعامل". وقد مهّدت هذه الاستراتيجيات الأرضية لإصدار مقالة ثمينة في أدب الطفولة و هي مقالة "القارئ في الكتاب" لآيدن جمبرز، التي فتحت الآفاق أمام باحثي أدب الطفولة. و قد تناولت هذه المقالة، مفهوم القارئ الضمني، و أبدعت دراسة

طريقة بالاستمداد من هذا المفهوم و مزجه باستراتيجيات بورك. دراسة جمبرز، كما أكد بيتر هانت^٣، الناقد الشهير لأدب الطفولة، هي نقطة تلاقٍ في تاريخ النقد الأدبي. (خسرونزاد، ١٣٨٣: ٢٢)

سعى جمبرز في مقالته هذه كلّ السعي، أن يقدم أجابةً عن هذه الأسئلة: هل هذا العمل الأدبي للطفل أم لا؟ ثم أي طفل أو أي أطفال هم مخاطبو هذا العمل الأدبي؟ و أي أسلوب قراءة يساعد القارئ كي يتفاعل مع النص تفاعلاً أكثر؟ لهذا يحاول جمبرز في هذه الدراسة أن يعيد اعتبار القارئ و أن يشاركه فيما له نصيب فيه. هو يقول: «أظن أن الأدب طريقة لبيان الأغراض المختلفة. وصل ساموئل باتلر^٤ يومئذ إلى أنه لبيان الشيء لابد من شخصين. و وجود المستمع ضروري كوجود المتكلم. إذن فالأدب، يحتاج إلى قارئ لإنجاز العمل. و إن كان هكذا، فالمؤلف يتخيل شخصاً حين الكتابة، و يصوره كقارئٍ ما. و هو الذي نسميه القارئ الضمني.» (نفسه، ٢٣)

و حصيلة قول جمبرز، أن القارئ الضمني، ليس الذي يصوره الكاتب، دائماً. فقد لا يوافق هذا القارئ تصور الكاتب. و ما يأتي في التالي ملخص نظرية جمبرز.

فكرة القارئ الضمني، تنشأ من هذه الرؤية أن بيان أي شيء يحتاج إلى شخصين؛ أو أن شخصين يتكلمان. هذا الأسلوب في الفكر، على أن الكاتب أو المؤلف، يصنع علاقات مع القارئ، لتبيين معنى النص. على هذا الأساس يخلق الكاتب - واعياً أو غير واعٍ - صورة من نفسه و صورة من قارئه. الكاتب يخلق نفسه الثانية من خلال استخدام آليات معينة. فهو يخلق قارئه كما يخلق نفسه الثانية. و في هذا المجال، أفضل قراءة، هي تلك القراءة التي يتفاعل فيها القارئ المستتر و الكاتب المستتر.

القراءة المثمرة هي تلك القراءة التي تتيح للقارئ أن يتخلى عن نفسه و يتماشى مع النص. إن الراشدين يدرون كيف يواجهون هذه الظروف. فهم يدرون كيف يتخلون عن أنفسهم و يشاركون في نقد النص؛ كيف يدخلون في

النص و يلعبون دوراً فيه و في نفس الوقت يحافظون على هويتهم و لا يغرقون في خضمّ بحر النصّ. فالأدب يتيح للقارئ أن يصير ألف شخص و في 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 مرّن.

الأسلوب النقدي الذي يماشي هذه الدراسة، يساعد الناقد أن يصل إلى أن الكتب التي تساعد الطفل على التواصل المعنوي مع النص، و تساعد على توسيع قدرته في الحصول على النص، كقارئ أدبي، بدلاً من أن تستخدمه لأغراض غير أدبية؛ هي الكتب المقبولة المعقولة للأطفال.

إنّ مفهوم القارئ الضمني و الأسلوب النقدي الذي يُنتج منه، يساعد الناقد في تبيين العلاقة الموجودة بين الكاتب و القارئ في النص و يكشف كيفية خلق هذه العلاقة بيد الكاتب كما يكشف المعاني التي يبحث الكاتب عنها لبيانها للقارئ. هذه النظرة تهدي البحث إلى ما وراء فهم انتقادي للنص. و بعبارة أخرى تقدّم إطاراً يوضح كيفية المرجوة لكتب الأطفال، و ليس هذا فحسب، بل لفهم الأطفال هذه الكتب بشكل أفضل، و لمساعدة الأطفال في ارتقائهم من قراءة غير أدبية، إلى قراءة أدبية.

يجب أن يبيّن الناقد القارئ الضمني في النص، بدقّة، و لهذا لا بدّ من بيان بعض الاستراتيجيات التي تساعد الكاتب في بناء علاقته مع القارئ الضمني. و دور هذه الاستراتيجيات في كتب الأطفال مهمّ للغاية. و يستطيع الكاتب من خلال الاستعانة بها، أن يُدخل القارئ في النص و يساعد في التواصل مع النص. يقترح آيدن جمبرز بعض هذه الاستراتيجيات في نظريته، و يجعل بعض السطور فارغة للقارئ كي يكملها باستراتيجيات أخرى كما يشاء.

قدّم جمبرز الآليات الأساسية لدراسة القارئ الضمني، و هي^٥:
١.٢. الأسلوب:

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

اعتماداً على نظرية جمبرز في دراسة الأسلوب، تطرح الأسئلة التالية نفسها للناقد: أصوت النص و لهجته، صوت واضح، منظم و هادئ بشكل عام؛ أم إن التعامل مع النص صعب للطفل؟ هل يحاول الكاتب أن يتفاعل مع القارئ الطفل متعاطفاً و موجهاً و محدداً أم هو يتعامل مع الطفل غير مكترث، و لا مبال و دون أية سيطرة على الموقف؟ كيف هي بنية الجمل و العبارات؟ هل الجمل قصيرة و بسيطة أم هي مركبة و معقدة؟ أى نوع من الأفعال استعمل في النص؟ هل الأفعال الحسية و الوصفية أكثر استعمالاً أم الذهنية و الانتزاعية؟ كيف هي الصور في النص؟ هل هي معقدة و بعيدة و انتزاعية أم هي حسية و بسيطة؟ هل هي بديعة، و جذابة، و مثيرة لفضول الطفل مع بساطتها؛ أم هي متكررة أو ساذجة أكثر من اللازم؟

٢.٢. الرؤية:

سرعان ما يشكّل الأسلوب و طريقة البيان، العلاقة بين الكاتب و القارئ و يخلق صورة القارئ الضمني. في الكتب التي يكون القارئ الضمني فيها هو الطفل؛ يسعى الكاتب أن يوثق هذه العلاقة باختيار رؤية تتركز على هويته الثانية. و ينجز هذه المهمة بجعل الطفل في بطن القصة، و النظر إلى كل شيء من منظاره.

يجدر بالذكر أن تحديد بؤرة الاهتمام في رؤية الطفل، من ناحية يساعد الكاتب أن يحافظ على حضور هويته الثانية في مستوى الطفل الإدراكي؛ و من ناحية أخرى، أن يكشف الطفل الكاتب الضمني في النص و يتعامل معه تعاملاً حاراً، 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 في النص يمكن طرح هذه الأسئلة: هل راوى القصة من الأطفال أم من الراشدين؟ هل ينظر الراوى إلى العالم نظرة صيبانية أم نظرة راشدين؟ وإذا ما كان الراوى ينظر إلى العالم نظرة صيبانية، فهل هناك ظروف ينظر فيها الراوى نظرة الراشدين و نظرتة الشخصية؟ هل الطفل فى بؤرة الاهتمام أم الراشد؟ هل الرؤية تسمح للطفل أن ينظر إلى النص و يشارك فيه، أم لا تجعل مكاناً فارغاً لمشاركته بثررتها؟ ما هو مدى بُعد الكاتب من الحوادث و الشخصيات فى القصة؟ هل الراوى أحد الشخصيات و ينظر إلى الحوادث و المغامرات من تضاعيف النص و ليس بعيداً عن الحوادث؟ أم ينظر إلى الحوادث من الخارج و يحاشى النص؟ و أخيراً هل الرؤية تبحث عن قارئ منفعل و متأثر أم تفضّل قارئاً فعالاً، و منتقداً، و مستفسراً؟ و أخيراً إنّ الرؤية أشد الاستراتيجيات تأثيراً و أهمّها فى كتابة القصص المعاصرة، و يمهد الاستخدام الصحيح لهذا الفنّ الأرضية لمشاركة المخاطب الفعّالة.

٣.٢. الانحياز:

يؤكد جمبرز فى نظريته أن جعل الطفل فى خضمّ القصة وحده لا يستطيع أن يصنع العلاقة الكاملة مع الطفل. فربّما هناك الأعمال الأدبية التى تجعل الطفل فى بؤرة الاهتمام و مع هذا لا تستطيع أن تجتذب الطفل. اللافت للنظر هو أنّ مماشاة الطفل للنص و مشاركته فى خلق القصة يجب ألا تشكل فى حالة الاغراق. و أيضاً اعتبار القدرة و الذكاء و المهارة لدى الطفل، ليس بمعنى خلق القصص التى لا يستطيع المخاطب الطفل أن يتواصل

معها تواصلًا بناءً و مؤثراً. يقول جمبرز في هذا: «إن الانحياز يمكن أن يحصل بشكل غير ناضج و بدائي، و يُرى الكاتب نفسه جهاراً داعماً للطفل و شيئاً فشيئاً يبدل هذا الدعم إلى التعاضد مع الطفل» (جمبرز ١٣٨٧: ١٣٠).

لدراسة فنّ الانحياز، يواجه الناقد هذه الأسئلة نموذجاً: كيف ينظر الكاتب إلى 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 في تعبير 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 على موقف معارض مع موقفه؟

٤.٢. الفجوات:

«إن «أيزر» يرفض فكرة وجود معنى خفيّ في النصّ يقوم المتلقّي بالبحث عنه بل إنّ المعنى ينتج من خلال التفاعل بين النصّ و القارئ لأنّ العمل الأدبي ليس نصّاً بالكامل كما أنّه ليس ذاتية القارئ، و لكنّه تركيب و التحام بين الاثنين» (المبارك، ١٩٩٩: ٤١)

و في النصّ مجموعة من الفجوات أو الفراغات التي يتركها المؤلّف، و القارئ يقوم بسدّها فكلّ جملة تمثّل مقدمة للجملة التالية و تسلسل الجمل يحاصر بمجموعة من الفجوات غير المتوقعة و التي يقوم القارئ بملئها مُستعيناً بمخيلته. و هذا الفهم للقراءة يثرى النصّ المقروء بعدد من الأفكار و التأويلات التي تنتج من اختلاف وُجّهات النظر في القراءات المختلفة حيثُ يختلف كلّ قارئ في سدّ فراغات النصّ حسب ثقافته و عصره و طريقة تناوله للنصّ.

لقد اهتمّ النقاد المعاصرون كثيراً بقراءة ما بين السطور، و باتوا يعتقدون أنه يجب أن يكون في النصّ سطور فارغة يكملها القارئ و يستلذّ من قراءتها. جمبرز يرى أن هذه السطور الفارغة تطرح نفسها بشكلين: الصورة الأولى «هي الفجوات الصورية و السطحية التي ترجع إلى افتراضات الكاتب الواعية أو

اللاواعية عن القارئ. و أسلوب الكاتب يبيّن افتراضات الكاتب عن مقدرة القارئ في 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 الضمني، عن طريق ارجاعات الكاتب إلى مضامين مختلفة. هذه الافتراضات و الفجوات الإرجاعية، التي ترجع إلى قواسم مشتركة بين الأفراد؛ كثيراً ما لا يعبأ بها، إلا إذا غلبت على النص بحيث يحسّ القارئ الذي ليس لديه هذه الافتراضات بشيء من الغرابة و الوحشة في الكلام. و أما الصورة الثانية من الفجوات، و التي هي ذات أهمية بالغة، فهي الفجوات التي تدعو القارئ للتواصل مع النص و لخلق المعاني الجديدة.» (جمبزر، ١٣٨٧: ١٣٤)

فالناقد ينحاز إلى الكاتب الذي 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 إلا عندما يقسّم الكاتب الموضوع بينه و بين القارئ بالعطف، و يجعل شيئاً للقارئ، كي يربّيه بدوره، و بخياله الرحب.

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

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

٣. لينا الكيلاني وحياتها:

لينا الكيلاني كاتبة و أديبة سورية من مواليد سنة ١٩٥٧ بدمشق. فهي درست الهندسة الزراعية، وحصلت على الماجستير في الاقتصاد الزراعي من الجامعة الأميركية في بيروت عام ١٩٨٥. بدأت بكتابة أدب الأطفال منذ السنوات الأولى للجامعة في صحيفة تشرين، ثم ساهمت بالكتابة على مدى عدة سنوات في صفحة الطفل العربي في الصحف الرئيسية الثلاث في سوريا، و هي: تشرين، و البعث، و الثورة. هي تقول في هذا المجال: «لم أكن قد ابتعدت عن سنوات الطفولة عندما بدأت بالكتابة للأطفال ونشرت أول قصة لي عام ١٩٧٧ في صحيفة تشرين و كنت في السنوات الأولى للجامعة تخصصت في الاتجاه العام في علوم الزراعة ونلت شهادتي العليا في الاقتصاد وبعد ذلك عملت لدى إحدى المنظمات الدولية في المجال ذاته، و كانت الكتابة بالنسبة لي تقع ضمن مجال الهواية، لكنني وبعد سنوات وجدت أنني أكثر ارتباطاً بعالم الأدب فانصرفت عن اختصاصي العلمي، و تفرغت للعمل الأدبي منذ عام ١٩٩٢ حتى تجاوز عدد مؤلفاتي سبعين مؤلفاً في مجال أدب الأطفال، و من ثم الرواية للشباب، و روايات الخيال العلمي فيما بعد.» (الكيلاني، حوارات، ٢٠٠٧)

ترجم بعض من أعمالها إلى اللغات الألبانية، السلافية، الصينية، الروسية، الإسبانية، الانكليزية، و الفارسية. و أدرج اسمها في أكثر من تسعة عشر موسوعة عالمية^٧ في كامبريدج و أميركا و الهند.

حصلت لينا الكيلاني على تقدير لإنتاجها الأول (العصافير لا تحبّ الزجاج) و هي في السنوات الأولى لدراستها الجامعية، ثم توالى إنتاجها خلال سنوات الدراسة الجامعية و ما بعدها و أثناء عملها في جامعة الدول العربية. كما حصلت على جوائز أدبية عديدة، سواء في حقل أدب الطفولة، أم في مجال دراما و برامج الأطفال. فمنها؛ جائزة سوزان مبارك لأدب الطفل لعام ٢٠٠٦، لكتابتها "أنفلونزا.. يا فائزة"، و جائزة الصحافة العربية، الدورة الثامنة، فئة

صحافة الطفل، عام ٢٠٠٩، عن مجموعتها القصصية "مغامرات الزرافة فوز". كما نالت الجائزة الذهبية لمهرجان القاهرة للإذاعة و التلفزيون عن مسلسل دمي الصلصال، عام ١٩٩٨ و الجائزة الذهبية لمهرجان الإعلام العربى فى القاهرة عن مسلسل الأطفال الدرامى "الأحلام الذهبية" عام ٢٠٠٩، و الجائزة الفضية لمهرجان تونس العربى للأعمال الإذاعية و التلفزيونية بدورته الرابعة عشر "دورة القدس" ٢٠٠٩، عن مسلسل الأطفال الدرامى "الأحلام الذهبية". لها أكثر من ثلاث و سبعين عنوان قصة فى أدب الطفولة و هى التى تتضمن على أكثر من مائة و ثلاثة و سبعين مجلداً مطبوعاً، و فى هذه الأعمال يوجد أكثر من ستّ و ثلاثين مجموعة قصصية، و أيضاً فى هذه الكتابات أكثر من عشرة قصص طويلة، و أكثر من اثنتى عشرة رواية، و من هذه المؤلفات أشكال أخرى تتناول موضوعات خاصة كسيرة أصحاب الرسول و سلسلة أبناء الحجارة. و هذه الدراسة تهتمّ بثلاث قصص من هذه الأعمال كنموذج من كلّ من الأقسام الثلاثة.

٤. ملخص القصص:

١.٤. أنفولانزا يا فائزة:

فائزة بنت صغيرة فى السنوات الأولى من المدرسة و أبوها طيب بيطرى. هى تتردد كلّ يوم إلى حديقة الحيوان قرب بيتهم. فيوماً بعد أن فهمت أن أنفولانزا الطيور شاعت بين الطيور، ذهبت إلى حديقة الحيوان كى تزور البطّات فى بحيرة الحديقة. فرأت أن البطّات كلها أصيبت بالأنفولانزا، فحزنت كثيراً. و ذهبت فائزة إلى بيت جدتها و ساعدت جارتها فى الاتصال ببيطرى كى يأتى و يفحص الدجاجات التى كانت لديها. و بعد ذلك ذهبت فائزة و نادى صديقاتها و دعتهن كى يذهبن إلى بيوت الأقرباء فى الحى و يساعدهن فى إنقاذ الطيور. و بعد عدة أيام خلت حيّهم من المشكلة. و أعطى أبوها بعض الأوراق تحتوى على معلومات لفائزة كى توزعها هى و صديقاتها بين الحى. و

في نهاية التعليمات كانت جائزة لمن يعمل في دفع المرض عن البلاد. فساعدت فائزة والدها و صديقاتها، و شكلوا جماعات لمحاربة المرض في كل أنحاء البلاد، و شاركوا جميعاً و حاولوا أن يمحووا المرض و يستقبلوا رمضان و مواعدها المليئة بكل أصناف الطيور.

٢.٤. من أنا؟ من أكون؟:

هذه القصة من قصص الخيال العلمي، فتحدّث عن حياة إبن في الخمسة عشر من عمرها، و أبوه عالم علم الوراثة و هو ثرى جداً، يعيش مع ابنه في فيللا فخمة. و كانا يعيشان بسرور و سعادة حتى فهم الإبن، "جاد"، السرّ الذي كان أبوه يختفي عنه. و السرّ كان بأنه ليس إبن أبيه بل إنه نسخة منه. و أيضاً لديه نسخة أخرى باسم "جود" و هو يعيش مع عمه. فأبوه أخذ قبل خمسة عشر عاماً خلية من جسمه للحصول على كائن أو أكثر هو نسخة عنه. فبعد أن وصل النسختين إلى الثانية من عمرهما أعطى "جود" لأخيه التاجر كى يرى هل أثر البيئة أقوى أم أثر المورثات. و أراد أن يعلن أن إبداعه العلمي في يوم ميلادهما الخامسة عشر.

فبعد أن فهم "جاد" كلّ شيء حاول أن يجد عنوان عمّه و أن يذهب إلى "جود" و يقول له كلّ الحقيقة. فعندما وجده و قال له الحقيقة غضب "جود" كثيراً و ذهب إلى أبي "جاد" العالم و اشتبك معه و سبّب انقطاع طيار الكهرباء في الفيلا و بعد مدّة عندما يصل "جاد" إلى الفيلا، و يحاول أن ينجو "جود" من الصدمة التي أصابته، فوجئ باشتعال النار في الفيلا، فأبوه لم يستطع إنقاذ نفسه و مات. و أنقذ رجال الإسعاف "جاد" و "جود" من المعركة و أخمّدوا الحريق. فجود رفض الأدوية و الأضمة كأنه أراد الانتحار، فمات بعد مدّة بسبب الحرق الشديد. و أما عن "جاد" فقرر أن يكون نفسه لا نسخة عن أبيه و أن يواصل حياته و أن يساهم في صنع قدره بنفسه.

٣.٤. رحلة في عالم مجهول:

هذه الرواية عن ابن في الثالثة عشر من عمره، اسمه "سامي". أبو سامي يعمل في تجارة الأخشاب و يتنقل كثيراً بين أرجاء أفريقيا. فقرر أبوه مرةً أن يأخذه معه في السفر إلى جنوب أفريقيا. لكن في طريق السفر بالطائرة، ارتطمت الطائرة بالأرض فأهبطت هبوطاً اضطرارياً في صحراء كالاهاى فى أفريقيا.

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

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

فبعد أن قفلا إلى حيث الطائرة و رجع كل من ذهب للاكتشاف و كان النهار قد أوشك 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 إتقاذهم. فبدأ اليأس يتسرب إلى كل الركاب، فكانوا يوجهون اللوم إلى طاقم الطائرة تارة و يهدّدونهم بالقانون و السجن تارة أخرى. مع هذا، كل كان يعرف ماذا عليه أن يؤدى للمجموعة من خدمات من نقل الماء أو تحضير الطعام أو غسل بعض الحاجيات.

يعطى "سامي" 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 في الحياة بعد ثلاثين يوماً من هبوط الطائرة الاضطراري. فمات رجل عجوز من الركاب و حاول الركاب أن يدفنوه في حفرة عميقة من صحراء حيث لا يمكن للذئب و الوحوش أن تنهش جسده، بينما كانت زوجته تجزع لهذه المصيبة و تبغى أن يضعوا الجسد في الطائرة في حاله.

و مشكلة أخرى أن مؤونتهم نفذت و لا بدّ لهم من أن يوفّروا طعامهم من أثمار الأشجار. و أيضاً مشكلة الماء بدأت تتعاظم لأن الأتهار محت في الرمال، و البحيرات تحولت إلى مستنقعات. فأجبروا أن يقطعوا لحى الأشجار و يعصروها في أفواههم للحصول على قطرات قليلة من الماء، بينما وجدوا يوماً أن القروود 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 في شجرة، فنادى أباه و هو أخذها من الشجرة و تناولوا عسلها مع الركاب. و فى اليوم التالي 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 يفهمهم 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 كآى من الثدييات. و لما بدأت أيام صعبة فى

الصحراء للإنسان والحيوان، لم يتجرأ أحد أن يخرج من الطائرة إلا عندما الجو كان آمناً ولا توجد حيوانات مفترسة. ولم يستطع أحد منهم أن يقترب من البحيرة لأن فصيلة الأسد أخذت تسكن قربها. فكان صعب لأصحاب الحضارة الواسعة أن يكتفوا أنفسهم مع الظروف الصعبة في الصحراء. فكانوا أكثر الأوقات في الطائرة و صاروا مضطرين إلى استخدام الأنابيب من الأوكسجين في الطائرة. وعندما كانوا في الطائرة اجتاح إعصار هائل الصحراء، فبدلت الصحراء إلى شيء آخر، فما بقي شيئاً من المعالم المدلّة على الماء و الأشجار و الأثمار. فذهب الشابان الأفريقيان من الركاب إلى اكتشاف من جديد، فبعد يوم كامل رجعا مجروحين و في يديهما طائر و ثمرة كبيرة. فبدأ لهم أنهما شاهدا معركة قاسية بين الوحوش و وصولهما إلى الطائرة كان ضربة حظ.

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

ففي يوم من الأيام عندما كان الركاب و القبطان يتشاوران في 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 "سامي" و أبوه في المدينة و ذهبا إلى فندق فخم، بينما ذهبت "لونا" و صديقه إلى المدينة للتجول. و لما يلتقى "سامي"، بـ"لونا" بعد، فهو بعد ذلك ذهب مع أبيه إلى جوهانسبرغ و هو يحب أن يجد "لونا" يوماً.

٥. تحليل القصص:

١.٥. أنفولانزا يا فائزة:

١.١.٥ الأسلوب:

الأسلوب في هذه المجموعة القصصية أسلوب سهل مرّن، لا توجد فيه صعوبة ولا حوشية. و صوت النصّ منظمٌ، و منطقيٌ و لا يحسّ القارئ بالإزعاج.

المفردات المختارة لمخاطبة القارئ، من قاموس لغوي 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 في علاقة تامة مع الطبيعة و عناصرها. الجمل في هذه المجموعة بسيطة و أكثرها قصيرة بحيث تجذب القارئ.

و الصور قليلة فيها، غير أن القارئ يواجه صورة أو اثنتين: «والبطات في البحيرة الصغيرة قد خبأت رؤوسها في أعناقها، و بدت ساكنة هادئة و كأنها تستمع إلى موسيقى خفية.» (الكيلاني ٢٠٠٦، ٥) فصور الراوي هدوء البطات و شبهه بهدوء من يستمع إلى موسيقى خفية.

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

٢.١.٥.الرؤية:

الراوي في هذه القصة عالم الكلّ. و هو ليس من الشخصيات و ينظر إلى

القصة و أحداثها من الأعلى. لكنّه يماشى الشخصيات، و يعطيها دورها في بيان القصة. فالراوي ينسحب من موضعه، في كثير من المواضع، و يسمح لحوار الشخصيات أن يبيّن تيار القصة.

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

٣.١.٥. الانحياز:

تحاول فائزة و صديقاتها مساعدة الجيران فى الحى. و فى هذا الطريق يواجهن معارضة بعض من الجيران: «أما الحاجة نفيسة فقد رفعت صوتها استنكاراً و احتجاجاً، و أصرت 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 الحى يحبّون تصرفات فائزة و صديقاتها، و أطفال الحى بدأوا بمشاركتهم عندما علموا بمهمّتهم.

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 أفرح 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، يعزيها بأنها ليست مسؤوليتها وحدها، بل المواطن أيضاً يجب أن يكون واعياً: «ردّ الأب: إنها مسؤولية الجميع يا فائزة.. و ليست مسؤولية مجموعة

معينة أو مسؤولية الحكومة فقط. كل هذه الأطراف تقدّم التوعية والمساعدة.. لكن المواطن نفسه هو الذى يجب أن يكون واعياً ومسؤولاً.» (نفسه، ٣٤)

٤.١.٥. الفجوات:

الفجوات والفراغات ليست كثيرة في 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 قبل 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 نشاطاً أكثر فى القراءة؛ فمنها قصة هاييل 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 هاييل كيف قتل أحدهما الآخر و جاء الغراب يبحث فى الأرض حتى تمّ دفن الضحية المقتول؟" بادر الهدهد و قد شجّع ذلك على أن يروى قصة الهدهد جدّه الأول الذى نقل الرسائل من مملكة الشمس إلى مملكة سليمان.. حامل رسالة السماء و توحيد الأديان.» (نفسه، ٢٥)

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 مستوى غير عال 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 محببة و مفهومة لديه. فالمفاهيم تنتقل إلى المخاطب مباشرة أو غير مباشرة. فالمفاهيم المنتقلة مباشرة، تتجلى في الأوصاف و الصور. و المفاهيم الخفية فى النص فعلى المخاطب أن يبحث عنها بين الفجوات. و الراوى يرى المخاطب قوياً فى قدرة التخيل و الإبداع، فيستطيع أن يكشف المعانى و المفاهيم الخفية فى النص. بما أن القصة تُروى رواية خفية؛ فلا مجال لخيال المخاطب أن يخلق المعانى و يشارك فى بناء هذه النصوص.

أخيراً، يرى الراوى المخاطب فى هذه القصة، طفلاً فى السنوات الأولى من مرحلة الطفولة، فهو يحتاج إلى معلومات مفيدة عن القضايا المختلفة، كحياة بعض الحيوانات و الأمراض و طريق الوقاية منها. و الراوى أيضاً يعتقد أن المخاطب لديه قوة التخيل و الإبداع؛ فلا يعرض المفاهيم أمامه بشكل جاهز، بل يدعو إلى التفكير و التعمق فى جوانب النص. و بحسب مرحلته العمرية يسمح له بأن يجيب عن الأسئلة التى تطرح نفسها له.

٢.٥. من أنا؟ من أكون؟

١.٢.٥. الأسلوب:

الأسلوب فى هذه القصة يختلف عنه فى القصص الأخرى، فهذه القصة كما أشير فى الملخص، قصة الخيال العلمى. و مستواها العلمى و اللغوى و المفرداتى، أعلى من القصص المختارة الأخرى.

اللغات و المصطلحات المستفاد فى هذه المجموعة أعلى من مستوى المخاطب اللغوى، و الشخصيات فى القصة يعترفون بعدم فهمهم المصطلحات: «قال عمى: قلت لك لا تحدّثنى فى العلم.. فأنا أسمع منكم كلاماً لا أفهمه.. الاستنساخ الخضرى، الحامض النووى، زرع الجينات، الخ..» (الكيلانى ١٩٩٨، ٧) فاللغات صعبة؛ مع أن الراوى يحاول أن يتعلّم منها قدر استطاعته، و أن يشارك المخاطب فيما يفهم.

الأفعال في القصة بين الحسية و الانتزاعية، و بنية الجملات تظهر بشكليين مختلفين: فالجمل إما تأتي في الحوار بين "جاد" و نفسه، أو بين الأب و العمّ، أو "جاد" و "جود". فالجمل في هذه الحوارات متقطعة و قصيرة في أكثر الأحيان. أما الجمل التي تعبّر عن النتائج العلمي أو التي تأتي في مذكرات العالم، فأكثر تعقيداً. فمن أمثلة الشكل الأول: «قال أبي بتهكم: ما معنى أنه مبتكر؟ في الكمبيوتر لا يوجد ابتكار.. كل ما هنالك استخدامات لا أكثر. ليس هذا حديثنا. جود تنمو شخصيته بطريقة مختلفة عن جاد و هذا مجال بحث العلماء. حديثنا عنك أنت. لماذا تريد أن تفجر قنبلتك أمامي قبل وقتها المناسب؟ ألم تعد قادراً على الصبر؟» (السابق، ٦) و من الثاني: «العلماء يقولون بأن الاستنساخ يؤكد كل الصفات الوراثية و حتى العادات التي ترسخ في الإنسان فتنتقل من جيل إلى آخر و هذا ما يسمونه الذاكرة الجمعية، و من هذه النقطة تأتي خصائص الشعوب التي تتعمق على مرور الزمن.» (نفسه، ١٤)

أما الصور ففيها كثيرة؛ فهذه الصور إما ساذجة مستمدة من عناصر بسيطة، يعرفها المخاطب، نحو: «قبعث مثل كلب مريض ولكن بدون لهات.. و لا حركة.. و لا صوت.» (نفسه، ٥) أو: «كنت في حالة من الضياع.. من الذهول.. حتى أنني شعرت بأطرافي يابسة، و أنها باردة كالتلج.» (نفسه، ٨) أو: «أجفلت كمن لسعتها أفعى و رفضت.» (نفسه، ٩) و نحو: «..و بين هرج و مرج العلماء، و مرحهم، و صخبهم، و صياحهم كنت صامتاً مثل حجر أملس ينزلق فوقه كل شيء حتى قطرة الماء.» (نفسه، ١٤) و: «ألست أنت الذي أرسلته إليّ هنا مشحوناً كعاصفة مدمرة؟» (نفسه، ٢١) و: «أنا أسعل سعالاً شديداً بينما هو يشخر مثل حيوان مذبوح.» (نفسه)

و إما معقدة، و هي الصور المركبة أو الصور الانتزاعية، نحو: «ليست مسؤوليتي.. بل مسؤوليتك أنت و علمائك، و قد اقتنعتم أن الوراثة هي كل شيء.. و أنكم تستطيعون هندسة الإنسان كما تهندسون المباني و الجسور.. الإنسان غير ذلك يا أخي.. إنه منحة إلهية.» (نفسه، ٧) و أيضاً نحو: «أصبح

شعوبى واضحاً كما لو أنني أت من عالم الموتى.» (نفسه) و: «و كان صامتاً.. مطرقاً.. و كأن هموم الدنيا قد وقعت على كتفيه فجأة.. أو كأنه خرج سليماً من بعد زلزال شديد.» (نفسه، ١٨) أو: «المهم أن نتعاون معاً ليصبح لكل منا شخصيته المستقلة.. و أن لا نظل أرانب المختبر يلعب بنا العلماء كما يشاؤون.» (نفسه، ١٨-١٩) و أيضاً: «و فى الطريق و آخر خيوط لشمس المذهبة الحمراء تصبغ الأفق، كنت أشمّ رائحة الفاجعة بدل الهواء الناعم المنعش.» (نفسه، ٢٠) و نحو: «و بدت لى الفيلا مثل وحش أسطورى ضخم يتربص بى، و الأشجار تبدو مثل الأشباح.» (نفسه) و: «و لم تلبث ألسنة النار أن امتدّت إلينا، و التفت حولنا مثل سلسلة من جهنم.» (السابق، ٢٢) و هكذا: «لم تعطنى النيران فرصة للتفكير إذ اقتربت منّا أكثر و أكثر و كأنها وحوش حمراء من لهب تريد افتراسنا.» (نفسه، ٢٣) فهذه الصور تجذب القارئ إلى نفسها و تستدعى وقوفه عليها لفهمها.

و الوصف فى هذه القصة دقيق، يعبر عن دقة الكاتبة و سيطرتها على النص و على المشاهد التى تكتب عنها: «و فقسست البيضة التى نجت عن عصفورين صغيرين بلا ريش أخذاً ينتقضان، و يضطربان بخوف غريزى من الأفعى. كأنما نفذ إليهما عبر القشرة قبل أن يخرجوا إلى الحياة.» (نفسه، ١) و أمّا عن الشخصيات، فالراوى يعرف للمخاطب، أباه العالم العبقرى، و العمّ ناجى و هو تاجر، و أيضاً يعطى القارئ معلومات عن أمه أو جدّته.

٢.٢.٥. الرؤية:

الراوى و بؤرة الاهتمام فى هذه القصة شخص واحد. فهو صبىّ فى الخامسة عشر من عمره، و لديه طموحاته و تصرفاته الخاصة. و الكاتبة تطلق صراحه و تسمح له بأن يفعل ما يريد، فالقارئ يراه فى بداية القصة، يمتلك عصفورين صغيرين، يعتنى بهما و يتركهما بحرية خارج القفص لتقوى أجنحتهما. و مع أن الراوى ابن فى الخامسة عشر من عمره، غير أنه فى بعض الأحيان لديه تصرفات و أفكار لا يتناسب مع عمره، مع أن الراوى اعتبره عبقرياً كأبيه.

ف عندما 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 أىّ تقدم للعلم لا يساوى روح إنسان.. هذا ما أعتقد الآن.» (نفسه، ٢٤)

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

الراوى يحترم المخاطب كلّ الاحترام. و هذا الاحترام واضح من شوقه لتقسيم النصّ بينه و بين المخاطب. فهو لا يعطى المخاطب كلّ المعلومات، لأنّ بعضها مجهولة عنده أيضاً، فهو يتيح الفرصة للقارئ أن يشارك فى خلق النصّ و أن يفكر فى سبب الأحداث: «أما أنا فأسئلة كثيرة كانت تحيرنى.. من أحرقت الفيللا؟ هل هو جود؟ لا.. أنا متأكد من ذلك فقد كان إلى جانبي.. هل هو أبى نفسه؟ لا.. مستحيل.. فهو واثق و مؤمن بكلّ ما يفعله. لا شك أنّ صاعقة من السماء قد انقضت علينا.. هل هو الغضب الإلهى أم هو القصاص؟» (السابق، ٢٣) أو عندما يكشف السرّ عنده تماماً، يتساءل كأنه يريد الإجابة من القارئ: «من أنا؟.. من أكون؟ ابناً لأبى أو نسخة منه؟ توأمًا لأخى أم كلانا نسخة عن الآخر؟..» (نفسه، ٨) و: «لكن الحقيقة هى أنّى 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

بي، أو بالآخر الذى اسمه جود؟!!!» (نفسه، ٤) فذهن الراوى ملؤه الأسئلة و فهو يريد أن ينشط ذهن المخاطب و يريد أن يساهمه فى ذهوله و حيرته. و الراوى يسعى لعرض الصور بدلاً من أن يبينها بشكل واضح. و هذا الأمر يمهد الطريق لمشاركة المخاطب الفعالة: «و لما جاء عمى كان مسرعاً فى خطواته حتى أنه تعثر بحجر صغير فرماه بعصبية نحوى، و خفت أن يصيبني فأصرخ.» (نفسه، ٤) فيصور الراوى غضب عمه بوصف عمله و لا يشير مباشراً بأنه كان غاضباً. فالراوى أو بالأحرى الرؤية فى هذه القصة تبحث عن قارئ نشيط، و ناقد.

٥.٢.٣. الانحياز:

الانحياز يبرز فى هذه القصة بشكل واضح. فالكاتبة تنحاز إلى البطل و تقابل الراشدين، خاصة العلماء الذين لا يفكرون فى حياة البشر بل يريدون تقديم العلم و إن كان بثمن الروح الإنسانية. و هذا الانحياز هو ما تكرره الكاتبة فى المواضيع المختلفة من النص. فعند أحاسيسه تجاه أمه أو جدته يبرز هذا الانحياز: «بدأ ينمو فى قلبى غضب على تلك المرأة التى هى جدتى و أمى فى آن واحد.. كيف تشجع ابنها على عمل كهذا و لو باسم العلم؟» (السابق، ٩)

و عندما يقلب جاد دفتر مذكرات أبيه، و عند تقلب صفحاته يقف عند فقرتين و هما تدلان على الانحياز: فالقسم الأول يعبر عن شعور أبيه بعدم السعادة رغم توفيقاته العلمية: «أنا لست سعيداً رغم كل شىء.. رغم الجوائز و المنح المالية.. رغم الشهرة التى أصبحت أتمتع بها بين العلماء..» (نفسه، ١٥) و هذه الدهشة مع الأب منذ اليوم الأول من هذه التجربة. فهو أيضاً ينظر إلى تجربته كخطأ فاحش. فعدم اطمئنانه بعمله رغم أنه يتظاهر بأنه مطمئن، يمكن أن يعتبر كرمز لانحياز إلى الطفل؛ فيقول فى مذكراته: «مضت على التجربة شهر.. و هى حتى الآن ناجحة.. إلا أننى لم أعد المشرف عليها فأعصابى لا تحتل. انقطعت عن البحث و الدراسة. أعيش حالة قلق غريب. هل سأكون أباً

لهذه المخلوقات أم أخت أم ماذا؟ أنا ما استشرت السماء.. و لا عالماً دينياً.. و ما كان هذا الصوت المجهول يناديني من أعماقي: ماذا تفعل.. ماذا تفعل؟ لماذا لا يقول: ماذا تفعلون أيها البشر من العلماء، و إلى أين تسيرون؟ هل أحمل العبء وحدي.. أم سيشاركني به الجميع؟» (نفسه، ١٣) و أيضاً يجد نفسه حائراً في الطريق يتمنى لو أن أمه كانت حية و تساعده: «هل وضعت قدمي على طريق جهنم؟.. أشعر بخوف عميق.. عميق.. هل أنا شرير أم عالم شريف و نظيف يقدّس العلم؟.. أنا لا أعرف النتائج التي ستظهر من تجربتي.. يمكن أن تفشل و يمكن أن تنجح. و إذا نجحت فأى سبيل سيسلكه العلم؟ طريق الخطر أم الشر؟.. لا.. لا.. طريق الخير. أنا حائر.. و لو أن الخوف يغلبني.. لماذا لم تعش أمي حتى الآن لأستشير برأيها و مشورتها فيما أنا مقدّم عليه؟» (السابق، ١٢) و الراوي يعطى المخاطب حقّه في أن يكون مختلفاً في آراءه معها. فينحاز إلى العلماء و جعلت الكاتبة الجوّ له خالياً كي ينحاز إلى أين يشاء.

٤.٢.٥. الفجوات:

تبيّن فيما تقدّم في قسم الرؤية، الراوي يحترم المخاطب و يشاركه في خلق القصة، أو على الأقل في حلّ الغموض. فهذا النص، بما أنه يدور حول هندسة الجينات و علم الوراثة، فيه بعض من المصطلحات المرتبطة بهذه العلوم؛ نحو: الاستنساخ الخضيري، الحامض النووي، زرع الجينات و فالراوي 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 في الأمر و حتى يطالع كتباً أخرى عن هذا الموضوع. و بما أن الراوي أيضاً هو الجاهل في الأمر، المخاطب يشناق بأن يساعده و يساهمه في فهم هذه المصطلحات و بالطبع في خلق القصة.

يبدأ القصة من الزمن الذي الراوي في خمسة عشر من عمره. فالراوي يعرف أباه و يحترمه كثيراً. لكن بعد قليل يكتشف السرّ الذي كان مستوراً عليه

زمناً. فيواجه الراوى، و يواجه المخاطب أيضاً، أسئلة كثيرة، و يدخل فى جوّ ملؤه الغموض و الأسرار التى لم تنكشف بعد. الراوى يشك فى هويته و يوجّه أسئلة كثيرة إلى نفسه أو إلى القارئ: « من أنا؟.. من أكون؟ ابناً لأبى أو نسخة منه؟ توأمًا لأخى أم كلانا نسخة عن الآخر؟..» (نفسه، ٨)

أما نهاية القصة أيضاً غامضة إلى حدّ كبير. فالمخاطب لا يدري أ سيقى الراوى حياً أم سيموت كأبيه و "جود". و ماذا سيفعل العلماء تجاهه؟ أ سيرضه على الجميع كنسخة منه؟ أم هو سيعارضهم جميعاً و سيواصل حياته كما يريد؟ أ سينجح فى خطته؟ أم سيمنعه العلماء؟.. هذه الأسئلة و أسئلة أخرى تشغل بال المخاطب و هو يفكر فى الأمر و يحاول أن يجد أجوبة لها. و هذه النهاية، إضافة إلى العناصر الأخرى فى النص، تبدّل القارئ، إلى قارئ نشيطٍ ناقد، غير منفعل، يستطيع أن يقرأ النصوص قراءة فعالة و أدبية.

فهذه القصة من قصص الخيال العلمى. فالقارئ الضمنى فى هذه القصة، متقدّم فى قدرة تخييله. إذن الفجوات تبرز فيها أكثر و الراوى يفسح للقارئ المجال لكى يتخيّل و لا يريد مستمعاً منفعلاً. فقصة "من أنا؟ من أكون؟"، تبدأ فى جوّ غامض و تنتهى فى جوّ غامض؛ و هذا الغموض يسمح للقارئ كى يستعين من قدرة تخييله و يشارك فى خلق القصة.

الراوى يحترم القارئ، و يقسم النص بينه و بين القارئ. و يترك بعض الفجوات فى النص للقارئ، كى يملؤه و يشارك فى خلق النص و يلتذ 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.

فبالأسلوب فى هذه القصة يتطلّب قارئاً فى مستوى عال فى القراءة و إدراك النص. فالجمل أكثر طولاً، و المفاهيم أكثر غموضاً، و الصور أشدّ تعقيداً، و الخيال أوسع.

و المفاهيم فيها إما جلية، و هى التى تتجلى فى النص بشكل مباشر عبر الصور و الوصف، و إما خفية، و هى التى تُستنتج من النص و تخفى فى

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

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

٣.٥. رحلة فى عالم مجهول:

١.٣.٥. 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 جوّ دافئ و كلام فى تناول يد المخاطب. إضافة إلى هذا، وجود الحوارات فى النص، خاصة حوار سامى و صديقه لونا، يلطّف جو الرواية أكثر فأكثر و يسهّل النص و يجعله فى محاذاة القارئ. و هذا أن الكاتبة أحياناً تتكلم عن لسان الفتى سامى بكلام فلسفى أو علمى لا يناسب سنّه و تجريباته: «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 أصبحت 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 ١٩٩٥، ١٠٤-١٠٥) أو تتكلم الكاتبة عن لسان سامى، عندما ترفض لونا اعتبار عصفورها صيداً ثميناً؛ فتقول: «صمت.. و أنا أقدر مشاعرها الرقيقة.. و تساءلت بينى و بين

نفسى هل يكون الإنسان إنساناً إذا تخلى 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 نملك من عقل و ذكاء و حيلة و مقدرة.» (نفسه، ١١٤)

و الراوى يقارن بين حين و آخر الحضارة 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 يتعاش مع الراوى فى البيئة المذكورة فى آن واحد. فمع أن 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 ذلك، 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 تحتل قلب كل 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 عدداً دون أى نجم يلوح فى أفقنا.» (السابق، ٦٥) أو: «حومت الطائرة فوقنا على ارتفاع قريب، فمستنا نوبات شبه هستيرية.. هذا يقفز.. و ذاك يبكى.. و آخر يلوح بكلتا يديه.. و رابع يجلس على الأرض فى إعياء..» (نفسه، ١٣٤)

أما الصور التى تحتوى عليها الرواية، فهى تجتذب اهتمام القارئ بأكمله رغم بساطتها و كونها حسية، و إنها ليست صور مبتذلة أو اعتيادية،: «نظرنا حولنا فوجدنا كثباناً من الرمل قد انتصبت أمامنا و لم تكن موجودة من قبل.. كأن يد رسام غيرت الخارطة من حولنا.. و رأينا [...] مئات الجثث لحيوانات أو طيور تملأ المساحات الملساء أمامنا كما لو أن يداً عملاقة سوتها بكل دقة و إتقان.» (نفسه، ١٠٨) أو «بدأت الأشجار تتعري بشكل مفرح.. فقد انتهى

موسم الخصب.. و زوبعة واحدة كفيّلة بأن تجعل الأرض الرملية تحت الأشجار كما لو أنها مفروشة بسجاجيد ذات ألوان متعددة..» (نفسه، ١٠٥) ففهم هذه الصور لا يحتاج إلى معلومات سابقة لدى القارئ الطفل؛ فالقارئ الذى رأى و لو مرة واحدة هيئة الأشجار فى الخريف، أو الذى شاهد السجاجيد الملونة، يمكنه أن يتعامل مع هذا النص بسهولة و بسرعة. فالراوى يسحب القارئ من يده و يعرفه على كل ما هو مجهول لديه، فلا يقلق القارئ من هذا التعامل، بل يحسّ باطمئنان من السفر مع الراوى إلى بطن النص.

و أما عن الإشارة إلى الطقوس الدينية و الرسوم و الثقافات، فلا يشير إليها الراوى إلا فى فرص قليلة، فهو على سبيل المثال يشير إلى كيفية صلاة الشكر عند الركاب: «كلّ منا يصلى بطريقته الخاصة صلاة الشكر.. حتى الذين تقتضى صلاتهم شعائر و طقوساً مثلنا أبى و أنا فقد كنّا نصلّى بقلوبنا..» (السابق، ١٤٣) إضافة إلى ذلك، الراوى يشير إلى بعض الركاب و يحلّل شخصيتهم؛ كأبيه، و المرأة الثرثرة، و لونا، و المضيفة التى تحتفظ على جمالها، و الشابان الأفريقيان.

٢.٣.٥. 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 يديه ثمّ وضعه فى فمه ليتمصّه كما لو أنه غصن شجرة حلو المذاق.. تمنيتُ لو أنه يعرف الأسرار العظيمة التى يملكها هذا القلم و هى الكتابة كنز البشرية الذى لا يفنى، لكنه للأسف لا يزال يقف فى نقطة البداية..» (نفسه، ٩٥-٩٦) فيبدو أن هذه الآراء، من آراء الكاتبة، و ليس مما يخطر ببال طفل فى الثالثة عشر من عمره. الراوى يروى الأحداث و الوقائع من بطنها، فليس بين الراوى و الأحداث حاجز. فهو يشارك الركاب فى المغامرات و فى الاكتشافات. و بما أنه طفل و لا يزال فضوله معه، يسأل كل الأشخاص عمّا لا يعلمه، فيمنح المخاطب أن

يسأل نفس هذه الأسئلة أو أسئلة أخرى عن البيئة التي عاشها. فالراوي ليس عالماً بكل ما يجري كي يعطى المعلومات إلى القارئ تلقائياً، بل هو نفسه جاهل بما حوله و القارئ يزود المعلومات بالمشاهدة مع الراوى، فهما يتعلمان معاً فى آن واحد، و لا فضل للراوى على القارئ. و هذا ما يزيد على صفاء النص: «بعض الأطعمة و الثمار التى قدمتها للفتى كان يلتهمها كما لو أنه يدخلها فى جعبة.. لاحظت أنه تناول كميات هائلة كان يمكن أن تكفينى أنا لأسبوع[...]. و هذا ما تأكدا منه جميعاً عندما رأينا أفراد القبيلة يأكلون بالطريقة ذاتها [...] قال الطبيب الذى كان بيننا.. هذا نوع من التلاؤم مع البيئة.. ألا تلاحظون أن أنوف الأفريقيين عريضة و أنوف أهل البلاد الباردة دقيقة؟ ذلك لأن الزوج ينتشقون هواء ساخناً و بكميات كبيرة..» (نفسه، ٩٦)

٣.٣.٥. الانحياز:

نظرة الكاتبة إلى الطفولة و عوالمها نظرة مليئة بالتفاؤل. فهى تؤيد هوية عالم الطفولة المستقلة و تقف إلى جانب الطفل و تماشى معه فى معاملته مع الراشدين: «و بعد أن زودتني [أمى] بنصائح كثيراً أودعت فى محفظتى عدداً من الكتب لأقرأها كلما وجدتُ لى فراغاً. كان هذا شأنها دائماً معى فى دفعى للمطالعة، إذ تراها أهم من كل شىء حتى الرياضة.» (السابق، ١٤) و هذا الكلام يبين أن الطفل لم يكن مكباً على المطالعة بل أمها كانت تدفعه إليها. و الكاتبة تنحاز إلى سامى إذ لا يشاهد القارئ أية جملة تدل على تحزبها للأم. و الراوى الطفل يشير إلى أنه يفضل التجارب التى اكتسبها خلال هذه المغامرة على السنة الدراسية التى فاتها. فهذه الفكرة، وجهة نظر طفل فى الثالثة عشر من عمره، و ليست فكرة الراشدين و خاصة أمها. فربما هى تقف فى موضع آخر و تفضل السنة الدراسية و تفضل الدروس المدرسية على العلوم التى تكتسب تلقائياً. فالراوي لا يتكلم عن موضع الآخريين و الكاتبة تؤكد على موضع الراوى.

و فى مشهد آخر الكاتبة تشارك فى حب سامى للمغامرة: «أمرونا بالعودة

إلى الخيام.. لكنني تشبّثت بيد أبي.. و شرحت للقبطان عن كلّ المجازفات التي قمت بها، وكيف برهنت على شجاعتي و حسن تخلّصي 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 نفسي." نظر أبي إليّ مستفسراً.. أو لعله كان يريد موافقته. « (نفسه، ٧٩-٨٠) فيرى القارئ أن الأب، و هو في هذه الرواية رمز للعلم و الثقة بالنفس، يقف إلى جانب ابنه و ينحاز إليه في 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 طائرة في السماء و بعدها رأى سامى طائرة أخرى، تقابل الطفل و بعض الراشدين أكثر وضوحاً، كتقابل لونا و القبطان: «لونا قالت بصوت عال رنّ في أنحاء الصحراء: إنها طائرة.. و أشارت بيدها إلى حيث رأت الطائرة. فلم يستطع أحد منّا أن يراها.. قال القبطان: أنت واهمة.. هذا لكثرة ما تأملت 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.. أليس هو المسؤول أصلاً عن كوارثنا.. يريد أن يعطى 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 في نهاية الرواية و تعاطف أبيه معه، عندما يبحث سامى عن الهدية التي أهداها إليه الولد البدوي: «نبرت الأرملة العجوز و قد فهمت عن أى شيء أبحث: "هل تقصد ذلك المسخ الخشبي القذر؟ أنا رميته بعيداً عن الطائرة فقد جلب معه الشؤم و المرض.. بسببه ربما كان قد مات شخص آخر غير زوجي.. إضافة إلى أنه جعلني أرى أحلاماً مزعجة بل

كوايبس. " شعرت بالأسف و الخيبة إذ كيف سأعثر على هذا التذكار العزيز فى أكوام الرمال و خاصة بعد الإعصار المخيف الذى حصل؟» (نفسه، ١٣٩) و فى هذا الأثناء أبوه يتدخل و يقف إلى جانب ابنه و يتعاطف معه بقوله: «لاتحزن... سوف تحصل على شبيه له فى العاصمة الأفريقية التى سترتاح الطائرة فيها... ما أكثر هذه المنحوتات فى أى بلد أفريقى.» (نفسه) و الرائع أن الكاتبة تهتمّ بعواطف الطفل، و لا تكتفى بأن أباه يحاول أن يهتمّ بها؛ بل يعبر عن الأحاسيس التى فى باطن سامى: «إلا أننى كنت واثقاً أن لا شىء يعوضنى عن ذلك التذكار العزيز.» (نفسه، ١٤٠)

٤.٣.٥. الفجوات:

المفاجآت تبدأ من بداية الرواية، مع أن الرواية تبدأ بمقدمة يعطى الراوى فيها معلومات مسبقة عن أسرته و مكان الرواية و زمانها. فبما أن المعلومات غامضة و غير كاملة، تثير شوق المخاطب و اهتمامه لمواصلة الرواية و كشف النقاط الغامضة فيها. فالقارئ فى البداية يرى نفسه تجاه غموض كثير و أسئلة كثيرة، و يحاول أن يجد الإجابات لكلّ منها، قبل أن يصل إلى الإجابة فى الرواية. رغم هذا، و لأنّ الرواية ذكريات الرحلة، فيحاول الراوى أن يذكر كلّ شىء و لا يجعل فراغاً أو نقطة خالية غامضة فى النص. لكن الراوى ليس عالماً لكلّ ما يجرى حوله، فيبقى بعض الأشياء غامضة له، بحيث لا يمكنه أن ينقل المعلومات حوله إلى المخاطب. فواحد من هذه المشاهد عند هبوط الطائرة: «المفاجأة الكبيرة و المرعبة بالنسبة لى أننى سمعت دويماً كما لو أنه رعد مخنوق.. فتحت عيني فرأيت من النافذة دخاناً أو غباراً لا أدرى.. و لما التفت نحو الركاب لم ألمح أحداً كأنما الطائرة فرغت، أو لعلى لم أر رؤوسهم المرمية فوق المقاعد.» (السابق، ٢٤) فالراوى لا يدري بالضبط ماذا رأى، و أين الركاب و ماذا طرأ للطائرة؟.. و هو يستفيد من الكلمات و العبارات التى تنتقل إلى المخاطب شك الراوى فيما يرى و يسمع و هكذا ينقل القارئ إلى جوّ من الإبهام و الخوف و التعليق و يخلو له الجوّ كى يتخيّل المشهد كما يشاء و يقدر.

و في العبارات التالية يجد المخاطب هذا الغموض في الأسئلة المتعددة التي يوجّه الراوى نحو القارئ: «أفقت في اليوم التالي عند الفجر و لم أصدّق عيني.. أو عقلي.. أو إحساسى. أين أنا؟ فتحت عيني جيداً.. تلمّست جسدى الممدّد فوق قطعة خشبية و وسادة صغيرة تحت رأسى من تلك التي يستعملونها فى الطائرات، و فوقى غطاء صوفىّ متسخ. هذا أنا.. ولكن أين؟ و لماذا؟ تشوش عقلى... هل أنا فى حلم أو كابوس؟» (نفسه، ٢٧) فالى نهاية الرواية هذا دأب الراوى، فهو يتسائل عندما يواجه شيئاً غريباً، و يشارك القارئ فى حيرته و فى أحاسيسه و يطلب منه أن يساعده فى الإجابة عن الأسئلة بالاستمداد من تخيّل. أما عن نهاية الرواية، فهي 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 يحدث عن سفره إلى جوهانسبورغ و لا عن رجوعه 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 يشارك فى النص و يكمل ما يجهله أو بقى مجهولاً فى الرواية باستعانة قوّة تخييله و تجاربه نفسها.

فهذا العمل الأدبى، من الروايات؛ فالانحياز فيها أكثر بروزاً و ظهوراً، و العناصر الأخرى، (الأسلوب و الرؤية و الفجوات) تؤيد هذا القسم و تؤكده. فالراوى 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 يتمشى مع مقدرة المخاطب فى إدراك 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

التنازح من القراءة.

و تارةً أخرى يظهر الانحياز في رؤية الراوى، و نوع نظرتة إلى ما حوله. فهو ينظر إلى العالم من منظار المخاطب. فيحترم نظرتة 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 فيترك فى النص فجوات لكى يملؤها المخاطب و يلتذّ من قراءته الفعّالة. و هكذا يقسّم المفاهيم إلى قسمين: القسم الأول 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 يشارك فى أحداث النص أكثر، و بعض الأحيان رؤيته تختلف مع رؤية الراوى. فالراوى يلبّي 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. فهناك ثلاثة اختيارات أمام الكتاب؛ فإما يكتب الكاتب

لمخاطب وحيد، و إما يستمدّ من خطاب مجزأ، ففي هذه الحالة، الراوى - واعياً أو غير واعٍ- يخاطب الطفل مرّة، و يغير أسلوبه لخطاب الراشدين مرّة أخرى. و إما يستفيد الراوى من الخطاب المتزامن؛ فالراوى يقسّم النص بين هوايات الأطفال و الراشدين، فكلّ المخاطبين يجتذبان إلى النص. أو بالأحرى صوت الراوى يخاطب الطفل و صدى صوته يخاطب الراشدين. فالقسم الأخير يحدث في بعض أعمال لينا الكيلاني.

پي نوشت

1. The Reader In the Book
2. Kenneth Burke
3. Peter Hunt
4. Samuel Butler
5. كلّ البحث عن الاستراتيجيات مأخوذ و مترجم من مقالة آيدن جمبرز؛ فللمزيد أنظر: جمبرز، آيدن. (١٣٨٧هـ). «خوانندهی درون متن». تأليف مرتضى خسرو نژاد، ديگر خوانی های ناگزير. تهران: كانون پرورشی فكري كودكان و نوجوانان. ص ١١٥-١٥٢
6. أنظر موقع اتحاد الكتاب العرب. أخذت الدراسة هذه المعلومات من الكاتبة عبر البريد الإلكتروني
7. WHO'S WHO

المراجع

١. جمبرز، آيدن. (١٣٨٧هـ). «خوانندهی درون متن». تأليف مرتضى خسرو نژاد، ديگر خوانی های ناگزير. تهران: كانون پرورشی فكري كودكان و نوجوانان.
٢. حسام پور، سعيد (١٣٨٩). «بررسی خواننده نهفته در داستان های احمد اكبر پور (بر پایه نظريه آيدن جمبرز)»، مجله مطالعات ادبيات كودك، سال اول، شماره ١ اول، صص ١٠١-١٢٧.
٣. خسرو نژاد، مرتضى. (١٣٨٣هـ). معصوميت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه ادبيات كودك، تهران: نشر مركز.
٤. خضر، ناظم عودة (١٩٩٧) الأصول المعرفية لنظرية التلقى، مصر، دارالشروق للنشر و التوزيع.
٥. خضير، ضياء (٢٠٠٤) ثنائيات مقارنة؛ بيروت، المؤسسة العربية للدراسات و النشر.
٦. سلدن، رامان، (٢٠٠٦) موسوعة كمبريج في النقد الأدبي، من الشكلائية إلى ما بعد

- النبوية؛ مراجعه و إشراف: ماري تيريز عبدالمسيح، المشرف العام: جابر عصفور، ط ١، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
٧. عبود، عبده؛ (١٩٩٩) الأدب المقارن مشكلات و آفاق، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
٨. الكيلاني، لينا. (١٩٩٨م). من أنا؟ من أكون؟ القاهرة: دارالهلل.
٩. الكيلاني، لينا. (١٩٩٥م). رحلة في عالم مجهول، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
١٠. الكيلاني، لينا. (٢٠٠٦م). أنفولانزا يا فائزة، القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
١١. الكيلاني، لينا. (١٥ تشرين الأول ٢٠٠٧) "حوارات"، المأخوذة من موقع مكتوب بلاغ، www.linakeilany.maktoobblog.com
١٢. المبارك، محمّد؛ (١٩٩٩) استقبال النصّ عند العرب؛ ط ١، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات و النشر.
١٣. ميرقادرى، سيد فضل الله و حسين كياني (١٣٩٠) نظرية التلقى في ضوء الأدب المقارن، مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية و آدابها، العدد ١٨، صص ٢١-١.