

مجلة الناطقين بغير اللغة العربية

jnal

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

رئيس التحرير

أ.د/ علي محمد أحمد هندأوي

أستاذ متفرغ اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة عين شمس

مدير التحرير

حسام شعبان عبدالشافى

(يناير) ٢٠٢٠

المجلد الثالث - العدد الرابع

مجلة الناطقين بغير اللغة العربية
الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

www.aiesa.org

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٠١٧ / ٢٤٣٥٥
التقييم الدولي الموحد للطباعة : ISSN: 2537-0383
التقييم الدولي الموحد الالكتروني : ISSN (Online) : 2537-0391
موقع المجلة : <http://jnal.journals.ekb.eg>

معرف المجلة الرقمي : DOI : 10.12816/jnal.

طبعت بمطابع دار المعارف بالقاهرة

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشورة
في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤولية لينها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية



أكاديمية البحث
العلمي والتكنولوجيا
Academy of Scientific
Research & Technology



Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

هيئة التحرير

رئيساً للتحرير

أ.د/ علي محمد أحمد هنداي

مديراً للتحرير

أ/ حسام شعبان عبدالشافي

عضو

د. فكري لطيف متولي

عضو

أ/ شتوي مبارك القحطاني

عضو

أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقراءها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماماً بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولاً عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع) :

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقييد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، وذلك وفق معايير وسياسة النشر في المجالات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، وذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كل الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أي زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربي ، والإنجليزي ، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠). وتستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم التحكيم والنشر (١٥٠ دولار) . وللمصريين في الجامعات والمؤسسات داخل مصر (١١٠٠ جنيه).
- يحق للباحث استلام نسخة ورقية من العدد ، وعند طلب نسخ أخرى أو مستلات إضافية للبحث أو إرساله بريدياً يتم تسديد تكلفتهم مع رسوم النشر.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني:

search.aiesa@gmail.com

محتويات العدد	
-	افتتاحية العدد
٢٦ - ١	"إشكالياتُ السَّماعِ بينَ المُشافَهَةِ، وَالوَسِيطِ الإِلِكْتُرُونِيِّ، وَأَثَرُهَا فِي تَعْلِيمِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا" د. أحمد علي سعدالله علي شافعي Doi: 10.12816/jnal.2020.69602
٣٨ - ٢٧	إشكالية المنهج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي الحضراوي Doi: 10.12816/jnal.2020.69603
٥٢ - ٣٩	اكتساب وتعلم اللغة العربية لغة ثانية ولغة أجنبية خالد الانصاري Doi: 10.12816/jnal.2020.69604
٧٤ - ٥٣	التَّمْهِيدُ فِي نَحْوِ الْعَرَبِيَّةِ (مَعْنَاهُ، وَمَوَاطِنُهُ) د/أحمد عيد عبد الفتاح حسن Doi: 10.12816/jnal.2020.69605
١٠٦ - ٧٥	سمات وشكل ومحتوى أدب الطفل في شمال إفريقيا" الجزائر نموذجاً خالد أحمد محمود أحمد Doi: 10.12816/jnal.2020.69606
١٢١ - ١٠٧	رواية حبيبي داعشي لهاجر عبدالصمد على ضوء النقد الاجتماعي د. سيد محمود الحسيني - طيبة فتحي ايرانشاهي - مسعود باوان بوري Doi: 10.12816/jnal.2020.69607

افتتاحية العدد:

قال أبو بكر الزبيدي :

"ولم تزل العربية تُنطق على سجيّتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها ، حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجا وأقبلوا إليه أرسالا" أي : أفواجا ، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة، واللغات المختلفة ، ففشا الفساد في اللغة العربية واستبان منه في الإعراب الذي هو حلّها ، والموضّح لمعانها. فتفتنّ لذلك من نافر بطباعه سوء أفهام الناطقين من دخلاء الأمم بغير المتعارف من كلام العرب ، فعظّم الإشفاق من فُسُوْ ذلك وغلبته ، حتى دعاهم الحذر من ذهاب لغتهم وفساد كلامهم إلى أن سبّبوا الأسباب في تقييدها لمن ضاعت عليه ، وثقيفها لمن زاعت عنه طبقات النحويين واللغويين . وبحث الدكتور شوقي ضيف عن أسباب وضع النحو ، فردّها الى بواعث مختلفة : "منها الدينيّ ومنها غير الدينيّ . أما البواعث الدينية فتراجع الى الحرص الشديد على أداء نصوص الذِّكر الحكيم أداءً فصيحاً سليماً إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة ، وخاصة بعد أن أخذ اللحن يَشيع على الألسنة " . وزاد على البواعث الدينية بواعث أخرى سمّاها بواعث قوميّة عربيّة وبواعث اجتماعية.

أما البواعث القومية فتراجع "إلى أن العرب يعزّزون بلغتهم اعتزازاً شديداً ، وهو اعتزاز جعلهم يَحْشَوْنَ عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم مما جعلهم يحرصون على رسم أوضاعها خوفاً عليها من الفناء والدَّوْبَان في اللغات الأعجمية " المصدر نفسه ١٢. وأمّا البواعث الاجتماعية " فتراجع إلى أن الشعوب المستعربة أحسّت الحاجة الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثّلها تمثلاً مستقيماً ، وتتقن النطق بأساليبها نطقاً سليماً " المصدر نفسه. وظهرت تلك البواعث عند الدكتورة خديجة الحديثي بتسمية أخرى ، فأطلقت عليها اسم الدوافع الى نشأة النحو، فقالت :

"ولم يكن الحفاظ على القرآن هو الدافع الوحيد إلى التفكير في وضع قواعد وأصول لحماية اللغة وضبطها ، وإنما كانت هناك دوافع أخرى تضافرت جميعها على القيام بهذا العمل الجليل ، وأوضّح هذه الدوافع :

١. الدافع الدينيّ : وهو الدافع الرئيس والسبب المباشر الذي أدّى إلى التفكير في وضع ما يسمى علم العربية على اختلاف فروعه وعلومه من أصوات ولهجات ومُعْجَمَات وغريبٍ ونحوٍ وصرف.

فقد كانت خشية المسلمين على كتابهم أن يصيبه اللحن في قراءته أو التصحيف في أحرفه ، فيؤدي ذلك الى تحريف آياته، وتغيير المفهوم منها ، وبذلك تتغير الأحكام المأخوذة منه ، والمبنيّة عليه ، ويصبح المفهوم من الآية كفراً وهو إيمان أو حراماً وهو حلال .

٢. الدافع الاجتماعي : ويأتي هذا الدافع مُكمِّلاً للدافع السابق ، ومرتبطة به أشدُّ الارتباط وأوثقه ، فقد كانت البيئات الإسلامية كافة تُغصُّ بالقوميات المختلفة التي كانت تسكن في البلاد المفتوحة أو التي هاجرت إليها بعد الفتوح الإسلامية ولاسيَّما البصرة ...

فخشى علماء المسلمين على لغة القرآن أن يصيبها التحريف نتيجة هذا الاختلاط ، ولكثرة الداخلين في الإسلام من الذين يؤدِّي بهم جهلهم إلى الخطأ في قراءة القرآن ، فأخذوا يبذلون الجهود في سبيل ضبط اللغة وإبعاد اللحن ...

وكان لرغبة الداخلين في الإسلام في تعلُّم العربية لغة القرآن، والعبادات الدينية ولغة الدولة الحاكمة ليُصلِّحوا بها أمور دينهم ، وليستطيعوا مشاركة العرب في إدارة شئون الدولة.

٣. الدافع اللغوي القومي : كان في البلاد العربية عند نشوء اللحن ووقوعه في اللغة العربية ثلاث لغات متداولة ...

أ. اللغة المحكيَّة في الحواضر حتى نهاية القرن الأول ، أو اللغة المثالية وبها نزل القرآن
ب. اللغة البدوية المستخدمة في البوادي وهي التي اعتمدها النحويون واللغويون .
ج. لغة الحواضر المحكية بعد القرن الأول للهجرة ، التي استخدمت في مكة والمدينة والطائف والحيرة وأطراف الشام.

"وقد أدَّى اختلاط لغات هذه الحواضر بلغات القوميات المختلفة وغيرها إلى فساد لغتها... ولذلك أصبحوا يرسلون أولادهم إلى البادية لتلقي اللغة الفصيحة... وبعد انتشار الإسلام خاف العرب المسلمون على لغتهم لغة القرآن من التحريف والدُّوبان والضبياع ، ودفعهم الأمر إلى ضبطها وتقريبها بما وضَّعوا لها من قواعد .

رئيس التحرير

أ. د/ علي محمد هنداي

إشكاليات السماع بين المشافهة، والوسيط الإلكتروني، وأثرها في تعليم العربية للناطقين بغيرها

اعداد

د. أحمد علي سعد الله علي شافعي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة جازان

Doi: 10.12816/jnal.2020.69602

القبول : ١١ / ١١ / ٢٠١٩

الاستلام : ١٤ / ١٠ / ٢٠١٩

المستخلص :

إشكاليات السماع تحول دون الوصول إلى الهدف المنشود، وهو تعلم العربية الفصحى بطريقة صحيحة، وكان بعضها متعلقاً بالوسائط الإلكترونية، وبعضها متعلقاً بطبيعة اللسان العربي، واختلافه عن اللغة التي يتحدث بها هؤلاء في بعض المخارج، والأصوات، والحركات والسواكن، والمدود، وتركيب الجملة، ولقد قمت بجمع ما انتهى إلي من هذه الإشكالات، ووجدته يندرج تحت (السماع) للغة المتعلمة -وهي العربية- واختبرت بعض الحلول لهذه المشكلات وتحريت سبب بعضها الآخر، واقتترحت له بعض الحلول في هذا البحث؛ الذي يتشكل من مقدمة - هذا موضعها-، ومحورين؛ الأول منهما بعنوان (اكتساب اللغة عن طريق المشافهة، ومشكلاته) وتحت حديث عن الاعتماد على المشافهة قديماً، والصعوبات التي كان يواجهها متعلم اللغة؛ الذي يقصد سماعها مشافهة، ويتناول الحديث كذلك عن إشكالات الرحلة للمجتمعات العربية بقصد السماع، في العصر الحديث، وصعوباتها، ومدى جدواها، والمحور الثاني بعنوان: (الوسائط الإلكترونية، وتعليم العربية) ويتناول الحديث عن المشكلات الناجمة عن تعلم العربية عن طريق الوسيط الإلكتروني، وطرق العلاج، ويتحدث تحت هذا المحور عن: مشكلات الحروف والأصوات، ومشكلات المدود والحركات والسواكن، وأخيراً تركيب الجملة العربية، ومشكلات تعليمه، وتعلمه عبر الوسائط الحديثة عند الناطقين بغير العربية، وطرق العلاج.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين؛ أما بعد:

فاللغة قدرة مكتسبة، يبدأ اكتسابها بالسماع، فإذا توفرت أدواته أمكن اكتساب اللغة، وممارستها، وأمكن البيان بها، وإن فقدت أدواته فلا سبيل إلى حصاد اللغة، أو التعبير بها، وإن نقصت هذه الأدوات، أو تعطل بعضها كانت الحصيلة التي يجنيها المتعلم للغة ناقصة، ولم يخل نتائج تعلمه من تلثم ممل، أو خطأ مغل.

فالسماح – إذاً- هو الآلية الأولى لاكتساب اللغة-أي لغة-، وتعطله، أو نقص أدواته، أو وجود خلل فيها تعطلَّ وخلَّ في النتائج اللغوي المنتظر لدى الفرد المتعلم. وإذا خصصنا العربية بالحديث، وهي لغة الكتاب الحكيم، أمكننا القول بأنها ليست بدعا من اللغات في ذلك، بمعنى أن متعلمها لا بد له من أن يبدأ من السماع، وإعمال الحواس المطلوبة له بشكل جيد يقط، وتوفير الأدوات اللازمة لتحقيقه.

ولا عجب من أن نعرف أن رؤوس الفصاحة أنفسهم عند العرب لم تأت إليهم الفصاحة إلى حيث هم، وإنما رحلوا إليها ليتعلموها، وكان أول طريقهم إليها هو السماع عن الأعراب الفصحاء، فهذا الخليل بن أحمد الفراهيدي حين سئل عن مصدر علمه اللغوي، وسر فصاحته، وبيانه، من أين اكتسبه؟ قال: من بوادي نجد، والحجاز، وتهامة، فأقر بأنه ارتحل إلى أهل هذه البوادي – وقد شهد لهم بالفصاحة-ليسمع عنهم، وها هو الكسائي – عالم العربية، ونحوها، وصاحب القراءة المشهورة، وقد بدأ طريقه إلى الفصاحة بالرحلة إلى السماع عن الأعراب، فرحل إلى البادية ليسمع عن أهلها، حتى أنفذ خمس عشرة قنينة جبراً في تدوين ما سمعه عن الأعراب، غير ما حفظ، وكان تلميذه الفراء يعجب من شأن حافظة الكسائي هذا، ويقول: ما أظنه بحاجة إلى أن يدون شيئاً، فكل ما يسمعه يحفظه ! وفي هذا دليل على كثرة اهتمامه بالسماع إلى أن امتلأ صدره، ونفدت أخباره.

ومن قبل هذين كان عيسى بن عمر وأبو عمرو بن العلاء يتنافسان في المسائل اللغوية، فيحكم بالغلبة للأكثر سماعاً عن الأعراب الفصحاء، إذ هو الذي يمتلك القدرة على الاستشهاد، والقياس، والتوسع، والقول بالإجازة أو المنع، أو القلة، أو الندرة.... إلخ.

هذا شأن تعلم اللغة العربية في القديم، ولم يكن شأن تعلمها الآن مختلفاً، أو منفصلاً عن ذلك الأصل؛ فمتعلم العربية الآن-أيضاً- لا بد له من أن يبدأ بالسماع، فيسمع، ثم يستمع، ثم يحلل، ثم يحاول محاكاة ذلك مرة بعد مرة ليصل إلى ما كان ينشد، فيفهم، وينطق.

ولكن متعلم العربية اليوم يختلف عن متعلمها قديماً في آليات السماع، وطرق تحقيقه، فقد كان الطريق الوحيد إلى تحقيق السماع، والاستماع قديماً هو الرحلة إلى

الأعراب حيث هم في البادية، فلا وسيط من الوسائط الإلكترونية موجودا، ولا تسجيل ممكنا، فليس هناك إلا الرحلة، وما يتبعها من وعورة الطرق، وتعذر السفر، وفراق الأهل، وشد الرحال، وتجهيز الزاد... إلخ، بخلاف متعلم اليوم، وقد صارت كل هذه الوسائل العلمية متاحة، ومتوفرة، بل أصبح بإمكانه السماع المباشر ممن يرغب في الرحلة إليهم دون أن يشد رحاله، أو يفكر أصلا في الرحلة الفعلية إليهم، وذلك عبر وسائل الاتصال والتواصل الإلكتروني المختلفة، ولكن كلاً من الفريقين – متعلم الأمس، ومتعلم اليوم – له مشكلاته، التي اختلفت باختلاف الآلية التي يهدف من ورائها إلى تحقيق السماع؛ أول سبيل نحو تعلم اللغة.

فما المشكلات التي كانت تحول دون تحقق السماع السليم الصحيح الذي يمكن من اكتساب اللغة قديماً؟ وهل هي مستمرة إلى الآن؟ أم أن الوسيط الإلكتروني قد تجاوزها، وحلها، وبدأ من حيث أنهاها، ليخلص إلى ما بعدها، ويحقق سماعاً صحيحاً غير مشوب بشائبة؟! غير مشوب بشائبة؟!!

وهل يستطيع الوسيط الإلكتروني أن يكون بديلاً ناجحاً ومغنياً تماماً عن الرحلة إلى حيث أهل اللغة؟! وهل هناك مشكلات متعلقة بالوسيط الإلكتروني تحول دون تحقق سماع صحيح؟ وتحول بالتالي دون حصاد سليم للنطق بلغة عربية صحيحة؟ وهل تكون المشكلات التي نسمعها اليوم- عند متعلمي العربية من الناطقين بغيرها- ناجمة فعلاً عن آلية للسماع غير صحيحة، أو غير مكتملة، أو معطلة؟ ثم ما هذه المشكلات على وجه التحديد؟ وهل من الممكن إيجاد حل لها عبر وسيط إلكتروني، أو غيره؟

كانت هذه التساؤلات كلها مثيرة قويا للبحث في هذا الشأن المهم، وكان الدافع إليها ما واجهني منذ عام ٢٠٠٤م حين أسندت إلي هيئة تعليمية تدريس العربية لبعض الناطقين باللغة الإنجليزية، فكنت ألاحظ في مجموعة المتعلمين اختلافاً غريباً في القدرة على النطق، وقدرات مختلفة على محاكاة المسموع، وخاصة حين كنت أرى إحدى المتعلمات التي كان أجدادها من أصول إفريقية أكثر قدرة من غيرها على المحاكاة للمسموع والنطق الصحيح به، على الرغم من أنها لم تعيش في موطنها الإفريقي هذا يوماً واحداً – على ما علمته من سؤالها-، وهذا الأمر، جعلني أذهب في الظنون ساعتها مذاهب شتى، منها أنه ربما كان العرق سبباً في القدرة على اكتساب العربية! وهو ما ثبت لي بعد فترة طويلة من الدرس بطلانه.

ولما أتيحت لي الفرصة مرة أخرى عام ٢٠١٦م، وجلست مع مجموعة مختلفة الأجناس واللغات كانت الفرصة سانحة لدراسة مثل هذه الأمور دراسة علمية متأصلة، وهي الدراسة التي أثبتت بطلان بعض ما كنت أظنه من التجربة السابقة، كما أثمرت الوقوف

على سر تفوق بعض المتعلمين في النطق، ومحاكاة المسموع اللغوي، والنطق بلغة صحيحة سليمة.

كانت المجموعة الثانية من متعلمي اللغة العربية بجامعة جازان قد ضمت ثمانية طلاب من ساحل العاج، وستة من الفلبين، وثلاثة من أندونيسيا، وثلاثة من تشاد، وثلاثة من طاجاكستان، واثنين من توجو، وطالبا من بوركينا فاسو، وطالبا من غانا، وطالبا من مالي، وطالبا من الصومال، وكان من بين هؤلاء من يجيد لغات أخرى غير لغته الأصلية، وغير العربية، وكان معظمهم يتحدثون الفرنسية.

وقفت من خلال هؤلاء على إشكاليات في السماع تحول دون الوصول إلى الهدف المنشود، وهو تعلم العربية الفصحى بطريقة صحيحة، وكان بعضها متعلقا بالوسائط الإلكترونية، وبعضها متعلقا بطبيعة اللسان العربي، واختلافه عن اللغة التي يتحدث بها هؤلاء في بعض المخارج، والأصوات، والحركات والسواكن، والمدود، وتركيب الجملة، ولقد قمت بجمع ما انتهى إلي من هذه الإشكالات، ووجدته يندرج تحت (السماع) للغة المتعلمة -وهي العربية- واختبرت بعض الحلول لهذه المشكلات وتحريت سبب بعضها الآخر، واقترحته له بعض الحلول في هذا البحث؛ الذي يتشكل من مقدمة - هذا موضعها -، ومحورين؛ الأول منهما بعنوان (اكتساب اللغة عن طريق المشافهة، ومشكلاته) وتحت حديث عن الاعتماد على المشافهة قديما، والصعوبات التي كان يواجهها متعلم اللغة؛ الذي يقصد سماعها مشافهة، ويتناول الحديث كذلك عن إشكالات الرحلة للمجتمعات العربية بقصد السماع، في العصر الحديث، وصعوباتها، ومدى جدواها، والمحور الثاني بعنوان: (الوسائط الإلكترونية، وتعليم العربية) ويتناول الحديث عن المشكلات الناجمة عن تعلم العربية عن طريق الوسيط الإلكتروني، وطرق العلاج، ويتحدث تحت هذا المحور عن: مشكلات الحروف والأصوات، ومشكلات المدود والحركات والسواكن، وأخيرا تركيب الجملة العربية، ومشكلات تعليمه، وتعلمه عبر الوسائط الحديثة عند الناطقين بغير العربية، وطرق العلاج، ثم شفع المحوران بخاتمة تتضمن أهم النتائج التي توصل اليها، وشفعت الخاتمة بثبت المصادر والمراجع، والله الموفق، وهو حسبنا، ونعم الوكيل.

مدخل: (في بيان الفرق بين السمع والسماع والاستماع)

الاستماع مصدر (استمع)، والاستماع في اللغة قرين القصد، فهو يعني قصد الإصغاء إلى المسموع لفهمه، ووعيه، وليس أدل على ذلك من قوله تعالى: "وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا"^١، أي أصغوا إليه، وتدبروا آياته، ولذا فهو مهارة يتفاوت فيها متعلمو اللغة.

^١ -سورة الأعراف: ٧/ ٢٠٤

والسمع مصدر (سمع)، وهو أعم من الاستماع وأشمل، إذ قد يكون السمع بقصد، وقد يكون دون قصد، ومما جاء فيه السمع خالياً من الدلالة على القصد قوله تعالى - يصف المؤمنين: "وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ"^٢ ففي الآية الكريمة دلالة على أن سمعهم للغو قد كان دون قصد، وإلا لما جاز أن يقتزن بالإعراض عنه، وقد يأتي السمع في اللغة وهو يعني القصد أيضاً كقولهم: "سمع له، وسمع إليه"، ففي ذلك دلالة واضحة على القصد انبجست من تضمين (سمع) معنى (استمع) بدليل أنهم يقولون أيضاً: "استمع له، واستمع إليه".

وبذلك فإن عملية التلقي الأولى للإشارات الصوتية عن طريق حواس السمع تسمى (سمعا)، ولا يجوز أن يطلق عليها (استماع) إلا إذا اقترنت بنية قصد السامع إلى الإصغاء والتدبر والتفهم.

وأما السماع فيكون اسماً للمسموع، يقال لما سمعته من الحديث هو سماعي ويقال للغناء سماع، وقد يكون السماع بمعنى السمع؛ تقول سمعت سماعاً كما تقول سمعت سمعاً.

ولا شك أن تسمية مثل هذا العمل العلمي بـ (الاستماع) سوف يصرف النظر إلى دور المتعلم في تنمية هذا المهارة التي يتفاوت المتعلمون فيها، وإلى ما يتبع ذلك من ضبط آليات هذه المهارة من الناحية التربوية، والنفسية... إلخ لتحقيق الإصغاء الذي يضمن أكبر كم من التحصيل، ولما كان البحث هنا لا ينصرف إلى هذا إلا عَرَضاً لم يكن من الأدق تسميته استماعاً، إذ سينصرف البحث هنا بمحوريه إلى الإشكالات التي تعترض تحقق سمع صحيح للمادة اللغوية المسموعة في الوسيط الإلكتروني، والاكتساب الشفهي، وكيفية علاجها، ولذا كان الأحرى تسمية هذا بما سماه به أهل العربية الأول (السماع) لا (الاستماع).

أولاً: (اكتساب اللغة عن طريق المشافهة، ومشكلاته)

كان تعلم الفصحى قديماً يبدأ من الرحلة للسماع عن الأعراب؛ أعراب البادية الذين لم يخالطوا الأعاجم، وكانت البوادي تتفاوت في الفصاحة، ويزيد بعضها في ذلك على بعض، وكان جانب كبير من هذه المفاضلة يُعزى إلى احتفاظ أهلها بالطبائع الأصيلة في الكلام العربي، والبعيد عن التأثير بلسان الأعاجم، أو المولدين، وكان العلماء من أهل العربية يعلو بعضهم على بعض تبعا لدرجة السماع من الأعراب، وكم المسموع، ومصدره.

ولقد أورد كثير من المترجمين خبراً عن أبي عمرو بن العلاء، وهو رأس من رؤوس العربية في عصره، وهو أستاذ الخليل بن أحمد الفراهيدي، الذي هو أستاذ

سيبويه، وهذا الخبر ينتهي بنا إلى إدراك بعض الركائز المهمة هنا، ومن أهمها المرجعية اللغوية، ومعرفة مصادرهما قديماً، ثم طُرُق التوسُّع في القول، وأدواته، وطرق التخطيط، وأدواتها.

وملخص هذا الخبر أن نَهْشَل بن زيد، وهو أبو خَيْرَة الأعرابي البدوي دخل على أبي عمرو بن العلاء، فقال له أبو عمرو: كيف تقول يا أبا خيرة: "استأصل الله عِرْقَاتِهِمْ"، ففتح أبو خيرة التاء من عِرْقَاتِهِمْ، فَقَالَ أَبُو عَمْرٍو: هَيْهَاتَ أَبَا خيرة، لَأَن جِئْتُكَ! (ابن سيده، علي بن إسماعيل (٢٠٠٠ م) المحكم والمحيط الأعظم ، تحقيق: عبد الحميد هندawi، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ج١، ص١٩٠) و(القفطي، علي بن يوسف (١٩٨٢م)، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، مصر، دار الفكر العربية، وبيروت ، لبنان ، مؤسسة الكتب الثقافية، الطبعة الأولى، ج٤، ص١١٧)

لقد أنكر أبو عمرو بن العلاء على أبي خيرة فتح التاء من (عِرْقَاتِهِمْ) في حالة النصب ، وسبب الإنكار أنه لم يسمعها عن العرب، فظن أن أبا خيرة هذا قد تأثر بالأعاجم، ففسدت لغته الأصلية، فقال له: لأن جلدك، أي خالطت الحاضرة، فلم تعد لغتك فصيحة كلغة آبائك.

المرجعية اللغوية إذاً كانت البادية، حيث أهل اللغة الأقحاح؛ وليس أدل على ذلك من أن أبا عمرو نفسه حين بلغه أن من العرب من ينصب هذا، وينطقه كما نطقه له أبو خيرة أقرَّ النصب بعد أن كان يخطئه، وكان يروي في هذه العبارة بعد ذلك الكسرة والفتحة. (الزبيدي، مرتضى، دون تاريخ، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، ج٢٦، ص١٤٦)

ولقد كان معيار الحكم بصواب المنطوق، وغلطه موافقته للمسموع من الأعراب أو عدم موافقته، فما وافق المسموع فهو صحيح، وما لم يوافق خطأ ولحن. ولذلك كانت كثرة السماع مدعاة إلى التوسع في القياس اللغوي، لما يكون في المسموعات من سند للأقيسة يبيح التوسع فيها، والخروج على المشهور المؤلف، مادام ما خرجنا به عنه موافقا لما نطق عليه بعض أهل اللغة الذين لا يُتَهَمُونَ في فصاحتهم، ولا في لسانهم.

من هنا كان لا بد- لمن أراد تعلم اللغة، أو التفقه فيها وفي أساليبها وتراكيبها- من الرحلة إلى البادية للسمع من الأعراب.

ولقد كان ما حدث للكسائي - عالم النحو والقراءات - خير شاهد على ذلك، إذ قال، وهو بحضرة بعض الهَبَارِيِّين - وهم أهل فصاحة-: قد عَيِّيت، فقالوا: أتجالسنا وأنت تلحن؛ إن كنت أردت التعب فقل: أعَيِّيت، وإن كنت أردت انقطاع الحيلة، والتحير في الأمر فقل: عَيِّيت (مخففة)، فلزم بعدها معاذا الهراء، ثم رحل للخليل بن أحمد في

البصرة، فأعجب بعلمه وإحاطته، وسأله عن مصدر علمه هذا، فقال له: من بوادي نجد والحجاز وتهامة، فرحل الكسائي إلى هذه البوادي ليسمع عن أهلها، ولم يُعْذِ إلا بعد أن نفدت أخباره التي بلغت خمس عشرة قنينة حبرا، أنفدها في التدوين عن الأعراب، وكتابة ما سمعه عنهم.

لقد كانت البادية بذلك مصدر علم الكسائي في اللغة، وهي مصدر علم الخليل الفراهيدي من قبله، وهي نفسها - لا شك - مصدر علم النحاة، وطالبي العلم اللغوي من قبلهم، إذ هي موطن أهل اللغة، وبها يلوذ من أراد التعلم الصحيح للعربية الفصيحة، لتكون بدايته هي السماع من أهلها.

مشكلات اكتساب اللغة عن طريق المشافهة:

أول إشكالات اكتساب اللغة عن طريق المشافهة تكمن في الرحلة، وصعوبة الانتقال، ثم صعوبة الاستقرار في مجتمع مختلف عن البيئة الأم التي نشأ الفرد فيها، وتطبع بطباعها، وألف عاداتها، وتقاليدها الاجتماعية، والسلوكية المختلفة، وبناء عليه فإن الرحلة إلى مجتمع غريب بقصد اكتساب اللغة فقط لا بد أن تحظى بكثير من المحفزات، التي تقوّي دوافع الفرد المتعلّم ليشاقّ هذه الرحلة، وتبعتها.

ولقد كانت هذه المحفزات موجودة قديماً ومتوفرة؛ إذ كانت العربية هي لغة العلوم، وكان تعلمها هو سبيل طُرُق باب هذه العلوم المختلفة، التي سَطُرَتْ بها، فلم يكن هناك سبيل إلى علوم الفقه والتفسير والسيرة إلا بعد معرفتها، بل لم يكن هناك سبيل إلى تعلم الطب والصيدلة والهندسة وغيرها من العلوم التجريدية، والعلوم التجريبية إلا بالبدء من العربية أيضاً؛ إذ تمكّن العرب في مرحلة من المراحل من ترجمة ما كتب قبلهم في هذه العلوم، ثم تمكن رجالهم من تطوير هذه العلوم، والتأليف في تطويرها، وجديد مخترعاتها باللغة العربية، فكان طالب هذه العلوم لا بد له من معرفة العربية، وتعلمها أولاً، مما كان يشكل حافزاً كبيراً نحو الرحلة لسماع أهل العربية، لتعلمها، واكتسابها.

ورغم وجود هذه المحفزات التي كانت تدفع إلى تعلم العربية فالتعلم الشفهي لم يكن خالياً من الإشكالات، والصعوبات، التي كان من أهمها صعوبة النفقات، ومشاق الاغتراب، وتحمل تبعات العيش في مجتمع مخالف للعادات والطباع التي ألفها الفرد المتعلم في مجتمعه الرئيس، ثم يضاف إلى ذلك ما قد يعترض إصابة الهدف من الرحلة وتحقيقه، مثل نفاذ أدوات التدوين، أو تهدهدها بالفقْد، أو بما يأتي عليها من آفات قد تهلكها، وذلك مثل الذي حدث في رحلة الكسائي؛ إذ ظل يسمع حتى نفدت أخباره، فكان نفادها مؤذناً بانتهاء الرحلة.

ولقد كانت أداة التدوين في القديم الحبر والدواة أو القلم، وما يعمل عمل هذه الأدوات إلى جانب الحفظ، ولذا جعل بعض أهل العلوم ضبط العلم نوعين؛ قالوا: ضبط صدر، وضبط سطر، فقصدوا بضبط الصدر حفظ المسموع المتعلّم، وقصدوا بضبط

السطر تدوينه على الورق، ولا شك أن كلاً الضبطين له آفات تهدده، أما ضبط الصدر فمهدد بالنسيان، وتفلت المحفوظ من الذاكرة، وأما ضبط السطر فمهدد بطرق عدة، منها نفاذ الأدوات – وقد أشير إليه – ومنها أيضاً أن تأتي آفة على المكتوب فتهلكه، وقد حدث هذا لمؤلفات بعض علماء العربية أمثال عيسى بن عمر النقي؛ الذي قيل عنه: إن كتبه قد تجاوزت السبعين، ثم أنت عليها آفة فأذهبتها. (ابن خلكان، شمس الدين (١٩٠٠م)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، لبنان، دار صادر، ج ٣ ص ٤٨٦)

مشكلات الرحلة لسماع أهل العربية في العصر الحديث:

تبقى مشاق الاغتراب، والبعد عن المجتمع الرئيس، ومشاق العيش في مجتمع قد تختلف طبائعه عن الطوائع المألوفة للفرد المتعلم في مجتمعه مشكلات مشتركة بين القديم والحديث، ولكن يطبع العصر الحديث بطابع أقل تحفيزاً لتعلم العربية مما كان في عصور التقدم العربية، فالعربية اليوم ليست لغة العلوم الأولى كما كانت من قبل، ولذا فالإقبال عليها سيكون – في الغالب – بدافع تعلم القرآن الكريم، و تعاليم الدين الإسلامي الحنيف فقط.

والقرآن الكريم نزل باللغة الفصحى، وعلومه أيضاً وعلوم الدين الإسلامي كتبت ودونت باللغة الفصحى أيضاً، وهذا الأمر في الحقيقة قد ينتج مشكلة جديدة تضاف إلى مشكلات الرحلة لاكتساب اللغة، وهذه المشكلة مردّها إلى أن المجتمعات العربية المختلفة الآن تتكلم لهجات شتى، وليس هناك مجتمع منها يتكلم اللغة الفصحى في حديثه اليومي المعهود.

إن متعلم اللغة العربية اليوم إنما يقصد تعلم الفصحى لا العامية بلهجاتها التي شكلت اليوم أزواجا من نبات شتى؛ حتى صارت الدولة العربية الواحدة تحوي بين شعابها لهجات عدة، يختلف بعضها عن بعض، وتختلف في جملتها عن العربية الفصحى في كثير من أصواتها، وألفاظها، وجملها، وتراكيبها، وأساليبها.... إلخ.

كل ذلك زاد من مشكلات الرحلة لسماع العربية في العصر الحديث، وقلل من جدواها، وشكل عاملاً ملحا للبحث عن بديل، يوفر آلية (السماع) الصحيح لكل متعلم طرق باب لغة القرآن ليتعلمها، وقد كان في ظهور الوسيط الإلكتروني، وتطوره، وتطور وسائل التدوين وتعددتها، بين مقروء، ومسموع، ومسموع مرئي عوضاً وبديلاً عن الرحلة – إن هي استغلت استغلالاً صحيحاً – لسماع الفصحى.

ويبقى في هذا الموضع أن نشير إلى الفروق بين السماع الإلكتروني والسماع الشفهي، وهي تلك الفروق التي تأتي في صالح السماع الشفهي لما تتسم به الوسائط الإلكترونية من نقص، أو خلل، يحولان دون الوصول إلى سماع صحيح سليم.

أول ذلك حصول بعض القرائن في الاتصال اللغوي الشفهي تحقق سماعاً صحيحاً، كروية حركات الشفتين، وجهاز النطق، والتعبيرات المصاحبة للمنطوق التي تعتبر قرينة في الوقوف على دلالة المسموع.

كما أن العيش في المجتمعات التي تتكلم اللغة المراد تعلمها يخرج بعملية التعلم من التكلف والملل إلى عملية اكتساب سلسلة للمادة المتعلمة، تكون مسألة اكتساب اللغة بعدها مسألة وقت، بخلاف تعلمها من خلال الوسيط الإلكتروني الذي يصاحبه أحياناً بعض الملل، كما أن العيش في المجتمع الذي لا يمارس هذه اللغة المتعلمة يحدث نوعاً من الانفصام بين ما يتم تعلمه، وما تتم ممارسته الفعلية في الواقع اللغوي المعيش. ثانياً: (الوسائط الإلكترونية، وتعليم العربية):

يعتبر الوسيط الإلكتروني بديلاً رائعاً عن الرحلة للسمع في تعليم العربية، فهو يوفر عناء الرحلة ومشقة الاغتراب والسفر، كما أنه أصبح شيئاً رئيساً لا يستغنى عنه في تعليم الفصحى، وخاصة بعد أن صارت المجتمعات العربية تتحدث لهجات تبعد عن الفصحى في كثير من طبائعها الصوتية، والصرفية، واللفظية، والتركيبية، والأسلوبية، لذا صار الوسيط الإلكتروني أداة مهمة يجب أن تستغل الاستغلال الأمثل في تحقيق السماع اللغوي الصحيح لمن ينشدون تعلم العربية من الناطقين بغيرها، أو حتى من ينشدون تعلم الفصحى من أهل المجتمعات العربية.

والاعتماد على الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تخالطه بعض الإشكالات التي تحول دون الوصول إلى سماع صحيح، وتحول بالناتالي دون الوصول إلى تعلم للعربية الفصحى، والنطق بها، وفهمها بالطريقة المنشودة. وهذه الإشكالات نستطيع أن نقسمها إلى ثلاثة أقسام؛ قسم متعلق بمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها أنفسهم، مثل غلبة طبيعة اللسان الرئيس، وطبائع اللغة المتكلمة على اللغة المتعلمة، وهو ما يشكل أحياناً كثرة خلطاً بين اللغتين، وتسوية لهما فيما يختلفان فيه اختلافاً جذرياً.

وقسم ثانٍ: يتعلق باللغة العربية نفسها، وتميزها ببعض الخصائص التي لا توجد في غيرها من اللغات، على مستوى الأصوات، والحروف، والبنى الصرفية، والتركيب، والطبائع اللفظية، فالعربية تتميز عن غيرها من اللغات—مثلاً بالإعراب الذي هو إعلام على المعاني، والوظائف التي تؤديها الكلمة في الجملة أو التركيب، كما تختص بعض أصواتها وحروفها بأنها تنطق ولا تكتب، وبعضها الآخر يكتب ولا ينطق، وتختص بأن بعض كلماتها مبدوء بساكن، فيجتلب ما يتوصل به إلى النطق بهذا الساكن المبدوء به أولاً، كما تتميز بسعة المدرج الصوتي للحروف؛ إذ يمتد من أقصى الحلق إلى الشفتين، وإن عدم مراعاة هذه الخصائص، والتركيز عليها في الوسائط الإلكترونية قد يُنتج ما يأتي دون المستوى المنشود.

وقسم ثالث يتعلق بطبيعة بعض الوسائط الإلكترونية المستخدمة في تعليم اللغة، مثل كون بعضها يعتمد على نطق شبه آلي؛ كما في بعض المعاجم الإلكترونية، فلا تتضح معه المخارج، وتختلط فيه السواكن بالمتحركات. وهذه الأقسام الثلاثة يمكننا أن نرصد الإشكالات الناجمة عنها في الوسائط الإلكترونية تحت البنود الثلاثة الآتية:

- (١) مشكلات متعلقة بالأصوات والحروف.
- (٢) مشكلات متعلقة بالحركات والسواكن والمدود.
- (٣) مشكلات متعلقة بتركيب الجملة العربية.
- (أ) المشكلات المتعلقة بالأصوات والحروف:

إن للعربية خصوصية في أصواتها، تبدأ من خصوصية المدرج الصوتي، إذ تملك العربية مدرجاً صوتياً تتوزع فيه مخارج الحروف من أقصى الحلق حتى الشفتين، وقد نجد غيرها من اللغات يزيد عليها في عدد الحروف، ومع ذلك يكون المدرج الصوتي لهذه اللغات أضيق وأقصر من المدرج الصوتي لحروف العربية، إذ تصطبغ بعض هذه اللغات بأن تكون معظم حروفها، أو كل حروفها متزامنة في المخرج من جهة الشفتين والفم والخيشوم كما هو الحال في بعض اللغات الأوروبية. يضاف لذلك أن بعض الأصوات الموجودة في العربية هي أصوات خاصة بالعربية وحدها؛ فلا وجود لها في غيرها، كصوت الضاد مثلاً، الذي لا ينطق به إلا عربي، وأقصد هنا الضاد الفصيحة -كما وصف مخرجها سيوييه في كتابه-، لا الضاد المنطوقة الآن في العاميات العربية.

ومن هذه الخصوصية التي تميز أصوات العربية تلك الازدواجية الملحوظة بين الصوت والكتابة، فمعظم الأصوات المنطوقة يكون لها حظ من الكتابة، إلا أننا مع ذلك نجد في العربية أصواتاً تنطق ولا تكتب، كبعض المدود، وأصواتاً تكتب ولا تنطق، كهزمة الوصل التي يُتَوَصَّلُ بها إلى النطق بالساكن، وكل خصوصية من هذه لها إشكالات في السماع يجب مراعاتها عند إعداد الوسائط الإلكترونية التي يهدف من ورائها إلى تعليم العربية.

وربما لا يدرك المتعلم من غير الناطقين بالعربية هذه الخصوصيات، أو ربما غلب عليه مراعاة نظيرها في لغته الرئيسية، وحينذاك سيقع في خلط أو غلط -لا شك-. وسوف نعرض فيما يلي -بعض ما يشكل على متعلمي العربية من الناطقين بغيرها في الأصوات، ونوضح سببه، وكيفية علاجه في السماع الشفهي، والوسيط الإلكتروني:

١ - الخلط في مخارج حروف الحلق:

حروف الحلق هي الهمزة، والعين (المهملة)، والغين (المعجمة)، والحاء (المهملة)، والحاء (المعجمة من فوق)، والهاء، وقد يقع متعلم العربية في خلط بين بعضها وبعض، فلا يقف على مخرج كل حرف فيميزه، وينطق له صوته المعروف عند أهل العربية. الخلط بين صوت الهمزة والعين:

من أشهر ما يكون من الخلط في حروف الحلق نطق حرف العين المهملة بصوت الهمزة، فيستوي ساعتها عند المتعلم صوتا العين والهمزة، ومن أروع ما سمعته بخصوص هذا الخلط أن أحد الأساتذة الذين كانوا يعلمون العربية لبعض أهل اللغات الأوروبية قد أصيب بركام، وقد لاحظ عليه طلابه ذلك؛ فقام أحد الطلاب أمامه يدعو له؛ فقال: "أسأل الله أن يشفيك شفاء أجلا"، ولا شك أنه يقصد "شفاء عاجلا" فسوى بين صوت العين وصوت الهمزة، فكان النتاج الدلالي مضحكا، حتى قال أستاذه: "اللهم بِنِيَّتِهِ لا بلفظه".

الخلط بين صوت الهاء وصوت الحاء :

صوت الحاء من الأصوات المميزة للعربية، وعدم وجوده في معظم اللغات دافع لعدم التمكن من النطق بصوته المعروف به عند أهل العربية، ولذا نجد كثيرا من المتعلمين يعتمد إلى النطق بصوت الهاء، ليكون عنده الحاء والهاء مشتركين في الصوت، وهذه مشكلة يجب حلها، والتأكيد عليها عند المتعلم من طريقتين؛ الأولى: طريق سماعه لها سماعا صحيحا سليما، وتنبهه إلى أنها تختلف عن صوت الهاء في لغته، وأنه لا بد له من التمكن من التفرقة حتى يتمكن من قراءة القرآن بشكل مستقيم، وأن خلطها بالهاء في سورة الفاتحة مثلا في قوله تعالى: "الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ"^٣ من شأنه تغيير الدلالة، فالهمد "من قولهم: هَمَدَتِ النَّارُ هُمُوداً، إِذَا طَفَّتْ، والجمر هامد، إِذَا طَفِيَ". (الأزدي، أبو بكر، ١٩٨٧م، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي بعلبكي، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، ج ٢ ص ٦٨٥)، وهو أمر لا يليق بمن يتعلم كلام الله - تعالى-

ونطقُ العين همزة، ونطق الحاء هاء إشكالان جديان قديمان، ليسا حكرا على متعلمي العصر الحديث من الناطقين بغير العربية، فقد حُكي أن زيادا الأعجم، وهو الذي وصل في الشعر إلى مرتبة عالية، كان من أصل فارسي، فكانت تغلبه الـكُنَّةُ الفارسية فينطق العين همزة، والحاء هاء. (محقق، د. مهدي، العلاقة بين اللغة الفارسية والعربية، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة - مج ١٠٢ ص ٦)

^٣ -سورة الفاتحة: ١/١

هذا بالنسبة لأشهر ما يكون من خلط بعض أصوات حروف الحلق ببعض، وقد يقلب بعض المتعلمين صوت حرف الحلق العربي بصوت آخر ليس من حروف الحلق، ويأتي ذلك على النحو التالي:

قلب صوت الغين إلى صوت يشبه صوت الجيم المصرية، والقاف السعودية، أو صوت (G) الإنجليزية:

يعجز بعض المتعلمين عن نطق صوت الغين العربي، فيقلبه لصوت آخر يشبه (g) الإنجليزية؛ ويظهر أثر ذلك جليا حين يقرأ من سورة الفاتحة قول الله تعالى: "صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ"^٤.

قلب صوت الخاء إلى صوت يقارب صوت الكاف:

وبعض متعلمي العربية من الناطقين بغيرها لا يحسن نطق صوت الخاء، فينطقها بعضهم كافا، وينطقها بعضهم صوتا قريبا من صوت الكاف، أو هو بين الكاف والحاء، وهذا أمر خطير في الوقوف على دلالات بعض الآيات التي يتعلمها هؤلاء الطلاب، إذ يخشى من ورائه حدوث خلط في الدلالة -على المدى البعيد- لمن قد يأخذ القرآن عن هؤلاء، فمثلا عند تلاوة بعض هؤلاء لقوله تعالى: "وَلَا يُنَبِّئُكَ مِثْلُ خَبِيرٍ"^٥، وهو لا يجيد إخراج خاء (خبير) من مخرجها، تسمع كلمة (خبير) وكأنها (كبير)، ومن المعروف أن الخبير والكبير اسمان من الأسماء الحسنى، وهذا أمر من شأنه أن يقرب الخلط، واللبس في الفهم، ولا يخفى على من يعرف العربية أن كلمة (كبير) لا تليق في هذا السياق؛ إذ المقصود قدرة من لديه الخبرة على الإخبار والإنباء، ولذا كان لا بد من البحث عن حلول لمثل هذه المشكلات التي تعترض سبيل المتعلم من جهة الأصوات، وهو الذي سيتضح في نهاية هذا المبحث إن شاء الله.

لا تتوقف مشكلة حروف الحلق عند قلب بعضها ببعض، أو قلب بعضها بحروف أخرى ليست من حروف الحلق، وإنما هناك إبدال يحدث عند بعض المتعلمين، فينطقون حرفا ليس من حروف الحلق بحرف من حروف الحلق، وهي عملية تأتي على عكس العملية السابقة، ومن ذلك:

قلب صوت القاف إلى صوت غين عند بعض المتعلمين، وخاصة الأفارقة:

القاف تخرج من أقصى اللسان، مع ما يحاذيه من الحنك اللحمي، وهي على ذلك ليست من حروف الحلق، وقد سمعت بعض الأفارقة ينطق القاف نطق الغين، واللافت للنظر أن هذا الناطق لم يكن يحترز من هذا الخلط في القرآن الكريم نفسه، بل كان يبذل القاف غينا في القرآن، وقد أخبرني أحد الأساتذة المعنيين بتدريس العربية لغير

^٤ -سورة الفاتحة: ١ / ٧

^٥ -سورة فاطر: ٣٥ / ١٤

الناطقين بها أنه لاحظ ذلك في عدد كبير من الأفارقة المتعلمين للقرآن أيضاً، وأنه سمع من أحدهم قوله تعالى: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ"^٦ بإبدال القاف غينا، فمنعه من أن يقرأ الآية ثانية قبل أن يصلح عجمة لسانه، وأسمعه القاف من مخرجها الصحيح، ودربه على النطق بها.

قلب صوت القاف إلى صوت الكاف:

إن خروج القاف من أقصى اللسان مع الحنك اللحمي المحاذي له يجعل لها خصوصية، فالقاف صوت من الأصوات المميزة للعربية، ولذا فمن الصعب النطق بها عند غير العرب، ولعل خصوصيتها هذه هي السبب وراء اختفائها في معظم العاميات العربية، إذ تقلب في بعضها همزة، وتقلب في بعضها صوتا يقارب صوت الجيم المصرية، كما في عاميات صعيد مصر، وعاميات معظم الجزيرة العربية.

ونجد هذه الخصوصية تغيب على كثير من متعلمي العربية من الناطقين بغيرها؛ فينطقون القاف بصوت يقارب (K) الإنجليزية، أو يقارب صوت (ك) العربية، وهذا أمر خطير على الدلالة المُرْتَقَبَة من الكلمة، ولا سيما حين يمس هذا الخط اللفظي غير المقصود قارئ القرآن الكريم؛ ولنتأمل كيف يقرأ القارئ الذي من شأنه أن يقلب القاف كافا قوله تعالى: "كَذَلِكَ يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَى كُلِّ قَلْبٍ مُتَكَبِّرٍ جَبَّارٌ"^٧، أو قوله تعالى: "فَإِذَا انشَقَّتِ السَّمَاءُ فَكَانَتْ وَرْدَةً كَالدِّهَانِ"^٨، فعدم التمكن من النطق بالقاف في هذه المواضع وأمثالها ينذر بخطر دلالي؛ إذ القلب هنا سيتبعه تغير في دلالة اللفظة، فقلب القاف كافا سيستدعي كلمة جديدة لها معنى مغاير تماما، وهو أمر لا يستدعي التفصيل لوضوحه من جهة، وحياء من القرآن المبين من جهة أخرى، إلا أننا نقول: إنه يجب تدريب المتعلم على النطق السليم للآيات، ومنعه من تعليم القرآن لغيره قبل التمكن من تصحيح نطقه.

والسبيل إلى علاج هذه المشكلة عن طريق المشافهة أن يشرح المعلم مخرج القاف شرحا وافيا، يحدد فيه هذا المخرج ويشير إليه، ثم يقوم بتدريب الطلاب على نطق القاف ساكنة، عن طريق جلب همزة وصل قبلها (اقْ)، ثم نطق الكاف ساكنة بهمزة وصل قبلها (اكْ)، ليدركوا مخرج كل حرف، ثم يدرّبهم على نطق كل حرف بالحركات المختلفة، ثم يقرّئهم القرآن الكريم، ويتوقف عند المواضع التي وردت فيها القاف ليتأكد من نطقهم لها بشكل صحيح.

^٦ - سورة القدر : ٩٧ / ١

^٧ - سورة غافر : ٤٠ / ٣٥

^٨ - سورة الرحمن : ٥٥ / ٣٧

أما في الوسائط الإلكترونية فينصح بالبدء بتسجيلات القرآن الكريم لقراء التلاوات البطيئة الهادئة واضحة المخارج، ويستحسن البدء بالمواضع التي تقلل فيها القاف، وهي المواضع التي تكون فيها ساكنة، ليتبين الدارس شيئا فشيئا المخرج الصحيح للحرف.

ويستحب في الوسائط الإلكترونية التي تهدف إلى علاج مثل هذه المشكلات ألا تتوقف عند الوسيط المسموع فقط، إذ يمكن أن يتحول الوسيط الإلكتروني الآن إلى مشافهة حقيقية؛ ليمزج بين المسموع والمرئي والحركي، عن طريق إنشاء مواقع علمية على الإنترنت تراعي ذلك.

٢- خصوصية صوت (الضاد) في العربية، ومشكلة الخلط عند متعلميها: يخفق كثير من أهل العربية أنفسهم في النطق بالضاد الفصيحة من مخرجها الصحيح، فضلا عن متعلمي اللغة العربية من غير أهلها، ومخرجها الصحيح هو ما نص عليه سيبويه: "من بين أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس" (سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، (٩٨٨ م) كتاب سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مصر، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، ج٤ ص٤٣٣)

وإذا كان ما يعيننا هنا متعلمو العربية من الناطقين بغيرها قلنا: إنهم يبدلوننا في الغالب صوتا قريبا من صوت الدال العربية، أو صوت (d) الإنجليزية، ويعتبر صوت الضاد من أصعب الأصوات على متعلم العربية من غير أهلها، ولذا نجد كثيرا من الأساتذة المعنيين بتعليم العربية يمل تدريب الطالب، وبصيصه اليأس في أن الطالب سيتمكن من نطقه على الوجه الصحيح، فيتركه على لحنه الذي هو عليه، ولعل بعضهم يجد مثل هذا اللحن ليس من ورائه إشكال كبير يستدعي اهتماما، ولعله إذا تأمل أثر هذا الخلط في النطق بالآيات الحكيمة الآتية يكون له رأي آخر سديد، وهذه الآيات مثل قوله تعالى: "وَمَنْ يَبْدَلِ الْكُفْرَ بِالْإِيمَانِ فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ"^٩، ولنتأمل كيف يؤدي نطق الضاد دالاً إلى تغيير معنى الآية تماماً؛ إذ يجعل من الضلالة اهتداء، ويجعل من ضل دالاً على سواء السبيل.

ومن ذلك أيضا قوله - عز من قائل - "وَإِذَا مَسَّكُمُ الضُّرُّ فِي الْبَحْرِ ضَلَّ مَنْ تَدْعُونَ إِلَّا إِيَّاهُ"^{١٠}، إذ لا تخفى خطورة فساد المعنى حين يجعل الناطق من الضر دُراً، أو ينطق (ضَلَّ مَنْ تَدْعُونَ) نطقاً مساوياً لقولك (دَلَّ مَنْ تَدْعُونَ).

وقوله تعالى منزلها رسوله - صلى الله عليه وسلم -: "مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ"^{١١}، كيف يطبق المرء سماعه ممن لا يجيد نطق الضاد، أو يقلبها دالاً؟!، وغير ذلك من الآيات

^٩ -سورة البقرة: ١٠٨/٢

^{١٠} -سورة الإسراء: ٦٧/ ١٧

الكريمة الكثير الذي يدل على خطورة هذا الإبدال الشنيع، الذي لا بد من علاجه عند متعلمي العربية قبل تحفيظهم القرآن المبين، أو خلال تحفيظهم إياه.

٣- الحروف اللثوية في العربية، وإشكالية اختفائها من معظم العاميات العربية المعاصرة:

الحروف اللثوية من أهم ما يميز العربية، ويطلق مصطلح الحروف اللثوية على ثلاثة أحرف؛ هي الثاء، والطاء، والذال، "وأول من سماهِنَّ بذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي". (ابن الجزري، محمد بن يوسف (١٩٨٥) التمهيد في علم التجويد، تحقيق: د. علي حسين البواب، الرياض، السعودية، مكتبة المعارف، الطبعة الأولى، ص ٨٥)

قيل: لأنهن يخرجن من اللثة، وهو ما اعترض عليه بعض المحدثين من أمثال الدكتور إبراهيم أنيس، الذي رأى أن اللثة لا تقوم معها بأي دور، لأنها تخرج مما "بين طرف اللسان وأطراف الثنايا". (ينظر : أنيس، د. إبراهيم، الأصوات اللغوية، القاهرة ، مصر، مكتبة النهضة ص ١٠٨ و ١٠٩).

وقد ذكر المرعشي المتوفى ١١٥٠هـ أن سبب تسميتها اللثوية هو أن النَّفَسَ المصاحب لهن ينتشر ويتصل باللثة، لا أن خروجهن منها. (. النيرباني، د. عبد البديع (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م)، الجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج للقراءات، دمشق، سوريا، دار الغوثاني ص ٦٥)

والطاء والذال والثناء متقاربة المخرج، فخرجها من "بين ظهر اللسان مما يلي رأسه وبين رأسي الثنيتين العلبيين، وقد شهدت معظم العاميات العربية اختفاء النطق الصحيح لهذه الحروف، وقلب بعضها إلى أصوات أخرى، فالطاء مثلاً تقلب ضاداً في بعضها كعامية مصر في كثير من الكلمات. (ينظر عبد التواب، د. رمضان (١٤١٧هـ = ١٩٩٧م) المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي- القاهرة، مصر، مكتبة الخانجي، ص ٤٦)

مثل (الظل)(الضل)، و(الظلام)(الضلام)، والثناء تقلب تاء أيضاً كما في قولهم (التوم) يقصدون (الثوم)، و(التوب) يقصدون (الثوب)، وأما الذال، فتقلب دالاً، وتقلب زايًا، فتقلب دالاً كما في قول المصريين (الديب) يقصدون (الذئب)، و(الدبل) يقصد (الذيل)، وتقلب زايًا كقول بعض العوام (الزنب) يقصدون (الذئب)، و(الزباب) يقصدون (الذباب).

والمشكلة الكامنة في هذا أن النطق السليم لهذه الحروف مفقود عند البيئات العربية، مما يجعل السماع لهذه الأصوات الفصيحة مشافهة يتطلب خصوصية للرحلة، لتخص دور

العلم والثقافة التي تتخذ من الفصحى حديثاً، لا مجرد الرحلة إلى المجتمعات التي لها تاريخ قديم في تحدث الفصحى.

وإذا كانت البيانات العربية قد امتلأت بمن يلحنون ويخطئون في نطق هذه الحروف، ويقلبونها إلى غيرها، فلا شك أن الأمر مع من ليس من الناطقين بالعربية سيكون أعظم خطراً، فما دُكر من هذا الخلط والقلب عند عوام العرب موجود مثله عند متعلمي العربية، ولعل هذا ناتج من تأثر المتعلمين بهذه العاميات، وقد لاحظت بين متعلمي العربية خطأ في الحروف اللثوية يزيد عما بين العوام من العرب، فمن ذلك تسوية بعض المتعلمين بين حروف (الفاء والثاء والتاء) في النطق، وخلط بعضهم بين بعضها وبعض، وربما كان سبب ذلك قرب المخرج، واختلاف العربية عن اللغات الأم لهؤلاء المتعلمين في تفرقة العربية بين هذه الأصوات الثلاثة، وتحديد مخرج لكل واحد منها، لا يكون لغيره، يضاف إلى ذلك إشكالية الظاء، التي يصعب نطقها عند معظم المتعلمين للعربية، وتُعزى صعوبة النطق بالظاء إلى كونها حرفاً عربياً محضاً، خُصَّ به لسان العرب، فلا يشركهم فيه أحد من سائر الأمم – على حد قول الليث فيما رواه عن الخليل بن أحمد- (الزبيدي، مرتضى، تاج العروس، ج ٢٠ ص ٢٠١).

وقد لاحظ الباحث أثر هذه الإشكالات في بعض الطلاب المتعلمين للعربية، وتبين له أن الخلط بين الفاء والثاء والتاء يُعزى إلى تأثر المتعلم بلغته الأم، وكان لا بد من تدريب المتعلمين على نطق هذه الحروف بطريقة صحيحة، فكان أنسب هذه الطرق وأسرعها جدوى هو نطق الصوت مفرداً بعيداً عن النطق باسم الحرف، وبعيداً أيضاً عن النطق به في الكلمة، فيعتمد المعلم إلى نطق صوت (ذ) المفتوحة، ثم (ذ) المكسورة ثم (ذ) المضمومة، ويقوم بالتأكد من وضع المتعلم لسانه في الموضع الصحيح للنطق بالحرف (أي بوضع طرف اللسان على طرف الثنايا، ثم النظر إلى وضعية اللسان نفسه عند النطق بالحرف، ليتأكد من عدم حدوث خلط بين الحروف اللثوية بعضها ببعض، ثم بعد تدريبه على الصوت، يعرفه اسم الحرف، فينطقه، ثم يدربه على نطقه في الكلمات المختلفة، مع تنويع ضبط وشكل الحرف في الكلمات المختلفة).

ولقد كانت هذه الطريقة تثمر، وتعطي نتائج طيبة عند بعض المتعلمين، لكنها في الحقيقة لا تدوم عند معظمهم، فبعد فترة من الزمن يرجع الخلط مرة أخرى، ويحتاج إلى تذكيرة، وتدريب جديد يكون أقل عناء من التدريب الأول، إلى أن يبدأ الأمر في الاستقرار شيئاً فشيئاً.

ولقد كان الالفت للنظر في هذا الأمر أن نجد مجموعة من هؤلاء المتعلمين تُحسِّنُ نطقَ هذه الحروف من مخرجها الصحيحة من الوهلة الأولى، خاصة إذا كان النطق يخص آيات القرآن الكريم، وهو الأمر الذي تبين بعد أن الوسيط المسجل للقرآن كان قد لعب فيه دوراً كبيراً، ذلك أن الفئة التي كانت تعتمد على سماع القرآن الكريم من

الوسائط الإلكترونية المختلفة لم تحتج إلى عناء في نطق هذه الحروف نطقاً صحيحاً، كما لوحظ أن الوسيط الإلكتروني الذي يستخدمه الطلاب المتعلمون للعربية نوعان، أما الأول فهو ما ذكرناه من الوسائط المسجلة تسجيلاً مباشراً لمشاهير القراء للقرآن الكريم، وما شابهه من الوسائط الأخرى التي يكون النطق فيها نطقاً حياً مسجلاً عن أشخاص يتكلمون العربية بطريقة صحيحة، وأما الثاني فهو الوسيط المعجمي الإلكتروني الناطق، وهو الذي يكون فيه النطق إلكترونياً - فيما يبدو - وهذا هو ما يسبب مشكلة أخرى إلى جانب المشكلة الرئيسية، ذلك أن المخرج الصحيح للحرف خلال هذه الوسائط لا يكون واضحاً، مما يجعله مؤدياً إلى الخلط والغلط لا معالجا له.

كما لوحظ أن النوع الأول نفسه - وهو الوسيط المسجل تسجيلاً حياً - ينقسم إلى قسمين، أولهما: ما كان أصحابه يعمدون إلى القراءة المتأنية البطيئة التي تهدف إلى إخراج الحروف من مخارجها، وثانيهما: أصحاب القراءة السريعة من قارئ القرآن المحدثين والمعاصرين، وقد تبين أن النوع الأول منهما هو الأكثر نفعاً لمتعلم العربية في تدريبه على مخارج الحروف، والأصوات، والمدود، بينما السرعة في النوع الثاني تقف عائقاً دون تحقيق سماع سليم - مقارنة بالأول -.

٤ - إشكالية الخلط بين أصوات حروف (الصاد والسين والشين) عند بعض المتعلمين.

مشكلة الخلط بين حروف السين والشين والصاد من المشكلات الملحوظة بوضوح على بعض متعلمي العربية، وقد لاحظها الباحث عند مجموعة من الطلاب الفلبينيين (وهم يجيدون الفرنسية إلى جانب لغتهم الأصلية)، إذ يقابل الطالب حرف الشين إلى سين كثيراً وقد يحدث العكس أحياناً؛ فينطق مثلاً (يعيش) بالسين (يعيس)، كما يقابل معظم هؤلاء حرف الصاد فينطقونه سينا، فينطق (صنع) مثلاً (سنع)، فصوت السين يغلب الشين والصاد كثيراً عند هذه الفئة من الدارسين، ولقد كان من اللافت للنظر أن يجد المرء وسط هذه الفئة - التي يعتبر الخلط فيها بين هذه الحروف سمة عامة - مَنْ لا يتسلل إليه هذا الخلط، فينطق كل حرف من الثلاثة نطقاً صحيحاً فصيحاً، لا أكون مبالغاً إن قلت: إنه أشبه ما يكون بنطق أعراب البادية أنفسهم، أو أهل العربية الفصحى، فيخرج كل حرف من الثلاثة عنده من مخرجه الذي وصفه سيبويه والخليل، ولا سيما إذا كان المنطوق آية من القرآن الكريم، ولقد كانت هذه الملاحظة باعثاً لاستحضار ما كان من المجموعة الأولى التي درستها في عام ٢٠٠٤، أي مما يزيد عن اثنتي عشرة سنة، فقد كنت أجد في المجموعة الأولى أيضاً تفاوتاً في النطق، فكانت إحدى الطالبات فيها تنطق الكلمة من المرة الأولى كما تسمعها تماماً دون تغيير أو خلط، ولما كانت هذه الطالبة من أصول صومالية، ظننت ساعتها أنه ربما كان لأصل العرق أثر في تطويع آليات النطق، وتقبل سعة المدرج الصوتي للعربية، وهو الأمر الذي تبين لي الآن أنه لم يكن صحيحاً، وأنه لا علاقة للعرق بهذا، ففي المجموعة الثانية طلاب من الفلبين، يعيشون في نفس

المحيط الجغرافي، ولم يغادر معظمهم بلاده إلا إلى السعودية، حين أراد تعلم العربية، ورغم ذلك يوجد هذا التفاوت، فمعظم المجموعة تخط الحروف بعضها ببعض، لكن من بينها طالبا لا يعرف الخلط الصوتي له سبيلا، بل إن القدرة عنده على محاكاة المسموع، والنطق به من المرة الأولى كما سمعه قدرة عالية، ولقد تبين لي أن سبب هذا هو تعلم العربية في الصغر، نعم؛ لقد كان كل ما يميز هذا الطالب عن غيره أنه طرق سبيل العربية، وهو في سن صغيرة، فكانت القدرة على الاكتساب والمحاكاة للأصوات المسموعة أكبر ممن تعلموا اللغة كبارا، ولقد كان هذا نفسه هو السبب في الفارق الفردي الذي كان موجودا بين طالبات المجموعة الأولى التي درستها منذ ما يقرب من اثني عشر عاما؛ إذ كانت الطالبة الإنجليزية التي من أصول صومالية تحفظ أجزاء من القرآن الكريم منذ صغرها، وكانت تذهب لتعلم اللغة العربية منذ الصغر، ولذا كانت تجيد محاكاة هذه الأصوات، والنطق بها نطقا صحيحا.

لقد كان الانتباه إلى هذه النتيجة دافعا إلى رصد التغيرات التي تطرأ على الفئة التي تعلمت اللغة العربية في سن ليست بالصغيرة؛ لمعرفة سبب الخلط، وإمكانية علاجه، ولاحظ الباحث أن المتعلم في هذا الشأن له حالان؛ حال الانتباه، وحال الغفلة، أما الانتباه، فيكون حين يقصد إلى النطق بين هذه الحروف كما سمعها، فينطق بها صحيحة، وأما حال الغفلة فذلك حين يسهو عن هذا القصد فيغلب عليه الطابع الأول، الذي ربما كان مجتلبا من لغته الأولى التي تخط بين هذه الأصوات، وربما كان مجتلبا من قرب المخرج، وعدم حضور ذهن، واستحضاره لمعنى اللفظ المنطوق، وأثر الخلط في تغيير هذا المعنى، وفي حال الغفلة يرتقب الخلط والغلط، والعجيب أن المتعلم نفسه يعرف أنه خلط؛ بدليل تعديل نطقه بمجرد الإشارة إليه، أو النظرة المنكرة لنطقه، وهي تلك المثيرات التي تؤكد أن معيارية الصواب موجودة بعقله، ولكنه غافل عنها فقط، وليس جاهلا لها.

٥- ازدواجية معايير الصوت والكتابة في بعض كلمات العربية
هذه المشكلة تستطيل لتمس جانب الأصوات، وجانب الألفاظ، وجانب الكتابة، ولا بد فيها من التأكد من وصول سماع سليم إلى المتعلم أولا، ثم إيقافه على المخرجات التي تخرج من القاعدة المطردة، وسيأتي ذكر ذلك - تفصيلا - إن شاء الله عند الحديث عن حلول المشكلات الصوتية في المشافهة والوسيط الإلكتروني.
ومعظم الكلمات العربية تنتظم تحت إطار مطرد، يضمن إمكانية التقعيد للعلاقة بين الصوت المسموع، والداال الرمزي المكتوب أو المخطوط، فالأصل أن كل ما يسمع يكتب، ولذا فالكتابة العربية -كغيرها- تصوير للمنطوق المسموع بطريقة معينة، تمكّن من استدعاء هذا المنطوق، أو ذلك المسموع مرة أخرى بالقراءة، ولذا كان الأصل أن يكون لكل صوت منطوق في الكلمة المكتوبة رمز كتابي مقابل.

لكن القاعدة لها ما يخرج عليها، ذلك أن من الأصوات والحروف العربية ما يكتب، ولا حظ له من النطق أو السماع مثل (أل) التعريفية التي تعرف بالشمسية، ومثل حر المد في بعض الكلمات التي اشتهرت كتابتها بدون حرف المد المسموع فيها.... إلخ ويقف على الجانب الآخر من هذه الخصوصية الصوتية الكتابية للعربية ما نجده من حروف وأصوات تكتب في الكلمة، ولا تنطق، ولا تسمع، كالحروف التي وضعت للفرقة بين كلمة وأخرى؛ مثل الواو في (عمرو) إذ تثبت في الخط ولا حظ لها من النطق، والسماع، فقد اجتلبت للفرقة بين (عمرو و عمر).

يضاف إلى ذلك خصوصية رسم المصحف، إذ لا تخضع أحيانا لقواعد الكتابة الموجودة حاليا، فنجد في الرسم العثماني للمصحف كلمات كُتِبَتْ بغير رسمها المعروف، كما نجد الكلمة الواحدة ذات الدلالة الواحدة وقد وردت في المصحف في موضعين، فُكِّبَتْ في كل موضع بكتابة مختلفة، مثل كلمة (إبراهيم) إذ ترد في سورة البقرة دون الياء التي للمد، وترد في سورة إبراهيم بالياء، والمقصود واحد، ولا شك أن هذا الاختلاف في الرسم العثماني بالذات له أسرار، وإعجازه، الذي يحتاج إلى أبحاث ودراسات للكشف عنها، فمما ذكر في إعجازه مثلا في كلمة (إبراهيم) أن سورة البقرة نقلت خبر بني إسرائيل، وبنو إسرائيل كانوا يعرفون (إبراهيم) جدهم عليه السلام، وورد في كتبهم دون الياء، فدلتهم على أن المقصود هو لا غيره، أما سورة إبراهيم فلم تكن كذلك فأنت الكلمة فيها على مقتضيات كتابة الكلمة ونطقها على اللسان العربي - والله أعلم - لكن ما يعيننا - هنا - هو كيفية الوصول بمتعلم اللغة العربية إلى سماع صحيح، ونطق للذال الكتابي بطريقة صحيحة، تمكّن من استدعاء المسموع بالقراءة.

ولا شك أن هذه المشكلة قائمة في المشافهة، والوسائط الإلكترونية، وقد كان بعض المتعلمين يسمع القرآن الكريم مسجلا في نفس الوقت الذي يفتح فيه المصحف ليتعلم قراءة القرآن، فيجد من الكلمات ما يختلف فيه الرسم عن المسموع زيادة أو نقصانا فيشك في القراءة، أو يستشعر أن هناك شيئا لم يفهمه بعد، وهذه المشكلة تحتاج ممن يقوم على تعليم اللغة العربية، أو القرآن الكريم بالمبادرة بتدريسها، وعدم تركها لاستنتاج المتعلم، فيجب أن يعتمد معلم اللغة العربية عند تدريبه للمتعلمين على الكتابة والقراءة إلى التنبيه إلى أن هناك بعض الكلمات في اللغة العربية اشتهرت كتابتها بطريقة معينة تجعلها تختلف شيئا يسيرا عن شبيهاتها المنطوقة، ثم يقوم بحصر هذه الكلمات، وتعليمها للمتعلمين، وتدريبهم على نطقها نطقا صحيحا، وكتابتها بالطريقة المشهورة المعروفة، وبيان سبب كتابتها على هذا الوجه.

أما بالنسبة لحل هذه المشكلة في الوسائط الإلكترونية فلا بد من تطوير الوسائط الإلكترونية المستخدمة لتعليم اللغة العربية لتكون بديلا كاملا عن عملية التعليم الشفهي، فلا بد من جعل الوسيط الإلكتروني مسموعا مرئيا في علاج مثل هذه المشكلة، وجعله

مشفوعا بشرح مرئي يستخدم الشرائح التعليمية power point أو ما في حكمها، لجعله بديلا كاملا عن التعليم الشفهي، أما الاعتماد على الوسيط الإلكتروني الصوتي المسموع فقط في علاج هذه المشكلة فلا يجدي؛ إذ لن يتمكن المتعلم من إدراك هذا الاختلاف في معايير الكتابة والنطق إلا بعد عناء كبير، وربما لا يتمكن من إدراكه أصلا، ولذا فإن الوسائط الإلكترونية التي تعتمد على التعليم المباشر على الإنترنت ستكون أكثر إيجابية في حل مثل هذه الإشكالات.

(ب) المشكلات المتعلقة بالحركات والسواكن والمدود:

تطغى طبيعة اللغة الأم على معظم المتعلمين للعربية، فيختزلون المدود، ويحولون معظمها إلى حركات، فالألف تتحول عندهم فتحة، والواو ضمة، والياء كسرة. والمدود من خصائص العربية، ولها أكثر من وظيفة في الكلمة، إذ تعطي الكلمة رنينا موسيقيا يشبه نغمات السلم الموسيقي، كما يحافظ وجود المد على وضوح مقاطع العربية، وظهور حروفها ظهورا بيّنا أثناء النطق الصحيح، ولذا نجد اختفاء المدود في بعض العاميات العربية قد كان نذيرا بالإسراع في نطق مقاطع الكلمة، بل إنه ينجم عنه أحيانا أخرى اختفاء بعض حروف الكلمة الأصلية أو الزائدة، ولاسيما الحروف التي تلي حرف المد المختزل أو المسكّن، كما أن اختزال حرف المد أو تسكينه، أو تمييعه – بحيث لا يكون مدًا بالألف خالصا أو مدًا بالواو خالصا أو بالياء خالصا – من شأنه أن يسكن المتحرك التابع لحرف المد، ففي اللهجة المصرية العامية مثلا يختزل المد من حرف النداء (يا) فيتحول لفتحة على الياء، وعلى أثر ذلك تختفي الحركة كثيرا من الحرف الأول من المنادى إذا كان متحركا، فيقال مثلا: (يَ محمد)، بل قد يصل الأمر إلى حذف الحرف الأول من المنادى تماما، ويكثر ذلك في الاسم المبدوء بالهمزة مثل (أحمد) إذ يقول العوام في ندائه (يَ حُمد) بحذف الهمزة تماما في النطق، ولا يخفى على متأمل أن سبب ذلك هو اختزال المد السابق له.

فاختزال المدود أو تمييعها، أو تحولها إلى سواكن، أو التغيير في التشكيل الصوتي الصحيح لها أمر خطير؛ إذ يؤدي إلى تغيير في بنية الكلمة العربية يصل إلى الهدم في حروفها.

وإن كان الأمر عند العوام من أهل الأصول العربية هكذا فالأمر عند متعلمي العربية من غير أهلها لا يقل خطرا، وقد سمعت ممن يتكلمون العربية من الناطقين بغيرها كلمات كثيرة حذف فيها المد أو اختزل فغير دلالة الكلمة؛ أذكر منها هنا مثلا واحدا سمعته، أرى أنه يفى بالغرض، وهو كلمة (مطار) إذ سمعت بعضهم يسأل عن مكانه فينطق هكذا (أين المَطَرُ)، واختزال المدود في مثل هذه المواضع يستدعي تصور دلالة غير مقصودة من المتكلم؛ وهو أمر واضح من المثال السابق، وهو أمر لا يخفى خطره على الإفهام، والاتصال اللغوي.

ولا شك أن ظهور مثل هذا في قراءة القرآن أشنع وأقبح، ولو أن قارئاً من هؤلاء قد قرأ قوله تعالى: "وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ"^{١٢}، لتبين الخطر حين تتحول كلمة (جمال) إلى كلمة (جمل)، ويزيد الأمر خطورة على فهم السامعين من هؤلاء أن الآيات تتحدث عن الأنعام، الأمر الذي قد يؤدي إلى لبس ما لم ينبه إليه القارئ والسامع.

والأمثلة التي تؤكد خطورة إخفاء المدود في الكلمات العربية كثيرة، ولا يتسع المجال للإكثار منها هنا؛ لأن الهدف هو الحديث عن الحل، وحل هذه المشكلة هي البدء بتنبيه المتعلمين إلى وجود هذه المدود، ثم تدريبهم على النطق بها تدريباً يشبه تدريب الموسيقيين على النطق بنغمات السلم الموسيقي، ثم الإتيان بكلمات فيها المد للتأكد من تمكن المتعلمين من النطق بالمد بصورة صحيحة، ووصوله إلى سماعهم بطريقة واضحة، يمكن معها الحد من ظهور أثر لغتهم الأم في اختزال مدود اللغة العربية، ثم يتبع ذلك بتدريبات صوتية معنوية، يقصد المعلم فيها إلى ذكر أمثلة من الكلمات التي تتفق في حروفها، ثم يكون وجود حرف المد في واحد منها هو الذي يحول المعنى إلى دلالة أخرى غير دلالة الكلمة التي ليس فيها مد؛ مثل كلمات (حرام ، حرم) و(رحم، زور، زر).

ويبقى دور الوسيط الإلكتروني في توجيه المتعلمين إلى الاستماع للوسائط المسجلة للقرآن الكريم من القراء الذين يتلون تلاوة هادئة، تظهر فيها المدود بطريقة واضحة، ويمزج بين الوسائط الإلكترونية المختلفة في حل هذه المشكلة، فيكون هناك من الوسائط الإلكترونية ما يهدف إلى شرح مفصل للمدود في اللغة العربية، ويُشَفَع بعرض لحركة الفم في حال النطق السليم لحروف المد، وبيان الفرق بين الحركة والمد، ثم يتلو ذلك الاستماع إلى النصوص القرآنية التي تحوي مدوداً، ليسمعها المتعلم مع الشرح، في نفس الوقت الذي يتعلم فيه كيفية النطق بالمد، لتأكد من انتباهه إلى أن اللغة العربية لها خصوصية في النطق بهذه الأصوات، وأن المد فيها ليس مجرد حركة

وجملة القول في حل هذه المشكلة عبر الوسائط الإلكترونية أن الوسائط المسجلة لم تعد كافية في التنبيه إلى أهمية المدود، وخطورة اختزالها، أو تمييعها، أو حذفها، لأن المتعلم ربما لا يلتفت إلى الاختلاف بين المد والحركة بالتسجيل المجرد الخالي من المؤثرات البصرية التي تؤكد الوصول إلى سماع صحيح لصوت المد يمكن المتعلم من محاكاته، ولذا فالأكثر نفعاً في هذا جعل الوسيط الإلكتروني مزيجاً من المسموع والمرئي، يجمع – إن أمكن – بين التلقي والسماع من ناحية – هي ناحية المتعلم، وبين الحديث والتقويم من ناحية أخرى – هي ناحية المعلم-الذي يستخدم الوسائط الإلكترونية.

^{١٢} سورة النحل: ١٦ / ٦

(٤) المشكلات المتعلقة بتركيب الجملة العربية:

للعربية خصوصية في التركيب أيضاً، إذ لا تلزم الجملة فيها البدء بالاسم – كما يكثر في بعض اللغات الأخرى- فالجملة في العربية اسمية أو فعلية، إذ قد يكون الكلام فيها مبدوءاً بالاسم، أو مبدوءاً بالفعل أو ما في حكم الفعل، وقد يبدأ الكلام بالجار والمجرور المتعلق بما بعده، أو بالظرف المتعلق بما بعده كذلك، وللعربية فنون في التركيب كثيرة، من حذف وذكر، وتقديم وتأخير، وذم بما يشبه المدح، ومدح بما يشبه الذم، وأمثال لا يفهمها إلا من فقه مورد المثل ومضرب المثل، ولها فنون أخرى كثيرة، يصعب سوقها إلى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها جملة واحدة.

ولقد تبين أن اللغة الأم للمتعلم تفرض نفسها على سلوكه اللغوي أحياناً كثيراً، فنجد أنه يضيق على نفسه موسعاً في العربية لأن شبيهه في لغته الأم ضيق، ومن ذلك أن نجد معظم المتعلمين يغلب البدء بالاسم حين ينطق بالعربية، أو حين يتدرب على النطق الإبداعي باللغة العربية.

ومنه أيضاً أننا نجد المتعلم أحياناً يلزم نفسه وضع حرف جر بعد الفعل ظناً منه أن حرف الجر هذا هو الذي عليه التعويل في بيان معنى الفعل المقصود، وأن اختلاف الحرف ينجم عنه حتماً اختلاف في المعنى الرئيس للفعل، وهو معنى الحدث نفسه، قياساً على لغته.

صحيح أن نظير هذا التغير الدلالي موجود عندنا في العربية – لكن مع الفارق –، إذ قد يقلب حرف الجر بعد الفعل الدلالة رأساً على عقب؛ كما في الفعل (رغب) إذ يعني أحب إذا تلاه حرف الجر (في)، ويعني عكس ذلك إذا تلاه حرف الجر (عن)، ولكن هذا له مواضع المحدودة المعدودة، كما أنه لا يعني سلب دلالة الحدث وهو (الرغبة) سلباً كلياً من الجملة، إنما يعني تحولها عن هذا إلى غيره، ومن هذا التحول أتى معنى النقيض (الكره) المفهوم من (رغب عن)، فمعنى (رغب) الأصلي هو الإرادة والحب، والدليل على ذلك أنها قد تدل على هذا المعنى دون حرف الجر (في)، أما معنى الكره، فهي لا تدل عليه دون حرف الجر (عن) مطلقاً.

وكما يلزم متعلم العربية نفسه البحث عن حرف جر يضعه بعد الفعل كما كان يلاحظ في لغته، نجده أحياناً كثيرة يخفق في باب (الإضافة) فيجعل المضاف إليه سابقاً للمضاف في النطق، وهذا مصدره قياسه الفطري على لغته الأصلية، ويكثر هذا عند المتعلمين من أصحاب اللغات الأوروبية.

وتبقى الخصوصية الكبرى للغة العربية، وهي (الإعراب)، وعلاماته التي تدل على وظيفة الكلمة في التركيب اللغوي، فتمكن من تقديمها وتأخيرها، كما تمكن من الحذف للفظ مع وجود معناه المستفاد من القرائن المجاورة، أو الدوال الأخرى الملفوظة في الجملة العربية.

والإعراب هو طريق معرفة الفاعلية والمفعولية، والإضافة.... إلخ في العربية، وغياب الإعراب في لغة المتعلم التي ينطق بها يجعله يلزم نفسه ترتيب الجملة بالشكل الذي عهده في لغته، ولا يكاد يخرج عنه، وهو بالتالي ينكر - في البداية - التعبير الذي يخرج عن نمط ترتيبه اللغوي المألوف، ويلتفت له، ويستغربه، ويُنتج تعبيرات لغوية أشبه ما تكون بالترجمة الحرفية، أو الإلكترونية التي لا تتعدى كونها استبدال الكلمات العربية في الجملة بمقابلها في لغته، مع لزوم نفس الترتيب اللغوي المعروف في لغته الرئيسية، مما من شأنه أن يصنع أحياناً نتاجاً لغوياً مضحكاً.

هذه باختصار أهم المشكلات المتعلقة بالجملة والتركيب التي تتضح على متعلمي العربية، وحل هذه المشكلة يبدأ من إسماع المتعلم أنماطاً مختلفة من الجمل، على أن يتلو بعضها بعضاً، فيقال له التركيب مرة مبدوءاً بالاسم، ومرة مبدوءاً بالفعل، فكثرة سماع طباع العربية التي تخالف بعض طباع لغته الرئيسية تجعله يَأْلَفُ هذه التراكيب في العربية شيئاً فشيئاً.

ومن الخطأ بمكان أن يبدأ المعلم مباشرة بالتنظير والتقعيد، وشرح قواعد الجملة وصيغها في العربية، وطرائقها، لأن ذلك قد يورث الملل، ويشعر بالصعوبة البالغة التي من شأنها أن تحبط المتعلم، وتثبط همته وعزيمته في طلب المعرفة، واللغة في الأصل اكتساب، ولذا ينبغي أن تبدأ من السماع لا من التنظير.

وبعد هذه الخطوة تبدأ مرحلة التأمل، وإثارة الذهن لدى المتعلم، ليدرك اتساع العربية لأكثر من نمط تركيبي، ويحاول أن يستنتج بعض القواعد بنفسه، وأن ينتبه بنفسه إلى الاختلاف بين طبيعة العربية وطبيعة لغته في جانب التراكيب.

ولا يبدأ التنظير، وطرق باب القواعد، والتطبيق عليها إلا بعد التأكد من التفات المتعلم بنفسه إلى وجود فروق في التركيب بين لغته، وبين العربية، وبعدها يبدأ تدريسه القواعد، ويُجْمَعُ بين التنظير والتطبيق، فيُطَلَّبُ منه بعد كل درس أن يُكوِّنَ جملاً وتراكيب على الطرق التي درسها، فيجمع بذلك بين فقه تراكيب العربية، والتدرب على إبداع جمل جديدة، والإنتاج الفعلي للغة التي تعلمها، وما يتبع ذلك من غرس الثقة، وجرأة الحديث، والانطلاق نحو الممارسة الفعلية للغة.

وهذه المحاولات من شأنها أن تولّد أخطاء عدّة، وهو أمر مطلوب؛ لأن هذه الأخطاء نفسها سوف تُستخدَمُ في التقويم، وستفيد كثيراً في رصد نقاط الخلل التي ستنبُعُ بالعلاج السريع عن طريق التوجيه المستمر.

والبدء بتدريس الإعراب وقواعده قبل اتباع هذه الخطوات أمر قليل النفع، بطيء الأثر، إذ يورث الملل؛ حيث يشعر المتعلم بأن هذا الدرب الذي سلكه وعر وصعب، وأنه يسير في طريق لا نهاية له.

وحين يبدأ الطالب في الحديث، وإبداع الجمل، ويُنبّه إلى الأخطاء فينتبه، ويصحح يفهم-حينها- المعلم أن الطالب قد أدرك قدرا لا بأس به من طباع اللغة وتراكيبها، وحينذاك - فقط - يمكن أن يبدأ بشرح القواعد النحوية، فيبدأ بالجملة بنوعها، ثم يتلو ذلك شرح أقسام كل نوع.

ثم يلفت نظره إلى علامة الإعراب، ويلفت نظره إلى أن أقوى الحركات الضمة، لما في خروج الهواء دفعة واحدة من مخرج الفم المضموم من قوة في الصوت تزيد على قوته في أي حالة أخرى، ويدرب الطلاب على ضم الفم، والنطق بالضمة بطريقة صحيحة، ثم يعرفهم بعد ذلك أن الكلمة في التركيب إما أن تكون رئيسية أو فرعية، وأن الرئيسية هي التي تكون موضوعا للحديث، أو حكما على ما كان موضوعا للحديث، وأن الكلمة الرئيسية قوية في الجملة، ولذا فهي تأخذ أقوى العلامات والحركات، وهي الرفع الذي تكون علامته الأصلية الضمة، ثم ينطق لهم مجموعة من الجمل، ليذكروا له الكلمات الرئيسية فيها، ويطلب منهم نطقها بضبط حرفها الأخير، ليلاحظوا أن الكلمات المرفوعة هي الكلمات الرئيسية في الجملة، ثم يتخذ من ذلك مسلكا لشرح بقية القواعد، ويتعد عن كثرة التنظير المجردة من التطبيق، ويشرك الطلاب معه في التطبيق على هذه القواعد بجمل من إنشائهم، وابتكارهم، هذا بالنسبة للتعليم الشفهي.

أما في الوسائط الإلكترونية فلا بد-لعلاج هذا الجانب، وتمكين الطالب من معرفة تراكيب العربية- من تطوير الوسيط الإلكتروني ليكون مسموعا مرئيا متبادلا، فيحل بديلا كاملا للمشاهدة الحقيقية، فيسمع، وينطق، ويُدَلُّ على الصواب، ويصحح له، ويُفَوِّم، من خلال الوسيط الإلكتروني نفسه.

ولذلك يمكننا القول بأنه لا يكفي لتحقيق سماع واع للتراكيب العربية استخدام الوسيط الإلكتروني المسجل فقط، ولا يكفي أيضا الاكتفاء بالوسيط المسجل المرئي، لأنه يعجز عن التقويم، ولذا فأنفع الوسائط في تحقيق هذا الهدف، وحل هذه المشكلة هو المواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة العربية، التي يمكنها أن تجمع بين هذا كله، فتجمع بين المعلم والمتعلم واللغة مسموعة ومتكلمة في آن واحد.

الخاتمة :

الحمد لله رب العالمين في البدء والمختتم، وبعد، فقد حدد هذا البحث الصعوبات التي تصاحب الرحلة لاكتساب اللغة عن طريق المشافهة، والأخذ عن أهلها مباشرة، وذكر ما يعترض الضبط اللغوي للمسموع المحفوظ أو المكتوب عند ذكره لضبط الصدر وضبط السطر، وما يعترض كل قسم من آفات، تحول دون تذكر المسموع، والحفاظ عليه، كما ذكر أسباب صعوبة الرحلة في العصر الحديث لاكتساب العربية من المجتمعات التي تنطق بها، وانتهى إلى أن أهمها بُعْدُ العاميات العربية عن طبائع الفصحى، وخصائصها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والتركيبية... إلخ، كما درس

الوسائط الإلكترونية المستخدمة في تعليم العربية، وذكر مشكلات تعليم العربية من خلال هذه الوسائط ، وقسم الوسائط الإلكترونية المستخدمة إلى قسمين، وذكر أكثرهما جدوى، وصنف البحث الإشكالات التي تحول دون الوصول إلى سماع صحيح، أو محاكاة صحيحة للمسموع من الوسائط الإلكترونية، وذكر كيفية علاجها، وخلص إلى نتائج عدة، كان من أهمها ما يلي:

أولاً: ليس للعرق أو السلالة البشرية دور في سرعة اكتساب اللغة العربية، فلا فضل لمتعلم من متعلمي العربية من الناطقين بغيرها على غيره يرجع إلى أصل سلالة أو عرقه فقط.

ثانياً: الطلاب الذين يتوجهون إلى تعلم العربية في سن صغيرة أسرع اكتساباً للغة من غيرهم، وكلما كان المتعلم صغيراً في السن كان الاكتساب أسرع، ومحاكاة المسموع أفضل.

ثالثاً: فئة الدارسين الذين يتعلمون العربية في الكبر – بعد سن العشرين-لطلابها حالان في استدعاء المسموع اللغوي- وخاصة فيما يتعلق بالحروف والأصوات- حال الانتباه، وحال الغفلة؛ أما الانتباه فيعني يقظته في تطبيق ما درسه على تراكيبه اللغوية، والحد من غلبة طباع لغته الأولى على طبيعة اللغة العربية التي يحاول النطق بها، وأما الغفلة فهي رجوع إلى الطابع اللغوي الأول الذي عرفه من لغته الأصلية، يجعله يضيف طابعها على العربية في نقاط اختلاف جوهريّة بين اللغتين، وهو مع ذلك لا يجهل الصواب، بل هو غافل عنه فقط، والدليل على ذلك رجوعه إلى الصواب مباشرة فور تنبيهه بأي مثير؛ كنظرة الإنكار لقوله، أو مجرد معرفته بأنه خطأ أو نسي.

رابعاً: سلوك الغفلة هذا يقل كثيراً في الفئة العمرية التي تعلمت العربية في الصغر، وخاصة من كانت بداية تعلمه للعربية، وسماعه لتراكيبها قبل سن العاشرة إلى الخامسة عشرة؛ إذ قلما تحول طباع لغتهم الأصلية دون النطق بالأصوات والحروف نطقاً صحيحاً.

خامساً: بات تطوير الوسيط الإلكتروني-ليحل بديلاً كاملاً عن الرحلة للتعلم الشفهي- ضرورة ملحة في تعليم العربية، خاصة بعد أن صارت جميع الأقطار العربية تتحدث عاميات تبعد عن الفصحى كثيراً.

سادساً: لا بد من الجمع بين الوسيط الإلكتروني المسموع والمرئي، الذي يستعان فيه بوسائل العرض التقديمية المختلفة، ولذا فاستخدام المواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليم العربية يحل بديلاً جيداً عن الرحلة للمشاهدة والسماع، إذ يجعل الوسيط مسموعاً ومقروءاً، ويمكن من عملية التقويم، والتصحيح في آن واحد.

سابعاً: الإشكالات التي تواجه متعلمي العربية ثلاثة أقسام؛ قسم متعلق بالمتعلمين أنفسهم، مثل غلبة طبيعة اللسان الرئيس، وطبائع اللغة المتكلمة على اللغة

المتعلّمة، وقسم يتعلق باللغة العربية نفسها، وتميزها ببعض الخصائص التي لا توجد في غيرها من اللغات، وقسم يتعلق بطبيعة بعض الوسائط الإلكترونية المستخدمة في تعليم اللغة، مثل كون بعضها يعتمد على نطق شبه آلي؛ كما في بعض المعاجم الإلكترونية، فلا تتضح معه المخارج، وتختلط فيه السواكن بالمتحركات.

المراجع

- ١- ابن الجزري، محمد بن يوسف (١٩٨٥)، التمهيد في علم التجويد، تحقيق: د. علي حسين البواب، الرياض، السعودية، مكتبة المعارف، الطبعة الأولى.
- ٢- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (١٩٠٠م)، وفيات الأعيان وأنبياء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، لبنان، دار صادر.
- ٣- ابن سيده، علي بن إسماعيل (٢٠٠٠م) المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
- ٤- الأزدي، أبو بكر، ١٩٨٧م، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي بعلبكي، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى.
- ٥- الأنباري، أبو البركات (الطبعة الثالثة ١٤٠٥ هـ = ١٩٨٥ م) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي الأردن، مكتبة المنار.
- ٦- أنيس، د. إبراهيم، الأصوات اللغوية، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة.
- ٧- الزبيدي، مرتضى (دون تاريخ) تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
- ٨- سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، (١٩٨٨م) كتاب سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مصر، مكتبة الخانجي.
- ٩- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (١٤٢٠هـ = ٢٠٠٠م) الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى- بيروت، لبنان، دار إحياء التراث.
- ١٠- عبد التواب، د. رمضان (١٤١٧هـ = ١٩٩٧ م) المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي- القاهرة، مصر، مكتبة الخانجي.
- ١١- الفقطي، علي بن يوسف (١٩٨٢م)، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، مصر، دار الفكر العربية، وبيروت، لبنان، مؤسسة الكتب الثقافية، الطبعة الأولى.
- ١٢- محقق، د. مهدي، العلاقة بين اللغة الفارسية والعربية، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الأعداد من ٨١ إلى ٢٥٣.
- ١٣- النيرباني، د. عبد البديع (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م)، الجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج للقراءات، دمشق، سوريا، دار الغوثاني

إشكالية المنهج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

اعداد

السري الحضراوي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس الرباط

Doi: 10.12816/jnal.2020.69603

القبول : ٢٠١٩/ ١١ / ١٥

الاستلام : ٢٠١٩/ ١٠ / ٢٢

المستخلص :

لقد كانت المناهج التعليمية -ولا تزال -أهم جهة مستهدفة للإصلاح والتغيير والتطوير والتعديل، وقد شهدت -ولا تزال تشهد -على مر العصور ضرورة حتمية تستوجب منا إعادة الصياغة والتصميم أملاً في أن تسهم بفاعلية في إنتاج جيل متمسك بالثوابت والمبادئ، ومواكب للتغيرات والتطورات، ومتفاعل مع مستجدات الواقع المعاش، فنتحقق لهذا الجيل حياة ملؤها الاستقرار، والتقدم، والنهضة، والتطور، والأمان. ولن تقوى المناهج على تحقيق هذه الغايات ما لم تغدو مناهج جامعة بين الأصالة والمعاصرة، ومتمتعة بوضوح الرؤية، وسلامة الهدف في الحياة، وواقعية الأساليب والوسائل التي تستخدم من أجل الوصول إلى الغايات والأهداف المرسومة، لاسيما حينما يتعلق الأمر بمنهج رصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهذا ما يسعى إليه هذا المقال من أجل الوقوف على جملة من الإشكالات التي تؤثر سلباً على هذا المتعلم للعربية.

الكلمات المفتاحية: عملية التلقين، عملية التعليم، البيئة التعليمية، جودة العملية التعليمية.

Abstract:

The educational curricula have been - and still are - the most important target for reform, change, development and modification. With the advances of living reality, a generation full of stability, progress, renaissance, development and safety is achieved for this generation. The curriculum will not be able to achieve these goals unless it becomes an inclusive curriculum between authenticity and modernity, with clear vision, integrity of purpose in life, and realistic methods and means used to reach the goals and objectives set, especially when it comes to a discreet

approach in teaching Arabic to non-Arabic speakers. This article seeks to identify a number of problems that negatively affect this learner of Arabic.

Keywords: indoctrination process, teaching process, learning environment, quality of educational process.

مقدمة:

لقد أصبح يشكل مفهوم تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من المفاهيم الرئيسة التي تقوم عليها اللغة العربية، هذه الأخيرة التي تعتبر لغة عالمية بفضل خصائصها اللفظية والتركييبية والبلاغية، ولعل من بين الأسباب التي جعلتها تكتسب هذه المرتبة كونها لغة القرآن الكريم، ووعاء العقيدة الإسلامية مدى الدهر، فهي الأداة التي بواسطتها التي خرجت قواعد تنظم وتقوم اللسان لكي تحفظه من اللحن، ومن هنا برزت الأهمية الكبرى لتدعيم مكانة اللغة العربية، والعمل على نشرها وتعليمها، حتى لغير الناطقين بها.

إن المعلم اليوم عند تعليمه للأجنبي خصائص ومميزات اللغة العربية، ليجد نفسه أمام إرهاب كبير يتمثل في الكيفية السليمة التي بها سوف تتم عملية التلقين. من خلال معرفة جملة من المشكلات المتعلقة بمفهوم عملية التعليم والتي تثبت حقيقة جوهرية مفادها أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبارة عن خبرات تربوية شاملة يمر بها المتعلم في البيئة التعليمية، والخبرة التعليمية في ضوء هذا المفهوم أعمق من مجرد حشو الذهن بالمعلومات والحقائق.

ولما كان الأمر كذلك كان لابد لنا من استحضار حكمة عميقة والتي تقول "لكل شيء إذا ما تم نقصان" كما جاء على لسان شاعرنا¹، فإن تعليم اللغة للناطقين بغيرها يعرف تحديات متعددة قد تكون سببا في تأزم واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والذي يكون لا محالة حجر عثرة أمام استحالة الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، زيادة على ذلك عدم التفاعل بين عناصره التربوية، والذي من شأنه ضرورة إعادة النظر في جودة العملية التعليمية المعمول بها في تعليم وتدريس اللغة العربية. فانطلاقا من ذلك كله، تبلورت فكرة هذه الدراسة التي تتلخص مشكلتها في أن واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وما يسفر عنه من نواتج تعليمية على الرغم من الجهود الحثيثة تجاه النهوض به، يتطلب دراسة دقيقة حول تعدد الأسباب وحصرها وإيجاد طرق العلاج

¹ لأبي البقاء الرندي في مرثيته الشهيرة في الأندلس حيث قال:

لكل شيء إذا ما تم نقصان * فلا يغرب بطيب العيش إنسان

المناسبة لها، عبر وسائل ممنهجة تكون كفيلة في تحسين واقع العملية التعليمية وفق قائمة محددة بمعايير الجودة الشاملة في الدراسة.

فبناءً على هذه المشكلة، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على هذا السؤال الرئيس التالي: ما المشكلات الرئيسية التي تعيق المنهج في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وماهي الأساليب الممكنة والطرق العلاجية المناسبة التي تحد من تأخر العملية التعليمية التعليمية؟

مشكلة البحث

إن اللغة العربية لغة عالمية، بخصائصها اللفظية والتركيبية والبلاغية، وتجدر الإشارة إلى أن من أبرز ما اكتسب العربية عالميتها كونها لغة عقيدة، ولغة حضارة، ولغة رسالة حية وخالدة، هي القرآن الكريم المتعبد بكلماته، وهي وعاء العقيدة الإسلامية مدى الدهر، ثم هي أداة الفكر العلمي في أزهى عصور النهضة البشرية، فكانت لغة العلماء في العالم المتحضر كله على مدى قرون، ولغة الثقافة الخصبة المتنوعة، والفرن الإنساني المبدع، ذلك الذي يتمثل في هذا التراث الضخم من الإنتاج الأدبي، الذي لم يكد يتيسر لأمة من الأمم، فضلاً عما يتخلل واقع برنامج تعليم اللغة العربية من عدم التفاعل بين عناصره التربوية، والذي من شأنه ضرورة إعادة النظر في جودة العملية التعليمية المعمول بها في تنفيذ البرنامج. فانطلاقاً من ذلك كله، تبلورت فكرة هذه الدراسة التي تتلخص مشكلتها في أن واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وما يسفر عنه من نواتج تعليمية على الرغم من الجهود الحثيثة تجاه النهوض به، يتطلب دراسة دقيقة حول اعتماد منهج رصين في واقع العملية التعليمية لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهداف الدراسة

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس مفاده: الوقوف على واقع عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المشكلات التي تعترض العملية التعليمية وطرق العلاج التي تساهم في تحسين وتلقين اللغة العربية. وتنفرع من هذا الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف الفرعية وفق العناصر المحددة في منهج الدراسة يتمثل ذلك في:

١. العمل على تحديد المشكلات الأساسية التي يعاني منها الأجانب لتعلم اللغة العربية.
٢. توضيح أثر الاختلاف الصوتي وتأثيره على بعض الأصوات نطقاً وكتابةً على المتعلم
٣. معرفة المشكلات التي تواجه المعلم القائم على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها
٤. الوقوف على واقع مشاركة الطالب في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٥. الوقوف على واقع أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٦. الوقوف على واقع جودة المنهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى إضافة علمية جديدة من نوعها من حيث الوقوف على معرفة المشكلات التي تحول بين العملية التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال وضع أساليب وطرق ناجعة تكون كفيلة بتعليم سليم للراغبين في تعلم اللغة العربية بالنسبة للناطقين بغيرها من أجل ما تكتسبه من أهمية داخل المنظومة التربوية لأي مؤسسة تعليمية، مع الإلمام التام بالخصائص والمميزات اللغوية والفكرية والحضارية والثقافية لدارسي اللغة العربية لما لها من أثر قوي في تسهيل العملية التعليمية والتعلمية، دون أن نغفل العنصر الأساس بهذه المرحلة وهي ضرورة إتقان المدرس للمهارات التي تطلبها العملية التدريسية: اللغوية والثقافية والمهنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد شكلت هذه الدراسة جزءاً رئيسياً من دراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال اختيار المنهج المناسب لعملية التعليم المناسبة من خلال الانطلاق من مجموعة من التربوية، بحيث وجب مراعاة المستوى التعليمي التي ينتمي إليه المتعلم حتى تتحقق لنا الهدف المرجو من العملية التعليمية منهجاً وطريقة. ولقد تم الاعتماد على دراسة الناقدة ورشدي طعيمة^٢، بحيث هدفت الدراسة إلى وضع الأسس التي تنبغي أن تراعى عند تأليف كتب ومواد تعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، والاتجاهات العامة والخاصة التي تتميز بها كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وكذلك دراسة أبو عنزة حيث عالج الباحث قضية إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها لتقويم الكتاب المدرسي كتاب تعليم اللغة العربية بموضع الدراسة للتعرف على مدى توافر معايير الجودة في كتاب اللغة العربية، والتعرف على مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية في ضوء معايير الجودة.

الأول: مشكلة المنهج في تأخير عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تقوم على مجموعة من العناصر التي تتحقق من خلالها العملية التعليمية التي يمر بها المتعلم، ويمكن أن يعد المنهج بعناصره المتعددة من أهم تلك العناصر التعليمية التي تأخذ عملية التعليم إلى حيز الحياة. والتي تمثل الحلقة الأساس في مشاركة الطالب الفعالة في العملية التعليمية، وأساليب المعلم في تدريس اللغة العربية، واستخدام الوسائل المعينة، والأنشطة التعليمية، وتقدير المعلم لشخصية المتعلم، وملاءمة المحتوى لتدريس اللغة العربية، وأثر البيئة التعليمية في فعالية تعليم اللغة العربية.

٢ - طعيمة رشدي. تدريس العربية في التعليم العام، نظريات و تجارب، ٢٠٠٠.

والملاحظ أثناء العملية التعليمية وجود فروق كبيرة بين تعليم اللغة لأبنائها، وتعليمها لغير أبنائها وتبعاً لهذا الفرق فكان لابد أن نضع مقراً تعليمياً يختلف في جوهره عن تعليم العربية لغير الناطقين بها عن الكتاب التعليمي لتعليم العربية للناطقين بها، من حيث الغرض والبناء والوسيلة كما يجب أن يتخذ هذا الكتاب بيئة الطالب ومجمل حضارته منطلقاً له في تقديم الحضارة العربية الإسلامية. وهذا يعني أن الكتاب الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتدريسها لغير الناطقين بها.^٣ ومن جملة ما يمكن أن نفرده من باب هذه الفروق بين تعليم اللغة لأهلها وتعليمها لغير أهلها نذكر:

الناطقين بغير اللغة العربية	الناطقين باللغة العربية
يتعلمها من الصفر في المؤسسة التعليمية.	تكتسب اكتساباً تلقائياً من البيئة التي ينشأ بها من أبويه وقبل المدرسة.
لا يعيش ثقافتها خصوصاً من يتعلمها في بلد لا ينطق اللغة العربية	يعيش ثقافتها ويكتسب
يحتاج أن يتعلم جميع المهارات في المؤسسة التعليمية.	يتعلم في المدرسة القراءة والكتابة، أما ما سواهما من عناصر اللغة ومهاراتها فقد سيطر على أساسياتها.
يجهل كل هذا ويحتاج إلى تعلمه كله.	يعرف أصوات كلمة "شجرة" ويميزها ويعرف دلالتها ويستعملها في تركيب مناسب، ويدركها عند سماعها ويستعملها في كلامه، ولكنه يحتاج إلى تعلم قراءتها وكتابتها

لهذا كان من اللزام أمام هذا الاختلاف بين اكتساب العربية بوصفها لغة أولى، وتعلمها بوصفها لغة ثانية، يُعزّز دعوى ضرورة إيجاد كتب لتعليم العربية للناطقين بها، مختلفة عن كتب تعليمها للناطقين بغيرها. وقد يكون النحو المدرسي لكل منهما، أهم اختلاف ينبغي أن تنطوي عليه تلك الكتب. فثمة أمور من النحو اكتسبها الناطقون بالعربية قبل دخولهم المدرسة، ولن يكونوا في حاجة إلى تعلمها، لأنها باتت جزءاً من كفايتهم اللغوية، يعرفونها معرفة ضمنية لا واعية، ويستخدمونها استخداماً علمياً صحيحاً. على

^٣ علي محمد القاسمي: اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ١٩٧٩، ص: ٩٩-١٠٠

الطرف الآخر نجد الطلاب الآخرين يحتاجون من النحو إلى كل شيء ليتعلموه، بسبب أن أذهانهم خالية من العربية، وكفايتهم بها من ثم تساوي الصفر عند البدء بعملية التعلم.^٤ فإذا كانت اللغة من الحاجات الأساسية للإنسان فكان تعليم اللغة العربية بمثابة إشباع إحدى حاجاته، وذلك من خلال توظيف ما يتمتع به من القدرات اللغوية، وهي: قدرته الموهوبة على تعلم أية لغة، وقدرته المكسوبة على تطوير هذه القدرات الموهوبة، فإنه لا بد من الإشارة إلى جملة من المشكلات التي وجب الإشارة إليها والتي من خلالها يقوم المتعلم بممارسة المشاركة في العمل الجماعي أو الثنائي، وملاحظة زملائه، والتقويم وعند عملية التقويم يقوم المعلم بأدوار متعددة في المدخل القائم على المهمة في تعلم اللغة وتعليمها، من خلال عدة أسس معيارية أهمها،^٥ من خلال:

- اختيار المهام وترتيبها.
 - تهيئة المتعلمين لأداء المهمة.
 - لفت انتباه المتعلمين إلى الصيغة اللغوية المستهدفة.
 - تدريب المتعلمين على الاستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة.
 - توجيه المتعلمين في أثناء أداء المهمة.
 - حفز المتعلمين وتشجيعهم على أداء المهمة.
 - تقديم المساعدة والعون عند الحاجة.
 - إعداد مواد جديدة تناسب الناطقين بغير العربية.^٦
- أما من ناحية المشكلات التي تعترض متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من ناحية المنهج المعتمد فيمكن أن نجعلها فيما يلي:
- مشكلات عند تعلم النظام الصوتي للغة العربية.
 - مشكلات عند تعلم النظام النحوي للغة العربية.
 - مشكلات عند تعلم النظام الدلالي للغة العربية.
 - مشكلات في فهم ثقافة اللغة العربية.
 - مشكلات وهم يتعلمون مهارات الاستماع باللغة العربية.
 - مشكلات وهم يتعلمون مهارات القراءة باللغة العربية.
 - مشكلات وهم يتعلمون مهارات الحديث باللغة العربية.

^٤ عمر يوسف عكاشة: النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٣، ص: ١٠٤

^٥ Oxford, R. L :Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. 2006.

^٦ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: مذكرة إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض ٢٠٠٧، ص ٦-٨

• مشكلات وهم يتعلمون مهارات الكتابة باللغة العربية.

المبحث الثاني: طرق وأساليب منهجية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعتبر عملية إعداد المواد التعليمية هي في الأساس عملية علمية تربوية، إذاً فهي عملية تقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ المستمدة من المجالات التي ينبغي أن تعالج في المواد التعليمية ونظراً لهذا فقد تصدى عدد من الباحثين للعديد من القضايا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أمثال مذكور وهريدي حين توصلوا في دراساتهم "إلى أن المشكلة الحقيقية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، قد تعود إلى ندرة توافر مناهج محددة، وندرة المواد التعليمية، وندرة المعلم الجيد"^٧.

لهذا كان لابد من إعداد مناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي تراعي اختيار ما يناسب من الدروس البعيدة عم الغرابة فب الكلام والعسر في النطق واختيار ما يساهم في عملية تبسيط الدرس لتحبيبه للمتلقى وليس النفور منه عند استعراض القوة اللغوية في الشرح، لأن ما نتعامل معه قطعة خام يجب أن نحسن التعامل معها، حيث إنّ الموجود في الساحة من هذا النوع من المواد قليل جداً، مقارنة بما هو موجود في اللغات التي اهتم أصحابها بها، وبعض ما هو موجود فعلاً، يعدّ قديماً وبحاجة إلى التطوير، كما أنه قد يكون موجهاً إلى فئة معينة أو بيئة معينة، وحتىّ المناسب منها لا يغطي جزءاً يسيراً من الحاجة القائمة.

إن القيام بإعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى وقت طويل، يحتاج أولاً إلى مسح شامل لما هو موجود فعلاً، ولأنماط وأنواع التدريبات، ويحتاج إلى ضبط تام للمفردات وللتركيب، ولدرجة من التدرج ملائمة. وفي هذا السياق وجب أن نشير إلى أن أفضل طريقة لتعلم اللغة العربية وفق منهج سليم هو النهج التواصلية، ويندرج تحت هذا النهج "التعلم القائم على إنجاز المهام"، حيث يرى هذا النهج أنّ اللغة هي وسيلة الطالب لإنجاز المهمة وليست هي الهدف بعينه.

فالمنهج الذي يعتمد في مهامه التواصلية على الثقة والمرونة في الدرس من قبل المعلم للمتعلمين، بحيث يمكنهم من وضع رصيدهم اللغوي من اللغة الثانية والذي يمتلكونه موضع الاختبار داخل مجموعاتهم ومع أقرانهم، في جو من الخصوصية والطمأنينة آنذاك يختفي فيه نقد المعلم المباشر لعثراتهم، بحيث أكد القاسمي في بعض كتاباته، بأن "إعداد المنهج الدراسي الخاص بما يتناسب مع بيئة المتعلمين وميولهم الثقافية مع الوسائل التعليمية التي تثير شوقهم، ويزيد من دافعيتهم للتعلم"^٨.

^٧ - مذكور علي أحمد، وهريدي إيمان أحمد: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٦، ص: ٧٦.

^٨ - القاسمي محمد علي: اتجاهات حديثة في تعليم العربية باللغات الأخرى، عمادة شؤون المكتبات-جامعة الرياض، ١٩٧٩، ص: ١٠٨-١١٢.

ومن هنا تزداد أهمية المنهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المبني على أسس لغوية وتربوية سليمة، وتزداد معها حاجتنا إليه، حيث "لا يمكن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا من خلال منهج علمي معد على أسس واضحة، وبطريقة منظمة ومكون من عناصر محددة"^٩، وهنا يجدر بنا أن نشير على أن المنهج هنا فهو شامل لجميع عناصره التعليمية التي لا يغفل دورها في إحداث العملية التعليمية، بما في ذلك "الكتاب والمسجل والراديو والأفلام والحواسيب، وشخصية المعلم نفسه، ونجاح تواصله مع المتعلمين، وسعة صدره، ومجمل صفاته الشخصية.... بالإضافة إلى الجو المدرسي والاجتماعي والعائلي، والحياة العامة مما يسهم بشكل أو آخر في عملية التعليم والتعلم"^{١٠}، وأما هذه الطرق والوسائل المنهجية لمفهوم المنهج داخل التعليم، فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتمثل في " نشاط مقصود يقوم به فرد ما لمساعدة فرد آخر على الاتصال بنظام من الرموز اللغوية يختلف عن ذلك الذي ألفه وتعود الاتصال به"^{١١}.

ولكي نقون بتقريب الصورة أكثر لفاعلية المنهج في اختيار المقرر الأنسب للتعلم لابد من أن نشير إلى مايلي:

١. مراعاة محتوى الثقافة عند وضع منهج اللغة العربية.

يشير مفهوم المحتوى إلى المادة التعليمية المنتظمة في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب، في الزمن والمراحل الدراسية المختلفة"، كما يشير أيضا إلى " الموضوعات التعليمية التي تستهدف اكتساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة؛ من معلومات ومفاهيم؛ ومهارات وطريقة تفكير؛ واتجاهات وقيم اجتماعية"^{١٢}. ولعل ما يتميز به اختيار المحتوى والخبرات التعليمية؛ أنه يمثل إحدى الخطوات الرئيسية؛ في بناء أي منهج؛ والتي تأتي بعد تحديد أهداف المنهج، والتي لا يمكن أن تتحقق أو تستقيم إلا بمعايير أو شروط اختيار هذا المحتوى والتي تساعد بالضرورة على تحقيق أهداف عديدة من جملتها:

- ٩- مذكور علي أحمد، هريدي إيمان أحمد: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٦، ص: ٦٩.
- ١٠- القاسمي علي، والسيد محمد علي: التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيكو، ١٩٩١، ص: ٥.
- ١١- طعيمة رشدي أحمد: تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهج وأساليبه، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسكو)، ١٩٨٧، ص: ٤٥.
- ١٢- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجميل: معجم المصطلحات التربوية للمعرفة في المناهج التربوية وطرق التدريس، عالم الكتب، ج٢، ط٢، القاهرة ١٩٩٠م، ص: ٢١٠.

- ١ - الصدق: Validity والذي يمثل العلاقة بين المحتوى والأهداف التي يرجى تحقيقها.
- ٢ - الموضوعية: والتي تقتضي تقديم معلومات صحيحة، مع مواكبتها للمعرف المتطورة، والحد الأدنى من المعرفة التي تعين الدارس على التكيف مع الحياة.
- ٣ - ملاءمة محتوى المنهج لقدرات المتعلمين وحاجاتهم: ويجب هنا عند اختيار محتوى المنهج؛ الاهتمام بالخبرات السابقة، لتقديم دروس مفيدة للمتعلم.
- ٤ - الدلالة: ومعنى دلالة المحتوى أهمية بالنسبة للمجال المعرفي؛ وأساسا ميدان المعرفة الذي يوضح له المحتوى.
- ٥ - المنفعة: Utility بحيث تكون هادفة من خلال التدقيق في اختيار المحتوى من المواد التي تكون أكثر فائدة للطلاب، والتي يرجع إليها في شئون حياته اليومية.
٢. الأسس الثقافية لبناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

قبل التطرق لهذا الأساس لابد من الإشارة على أن الإنسان في بداية نشأته داخل بطن أمه إلى أن يولد، فإنه يولد من عدم ثقافة مصداقا لقوله تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا"^{١٣}، وبعد مراحل نموه آنذاك يستطيع أن يكتسب عادات مجتمعه وثقافته، بالإضافة إلى أنه يمكن أن يكتسب ثقافات أخرى من خلال معايشة بعض المجتمعات الأخرى.^{١٤}

وعليه فالمغزى الأساس من هذا أنه عندما نضع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لابد لنا من مراعاة هذا المحتوى الثقافي، الذي نراعي فيه التمايز والاختلاف في توصيل المعلومات حتى لا نسقط في تضارب أو اصطدام الثقافات، بل يجب أن يكون الدرس مقدم بطريقة سلسلة، فعندما نقوم مثلا بتوحيد المناهج وتحديد محتواها، وبوجه خاص المحتوى الثقافي يؤدي إلى عدم توازن المتعلمين داخل الحجرة الصفية وبالتالي يؤثر على وحدة الصف ثقافيا قبل أن يؤثر معرفيا. بل يجب أن نقدم قضايا ذات صبغة ثقافية تكون موحدة حتى نضمن تلاحم الصف بعرض جملة من القضايا الثقافية العربية مثل:

- ١ - الخط العربي
- ٢ - الأدب العربي
- ٣ - نوادر وطرائف عربية
- ٤ - الأسواق العربية

^{١٣} - سورة النحل، الآية: ٧٨

^{١٤} - انصاف يوسف: انصاف يوسف إدريس، محتوى الثقافة العربية في برامج تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، ٢٠٠٣م، ص: ٤٦.

- ٥- الطعام العربي
- ٦- الرياضة العربية
- ٧- الموسيقى العربي
- ٨- الموشحات الأندلسية
- ٩- عادات وتقاليد الشعوب العربية

خاتمة ونتائج

بعد الدراسة في أهم ما يكتنف المنهج من مشاكل تعترض تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبين أن ما يجب أن يكون أثناء العملية التعليمية هو الوضوح في العبارات من خلال الإعداد الجيد للكتاب الذي سيكون مقرراً للتدريس واختيار ما يناسب من العبارات والجمل والكلمات؛ وبذلك يظل التسليم بمراعاة الدقة في المنهج السليم لوضع الكتاب أمراً لا يحتاج إلى تقرير، فعلى الرغم من تطور وسائل التكنولوجيا في الدرس والتحصيل بمختلف أدواته وآلاته الجديدة، إلا أن للكتاب مكانته المتفردة في العملية التعليمية. فعلمية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب الممنهج في دروسه، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساساً باقياً لعملية تعلم منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومرافقاً لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية. وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلم والمتعلم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولذلك تعتبر نوعية وجودة الكتاب المدرسي من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس.

وعليه فقد خلصت دراستنا في نتائجها العامة إلى ضرورة التنوع في الأساليب والطرق أثناء العملية التعليمية والتي يكون فيها المنهج الأساس التي تتبنى عليه هذه الأمور، من خلال مراعات المستوى التعليمي الذي ينتمي إليه الطالب، الأسس التربوية والنفسية والثقافية أثناء عرض المفردات. من خلال تحفيز المتعلم للحديث حول الموضوعات التي تثري الحصيلة اللغوية عند متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي تشكل النواة الأولى في الحصيلة التعليمية ولعل أبرز هذه النتائج:

١. مراعاة المنهج في دروسه لبعض النصوص العربية الحوارية والسردية مثل القصص.
٢. الاعتماد على القصص التمثيلية القصيرة باللغة العربية والتي تراعي التنوع في الشخصيات (رجل، امرأة، طفل).
٣. الحديث عن المدرسة ومكوناتها.
٤. الاعتماد على وصف الرحلات.
٥. العمل على إخراج كتاب مناسب ومشجّع على قراءته

٦. أن يكون منهج الكتاب مناسب للبرنامج الذي يختاره المعلم لمتعلميه حتى تتحقق العملية التعليمية

لائحة المصادر والمراجع المعتمدة

📖 القرآن الكريم

١. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجميل: معجم المصطلحات التربوية للمعرفة في المناهج التربوية وطرق التدريس، عالم الكتب، ج ٢، ط ٢، القاهرة ١٩٩٠م.
٢. أنصاف يوسف: أنصاف يوسف إدريس، محتوى الثقافة العربية في برامج تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، ٢٠٠٣م.
٣. طعيمة رشدي أحمد: تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسكو)، ١٩٨٧.
٤. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: مذكرة إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض ٢٠٠٧.
٥. علي محمد القاسمي: اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ١٩٧٩.
٦. عمر يوسف عكاشة: النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٣.
٧. القاسمي علي، والسيد محمد علي: التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسكو، ١٩٩١.
٨. القاسمي محمد علي: اتجاهات حديثة في تعليم العربية باللغات الأخرى، عمادة شؤون المكتبات-جامعة الرياض، ١٩٧٩.
٩. مذكور علي أحمد، هريدي إيمان أحمد: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ١، ٢٠٠٦، ص: ٦٩.
10. Oxford, R. L: Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. 2006.

اكتساب وتعلم اللغة العربية لغة ثانية ولغة أجنبية

اعداد

خالد الانصاري

مختبر تحليل وتقويم أنظمة التربية والتكوين

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

Doi: 10.12816/jnal.2020.69604

القبول : ٢٨ / ١١ / ٢٠١٩

الاستلام : ٢٦ / ١٠ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للصغار والكبار، وما يطرحه من تساؤلات وإشكالات تتعلق بطبيعة اللغة المتعلمة وبطبيعة المتعلم وثقافته ولغته والاختلافات اللغوية والصعوبات التي يواجهها في تعلمه للغة العربية، وأيضا ما يتعلق باكتسابها وتعلمها، باعتبارها لغة أولى أو لغة ثانية أو لغة أجنبية. فقد شغل مجال اكتساب وتعلم اللغة الكثير من الباحثين والمهتمين بتعليم وتعلم اللغات، ووضعوا في ذلك فرضيات واستراتيجيات تحدد الفرق الجوهرية بين نظام اكتساب اللغة ونظام تعلمها. لذلك ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن بعض الإشكالات الأساسية من قبيل؛ الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها، وهل يمكن أن نتحدث عن اكتساب اللغة العربية في مراحل عمرية متقدمة بالنسبة لمتعلم اللغة العربية من غير أبنائها؟ أم يبقى التعلم بعد مرحلة الطفولة ضرورياً؟ وهل يبقى الاكتساب اللغوي رهينا بمرحلة الطفولة، أم يمكن أن نتحدث عن اكتساب الكفاية اللغوية بعد مرحلة الطفولة؟. وسنوضح ذلك بالاستفادة من تجربتنا في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمغرب، مركزين فيها على بعض الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة العربية من أبنائها وغير أبنائها، والاختلافات بين اللغة العربية الفصحى واللهجات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الاكتساب، التعلم، اللغة الأولى، اللغة الثانية، اللغة الأجنبية

مقدمة

حظي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باهتمام كبير من لدن المهتمين والباحثين، نظرا للانتشار الواسع لهذه اللغة، وللاقبال الكبير على تعليمها وتعلمها، لذلك اهتم الدارسون والمتخصصون في تعليم اللغات بالبحث عن سبل وطرائق كفيلة بتعليم هذه اللغة. "فهي تطرح كباقي اللغات المراد تعليمها وتعلمها إشكالا، يتجلى في نقل الخصائص اللغوية التي تفرزها الأبحاث في مجال اللسانيات، وعلوم اللغة عموما، إلى

مجال التعليم لتصير مادة قابلة للتدريس. فإذا كان المرور من العلمي إلى التعليمي يتم عبر قنوات النقل بشكل يراعي مستويات المتعلمين وخصوصياتهم في المواد العلمية، فإن أمر تعليم اللغة أعقد وأكثر خصوصية، من ناحية كون اللغة هي الموضوع المدرّس وهي أداة التدريس في آن واحد (النهبي، ٢٠١٧).

كما أن تعليم اللغة العربية لأبنائها يختلف عن تعليمها لغير أبنائها، اختلافاً كلياً، فما ينطبق على تعليمها لأبنائها، قد لا ينطبق على تعليمها لغير أبنائها؛ وأول أمر يمكن أن نقف عليه؛ هو الاختلاف الكبير بين المتعلمين، فلا يمكن أن نفصل بين اللغة والثقافة، فاللغة العربية تعلم انطلاقاً من ثقافتها، ومتعلم اللغة العربية من غير أبنائها، متعلم بعيد عن الثقافة العربية، أي أنه يتعلم لغة جديدة وثقافة جديدة، بخلاف متعلم العربية من أبنائها، الذي قد لا يجد صعوبة كبيرة في تعلمها والتحدث بها، لأنه نشأ وترعرع في الثقافة العربية. لذلك فمتعلم اللغة العربية الأجنبي يبذل مجهوداً مضاعفاً لفهم اللغة والثقافة.

لكن تعلم اللغة العربية، يضعنا أمام إشكال تدريسيها باعتبارها لغة أولى لأبنائها أم لغة ثانية باعتبار اللهجات المختلفة التي يتحدثها الطفل الذي نشأ وترعرع في بيئة وثقافة عربية التي قد تختلف عن اللغة العربية الفصحى اختلافاً كلياً، نطقاً وصوتاً وحرافاً. كما أن تدريس اللغة العربية لغير أبنائها يضعنا أمام إشكال اكتساب المتعلم للغة العربية داخل بيئتها الأصلية وانغماسه الكلي فيها أم تعمله لها في بيئته الأصلية، والتعلم باعتبارها لغة ثانية أم لغة أجنبية.

١. اللغة العربية بين الاكتساب والتعلم

يتطلب البحث في قضايا تعليم وتعلم اللغات الدقة في استخدام المصطلحات، لذلك يمكن أن نميز في تعلم أي لغة كيفما كانت بين اللغة الأصلية واللغة الهدف، باعتبار الأولى هي اللغة التي يكتسبها الطفل في مراحلها الأولى، ويطلق عليها اللغة الأم أو اللغة الأولى. أما اللغة الهدف فهي اللغة التي ينشد المتعلم تعلمها وقد تكون هي اللغة الثانية أو اللغة الثالثة. وي طرح تعلم اللغة العربية إشكالاً، يتجلى في طبيعة هذه اللغة واختلافها عن النسق اللغوي للغات الحية الأخرى، شكلاً وخطاً وحرافاً، وأيضاً في اكتسابها وتعلمها.

لقد ميز ريتشاردز (Jack C. Richards، ١٩٩٦) بين اكتساب اللغة وتعلمها؛ فالأكتساب اللغوي هو تعلم اللغة الأم أو اللغة الأولى، ويُطلق عليه "أكتساب اللغة الأولى". وتعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية يسمى "أكتساب اللغة الثانية"، وغالباً ما يفضل استخدام مصطلح اكتساب على مصطلح التعلم، لأن هذا الأخير ارتبط بالنظرية السلوكية، وقد اهتم باكتساب اللغة ودراساتها؛ اللسانيون والأخصائيون النفسيون واللسانيون التطبيقيون، من أجل محاولة فهم العمليات المستخدمة في تعلم اللغة،

والمساعدة على تحديد مراحل تطور عملية الاكتساب والتعلم، وذلك من أجل إعطاء فهم أفضل للغة.

في بحثنا عن الفرق بين التعلم والاكتساب، لاحظنا أن هناك من يميز بينهما، وهناك من لا يميز بينهما باعتبارهما يشيران إلى نفس المعنى، وقد ارتبط مصطلح التعلم أساساً بنظريات التعلم، التي حددت هذا المصطلح تحديداً دقيقاً، يختلف من نظرية إلى أخرى، وقد حدد (غريب، ٢٠٠٦) في معجم المنهل التربوي الفرق بين الاكتساب والتعلم، "في أن اللفظ الأول يفيد انتهاء التخزين في الذاكرة لما تم تعلمه؛ أي انتهاء فترة التعلم لمسألة ما؛ بينما يفيد اللفظ الثاني الشروع في حل مسألة جديدة، بالاستعانة بالمكتسبات السابقة." والتعلم حسب النظرية السلوكية هو التعديل المستمر للسلوك، وتقديم استجابة جديدة لمثير لم يكن في السابق يثير الاستجابة. ويشير إلى أن التعلم عملية اكتساب لسلوك أو تصرف معين (معارف، حركات، مواقف، مهارات...)، ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة، ومن خلال التفاعل ما بين الفرد المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم.

ويمكن التمييز بين تعلم اللغة واكتساب اللغة، في أن الأولى يقصد به العملية الواعية، المخطط لها من أطراف عديدة؛ لتمكين الفرد من تعلم اللغة الثانية، أو الأجنبية، وتتم هذه العملية، عادة، في مرحلة متأخرة من العمر، بعد مرحلة الطفولة المبكرة. ومن أهم ما يميز تعلم اللغة عن اكتساب اللغة ما يلي؛ اختلاف الدوافع في الحالتين؛ فالفرد في حاجة إلى اللغة الأم، لأداء وظائف حياته الأساسية، أما بالنسبة للغة الأجنبية، فالدوافع خارجية، فقد تكون ثقافية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية. ومن ناحية أخرى تختلف البيئة في الحالتين؛ فالاكتساب اللغة، يتحقق في مجتمع اللغة، بشكل طبيعي، حيث يتعرض الطفل بصورة مستمرة للغة الأم، أما متعلم اللغة، فيتلقاها في بيئة مصطنعة، وفي فترة قصيرة، ومن معلمين غير ناطقين أصليين غالباً. وتنعكس تلك الاختلافات على الطرق والأساليب، والمادة التعليمية (الفوزان، ٢٠١٠).

وتعد قضية اكتساب وتعلم اللغة، من القضايا الأساسية التي اهتم بها الكثير من الباحثين في مجال اللسانيات التطبيقية، وخاصة تعليم وتعلم اللغات، وقد ميز (Krashen، ٢٠٠٩) بين التعلم والاكتساب من خلال فرضياته الأساسية في اكتساب اللغة الثانية، فينطلق في تمييزه من فرضية الاكتساب والتعلم، إذ يؤكد أنها الفرضية الجوهرية والأساسية من بين كل الفرضيات الأخرى التي تهم اكتساب اللغة الثانية، إذ نجد أنه ميز بين طريقتين في تعلم اللغة الثانية؛

فالطريقة الأولى هي اكتساب اللغة؛ وهي الطريقة نفسها التي يطور بها الأطفال كفايتهم اللغوية ويكتسبون لغتهم الأم، وتعتبر عملية الاكتساب اللغوي عملية لا واعية يكتسب فيها الطفل اللغة بشكل طبيعي في الحياة اليومية، فعادة لا يدرك المتكلم باللغة أنه

يكتسب اللغة. في المقابل لديه إدراك تام أنه يستخدم هذه اللغة في التواصل مع الآخرين. وبالتالي فعملية اكتساب الكفاية اللغوية تكون بشكل لا واعي، وبصفة عامة فالشخص لا يدرك القواعد اللغوية الصحيحة التي اكتسبها، لكنه ومع ذلك لديه إحساس أو شعور بصحة أو خطأ أي جملة ينطقها أو يسمعها؛ أي أنه يعرف مدى صحة أو خطأ الجملة نحوياً، رغم عدم معرفته بالقاعدة الأساسية.

أما الطريقة الثانية لتطوير الكفاية اللغوية في اكتساب اللغة الثانية فهي تعلم اللغة، وقد استخدم كراشن مصطلح "تعلم" للإحالة على تعلم اللغة الثانية والوعي بها ومعرفتها والقدرة على التحدث بها، ويقصد بالتعلم؛ المعرفة عن اللغة، وقد يطلق على عملية تعلم اللغة التعلم الرسمي أو التعلم الصريح. أي التعلم الذي يكون نظامياً داخل المؤسسات التعليمية.

افترض بعض منظري اللغة الثانية أن الأطفال يكتسبون اللغة في مراحل مبكرة من نموهم اللغوي، بينما الكبار يتعلمون فقط؛ أي لا يمكن أن نتحدث عن الاكتساب اللغوية لدى الكبار، لكن فرضية التعلم والاكتساب لدى كراشن (Krashen، ٢٠٠٩) تذهب خلاف ذلك، فهي تؤكد أن البالغين يكتسبون اللغة أيضاً، وأن القدرة على التقاط واكتساب اللغة لا تختفي عند سن البلوغ، بل تبقى مستمرة إلى مراحل متقدمة، ومع ذلك فهذا لا يعني أن الكبار قادرين على تحقيق مستويات شبيهة بالناطقين الأصليين للغة، بل يعني الوصول إلى نفس الجهاز الطبيعي الذي يستخدمه الأطفال في اكتسابهم للغة، وختم كراشن حديثه بتأكيد على أن الاكتساب عملية قوية جداً لدى الكبار.

وقد اعتبر "شتيرن" (Stern.H.H، ١٩٩١) أن هناك فرصاً متنوعة ومتواصلة لاستخدام اللغة داخل بيئة هذه اللغة؛ أي في المجتمع الذي يتحدث هذه اللغة، إذ يتعامل المتعلم يوماً بعد يوم مع اللغة كوسيلة اتصال توفر له فرصاً أكبر لاستيعاب أو اكتساب اللغة، الأمر الذي يختلف عن اكتساب اللغة في مرحلة الطفولة. ويتم التعامل مع اللغة الثانية بشكل أكثر تعمداً وأكثر تحليلاً داخل الفصول الدراسية، وهذه الأخيرة هي المكان الرئيسي لتعلم اللغة من خلال الدراسة المنهجية والممارسة المتعمدة للغة. وللتمييز بين اكتساب وتعلم اللغة بالنسبة لظروف التعلم قدم "شتيرن" Stern الشكل التالي؛

بيئة اللغة	الفصل الدراسي	
احتمال ضعيف	احتمال قوي	تعلم اللغة
احتمال قوي	احتمال ضعيف	اكتساب اللغة

من خلال هذا الشكل الذي قدمه "شتيرن" يتضح الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها؛ فاحتمالية تعلم اللغة بشكل منظم وداخل الفصول الدراسية كبير جداً، مقارنة بمحاولة اكتسابها داخل المجتمع الذي يتحدث هذه اللغة، أما اكتساب اللغة داخل الفصول

الدراسية وبرامج تعليمية معدة مسبقا فاحتمالية وقوع ذلك ضعيفة، مقارنة باكتساب اللغة في بيئتها. وما يُلاحظ أن "شتيرن" لم يقل باستحالة الأمر ولكن تركه ضعيفا ونسبيا. حسب ما قدمه "شتيرن" فاحتمالية تعلم اللغة تزداد داخل الفصول الدراسية، بينما تقل احتمالية ذلك عند محاولة اكتسابها في بيئتها الطبيعية، والملاحظ أن هذا ينطبق على المتعلم الناضج، أي الذي تجاوز مرحلة الطفولة، واكتمل نسقه اللغوي. بخلاف الطفل الذي تزداد نسبة اكتسابه للغة ما أو أكثر من لغة داخل بيئة اللغة الطبيعية، أو الذي تعرض لأكثر من دخل لغوي. ورغم ذلك فهذا لا ينفي أن يكتسب المتعلم الناضج اللغة الثانية أو الأجنبية داخل بيئتها الطبيعية، نظرا لانغماسه اللغوي في المجتمع، وتواصله الدائم والمستمر بهذه اللغة، خاصة إذا تعلمها داخل فصول دراسية منظمة، واستعملها في مجتمع اللغة التي يتعلمها.

أما كراشن (Krashen، ٢٠٠٩) فقد ميز في اكتساب اللغة الثانية بين طريقتين أو نظامين؛ هما اكتساب اللغة وتعلم اللغة، فقد اعتبر الاكتساب اللغوي عملية لا واعية يطور بها الأطفال قدراتهم وكفاياتهم اللغوية، لكن الاكتساب في نظره لا يقتصر فقط على الأطفال بل يتعداهم إلى البالغين، لذلك يمكن الحديث عن الاكتساب اللغوي لدى الكبار، نظرا لأن الجهاز الذي يمتلكه الأطفال يمكن تطويره لدى البالغين، هذا من خلال فرضيته التي دافع فيها عن اكتساب اللغة الثانية، لكن اكتساب اللغة الثانية بالنسبة للكبار يطرح إشكالا، خاصة أن الجهاز اللغوي يكون قد اكتمل بشكل كلي في مرحلة الطفولة، لذلك يصعب أن نتحدث عن اكتساب لغوي بعد مرحلة الطفولة، نظرا لوجود صعوبات كثيرة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ويمكن حصر هذه المشكلات في صعوبة نطق بعض الحروف العربية التي لا توجد في اللغة الأم للناطق بغير العربية، وأيضا صعوبة التمييز بين الحروف نظرا لتشابهها ولوجود التنقيط والحركات (د،ذ،ز،س،ش...)، وهذا ينعكس على الكتابة، فما ينطقه متعلم العربية يكتبه، فمثلا كلمة (قلم) قد ينطقها (ألم) ويكتبها كذلك، وقس على ذلك. بالإضافة إلى تعدد رسم الحرف حسب موقعه في الكلمة، وأيضا الكتابة من اليمين إلى اليسار. هذه بعض الصعوبات التي تخص العربية نطقاً وشكلاً وحرافاً، وهو الشيء الذي قد لا نجده في اللغات الأخرى.

وقد ينطبق اكتساب اللغة الثانية بالنسبة للكبار على اللغات اللاتينية التي تمتلك نفس الحروف وتتقارب في النطق، فما قد ينطبق على اللغات اللاتينية قد لا ينطبق على اللغة العربية، باعتبار نظامها الخاص الذي يختلف عن اللغات الأخرى، لكن هذا لا ينفي انغماس متعلم اللغة العربية في البيئة العربية من أجل تعلم وإتقان اللغة العربية، وإن بشكل تدريجي، لا يصل إلى درجة المتحدث بالعربية، وقد يصادف متعلم العربية من الناطقين بغيرها صعوبات أخرى تتمثل في وجود لهجات متعددة تحيل بينه وبين تعلم العربية، فما يتعلمه داخل الفصول الدراسية يجده مخالفا لما يوجد خارجها.

وبالتالي فعملية الاكتساب اللغوي تشير إلى العملية اللاواعية التي يكتسب فيها الطفل لغته الأولى أو اللغة الأم، وتكون هذه العملية غير مقصودة، وغير مخطط لها، فالأطفال يمتلكون القدرة على استنباط واستضمار قواعد لغتهم الأم، مما يساعدهم على إنتاج جمل جديدة، أو ما اصطلح عليه تشومسكي بالإبداعية، أي قدرة الطفل على توليد وإبداع جمل جديدة لم يسمع بها قط، من خلال ما يمتلكه من اللغة فقط. بخلاف تعلم اللغة الذي يكون بطريقة واعية ومخطط لها مسبقاً، وقد يكون داخل الفصول الدراسية ببرامج تعليمية معدة مسبقاً لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، وتأتي مرحلة التعلم بعد مرحلة الاكتساب أي بعد مرحلة الطفولة.

تعليم اللغة	اكتساب اللغة
○ عملية واعية ○ تعليم مخطط له ومنظم ○ اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية ○ تعلم مصطنع في بيئة مصطنعة (فصول دراسية) ○ بعد مرحلة الطفولة ○ يحتاج إلى مدرس وبرامج تعليمية معدة مسبقاً	○ عملية لا واعية ○ تعليم غير مخطط له وغير منظم ○ اللغة الأولى، اللغة الأم ○ اكتساب طبيعي للغة في بيئة اللغة ○ في مرحلة الطفولة ○ لا يحتاج إلى مدرس ولا إلى برامج تعليمية

التعلم والاكتساب لا يعملان بمعزل عن بعضهما البعض ولكنهما أجزاء كامنة لنسق واحد متكامل من الخبرة، فمعرفة ما هو قصدي وما هو غير قصدي مهمة جداً فلا يمكن التفريق بينهما بصورة محددة وواضحة. والأكثر من ذلك أن بعض عناصر اللغة يكون استخدامها في البداية قصدي ثم تصبح بعد ذلك غير قصدية أو أوتوماتيكية من خلال الممارسة. فالتعلم والاكتساب ضروريان في تطور الكفاية الاتصالية، وخاصة في المستويات العليا للمهارة (أكسفورد، ١٩٩٦).

٢. اكتساب وتعلم اللغة العربية لغة أولى ولغة ثانية ولغة أجنبية

١.٢ اللغة الأولى First Language

يُطرح تعليم اللغة العربية إشكالا يتجلى في تعليمها باعتبارها لغة أولى أم لغة ثانية أم باعتبارها لغة أجنبية، فاللغة الأولى هي اللغة الأم أو اللغة المكتسبة أولاً في المجتمعات المتعددة اللغات، كما قد تشير اللغة الأولى إلى اللغة التي يستخدمها الطفل وهو مرتاح. وغالباً ما يستخدم هذا المصطلح بشكل مترادف مع اللغة الأصلية، ويرمز للغة الأولى؛ (L1) أو (ل١). وقد اهتم تشومسكي بالعمليات الأساسية في اللغة الأولى عند الطفل، فقد أكد على أن الأطفال يولدون ولديهم قدرات خاصة في تعلم اللغة، فليس من الضروري تصحيح أخطائهم أو تعليمهم اللغة بشكل مباشر ومنظم، فهم يتعلمون

اللغة من خلال التعرض لها بشكل مباشر ومن استخدامهم اللغة في التواصل، فتتطور القواعد اللغوية لديهم دون وعي منهم. فقد ركزت الأعمال المبكرة في اكتساب اللغة الأولى على كيفية تطوير الأطفال لنظام لغوي يمكنهم من إنتاج جمل جديدة لم يسمعوها بها أبداً (Jack C. Richards, ١٩٩٦).

وقد تعتبر اللغة العربية اللغة الأولى في المجتمعات التي تتحدث العربية بشكل يومي، وتستخدمها في التواصل وفي أمور الحياة باعتبارها اللغة الأم أو اللغة الأصلية للبلد، وأمام هذا الوضع يمكننا أن نعتبر أن اللغة العربية قد تكون هي اللغة الثانية، نظراً لأن لغة التواصل اليومي تكون غير اللغة العربية الفصحى، فوجود اللهجات أو العاميات، يحيل دون اعتبار اللغة العربية لغة أولى، فهي تُعلم في المدارس بعد اكتساب الطفل لنسقه اللغوي وتشكله بشكل كامل، خاصة أن هناك بعض العاميات التي تختلف اختلافاً كلياً عن اللغة العربية الفصحى. فاللغة الأولى لا تتعلم في المدارس ولا تحتاج إلى برامج تعليمية لتعلمها، وإنما تكتسب في مرحلة الطفولة.

٢.٢. اكتساب اللغة الثانية (SLA) Second Language Acquisition

لقد ميز "لاري سلينكر" Larry Selinker و"سوزان م.جاس" Susan M.Gass (٢٠٠٩) بين اكتساب اللغة الثانية وتعلم اللغة الأجنبية؛ فيشير مصطلح اكتساب اللغة الثانية إلى عملية اكتساب لغة أخرى أو أكثر من لغة بعد اللغة الأصلية؛ أي قد تكون لغة ثالثة أو رابعة، وبالتالي فهو يشير إلى أي لغة تم تعلمها بعد اللغة الأولى، سواء أكان هذا التعلم في الفصول الدراسية بشكل منظم، أم عند التعرض الطبيعي للغة (سلينكر، ٢٠٠٩).

وفي اللسانيات التطبيقية يقصد باكتساب اللغة الثانية؛ العمليات التي يطور بها المتعلمون كفاياتهم اللغوية في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، وكثيراً ما يتم الاستفادة من هذه العمليات في استثمار المعلومات المفيدة في تدريس اللغة، وقد تم استخدام مصطلح اكتساب اللغة الثانية بشكل خاص في الولايات المتحدة الأمريكية، من قبل الباحثين المهتمين بدراسة بناء وتطور الجملة وعلم الأصوات وتحليل الخطاب المنطوق والمكتوب لدى متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية (Jack C. Richards, ١٩٩٦).

ويستخدم مصطلح تعليم اللغة كلغة ثانية عندما تصبح اللغة التي يراد تعلمها لغة التدريس والتعليم في المدارس، أو تصبح اللغة المشتركة بين عدة لغات أو لهجات محلية كما في بعض الأقطار الإفريقية. وفي هذه الحالة على أصحاب اللغة أن يحددوا أهدافهم وخططهم ومناهجهم وطرق تدريسهم كما لو كانوا سيقومون بتدريسها في مدارس الوطن الأصلي للغة. وغالباً ما تكون اللغة الثانية أساسية للحياة اليومية والحياة الوظيفية والمعاملات الرسمية في البلاد التي تعلم فيها (الناقة، ١٩٨٥).

ويمكن أن نعتبر أن اكتساب اللغة الثانية قد يكون بالنسبة للطفل الذي تعرض لأكثر من لغة في مرحلة الطفولة، فأصبح متعدد اللغات؛ أي أنه استتصر أكثر من نسق لغوي واحد، فقدرة الطفل على الاكتساب تكون أقوى في مرحلة الطفولة، إذ يمكنه أن يكتسب أكثر من لغة أو لغتين، ويمكن أن نتحدث عن تعلم اللغة العربية لغة ثانية، إذا كانت لغة الشخص الأولى أو لغته الأم غير اللغة العربية، ويكون نسقه اللغوي في اللغة الأولى قد اكتمل وتشكل بشكل كلي، ويتعلم بعدها اللغة العربية في الفصول الدراسية وفق برامج تعليمية معدة لهذا الغرض.

٣.٢. تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Learning

يقصد بتعلم اللغة الأجنبية؛ تعلم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين، كأن يتعلم ناطقون بالفرنسية اللغة الانجليزية في فرنسا، ويكون هذا غالبا في الفصول الدراسية، أما مصطلح اكتساب اللغة الثانية، يشير إلى تعلم لغة غير أصلية في بيئة تتكلم اللغة بشكل أصلي، كأن يتعلم ناطقون بالألمانية اليابانية في اليابان، وقد يتم هذا في الفصول الدراسية أو خارجها. فالتعلم في بيئة اللغة الثانية يتم في ظل إمكانية تواصل كبير مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة الثانية، بينما لا يحدث هذا عادة في حال التعلم في بيئة لغة أجنبية (سليكر، ٢٠٠٩).

وتعليم اللغة كلغة أجنبية يعني أن اللغة تعلم في المدارس كمقرر دراسي أو كمادة من مواد الدراسة، ويكون الهدف من تعليمها تزويد الدارسين بالقدرة على الكفاية اللغوية التي تمكنهم من استخدامها في واحد من أغراض متعددة كقراءة الأدب والأعمال الفنية والتواصل أو في أغراض خاصة (الناقة، ١٩٨٥).

وقد اعتبر براون (Brown، ٢٠٠١) اللغة الأجنبية أي لغة يتعلمها المتعلم في بيئته كأن يتعلم الفرنسية في البلاد العربية، أما اللغة الثانية فتطلق على اللغة التي يتعلمها المتعلم في بيئتها الطبيعية، كالعربي الذي يتعلم الفرنسية في فرنسا.

في حين اعتبر (أوكان، ٢٠٠٥) اللغة الثانية هي اللغة التي تأتي في الدرجة من حيث الأهمية بعد اللغة الأولى، وهو ما يفرض وجود لغة أولى ولغة ثانية وثالثة، إلخ. مثل العربية التي هي اللغة الأولى في المغرب والفرنسية التي هي اللغة الثانية فيه، والإنجليزية التي هي اللغة الثالثة، وتتميز اللغة الثانية عن غيرها في كونها هي اللغة الأولى ظهورا في التدريس بعد (ل١)، وباعتبار أنها الأكثر انتشارا في المحيط الإداري والاقتصادي مما يجعلها تحتل الرتبة الثانية بعدا في التواصل، ويتحكم التاريخ والجغرافيا والعلاقات الاقتصادية والتجارية والتقدم العملي وغيرها في جعل لغة ما هي (ل٢). وأما اللغة الأجنبية فهي أعم من (ل٢) إذ تشمل اللغة الثانية والثالثة والرابعة، إلخ. لا يتم التمييز بين اللغة الثانية واللغة الأجنبية في أمريكا الشمالية، ويستخدمان لنفس المعنى، أما في الاستخدام البريطاني فيتم التمييز بينهما، فاللغة الأجنبية لا يقصد

بها اللغة الأصلية لبد ما، وعادة ما يتم دراسة اللغة الأجنبية بقصد التواصل مع الأجانب. وقد يتم تدريسها كموضوع دراسي، ولكنها لا تستخدم كوسيط للتعليم في المداري ولا كأحدى وسائل الاتصال داخل الدولة (مثل؛ الحكومة، الأعمال، الصناعة...)، وتوصف الانجليزية كلغة أجنبية في فرنسا واليابان والصين. هذا بخلاف اللغة الثانية التي لا تعتبر لغة أصلية في البلد، لكنها تستخدم على نطاق واسع كوسيلة للاتصال سواء في التعليم أو الحكومة أو الإدارة، وتستخدم عادة إلى جانب لغات أخرى (Jack C. Richards، ١٩٩٦). وتبقى اللغة العربية قليلة الاستخدام وحبيسة الأوراق والمراسلات الرسمية، رغم اعتبارها اللغة الأولى في بعض الدول العربية.

والفرق بين تعلم اللغة الثانية وتعلم اللغة الأجنبية حسب (أكسفورد، ١٩٩٦) يكمن في مكان تعلم هذه اللغة وفي الوظائف الاجتماعية والاتصالية التي تؤديها اللغة في هذا المكان. فاللغة الثانية لها وظائف اجتماعية واتصالية بداخل المجتمع الذي يتعلم فيه المتعلم هذه اللغة. وعلى عكس ذلك فإن اللغة الأجنبية لا تلعب أدوارا اجتماعية أو اتصالية ملحة بداخل المجتمع الذي يتعلم هذه اللغة. وإنما يتعلمها المتعلم لاستخدامها في عملية الاتصال في مكان آخر.

٣. واقع تعلم اللغة العربية لغة أولى ولغة ثانية ولغة أجنبية

من خلال تجربتنا في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نلاحظ أن أغلب الطلبة الأجانب الذين يأتون من أماكن متعددة من أوروبا أو آسيا لتعلم اللغة العربية في المغرب، يأتون وهم محملين بأفكار عن المغرب والمغاربة ومنها؛ أنهم سيتعلمون اللغة العربية في بيئة ناطقة باللغة العربية، كأن يتعلم ناطقون بالإيطالية أو اليابانية اللغة العربية في المغرب، مما سيساعدهم على الاندماج في المجتمع المغربي واكتساب اللغة العربية وتعلمها بسهولة، لكنهم يصطدمون بواقع أكثر تعقيدا، وبلهجة مختلفة كلياً أو جزئياً عن اللغة العربية، نظرا لأن المغرب فيه خليط ومزيج من اللهجات المختلفة عن اللغة العربية الفصحى، مما يضع الطالب الأجنبي في مشكل آخر، يتمثل أساسا في صعوبة الاندماج داخل الوسط المغربي، وفي فهم ما يتم تداوله سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها من لهجات مختلفة.

لذلك يلجأ بعض الطلبة إلى تعلم أساسيات اللهجة المغربية الشائعة، من أجل استخدامها والتواصل بها في المواقف اليومية. وقس على ذلك في الدولة العربية الأخرى. لذلك يصعب أن نتحدث عن تعلم اللغة الثانية باعتبارها هي تعلم لغة غير أصلية في بيئة تتكلم تلك اللغة بشكل أصلي في الدول العربية وأيضا في بعض الدول الأجنبية. نظرا للتباعد الحاصل بين اللغة الهدف واللغة الأم أو اللغة الأولى.

إذا نظرنا إلى اللغة العربية في ظل ثنائية اللغة الثانية واللغة الأجنبية، نجد أنها في ضوء تاريخها ومدى انتشارها في البلاد غير العربية لم تحتل مكانة اللغة الثانية إطلاقاً،

وإنما ينظر إليها كلغة أجنبية وطالما أن أية لغة لا تأخذ طريقها لأن تكون لغة ثانية في بلد من البلدان إلا عن طريق استعماري إجباري فنحن لا نتوقع للغة العربية أن تكون كذلك، ومن ثم فالاتجاه الآن والذي أخذ انتشار اللغة العربية يأخذه هو الاتجاه نحو تعلمها كلغة أجنبية ومن ثم يجب أن ينظر في مناهج تعليمها للناطقين بغيرها، وطرق ووسائل هذا التعليم في ضوء هذا المفهوم (الناقاة، ١٩٨٥).

ف نجد مثلا اللغة الفرنسية أو الانجليزية تحتل مكانة اللغة الثانية في بعض الدول العربية التي تعرضت للاستعمار الفرنسي أو الانجليزي، وتعتبر اللغة العربية في هذه الدول العربية اللغة الأولى أو اللغة الأم التي يتم التعامل بها في المعاملات الرسمية والمراسلات الحكومية، وقد لا تعتبر لغة التواصل اليومي نظرا لوجود لهجات متعددة متفرعة عن اللغة العربية.

وقد خلص (مالك، ٢٠١٣) إلى "أن مصطلح اللغة الثانية يعني اللغة التي تُدرس في المدارس وتستعمل أيضا للتواصل داخل المجتمع إلى جانب اللغة الأولى، في حين يعني مصطلح اللغة الأجنبية اللغة التي تُدرس داخل المدارس لكنها لا تستعمل في المجتمع لغة للتواصل".

ويمكن أن نعبر عن التمايز الحاصل بين اللغة الأولى واللغة الثانية واللغة الأجنبية بالشكل التالي؛



تأتي اللغة الأولى في مرحلة الاكتساب أي مرحلة الطفولة، وبعدها نتحدث عن تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، فأى تعلم يأتي بعد اكتساب الطفل للغته الأولى أو تعلم نظامي داخل الفصول الدراسية هو تعلم للغة ولقواعدها. وأي تعلم خارج المدرسة وفي مرحلة الطفولة فهو اكتساب لغوي لا واعي، وقد تعتبر اللغة العربية لغة ثانية في بلد عربي يتحدث ولهجات مختلفة عن العربية، وبالتالي يتعلم المتعلم اللغة العربية داخل الفصول الدراسية ويكون أول لقاء له مع اللغة داخل الفصل، ويكون ذلك بعد اكتسابه للغته الأم (اللهجات المحلية) وتشكل قدرته اللغوية.

وفي حالات استثنائية قد نجد أطفال يتحدثون أكثر من لغة واحدة في مرحلة الاكتساب أي الطفولة، نظرا لوجود بيئة لغوية متعددة، فقد نجد الأب يتحدث بلغة (أ) والأم باللغة (ب)، وطفلهما يتحدث باللغتين معا (أ) و (ب). فمثلا؛ في الوسط المغربي نجد أطفالا يتحدثون ولهجات مختلفة قبل التعلم النظامي، كأن يتحدث الطفل بالدارجة

المغربية والأمازيغية. وقس على ذلك في جميع اللغات. لأن ملكة الطفل في مرحلة الاكتساب تكون أقوى ويستطيع اكتساب أي نسق لغوي كيفما كان، بشرط توفر البيئة الحاضنة للغات المتعددة، وقد يتحدث حتى أكثر من لغتين، إذا وجد متحدثا ثالثا داخل نفس البيئة اللغوية.

كما يمكن اعتبار اللغة العربية الفصيحة (النهبي، ٢٠١٧) لغة أولى من الدرجة (ب)، بالنسبة لمتكلم الدارجة العربية، باعتبارها لغته الأولى من الدرجة (أ). وتكون العربية الفصيحة لغة أولى من الدرجة (ج)، بالنسبة لمتكلم الأمازيغية مختاطة بالدارجة العربية، وتكون لغة ثانية من الدرجة (أ)، بالنسبة لمن لا يتكلم إلا الأمازيغية، بينما تكون اللغة الأجنبية، كالفرنسية مثلا، لغة ثانية من الدرجة (ب)، بالنسبة للمتكلمين المغاربة عموما. ويمكن التمثيل لذلك، كما يلي:

اللغة العربية الفصيحة	متكلم الدارجة المغربية	متكلم الأمازيغية والدارجة	متكلم الأمازيغية فقط
لغة ١ ب	لغة ١ ج	لغة ٢ أ	
اللغة الأجنبية	لغة ٢ ب		

ويبقى الحسم في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية، للوسط الاجتماعي والثقافي الذي تُعلم فيه، ولطبيعة اللغة الأم، ولطبيعة متعلم اللغة العربية. فقد تُعلم اللغة العربية كلغة ثانية بالمغرب بالنسبة للمتعلم الذي لا يتحدث العربية وإنما يتحدث الأمازيغية أو لهجة أخرى مخالفة كلياً للعربية، هذا إذا لم يتعلم الدارجة المغربية والأمازيغية معا في مرحلة الطفولة، ويمكن أن نعتبر اللغة العربية لغة ثانية إذا كانت هي اللغة التي يضيفها الشخص بعد لغته الأم التي اكتسبها في مرحلة الطفولة، والتي تختلف من حيث نظامها وقواعدها عن اللغة العربية. فأى لغة تأتي بعد اللغة الأم يمكن اعتبارها لغة ثانية.

خاتمة

كان هدفنا من هذه الدراسة أن نبين الفروق الجوهرية بين الاكتساب والتعلم، ونوضح إشكالية وموقع تعلم اللغة العربية لغة أولى ولغة ثانية ولغة أجنبية، انطلاقاً من الواقع العملي ومن تجربتنا الشخصية في تدريس اللغة العربية للطلاب الأجانب بالمغرب. وخلصنا في الأخير إلى أن اللغة الأولى تأتي في مرحلة الاكتساب أي مرحلة الطفولة، وبعدها نتحدث عن تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، فأى تعلم يأتي بعد اكتساب الطفل للغته الأولى أو تعلم نظامي داخل الفصول الدراسية هو تعلم اللغة ولقواعدها. وأي تعلم خارج المدرسة وفي مرحلة الطفولة فهو اكتساب لغوي لا واعي، وقد تعتبر اللغة العربية لغة ثانية في بلد عربي يتحدث ولهجات مختلفة عن العربية،

وبالتالي يتعلم المتعلم اللغة العربية داخل الفصول الدراسية ويكون أول لقاء له مع اللغة داخل الفصل، ويكون ذلك بعد اكتسابه للغته الأم (اللهجات المحلية) وتشكل قدرته اللغوية. كما أنه لا يمكن أن نفصل بين الاكتساب والتعلم فهما عمليتان وسيرورتان يساهمان في تشكل وتطور القدرات اللغوية والتواصلية للفرد، سواء في مرحلة الطفولة أو بعدها. كما أن الحسم في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية يبقى رهينا بالوسط الاجتماعي والثقافي الذي تُعلم فيه، ولطبيعة اللغة الأم، ولطبيعة متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

المراجع والمصادر:

- أكسفورد، ربيكا (١٩٩٦): استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أوكان، عمر. (2005). اللسانيات وتعليم اللغات. المغرب، أعمال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، سلسلة الندوات، منشورات كلية الآداب بمكناس، مطبعة أنفو برانت، المغرب.
- غريب، عبد الكريم (٢٠٠٦): المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، الجزء الأول والثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- الفوزان، ابراهيم (٢٠١٠): إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، نشر العربية للجميع، السعودية.
- لاري سلينكر Larry Selinker وسوزان م. جاس Susan M. Gass (٢٠٠٩): اكتساب اللغة الثانية، مقدمة عامة، الجزء الأول، ترجمة ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، السعودية.
- مالك، حسن (٢٠١٣): اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات، منشورات مؤسسة مقاربات، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب.
- الناقة، محمود كامل (١٩٨٥): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه مداخله طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، السعودية.
- النهيبي، ماجدولين (2017): تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي، صرف، صوت، معجم، منشورات كلية علوم التربية، مطبعة الرباط نت، المغرب.
- Brown, H. Douglas (2001): Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition, Addison Wesley Longman, Inc, San Francisco, California.
- Jack C. Richards, Johan Platt, Heidi Platt (1996): Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics, Fifth Edition, Longman Group Uk Limited.
- Stephen D Krashen (2009): Principles And Practice In Second Language Acquisition, University Of Southern California, Pergamon Press Inc.

- Stern.H.H. (1991). Fundamental Concepts of Language Teaching. seventh impression, Oxford, Oxford University Press.

التمهيد في نحو العربية (معناه، ومواطنه)

إعداد

د/أحمد عيد عبد الفتاح حسن

أستاذ اللغويات في كلية اللغة العربية بالقاهرة، جامعة الأزهر

Doi: 10.12816/jnal.2020.69605

القبول : ٢٠١٩/ ١٢/ ٥

الاستلام : ٢٠١٩/ ١١/ ٣

المستخلص :

أبرز البحث ظاهرة نحوية تراثية، وحدد معناها اللغوي، وأثبت معناها الاصطلاحي منتزعا من كلام أئمة النحو انتزاعا. وحدد البحث الألفاظ المترادفة الدالة على حقيقة هذه الظاهرة، والمعبرة عنها عند النحويين، وهي: التمهيد، والتوطئة، والتهيئة. كما استقصى البحث مواطن التمهيد التي تفرقت في بعض أبواب النحو العربي، ودرسها دراسة تحليلية وافية، فخرجت راسخة المعالم مكتملة البنيان، ولا شك أن في ذلك إضافة لبنة جديدة إلى المكتبة النحوية المعاصرة منتزعة من تراثنا النحوي. وتنوعت مواطن التمهيد في نحو العربية، وقد بدت في بعض الأبواب دون بعض، ولا ريب أن تلك الظاهرة تُعد مسلكا من مسالك الجمال والروعة والرقي في لغتنا الشريفة، التي تُراعي التمهيد والتوطئة والتهيئة لمجيء الأمر أو اللفظ ذي الشأن في كلامها وتراكيبها، كما يُراعي أصحابها ذلك مع ذوي الشأن من الناس علماء وأمرء ورؤساء في المجتمعات العربية والإسلامية.

المقدمة

الحمد لله الذي جعل الحمد مبتدأ كتابه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، وآل بيته الطيبين الطاهرين، وبعد
ففي نحو العربية ظواهر دقيقة، تفتقر إلى الجمع والدراسة الهادفة والإخراج الجيد، يقف عليها الدارس المدقق النظر في كتب التراث النحوي، ومن تلك الظواهر: ظاهرة (التمهيد).

وقفت عليها في بعض كتب تراثنا النحوي، في مسائل بعض الأبواب، فاستقصيتها، وجمعت المواطن التي بدت فيها، وألقيتها على مائدة الدراسة، فقرأتها قراءة تحليلية وافية، تناسب عقول أبناء عصرنا، وتقوم على إتباع المقال المثال الموضح، والشاهد المؤيد، مع ذكر العلل وبيان الأسباب. وقد جاءت في مبحثين:
المبحث الأول: معنى التمهيد. وقد اشتمل على ثلاثة مطالب:

المطلب الأول بَيَّنَّ معناه اللغوي، والمطلب الثاني حَدَّدَ معناه الاصطلاحيَّ منتزَعًا من كلام أئمة النحو، والمطلب الثالث ذَكَرَ الألفاظ التي استعملها النحويون مرادفةً له. والمبحث الثاني: مواطن التمهيد. وقد احتوى ثلاثة مطالب: المطلب الأول: تمهيد العلم والنظرية والباب، وفيه ثلاثة مواطن. والمطلب الثاني: تمهيد الحركات والأحرف، وفيه أربعة مواطن. والمطلب الثالث: تمهيد الأسماء، وفيه أربعة مواطن. وفي نهاية هذين المبحثين جاءت الخاتمةُ مشتملةً على أهم النتائج التي ترتبت على تلك المقدمات المدروسة، وقد تلاها فهرس بأهم المصادر والمراجع. والحمد لله ربَّ العالمين ، وأسأله ﷺ دوامَ التوفيق والسداد، والهداية والرشاد، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بلغة الضاد.

المبحث الأول: معنى التمهيد

استعمل علماء النحو العربي الأجلَاء، وشيوخه الفضلاء- (التمهيد) أو ما يرادفه، في مسائل بعض الأبواب. يقف على ذلك كلُّ دارسٍ مدقِّق النظر في عباراتهم وأقوالهم؛ فتدور في ذهنه هذه الأسئلة:

- ما المراد بـ(التمهيد) في اللغة؟
 - وما المراد بـ(التمهيد) في الاصطلاح؟
 - وهل تُوجدُ مرادفاتٌ لهذا المصطلح عندهم؟
- وتأتي الإجابة الكافية عن تلك الأسئلة في المطالب الثلاثة الآتية:

المطلب الأول: التمهيد في اللغة

(الْتَمَهَيْدُ) هو: التَّوَطُّئُ، والْتَهْيَةُ للشيء، والتقديم لذكره.

قال الخليل (ت ١٧٠هـ): "مَهَّدْتُ لِنَفْسِي خَيْرًا، أَي: هَيَّأْتُهُ وَوَطَّأْتُهُ"^(١). وقال زين الدين الرازي (ت ٦٦٦هـ): "تَمَهَيْدُ الْأُمُور: تَسْوِيئُهَا وَإِصْلَاحُهَا. وَتَمَهَيْدُ الْعُذْرِ: بَسْطُهَا وَقَبُولُهَا"^(٢). وقال أبو العباس الفيومي (ت ٧٧٠هـ): "مَهَّدْتُ الْأَمْرَ تَمَهِيدًا: وَطَّأْتُهُ وَسَهَّلْتُهُ"^(٣).

و(المُمَهَّدُ) من كلِّ شيء: ما سُهِّلَ، وَلَيِّنَ، وَأُصْلِحَ، وَوُطِّيَّ.

و(الْتَمَهَيْدُ) هو المصدر المقيس للفعل المضعف العين الصحيح اللام (مَهَّدَ)، واسم الفاعل منه (المُمَهِّدُ)، واسم المفعول (المُمَهَّدُ).

(١) العين (م ه د).

(٢) مختار الصحاح (م ه د).

(٣) المصباح المنير (م ه د).

وقد جاء الفعل ومصدره في القرآن الكريم، في قوله ﷺ: **جِيءَ نَجْجٌ** (٤)، **فَنَمَّهِدًا** مفعولٌ مطلقٌ، وهو مصدرٌ مَقْيَسٌ مُؤَكَّدٌ لفعله (مَهَّدَ) المضعف العين الصحيح اللام. والمعنى في الآية: **بَسَطَتْ** له الجاه العريض والرياسة في قومه **بَسَطًا**، **فَأَتَمَّتْ** عليه نعمتي المال والجاه، واجتماعهما هو الكمال عند أهل الدنيا. والأصل في (التمهيد): التسوية والتهينة، وتُجَوِّزُ به عن بسطة المال والجاه (٥).

المطلب الثاني: التمهيد في الاصطلاح

برز التمهيد (أو ما يرافقه) في بعض أبواب التراث النحوي، وجرى في كلام علمائه الأجلاء وعباراتهم، ويمكن تعريف هذا المصطلح (أو ما يرافقه) بأنه: "تقديم شيء في الكلام ليكون توطئة لذكر شيء لاحق مهم، وتهينة مناسبة للإتيان بالشيء الذي يُنَاطُ به الحكم؛ ليكون ذلك أوفى بغرض المتكلم، وأبين لمقصده، وأوقع في نفس المتلقي".

وهذا المفهوم منتزِع من مثل قول ابن الحاجب (ت ٦٤٦هـ): "إذا قلنا: أعجبنى زَيْدٌ حُسْنُهُ"، فالإعجابُ منسوبٌ إلى الحُسْنِ، وإنما ذُكِرَ زَيْدٌ للتوطئة والتمهيد (٦). ومن نحو قول العلامة ابن مالك (ت ٦٧٢هـ): "البديل هو المقصود بالنسبة، ولا يُذكر متبوعه غالبًا إلا توطئة له" (٧)، وقوله: "البديل هو الذي قُصِدَ بما نُسِبَ إلى المبدل منه، وأنَّ المبدل منه ذُكِرَ توطئة له" (٨).

ومن قول الشيخ الصَّبَّان (ت ١٢٠٥هـ) في علة وجوب توكيد ضمير الرفع المتصل بضمير رفع منفصل قبل توكيده (بـ) النفس والعين: "إنما وجب ذلك؛ لأنَّ المرفوع المتصل بمنزلة الجزء، فكرهوا أن يؤكدوه أولاً بمستقل من غير جنسه، فأكدوه أولاً بمستقل من جنسه وبمعناه، وهو الضمير المنفصل المرفوع ليكون تمهيدًا لتأكيده بالمستقل من غير جنسه، وهو النفس والعين اللذان هما من الأسماء الظاهرة" (٩).

وقوله في التعليق على كلام الأشموني (ت ٩٠٠هـ) عن أنَّ الحال الجامدة غير المؤولة بالمشتق الموصوفة تُسَمَّى حالاً موطئة: "قوله: (مُوطئة) بكسر الطاء، أي: مُهَّدة لما بعدها؛ فهو المقصود بالذات" (١٠).

(٤) سورة المدثر - الآية: ١٤.

(٥) ينظر: الكشف عن حقائق غوامض التنزيل ٦٤٨/٤.

(٦) أمالي ابن الحاجب ٥٥٢/٢.

(٧) شرح التسهيل ١٠٦/٣.

(٨) شرح الكافية الشافية ١٢٨٦/٣.

(٩) حاشية الصبان على شرح الأشموني ٧٩/٣.

(١٠) المصدر السابق ١٧١/٢.

المطلب الثالث: مرادفات التمهيد

عَبَّرَ النحويون عن (التمهيد) بألفاظ أخرى تؤدي المعنى الذي يؤديه، يقف عليها الدارس في عباراتهم وأقوالهم التي حملتها إلينا كتبهم النفيسة، وأسفارهم الجليلة، وهي:

١- (التوطئة)، وهي المصدر المقيس للفعل الثلاثي المزيد فيه حرف، عن طريق تضعيف عين الكلمة، وهو (وَطَّأً)، ومعناها في اللغة: التَّمْهِيدُ والتَّذْلِيلُ لِلشَّيْءِ والتهْيئةُ. تَقُولُ: وَطَّأْتُ لَكَ الْأَمْرَ، وَطَّأْتُ لَكَ الْفِرَاشَ، وَطَّأْتُ لَكَ الْمَجْلِسَ تَوَطُّتُهُ إِذَا مَهَّدْتُهُ، وَسَهَّلْتُهُ، وَهَيَّأْتُهُ. والوطنيُّ مَنْ كُلِّ شَيْءٍ مَا سَهَّلَ وَلَانَ، وَفِرَاشٌ وَطِيٌّ: لَا يُؤْذِي جَنْبَ النَّائِمِ^(١١). قال الميرُودُ (٢٨٥هـ): "التوطئة هي التَّذْلِيلُ والتَّمْهِيدُ، يقال: (دَابَّةٌ وَطِيَّةٌ، يَا فَتَى)، وهو الذي لَا يَحْرِكُ رَاكِبُهُ فِي مَسِيرِهِ، وَ(فِرَاشٌ وَطِيٌّ) إِذَا كَانَ وَثِيراً لَا يُؤْذِي جَنْبَ النَّائِمِ عَلَيْهِ"^(١٢). وقال ابن الأثير (ت ٦٠٦هـ) عن (الأسماء الستة): "ستة أسماء، أُعْرِبَتْ فِي حَالِ الْإِضَافَةِ إِلَى غَيْرِ الْمَتَكَلِّمِ بِحُرُوفِ الْعِلَّةِ؛ تَوَطُّتُهُ لِلتَّنْيَةِ وَالْجَمْعِ، وَهِيَ: أَبُوكَ، وَأَخُوكَ، وَحُمُوكَ، وَهَنُوكَ، وَفُوكَ، وَذُو مَالٍ"^(١٣).

٢- (التهئية)، وهي المصدر المقيس للفعل الثلاثي المزيد فيه حرف، عن طريق تضعيف عين الكلمة، وهو (هَيَّأً)، عبروا بـ(التهئية)، وهي المصدر المقيس للفعل المضاعف العين المهموز اللام (هَيَّأً).

وجاء التعبير بهذا الفعل في قول سيبويه (ت ١٨٠هـ): "ومن تلك الحروف: رُبَّمَا وَقَلَّمَا وَأَشْبَاهُهُمَا، جَعَلُوا (رَبَّ) مَعَ (مَا) بِمَنْزِلَةِ كَلِمَةٍ وَاحِدَةٍ، وَهَيَّئُوهَا لِيَذْكَرَ بَعْدَهَا الْفِعْلُ؛ لِأَنَّهُمْ لَمْ يَكُنْ لَهُمْ سَبِيلٌ إِلَى (رَبِّ يَقُولُ)، وَلَا إِلَى (قَالَ يَقُولُ)، فَأَلْحَقُوهُمَا (مَا)^(١٤)، وَأَخْلَصُوهُمَا لِلْفِعْلِ"^(١٥)، وجاء— أيضاً— في قول ابن الأثير: "إِذَا دَخَلَتْ (مَا) عَلَى هَذِهِ الْأَحْرَفِ كَفَتْهَا عَنِ الْعَمَلِ، وَهَيَّأَتْهَا لِنَقْعِ بَعْدَهَا الْجُمْلَةُ مِنَ الْفِعْلِ وَالْفَاعِلِ، وَالْمَبْتَدَأِ وَالْخَبَرِ، تَقُولُ: إِنَّمَا زَيْدٌ قَائِمٌ، وَكَأَنَّمَا أَخُوكَ الْأَسَدُ، وَلَعَلَّمَا زَيْدٌ مُنْطَلِقٌ، وَإِنَّمَا قَامَ زَيْدٌ، وَلَكِنَّمَا يَقُومُ بِكَرٍّ"^(١٦).

وعَبَّرُوا بِاسْمِ الْفَاعِلِ (المُهَيَّئَةِ). قال ابن مالك: "والكثير كون (ما) المزيدة بعد

(١١) ينظر: لسان العرب وتاج العروس (و ط أ).

(١٢) الكامل في اللغة والأدب ٨/١.

(١٣) البديع في علم العربية ٢٣/١.

(١٤) قَرَّرَ ابْنُ جَنِي فِي بَابِ (تَعَارُضِ الْعِلَلِ) أَنَّ (مَا) الزائدة إذا دخلت على الفعل (قَالَ) كَفَتْهُ عَنْ عَمَلِهِ الرَّفْعِ فِي الْفَاعِلِ كَمَا يَعْمَلُ غَيْرُهُ مِنَ الْأَفْعَالِ، وَهَيَّأَتْهُ لِلدَّخُولِ عَلَى الْفِعْلِ؛ فَيَقَالُ: (قَلَّمَا يَقُومُ زَيْدٌ، قَلَّمَا يَدُومُ وَصَالٌ، قَلَّمَا يَجُودُ الْبَخِيلُ)، وَمِثْلُهُ: (كَثَرَمَا، وَطَلَّمَا). ينظر: الخصائص ١٦٨/١، ١٦٩.

(١٥) الكتاب ١١٥/٣.

(١٦) البديع في علم العربية ١/٥٤٠.

الكاف و(رُبَّ) كافةً ومُهيَّئةً لأن يدخلها على الجمل الاسمية والفعلية^(١٧)، وقال الفاكهي (ت ٩٧٢ هـ): "والمُوطَّئة لغة: المُهيَّئة"^(١٨). والتوطئة أكثر المرادفات استعمالاً في كلام علمائنا^(١٩)، ويليها في كثرة الاستعمال التهيئة، والتمهيد.

وقد أثرت التعبير بـ(التمهيد) دون غيره عن تلك الظاهرة؛ لما يأتي: أولاً- أنه هو اللفظ الوارد في الكتاب العزيز بأصله وفرعه، بصيغتي المصدر والفعل. ثانياً- كونه مذكراً، والتذكير هو الأصل في الأسماء العربية، والتأنيث فرعٌ عليه. المبحث الثاني: مَوَاطِن التَّمْهِيد

لقد جاء التمهيد (أو ما يرادفه) في بعض كتب التراث النحوي صريحاً في مسائل بعض الأبواب، وهذا يُبَيِّر في ذهن القارئ بعض الأسئلة:

- هل يوجد تحديد لمواطن التمهيد المتفرقة؟
 - هل جاءت مواطن التمهيد في دراسة تحليلية مستقلة؟
- وفي المطالب الثلاثة الآتية تأتي الإجابة الكافية عما دار في ذهن القارئ: المطلب الأول: تَمْهِيدُ الْعِلْمِ وَالنَّظَرِيَّةِ وَالْبَابِ
- وقد انضوى تحته ثلاثة مواطن، تُعَبِّر عن جزئياته المتعاطفة تعبيراً وافياً، على النحو الآتي:

الموطن الأول: تمهيدُ عِلْمِ النَّحْوِ لِعِلْمِ الصَّرْفِ

كان من المبتغى عند دراسة علوم اللغة العربية أن يُقَدِّمَ عِلْمُ الصَّرْفِ على غيره من علوم العربية، كالنحو والبلاغة؛ لأنَّ عِلْمَ الصَّرْفِ هو معرفة أحوال ذوات الكلم الثابتة في أنفسها حال الإفراد، قبل أن توضع في تركيبٍ ما، يستحوذ على اهتمام النحويين، فيتلقفه البلاغيون للكشف عن أسرارهِ، وإيضاح خصائصهِ، وإبراز أوجه الجمال، وتحديد مواطن الروعة فيه.

ومعرفة أحوال الشيء في نفسه قبل أن يتركب مع غيره- ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب، لكنَّ علماء النحو الأجلاء ابتدؤوا مؤلفاتهم ودروسهم بأبواب النحو ومسائله قبل أبواب الصرف ومسائله على سبيل التمهيد بعلم النحو لعلم الصرف؛ فقد امتاز النحو بسهولة أبوابه، ووضوح مسائله، ويسر مسالكه عن الصرف الذي عُرِفَ بصعوبة أبوابه، وعُسُرَ مسائله، ووعورة مسالكه.

(١٧) شرح الكافية الشافية ٨١٨/٢.

(١٨) شرح كتاب الحدود في النحو ٢٣٦.

(١٩) نشرت مقالاً عنها على موقع شبكة الألوكة الإلكتروني، عنوانه: (التوطئة في العربية)، بتاريخ ١٤٣٧/٥/١٦ هـ، الموافق ٢٠١٦/٢/٢٥ م، تناول مسائلها بإيجاز مسرودةً سرّاً.

وهذا ما قرّره ابن جني (ت ٣٩٢هـ) بقوله: " فالتصريفُ إنّما هو لمعرفة أنفُسِ الكلم الثابتة، والنّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المُتَنَقِّلَة، ألا تَرَى أَنَّكَ إِذَا قُلْتَ: (قَامَ بَكَرٌ، وَرَأَيْتُ بَكَرًا، وَمَرَرْتُ بِبَكَرٍ)، فَإِنَّكَ إِنَّمَا خَالَفْتَ بَيْنَ حَرَكَاتِ حُرُوفِ الإِعْرَابِ لِاخْتِلَافِ الْعَامِلِ، وَلَمْ تُعْرِضْ لِبَاقِي الْكَلِمَةِ.

وَإِذَا كَانَ ذَلِكَ كَذَلِكَ فَقَدْ كَانَ مِنَ الْوَاجِبِ عَلَى مَنْ أَرَادَ مَعْرِفَةَ النَّحْوِ أَنْ يَبْدَأَ بِمَعْرِفَةِ التَّصْرِيفِ؛ لِأَنَّ مَعْرِفَةَ ذَاتِ الشَّيْءِ الثَّابِتَةِ يَنْبَغِي أَنْ تَكُونَ أَصْلًا لِمَعْرِفَةِ حَالِهِ الْمُتَنَقِّلَةِ، إِلَّا أَنَّ هَذَا الضَّرْبَ مِنَ الْعِلْمِ لَمَّا كَانَ عَوِيصًا صَعْبًا، بُدِئَ قَبْلَهُ بِمَعْرِفَةِ النَّحْوِ، ثُمَّ جِيءَ بِهِ بَعْدُ؛ لِيَكُونَ الْإِرْتِيَاضُ فِي النَّحْوِ مُوَطَّنًا لِلدُّخُولِ فِيهِ، وَمَعِينًا عَلَى مَعْرِفَةِ أَغْرَاضِهِ وَمَعَانِيهِ، وَعَلَى تَصَرُّفِ الْحَالِ" (٢٠).

وَاقْتَفَى أَثَرَهُ فِي التَّنْبِيهِ عَلَى ذَلِكَ ابْنُ عَصْفُورٍ (ت ٦٦٩هـ)، حَيْثُ قَالَ: " وَقَدْ كَانَ يَنْبَغِي أَنْ يُقَدَّمَ عِلْمُ التَّصْرِيفِ عَلَى غَيْرِهِ مِنْ عِلُومِ الْعَرَبِيَّةِ، إِذْ هُوَ مَعْرِفَةُ ذَوَاتِ الْكَلِمِ فِي أَنْفُسِهَا مِنْ غَيْرِ تَرْكِيبٍ. وَمَعْرِفَةُ الشَّيْءِ فِي نَفْسِهِ، قَبْلَ أَنْ يَتَرَكَّبَ، يَنْبَغِي أَنْ تَكُونَ مُقَدِّمَةً عَلَى مَعْرِفَةِ أَحْوَالِهِ الَّتِي تَكُونُ لَهُ بَعْدَ التَّرْكِيبِ. إِلَّا أَنَّهُ أَخَّرَ لِلطُّفْهِ وَدِقَّتِهِ، فَجُعِلَ مَا قُدِّمَ عَلَيْهِ مِنْ ذِكْرِ الْعَوَامِلِ تَوَطُّنًا لَهُ، حَتَّى لَا يَصِلَ إِلَيْهِ الطَّالِبُ، إِلَّا وَهُوَ قَدْ تَدَرَّبَ وَارْتَاضَ لِلْقِيَاسِ" (٢١).

الموطن الثاني: تَمْهِيدُ النَّظَرِيَّةِ النَّحْوِيَّةِ لِلتَّطْبِيقِ

مِنْ مَلَاحِظِ الْمَنْهَجِ الْعِلْمِيِّ عِنْدَ النُّحَوِيِّينَ عَلَى مَرِّ الْعُصُورِ، وَمِنْ مَنْطَلَقَاتِ طَرَقِهِمْ فِي الْبَحْثِ وَالتَّأْلِيفِ: أَنَّ تُطْرَحَ النَّظَرِيَّةُ النَّحْوِيَّةُ الَّتِي جِيءَ بِهَا فِي بَدَايَةِ الْأَمْرِ، وَأَنَّ تُصَاغَ الْقَوَاعِدُ الَّتِي اهْتَدَى إِلَيْهَا صِيَاحَةً مُحْكَمَةً، مُسْتَنْبَطَةً مِنْ كَلَامِ الْعَرَبِ الْفَصَحَاءِ، ثُمَّ يَتَّبَعُهَا التَّطْبِيقُ لِلْكَشْفِ عَنْ دِقَائِقِهَا وَجُزْئِيَّاتِهَا، وَالنُّطْقُ بِمَعَالِمِهَا شَيْئًا فَشَيْئًا، فَتَبْدُو جَلِيلَةً أَمَامَ الْمَتَلْقَى.

وَقَدْ قَدَّمَ ابْنُ مَالِكٍ فِي (الْأَلْفِيَةِ) الْكَلَامَ عَنِ (الْمَعْرَبِ وَالْمَبْنِيِّ) مِنَ الْأَسْمَاءِ وَالْأَفْعَالِ عَلَى الْكَلَامِ عَنِ (الإِعْرَابِ وَالْبِنَاءِ)، مَعَ أَنَّ الْمُعْرَبَ وَالْمَبْنِيَّ اسْمَا مَفْعُولٍ بِمَعْنَى اللَّفْظِ، أَيْ: (الَّذِي أُعْرِبَ وَالَّذِي بُنِيَ)، وَهُمَا مُشْتَقَانِ مِنَ الإِعْرَابِ وَالْبِنَاءِ؛ فَكَانَ مِنَ الْوَاجِبِ تَقْدِيمُ بَيَانِ الإِعْرَابِ وَالْبِنَاءِ عَلَى ذِكْرِهِمَا؛ لِأَنَّ الْمُشْتَقَّ فَرَعٌ عَنِ الْجَامِدِ، فَالْمَصْدَرُ هُوَ أَصْلُ الْمُشْتَقَّاتِ عَلَى الْأَصَحِّ، وَمِنْ بَيْنِهَا: اسْمُ الْمَفْعُولِ.

وَقَدْ أَجَابَ بَعْضُ الْمُتَأَخِّرِينَ عَنْ هَذَا الْإِعْتِرَاضِ بِأَنَّهُ لَيْسَ مَقْصُودُ ابْنِ مَالِكٍ أَنْ يُبَيِّنَ الْمَعْرَبَ وَالْمَبْنِيَّ مِنْ حَيْثُ اتِّصَافُهُمَا بِالإِعْرَابِ وَالْبِنَاءِ بِالْفِعْلِ حَتَّى يَسُوِّغَ الْقَوْلَ بِأَنَّ مَعْرِفَةَ الْمُشْتَقِّ مِنْهُ سَابِقَةٌ عَلَى مَعْرِفَةِ الْمُشْتَقِّ، بَلْ مَقْصُودُهُ بَيَانُهُمَا مِنْ حَيْثُ قَبُولُهُمَا

(٢٠) المنصف ٤/١، ٥.

(٢١) المتمتع في التصريف ٣٣/١.

الإعراب والبناء وبيان سبب القبول وضابطه، ك: شبه الحرف وعدمه، وذلك لا يتوقف على بيان المشتق منه.

وعلى هذا ففي تقديمه بيان (المعرب والمبني) على بيان (الإعراب والبناء) تمهيداً وتهيئاً وتوطئةً لإجرائهما على الكلمة اسماً كانت أو فعلاً؛ لأنَّ من عرف أولاً من خلال (المعرب والمبني) قابل الإعراب وغير قابله تأتي له إجراء الإعراب على قابله ونفيه من غير قابله في الأبواب النحوية، وحين استخراجها من الشواهد الفصيحة والأمثلة الموضحة؛ لأنَّ إجراء الإعراب على الكلمة وعدم إجرائه عليها فرعاً قبولها وعدم قبولها؛ فلذا بيَّن أولاً القابل له وغير القابل، ثم بيَّن الإعراب والبناء^(٢٢).

وقيل: إنّما قدَّم (المُعْرَب والمبني) على (الإعراب والبناء) مع أنَّ المشتق فرع المصدر (الجامد)؛ نظراً إلى تقدم المحلِّ على الحال^(٢٣).

الموطن الثالث: تمهيدُ بابٍ من أبواب النحو لبابٍ آخر إنّ المشتغل بالنحو العربي دراسةً وتدريباً، والمُطالعُ أبوابه بين الحين والآخر بحثاً وتنقيباً. يجد أنَّ (باب الأسماء الستة) قد جاء في مستهل (أبواب ما يعرب بعلامات فرعية) معرباً بالأحرف الثلاثة: الواو، والألف، والياء.

وعلة ذلك تكمن في التمهيد لإعراب المثني والمجموع على حده بتلك الأحرف الفرعية؛ وذلك أنهم أرادوا أن يُعربوا المثني والمجموع بالأحرف؛ للفرق بينهما وبين المفرد، فأعربوا بعض المفردات بها؛ لئلاَّ يسوَّحش من الإعراب بها في بابي التنثية وجمع المذكر السالم، فإذا انتقل الإعرابُ بها إلى المثني والمجموع لم يفر منه لسابق الألفة^(٢٤). قال ابن الوراق (ت ٣٨١هـ): "وَصَارَتْ هَذِهِ الْأَسْمَاءُ أُولَى بِالتَّوْطِئَةِ مِنْ غَيْرِهَا؛ لِأَنَّهَا أَسْمَاءٌ لَا تَتَفَكُّ مِنْ إِضَافَةِ الْمَعْنَى، وَإِلِزَافَةِ فَرْعٍ عَلَى الْأَصْلِ، كَمَا أَنَّ التَّنْثِيَةَ وَالْجَمْعَ فَرْعٌ عَلَى الْوَاحِدِ، فَلَمَّا شَابَهَتْ هَذِهِ الْأَسْمَاءُ التَّنْثِيَةَ وَالْجَمْعَ فِي هَذَا الْحُكْمِ، كَانَتْ أُولَى مِنْ غَيْرِهَا الَّتِي لَا مُشَارَكَةَ بَيْنَهَا وَبَيْنَ التَّنْثِيَةِ وَالْجَمْعِ فِي هَذَا الْحُكْمِ"^(٢٥).

وعلى هذا النهج سار الصِّمَرِيُّ - وهو من نحاة القرن الرابع الهجري - قائلاً: "وإنَّما جعلوا تغييرها بالحروف دون الحركات؛ ليكون ذلك توطئة لما يأتي من التنثية والجمع، وكانت هذه الأسماء أولى بالتوطئة من غيرها؛ لأنَّ الإضافة تلزمها في اللفظ والمعنى، والإضافة فرع على المفرد، كما أنَّ التنثية والجمع فرع عليه، فلاشتراكهما في الفرعية

(٢٢) ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني ٤٧/١، وحاشية الخضري على شرح ابن عقيل ٢٦/١.

(٢٣) ينظر: المصدر السابق، وحاشية الخضري على شرح ابن عقيل ٢٦/١.

(٢٤) ينظر: الخصائص ٣١٠/١، وشرح المفصل ١٥٣/١، وشرح الأشموني ٧٤/١.

(٢٥) علل النحو ١٥٠.

جعل أحدهما توطئة للآخر" (٢٦).

وإعراب تلك الأسماء الستة في حال الأفراد بالأحرف تمهيداً وتهيئةً وتوطئةً لإعراب التنثية والجمع بها من حمل الأصل على الفرع عند ابن جني؛ فقد عقد في (الخصائص) باباً في غلبة الفروع على الأصول، وقرّر فيه أنّ "من غلبة الفروع للأصول إعرابهم في الأحاد بالحركات، نحو: (زيدٌ، وزيداً، وزيدٌ، وهو يقومُ)، وإذا تُجوّزت رتبة الأحاد أعربوا بالحروف، نحو: (الزيدان، والزيدين، والزيدون، والعمرين، وهما يقومان، وهم ينطلقون). فأما ما جاء في الواحد من ذلك، نحو: (أخوك، وأباك، وهنيك) فإنّ أبا بكر ذهب فيه إلى أنّ العرب قدّمت منه هذا القدر؛ توطئةً لما أجمعه من الإعراب في التنثية والجمع بالحروف. وهذا أيضاً نحو آخر من حمل الأصل على الفرع، ألا تراهم أعربوا بعض الأحاد بالحروف حملاً لهم على ذلك في التنثية والجمع" (٢٧).

ومن دقّق النظر في مسائل علم النحو وجزئياته عرّف أنّ المذاهب في إعراب الأسماء الستة متعددة، وأنّ المذهب القائل بكون الواو والألف والياء أحرفاً نائبة عن حركات الإعراب الأصلية قد وقع عليه اختيار ابن مالك؛ لما فيه من السهولة والبعد عن التكلف، ومن فوائده ذلك التمهيد المذكور، وتدبر قوله: "وهذا أسهل المذاهب وأبعدها عن التكلف؛ لأنّ الإعراب إنّما جيء به لبيان مقتضى العامل، ولا فائدة في جعل مقدّر متنازع فيه دليلاً، وإلغاء ظاهر وافٍ بالدلالة المطلوبة.

ولا يمنع من ذلك أصالة الحروف، لأنّ الحرف المختلف البيان صالح للدلالة، أصلاً كان أو زائداً، مع أنّ في جعل الحروف المشار إليها نفس الإعراب مزيد فائدة، وهو كون ذلك توطئةً لإعراب المثني والمجموع على حدّه؛ لأنّهما فرعان على الواحد، وإعرابهما بالحروف لا مندوحة عنه، فإذا سبق مثله في الأحاد أمن من استبعاد، ولم يحد عن المعتاد" (٢٨).

ومن مواطن الجلال والجمال والروعة والرقيّ في ضوابط العربية أنّ الجانب النفسي للمتلقين مُراعى في إعراب تلك الأسماء الستة، على النحو الذي نستشعره من تعليقات أئمة النحو وتحليلاتهم؛ فقد "كان الأصل في هذه الكلم أن تستعمل مقصورة، لكنّهم غيروها هذا التغيير في اللغة الجيدة والاستعمال الكثير توطئةً للتنثية والجمع فيما يراه جمهور المعلّين من أهل الصناعة؛ وذلك أنّهم لمّا اعتزموا إعراب التنثية والجمع الذي على حدها بالحروف، لمّا اعتزموه توهموا نفور النفوس والطباع من ذلك، إذ كان

(٢٦) التبصرة والتنكرة ٨٤/١ .

(٢٧) الخصائص ٣١٠/١ .

(٢٨) شرح التسهيل ٤٣/١ .

المألوف في الإعراب أن يكون بحركة لا بحرف، فغيّروا جزءاً من الأسماء المفردة المعتلة هذا التغيير - وهي هذه - وجعلوا إعرابها بالحروف لتقع الأنسة بها، فتأتي التنثية والجمع في الإعراب بالحروف على قاعدة قد استقر مثلها في جزء من المفردات^(٢٩).

وأما التغيير الذي لحق الأسماء الستة حال إعرابها بالأحرف الثلاثة نيابة عن الحركات الثلاث لثَمَّهَدَ لإعراب المثني وجمع المذكر السالم - فيبدو في أحوال الإعراب الثلاثة: أولاً - إذا قلت في حال الرفع: (جاءني أبوك وأخوك) فالأصل: (جاءني أبوك وأخوك)، كما تقول في الصحيح: (أعجبنى كرمك وعملك)، ثم إنهم سلّبو الحرف الذي قبل الواو التي هي حرف الإعراب - وهو الباء والخاء - حركته، فسكن، وضموه إتباعاً لحركة الواو كما قالوا: (هذا امرؤ)، فاتبعوا الراء حركة الهمزة التي هي حرف الإعراب كـ(الواو)؛ فضمو الراء لضم الهمزة في الرفع، ثم حذفوا الضمة حركة الإعراب استقلاً لها على الواو؛ لتؤول الحال بهم إلى الصورة التي أراوها من التمهيد والتوطئة لإعراب التنثية والجمع الذي على حدّها، فصارت الأسماء إلى الهيئة التي في الرفع^(٣٠).

ثانياً - إذا قلت في حال الجر: (مررت بأبيك وأخيك) فالأصل: (مررت بأبوك وأخوك)، ثم أسكنت ما قبل الواو - وهو الخاء والباء - لثَحْرَكَه بحركة الإتباع وهي الكسرة، فكسرتُه إتباعاً لكسرة الواو، كما قلت: (مررت بامرئ)، فكسرت الراء لكسر الهمزة في الجر، ثم حذفَت الكسرة حركة الإعراب، استقلاً لها على الواو كما استنقلت الضمة عليها في حال الرفع، فحذفتها كما حذفتها، فصار معك واو ساكنة قبلها كسرة، إذ اللفظ قد آل بالتغيير المذكور إلى صورة هي (مررت بأبوك)، فانقلبت الواو ياء كما انقلبت في (ميعاد وميقات)؛ وذلك لسكونها وانكسار ما قبلها، ولتصير حالها إلى ما يطلبونه من التمهيد والتهينة والتوطئة؛ فال اللفظ إلى: (مررت بأبيك وأخيك)^(٣١).

ثالثاً - إذا قلت في حال النصب: (رايتُ أباك) فالأصل (أبوك)، ثم انقلبت الواو ألفاً؛ لتحركها وانفتاح ما قبلها، والقياس أن تكون الفتحة في الباء فتحة إتباع لحركة الواو، لا الفتحة التي هي أصل في الكلمة - وإن كان اللفظ واحداً - وذلك ليستمر الباب في الإتباع على وتيرة واحدة استمراره في امرئ في الأحوال الثلاث، فهذا ومثله كثيرٌ مراعى في اللغة، ومقاييس أبوابها تنطق به، وتعلنه إعلناً^(٣٢).

وفي ختام مسألتنا تلك لا بد من التنبيه تارة أخرى على تلك الأمور المثبتة:

- إنما أعربت هذه الأسماء الستة بالأحرف تمهيداً لإعراب المثني والمجموع على حدّه بها؛ وذلك أنهم أراوها أن يعربوا المثني والمجموع بالأحرف للفرق بينهما وبين المفرد،

(٢٩) المرتجل في شرح الجمل ٥٥.

(٣٠) ينظر: المصدر السابق ٥٥.

(٣١) ينظر: المرتجل في شرح الجمل ٥٦.

(٣٢) ينظر: المرتجل في شرح الجمل ٥٦.

فأعربوا بعض المفردات بها؛ ليأنس بها الطبع، فإذا انتقل الإعراب بها إلى المثني والمجموع لم ينفر منه لسابق الألفة.

- إنَّما اختيرت هذه الأسماء؛ لأنَّها تشبه المثني في اللفظ والمعنى.

أمَّا اللفظُ فلأنَّها لا تستعمل كذلك إلا مضافةً، والمضاف مع المضاف إليه اثنان، وأمَّا المعنى فلاستلزام كلِّ واحدٍ منها آخر؛ فالأب يستلزم ابناً، والأخ يستلزم أخاً، والحم لكونه من أقارب الزوج أو الزوجة يستلزم واحداً منهما، وذو لكونه بمعنى صاحب يستلزم مصحوباً، والقم يستلزم صاحبه، وكذا الهنُّ.

- إنَّما اختيرت هذه الأحرف الثلاثة (الواو والألف والياء)؛ لما بينها وبين الحركات الثلاث (الضمة والفتحة والكسرة) من المناسبة الظاهرة^(٣٣).

المطلب الثاني: تَمْهِيدُ الْحَرَكَاتِ وَالْأَحْرُفِ

ويشتمل على أربعة مواطن، هي:

الموطن الأول: تَمْهِيدُ الْحَرَكَاتِ الثَّلَاثِ لِأَحْرَفِ الْعِلَّةِ الثَّلَاثَةِ

نلاحظ في التراكيب العربية تَغْيِيرَ الحركات على الباء والحاء والميم والفاء والنون والذال قبل أحرف العلة الثلاثة في الأسماء الستة، وذلك في أحوال الإعراب الثلاثة.

ألا ترى أنك تقول في حال الرفع: (حضر أبوك، وجاء أخوك، وسافر حموك، وفوك جميل، وظهر هنوك، وجاء ذو مال). وتقول في حال النصب: (أكرمت أباك، وقابلت أخاك، ورأيت حماك، ونظف فاك، وستررت هناك، واحترمت ذا علم). وتقول في حال الجر: (مررت بأبيك، وسلمت على أخيك، وذهبت إلى حميك، ولا تضع حراماً في فيك، وابتعدت عن هنيك، واستمعت إلى ذي علم).

فهل يدل ذلك على أنَّ هذه الحركات حركات إعراب؟

لا يدل ذلك على أنَّها حركات إعراب في المذهب المنصور؛ لأنَّها إنَّما تَغْيِيرَتْ تمهيداً لأحرف العلة التي بعدها، وتهيئةً وتوطئةً لذكرها؛ لأنَّها من جنسها.

وهذا الأمر بادٍ- أيضاً- في جمع المذكر السالم، نحو قولك: (هؤلاء مسلمون، وقابلت مسلمين)، فإنَّ ضمة الميم التي نلاحظها في حال الرفع تتغيَّر إلى الكسرة في حالي الجر والنصب، وليس ذلك بإعراب، وإنَّما جُعِلَت الضمة تمهيداً وتهيئةً للواو التالية لها، وجُعِلَت الكسرة تمهيداً وتوطئةً للياء الواقعة إثرها^(٣٤).

الموطن الثاني: تَمْهِيدُ فَتْحِ هَمْزَةِ (إِنَّ) لِعَمَلِ مَا قَبْلَ جُمْلَتِهَا فِي مَعْنَاهَا

إِنَّ كسر همزة (إِنَّ) في صدر الجملة الاسمية، نحو قولك: (إِنَّ الحقَّ منتصرٌ، إِنَّ الباطلَ زهوقٌ)- لَمْشَعَرٌ بتجريد المعنى الذي أفادته- وهو التأكيد- عن تمهيد الجملة وتهيئتها لأن

(٣٣) ينظر: شرح الأشموني مع حاشية الصبان ٧٤/١.

(٣٤) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف ٢٨/١.

يعمل الفعل الذي قبلها في معناها. وليس بين (إن) المكسورة والمفتوحة فرق في المعنى الذي تحمله في الجملة الاسمية المنسوخة بهما، إلا أن العرب إذا أرادت توطئة الجملة الاسمية وتهيتها وتمهيدها لأن يعمل الفعل الذي قبلها في معناها، وأن تُصَيَّرَها في معنى الحديث فتحت الهمزة، فقالت: (عَلِمْتُ أَنَّ الْحَقَّ مُنْتَصِرٌ، أَيْقَنْتُ أَنَّ الْبَاطِلَ زَهُوقٌ).

وإذا أرادت العرب قطع الجملة مما قبلها، وأن تبني كلامها على التوكيد كما بنته على الترجي والتمني- كسرت همزة (إن)؛ للإيدان بالابتداء والانقطاع عما قبل، وأنها قد جعلت التوكيد صدر الكلام؛ لأنه معنى كسائر المعاني، وإن لم يكن في الفائدة مثل غيره^(٣٥)، فقالت: (إِنَّ الْحَقَّ مُنْتَصِرٌ، إِنَّ الْبَاطِلَ زَهُوقٌ).

الموطن الثالث: تَمْهِيْدُ (ما) الزائدة التركيب لحكم نحوي من القواعد المقررة في نحو العربية: أنه إذا اتصلت (ما) الزائدة بـ(إن) أو إحدى أخواتها المختصة بالدخول على الجملة الاسمية؛ فتتصب الاسم وترفع الخبر، أو اتصلت بـ(رُب) المختصة بجر النكرات- ترتب على ذلك أمران:

أحدهما: الكَفُّ، وهو كَفُّ (إن) وأخواتها عن العمل في الجملة الاسمية، وكَفُّ (رُب) عن جر النكرة؛ ولذلك تسمى (ما) بـ: الكافة، وتُسمى كل من (إن، ورُب) بـ: المكفوفة. والثاني: إزالته اختصاصهما بالأسماء، وتهيتها للدخول على الجملة الفعلية؛ ولذلك تسمى (ما) بـ: الْمُمَهَّدَةُ وَالْمُهَيَّئَةُ وَالْمَوْطِئَةُ^(٣٦). كما في قولك: (إِنَّمَا يُعَاقَبُ الْمَسِيءُ).

ومن شواهد ذلك في الكلام الفصيح: قول النبي ز: "إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّةِ"^(٣٧). فلو أن ما أسعى لأدنى معيشة * كفاني ولم أطلب قليل من المال وَلَكِنَّمَا أَسْعَى لِمَجْدٍ مُؤْتَلٍ * وقد يُدْرِكُ الْمَجْدُ الْمُؤْتَلُ أَمْثَالِي^(٣٨) والملاحظ في تلك الشواهد اتصال (ما) الزائدة بالأدوات: (إن، وأن، وكأن، ولكن)، وقد ترتب على ذلك أمران:

أحدهما: كفها عن العمل فيما بعدها، فالجملة الاسمية المذكورة بعد بعض الأدوات تُعَرَّبُ مبتدأ وخبرًا، كما في الحديث الشريف، والآية الكريمة الأولى. والآخر: زوال اختصاصها بالجملة الاسمية، وتهيتها للدخول على الجملة الفعلية، كما

(٣٥) نتائج الفكر في النحو ٢٦٧.

(٣٦) ينظر: شرح الجمل لابن الفخار ١٠٨/١، وشرح شذور الذهب للجوهرى ٥٠٧/٢.

(٣٧) في صحيح البخاري، باب النية في الإيمان، حديث رقم ٦٦٨٩.

(٣٨) البيتان في ديوان الشاعر ١٣٩، وشرح أبيات سيبويه ٣٠/١، والمقاصد النحوية ٢٣٧/١، وشرح أبيات مغني اللبيب ٣٥/٥. والمعنى: لو أن سعيي للأكل والشرب واللبس يكفيني ما عندي من المال القليل، ولم أطلب الملك، ولكن سعيي لأجل مجد ذي أصل، والحالة أن هذا المجد المؤتل قد أدركه أمثالي من أبناء الملوك وأشراف القوم.

رأينا في المثال، وفي الآية الكريمة الثانية، وقول امرئ القيس.
ومن أمثلة (ما) الزائدة مع (رُبَّ)، فـ(رُبَّ) المختصة بجر الأسماء النكرات تأتي مثقلة ومخففة، وقد وليت (رُبَّ) المخففة الجملة الفعلية، و(ما) الزائدة هي التي مهّدتها وهينتها لتلك الحالة.

قال المرادي (ت ٧٤٩هـ): "ف(ما) في ذلك مُهَيَّئَةٌ؛ لأنها هيأت هذه الألفاظ لدخولها على الفعل" (٣٩).

الموطن الرابع: تَمْهِيْدُ اللام لجواب القسم
لام تمهيد القسم (أو توطئة القسم، أو تهيئة القسم): هي اللام التي تدخل على الشرط بعد تقدّم القسم لفظاً أو تقديرًا، وتُؤنّ أن الجواب للقسم لا للشرط، وليست لام جواب القسم، وإنّما الجواب ما يأتي بعد الشرط (٤٠).

فهذه اللام الممهّدة والموطّئة والمهيّئة هي اللام الداخلة على أداة الشرط في نحو قولك: (والله لئن أنصفتني لأنصفنك)، فـ"أدوات الشرط المقدم عليها قسم ملفوظ به أو محذوف تُقرّن بها في الغالب لام مفتوحة، يُؤكّد بها طلب القسم لجوابه.

وسمّيت هذه اللام ممهّدة وموطّئة؛ لأنها وطّأت لجواب القسم، وتسمّى أيضًا: المؤدّنة بما أراده المتكلّم من معنى القسم، وقول النحويين: (إنّها موطّئة للقسم) فيه تجوز، وإنّما هي موطّئة لجواب القسم (٤١). و"يسمّيها بعضهم لام الشرط؛ لدخولها على حرف الشرط. وبعضهم يسمّيها الموطّئة؛ لأنها يتعقّبها جواب القسم، كأنها توطّئة لذكر الجواب، وليست جواباً للقسم، وإن كان ذلك أصلها؛ لأنّ القسم لا يُجاب بالشرط، كما لا يُجاب بالقسم؛ لأنّ الشرط يجري مجرى القسم لما بينهما من المناسبة، من جهة احتياج كلّ واحدٍ منهما إلى جواب.

والقسم وجوابه جملتان تلازمتا، فكانتا كالجملّة الواحدة، كما أنّ الشرط وجوابه كالجملّة الواحدة... وذلك قولك: (والله لئن أكرمتني لأكرمك)، فاللام الأولى مؤكّدة وطّاة للجواب، والجواب (لأكرمك)، وهو جواب القسم. والشرط مُلغى لا عمل له؛ لأنّك صدّرت بالقسم، وتركت الشرط حشوًا.

وإذا اجتمع الجزاء والقسم؛ فأيهما سبق الآخر وتصدّر كان الجواب له. مثال تصدّر الشرط قولك: (إنّ تُقَمّ والله أقم)، جزمّت الجواب بحرف الجزاء؛ لتصدّره، وألغيت القسم؛ لأنّه حشو.

ومثال تصدّر القسم قولك: (والله لئن أتيتني لأتيتك)، فاللام الأولى موطّئة،

(٣٩) الجنى الداني في حروف المعاني ٣٣٥ .

(٤٠) شرح قواعد الإعراب لشيخ زاده ١١٨ .

(٤١) ينظر : الجنى الداني ١٣٦، ١٣٧ .

والثانية جوابُ القسم، واعتمادُ القسم عليه لا عملٌ للشرط فيه. ، الجوابُ للقسم المحذوف، والشرط مُلغى، بدليل ثبوت النون في الفعل المنفي؛ إذ لو كان جواباً للشرط لكان مجزوماً، فكانت النون محذوفة^(٤٢).

المطلب الثالث: تمهيدُ الأسماء

ويشمل أربعة مواطن، هي غايه ما وقفتُ عليه في تمهيد الأسماء، دونك بيانها: الموطن الأول: التمهيدُ في (باب الحال)

للنحويين طريقتان في حقيقة التمهيد والتوطئة والتهينة في (باب الحال): الطريقة الأولى: أنَّ الحال هي المُمَهَّدَةُ والمُوطَّئَةُ والمهيئَةُ في التركيب، و(الحال الموطئة) هي الحال الجامدة الموصوفة بمشتق أو شبهه، وتكون الصفة هي الحال في الحقيقة^(٤٣).

فُسَمِّيَ الحال الجامدة الموصوفة بمشتق أو شبهه حالاً مُمَهَّدَةً أو مُوطَّئَةً أو مهيئَةً؛ لأنها ذُكِرَتْ على سبيل التمهيد والتوطئة والتهينة للنعت بالمشتق الذي يجيء بعدها أو شبهه، فهي غيرُ مقصودةٍ لذاتها، وإنما المقصود صفتها التالية لها، وما هي إلا وسيلة مُمَهَّدَةٌ لذكرها^(٤٤).

قال ناظر الجيش (ت٧٧٨هـ): " فأصل (مررتُ بزيدٍ رجلاً صالحاً): مررتُ بزيدٍ صالحاً، وإنما ذُكِرَتْ (رجلاً) توطئةً للحال، ولما كانت الحالُ صفةً معنويةً أُشْبِهَتْ اللفظية، ومن حكم اللفظية أن تجري على موصوف في اللفظ ففعلوا في الحال في بعض المواضع ذلك؛ للإشعار بأنها صفة في المعنى"^(٤٥).

وبَيَّنَ هذه الطريقة ابنُ السَّيِّدِ البَطْلَيْوْسِي (ت٥٢١هـ) مستشهداً بتلك الآية على الحال الموطئة، ووضَّح معنى (التوطئة) عليها قائلاً:

" ومن النحويين من يرى أنَّ (عربياً) هو الحال، و(لساناً) هو التوطئة. ومعنى التوطئة عندهم: أنَّ الحال لما كانت صفةً معنويةً، شبيهة بالصفة اللفظية، وكان حكم الصفة اللفظية أن يكون لها موصوفٌ تجري عليه فُعلٌ مثل ذلك بالصفة المعنوية في بعض المواضع، فقام لها موصوفٌ أيضاً تجري عليه"^(٤٦).

وسُمِّيَتْ هذه الكلمات كَلِمَةً، من حيث هي مقالة واحدة، كما يقال للقصيدة: كلمة، وهذه المقالة قائمة في النفس معنى واحداً، فيحسن أن تُسَمَّى كلمة^(٤٧).

(٤٢) شرح المفصل لابن يعيش ١٤١/٥، ١٤٢.

(٤٣) ينظر: شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي ٢٣٥.

(٤٤) ينظر: تمهيد القواعد ٢٢٤٧/٥، ٢٢٤٨، وشرح كتاب الحدود في النحو ٢٣٥.

(٤٥) تمهيد القواعد ٢٢٤٨/٥.

(٤٦) الاقتضاب في شرح أدب الكتاب ٨٠/١.

(٤٧) ينظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ٤٩٦/٣.

الطريقة الأخرى: أن صفة الحال هي المُمَهَّدَة والموطَّئَة والمهيئَة لوقوع الحال جامدة، فليس حقيقة الأسماء الجامدة في الآيات المذكورة أن تكون حالاً؛ لكونها جامدة، والمسوغ لمحبتها حالاً ما دُكر بعدها من الصفات المشتقة أو الشبيهة بها^(٤٨).

ومن أصحاب هذه الطريقة ابن بابشاذ (ت ٤٦٩ هـ)، فقد قال " (هذا) مبتدأ، و(كتاب) خبره، و(مُصَدِّقٌ) نعته، و(لساناً) حال- في أحد الوجهين- لأنك لما نعتَ اللسانَ بعربي- والصفة والموصوف كالشيء الواحد- صارت الحال بالمشتق، وصار (عَرَبِيًّا) هو الموطَّئ لكون اللسان حالاً، وليس حقيقة اللسان أن يكون حالاً؛ لكونه جامداً لولا ما دُكر من الصفة "^(٤٩).

ويفهم من قوله هذا أن المُمَهَّدَة والمُوطَّئَة والمهيئَة هي صفة الحال، وليست الحال الموصوفة هي المُمَهَّدَة والموطَّئَة والمهيئَة للصفة بعدها^(٥٠).

وعرض هذه الطريقة ابن السَّيِّد البَطْلِيُّوسِي، وبيَّن معنى (التوطئة) عليها قائلاً: " فمن النحويين من يرى أن (لساناً) هو الحال، و(عريباً) هو التوطئة. ومعنى التوطئة: أن الاسم الجامد لما وُصِفَ بما يجوز أن يكون حالاً، صلَحَ أن يقع حالاً "^(٥١).

وأصحاب هذه الطريقة ينطلقون في تحليل الشواهد السابقة وما شابهها على مقتضاها، كما رأينا في تحليلهم تلك الآية الكريمة التي ذكروها.

وبعد أن بيَّن ابن السَّيِّد البَطْلِيُّوسِي المراد بالتوطئة على الطريقتين المذكورتين للنحويين ذهب في المراد بها مذهباً آخر، وأجاز طريقة أخرى؛ فقال: " وقد يكون معنى التوطئة في الحال: أن يُتَأَوَّلَ في الاسم الجامد تأويلٌ يُخرجه إلى حكم الاسم المشتق، كقوله ﷺ وقد سئل: كيف يأتيك الوحي؟ فقال: (... وأحياناً يتمثل لي الملك رجلاً)^(٥٢). فالتوطئة هنا على وجهين:

أحدهما: أن تجعل رجلاً في تأويل قوله: (قريباً أو محسوساً)، وهما اسمان جاريان على الفعل.

والثاني: أن تريد (مثل رجل)، فحذف المضاف وأقام المضاف إليه مقامه، وهذا معنى قولنا: إن سبيلها أن تكون مشتقة، أو في حكم المشتق "^(٥٣).

الموطن الثاني: التمهيدُ في (باب النعت)

^(٤٨) ينظر: شرح كتاب الحدود في النحو ٢٣٦.

^(٤٩) شرح المقدمة المحسبة ٣١١/٢.

^(٥٠) ينظر: التصريح ٥٧٦/١.

^(٥١) الاقتضاب في شرح أدب الكتاب ٨٠/١.

^(٥٢) صحيح البخاري، كتاب بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله ﷺ ... ح

رقم ٢.

^(٥٣) الاقتضاب في شرح أدب الكتاب ٨٠/١.

النعْت المُمَهَّد (أو المُوَطَّى أو المهيئ) هو النعت الجامد غير المقصود لذاته، المنعوت بنعت مشتق بعده، ويُذكر على سبيل التمهيد والتوطئة والتهيئة لهذا المشتق؛ لأنَّه هو المقصود في الحقيقة ومحل الفائدة، ولا يُسمَّى الجامد السابق نعتاً إلا لكونه موصوفاً بهذا المشتق، نحو قولك: (استعنت بأخ أخ مخلص، واقتديتُ برجلٍ رجلٍ كريم، وقابلت امرأةً امرأةً مجتهدةً)، فكل من (أخ، ورجل، وامرأة) الثاني نعت جامد غير مقصود لذاته، والمقصود هو نعته المشتق الذي يليه^(٥٤).

قال أبو حيان: " وتكرير النكرة هنا جرى مجرى النعت، وتكررت توطئة للنعت "^(٥٥)

ومن أمثلة النعت الموطى الواردة: قول العرب: (لا ماء ماء بارداً عندنا)، فـ(ماء) الثاني نعت جامد لـ(ماء) الأول، وموطى للنعت المشتق الذي بعده، وهو (بارداً)؛ فإنه نعت مشتق لـ(ماء) الثاني، وهو المقصود والمراد.

قال ناظر الجيش: " وإذا تقرر أنَّ الاسم الثاني في (لا ماء ماء بارداً) توطئة للنعت وجب كونه صفةً، سواء أُنْبِي أم نُصِبَ أم رُفِعَ.

فأمَّا إذا لم يُفَدَّر توطئةً، وجُعِلَ بدلاً من الاسم الذي قبله، فإنَّه لا يجوز البناء؛ لأنَّ البديل في نية تكرار العامل، وإذا كان العامل مقدراً منع تقديره من بناء الاسمين وجعلهما كاسم واحد "^(٥٦)

وقرَّر الشيخ الصَّبَّانُ أنَّه " يوصف بالاسم الجامد إذا وُصِفَ بمشتق، نحو: (مررت برجل رجلٍ صالح)، ويسمى نعتاً موطئاً، ولا بد من تنوين (بارداً)؛ لأنَّ العرب لا تتركب أربعة أشياء، ولا يصح أن يكون (ماء) الثاني توكيداً لفظياً ولا بدلاً؛ لأنَّه مقيدٌ بالوصف والأول مطلق، فليس مرادفاً حتى يكون توكيداً، ولا مساوياً حتى يكون بدلاً "^(٥٧).

فإن قلت: لا فائدة في قول القائل: فإن كُنَّ الإناث نساءً. قلت: الفائدة حصلت بوصفه بالظرف بعده.

فإن قلت: إذا كان محط الفائدة هو الظرف، فما فائدة ذكر نساء؟ قلت: فائدته التوطئة للوصف بعده، وباب التوطئة يجري في الصفة والخبر والحال "^(٥٨).

الموطن الثالث: تمهيدُ توكيدِ ضميرِ الرفع المتصلِ بضميره المنفصلِ للتوكيدِ بالنفس والعَيْنِ من القواعد المقررة في (باب التوكيد): أنَّه إذا أريد توكيد ضمير الرفع المتصل بلفظي (النفس، والعين) - فلا بد من توكيده أولاً بضمير الرفع المنفصل، على سبيل

(٥٤) ينظر: النحو الوافي ٣/٤٥٦، ٤٦٠، وضياء السالك إلى أوضح المسالك ٣/١٥١.

(٥٥) التذييل والتكميل ٣٠٣/٥.

(٥٦) تمهيد القواعد ٣/١٤٤٧.

(٥٧) حاشية الصبان ٢/١٢.

(٥٨) التصريح ١/٥٦١، ٥٦٢.

التوكيد اللفظي بالمرادف، فنقول: (قُمْ أَنْتَ نَفْسُكَ، وَقُمْتَ أَنْتَ نَفْسُكَ، وَقُمْتُمَا أَنْتُمَا أَنْفُسُكُمَا، وَقُمْتُمْ أَنْتُمْ أُعْيُنُكُمْ، وَقُمْتَنَّ أَنْتَنَّ أُعْيُنُكُنَّ، وَعَلِيَّ خَرَجَ هُوَ نَفْسُهُ، وَهِنْدُ ذَهَبَتْ هِيَ نَفْسُهَا، وَسُعْدَى خَرَجَتْ هِيَ عَيْنُهَا)^(٩).

وعلة وجوب ذلك التوكيد تنحصر في هذين الأمرين:

أحدهما: وقوع اللبس في بعض المواضع من الكلام، كما في قولك: (زَيْنْبُ ذَهَبَتْ نَفْسُهَا، وَعَائِشَةُ خَرَجَتْ عَيْنُهَا)؛ إذ يحتمل الكلام مع عدم المجيء بضمير الرفع المنفصل أن تكون نَفْسُ زَيْنْبِ التي بمعنى الرُّوح ذَهَبَتْ، وَعَيْنُ عَائِشَةَ الجارحةُ خَرَجَتْ، فإذا قيل: (زَيْنْبُ ذَهَبَتْ هِيَ نَفْسُهَا، وَعَائِشَةُ خَرَجَتْ هِيَ عَيْنُهَا) - لم يكن لبسٌ.

ولم يفرقوا بين هذين المثالين اللذين وقع فيهما اللبس وبين غيرهما مما لم يقع فيه لبس؛ طرْدًا للباب على سنن واحد.

والآخر: أنَّ ضمير الرفع المتصل صار بمنزلة الجزء من الفعل؛ لامتزاجه بالفعل، واختلاطه به؛ فكهوا أن يؤكدوه أولاً بمستقل من غير جنسه، فأكدوه أولاً بمستقل من جنسه وبمعناه، وهو ضمير الرفع المنفصل؛ ليكون هذا التأكيد تمهيداً وتوطئةً لتأكيده بالمستقل من غير جنسه، وهو (النفس والعين) اللذان هما من الأسماء الظاهرة^(١٠).

الموطن الرابع: تَمْهِيدُ الْمُبْدَلِ مِنْهُ لِذِكْرِ الْمُبْدَلِ

يأتي المبدل منه في تراكيب العربية على سبيل التمهيد والتوطئة والتهيئة لذكر البديل؛ ولذا يقول النحويون: (المبدل منه في حكم الطرح)، وذلك من جهة المعنى غالباً دون اللفظ، بدليل جواز (ضربتُ زيداً يذة)؛ إذ لو لم يعتد بزيد أصلاً لما كان للضمير ما يعود عليه.

والغرض من البديل: أن يُذكر الاسم المقصود بنسبة الحكم إليه - كالفاعلية، والمفعولية، والإضافة - بعد التمهيد والتوطئة والتهيئة لذكره بالتصريح بتلك النسبة إلى المبدل منه قبله، لإفادة توكيد الحكم وتقريره؛ لأنَّ البديل في قوة إعادة الجملة، ولذلك نجد النحويين يقولون: البديل في حكم تكرار العامل^(١١)، فنُتِمَّ عملية الإبدال البيان والإيضاح؛ "لأنَّ هذا الحكم ينسب أولاً للمتبوع فيكون ذكر المتبوع تمهيداً للتابع الذي سيجيء، وتوجيهاً للنفس لاستقباله بشوق ولهفة. فإذا استقبلته وعرفته استقبلت معه الحكم وعرفته أيضاً؛ فكانَّ الحكم قد دُكر مرتين؛ وفي هذا تقوية للحكم وتوكيد. ولأجل تحقيق هذا الغرض لا يصح أن يتحد لفظ البديل والمبدل منه إلا إذا أفاد الثاني زيادة بيان وإيضاح"^(١٢)؛ فلذلك قال النحويون: (البديل في حكم تكرير العامل)، فعامل البديل مقدر

(٩) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك ٩٧٧/٢.

(١٠) ينظر: حاشية الصبان ٧٩/٣.

(١١) ينظر: شرح ابن الناظم على الألفية ٣٩٣، والتصريح ١٩٠/٢.

(١٢) النحو الوافي ٦٦٥/٣.

دلّ عليه العامل في المبدل منه، فهو مع البديل جملة أخرى، وإن كانوا يُسمون الكلام المشتمل على المبدل منه والبديل جملة واحدة؛ أخذًا بظاهر اللفظ.

والبديل هو أحد التوابع، وهو التابع المقصود بالحكم بلا واسطة، ويُذكر المبدل منه قبله على سبيل التمهيد والتوطئة والتهئية لذكره، فالذي عليه اعتماد الكلام من الاسمين - أعني: البديل والمُبدل منه - هو الاسم الثاني، وذكر الأول تمهيدًا وتوطئةً وتهئيةً لبيان الثاني. "يدلّ على ذلك ظهورُ هذا المعنى في بديل البعض، وبديل الاشتمال. ألا ترى أنك إذا قلت: (ضربت زيدًا رأسه)، فالضرب إنما وقع برأسه دون سائرهِ، وكذلك قولك: (سرق زيدٌ ماله)، إنما المسروق المالُ دون زيدٍ" (٦٣).

وقد تقرّر في (باب البديل) أنّ "البديل هو الذي قُصِدَ بما نُسب إلى المبدل منه، وأنّ المبدل منه ذكر توطئة له؛ ومن أجل ذلك تكثر إعادة العامل مع البديل دون سائر التوابع، وللتأكيد على الأثر الدلالي للبديل في تراكيب العربية لا بُدَّ أن يُذكر قول ابن الأثير: "البديل جار مجرى التوكيد والوصف في الإفادة؛ تبيينًا وتحقيقًا، وإيضاحًا وتخصيصًا، وهو في الحقيقة: إعلام السامع بمجموع اسمي المُسمّى، علي جهة البيان، وإنما يُذكر الأوّل لنوع من التوطئة؛ وليفاد بمجموعهما ما لا يحصل بأحدهما، تقول: (ضربت زيدًا أخاك)، فالأخ ثبت في النفس أنّ المضروب زيدٌ، الذي هو الأخ، وأوضحه، وخَصَصَه عن غيره من الزيّدين" (٦٤).

وقد أفصح أبو إسحاق الشاطبي (ت ٧٩٠هـ) إفصاحًا عن غرض العرب البياني من وراء إخراج الكلام مشتملاً على ذلك التابع، حين قرّر أنّ البديل يأتي في العربية على وجهين:

أحدهما: أن يكون المتكلم العربيُّ أراد ذكرَ البديل، فأتى أولاً بممهّدٍ وموطئٍ له - وهو المبدل منه - إبهامًا على المخاطب؛ ليكون ذكرُ البديل بعد التمهيد والتوطئة له أولاً أوفى بالغرض، وأوقع في النفس.

والثاني: أن يكون المتكلم العربيُّ ذكر المبدل منه أولاً اعتقادًا منه أنّه كافٍ، ثم بدا له أن يُبيّن ما لم يكن مُبيّنًا للمخاطب أولاً، فجاء بالبديل ثانيًا؛ فصار المبدلُ منه معدولاً عنه وكالمتروك، وإن كان غير متروك (٦٥).

الخاتمة

الحمد لله ﷻ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله، وبعد
ففي نهاية الكلام عن التمهيد في نحو العربية، وبيان معناه، وتحديد مواطنه، وقرائها قراءة تحليلية وافية - أقرر الأمور الآتية:

(٦٣) شرح المفصل ٢/٢٦٢.

(٦٤) البديع في علم العربية ١/٣٤٢.

(٦٥) ينظر: المقاصد الشافية ٥/٢٢٢.

أولاً- أبرز البحث ظاهرة نحوية تراثية، وحدد معناها اللغوي، وأثبت معناها الاصطلاحي منتزعا من كلام أئمة النحو انتزاعاً. ثانياً- حدد البحث الألفاظ المترادفة الدالة على حقيقة هذه الظاهرة، والمعبرة عنها عند النحويين، وهي: التمهيد، والتوطئة، والتهية. ثالثاً- استقصى البحث مواطن التمهيد التي تفرقت في بعض أبواب النحو العربي، ودرسها دراسة تحليلية وافية، فخرجت راسخة المعالم مكتملة البنيان، ولا شك أن في ذلك إضافة لبنية جديدة إلى المكتبة النحوية المعاصرة منتزعة من تراثنا النحوي. رابعاً- تنوعت مواطن التمهيد في نحو العربية، وقد بدت في بعض الأبواب دون بعض، ولا ريب أن تلك الظاهرة تُعدُّ مسلماً من مسالك الجمال والروعة والرقي في لغتنا الشريفة، التي تُراعي التمهيد والتوطئة والتهية لمجيء الأمر أو اللفظ ذي الشأن في كلامها وتراكيبها، كما يُراعي أصحابها ذلك مع ذوي الشأن من الناس علماء وأمرء ورؤساء في المجتمعات العربية والإسلامية. ومسك الختام: الحمد لله رب العالمين ﷺ على نعمة التمام، والصلاة والسلام على خير الأنام، سيدنا محمد وعلى آل بيته الطاهرين الأعلام، ومن سار على هديه، واقتفى أثره إلى يوم الدين.

أهم المصادر والمراجع

- القرآن الكريم .
- أمالي ابن الحاجب، تح/د/فخر صالح سليمان قدارة، دار عمار، الأردن- دار الجيل، بيروت، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م.
- الإنصاف في مسائل الخلاف لأبي البركات الأنباري، ومعه كتاب: الانتصاف من الإنصاف للشيخ/محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، سنة ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.
- البديع في علم العربية لابن الأثير، تح/د/فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.
- تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي، مكتبة الحياة، بيروت، بدون (ط . ت).
- التبصرة والتذكرة للصيمري، تح/د/فتحي أحمد مصطفى، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
- التصريح بمضمون التوضيح للشيخ خالد الأزهرى، تح/محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي ببيزون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.
- تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، لناظر الجيش، تح/د/علي محمد فاخر وآخرين، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الأولى ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.
- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك للمرادي، تح/د/عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي بالقاهرة، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م.
- الجنى الداني في حروف المعاني للمرادي، تح/د/فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.
- حاشية الصبان على شرح الأشموني، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بدون (ط . ت).
- الخصائص لابن جني، تح/محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الثالثة، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بدون (ط . ت).

- شرح ألفية ابن مالك لابن الناظم، تح د/عبد الحميد السيد عبد الحميد، دار الجبل، بيروت، بدون (ط . ت).
- شرح التسهيل لابن مالك وابنه، تح الدكتورين/عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.
- شرح جمل الزجاجة لابن الفخار، تح /حامد محمد حامد الثمالي، رسالة دكتوراه في كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٤٠٩/١٤١٠هـ.
- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب للجَوْجَرِي، تح/نواف بن جزاء الحارثي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ-٢٠٠٤م.
- شرح قواعد الإعراب، لشيخ زاده، دراسة وتحقيق/إسماعيل إسماعيل مروة، الناشر: دار الفكر المعاصر، بيروت- لبنان، دار الفكر، دمشق- سورية، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.
- شرح الكافية الشافية لابن مالك، تح د/عبد المنعم هريدي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، دار المأمون للتراث، بدون (ط . ت).
- شرح كتاب الحدود في النحو، للفاكهي، تح د/المتولي رمضان أحمد الدميري، مكتبة وهبة- القاهرة، الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
- شرح المفصل لابن يعيش، الناشر: عالم الكتب- بيروت، ومكتبة المتنبي- القاهرة بدون (ط . ت).
- صحيح البخاري= الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، تح/محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ.
- ضياء السالك إلى أوضح المسالك، لمحمد عبد العزيز النجار، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م.
- علل النحو، لأبي الحسن الوراق، تح د/محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشد، الرياض- السعودية، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.
- العين، للخليل بن أحمد، تحقيق الدكتورين/مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بدون (ط . ت).

- الكتاب، لسيبويه، تح/عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الثالثة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.
- الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، للزمخشري، دار الكتاب العربي- بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٧هـ.
- لسان العرب، لابن منظور، تح/عبد الله علي الكبير وآخرين، دار المعارف بمصر، بدون (ط. ت).
- مختار الصحاح، لزين الدين الرازي، تح/يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية- الدار النموذجية، بيروت، صيدا، الطبعة الخامسة- ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.
- المرتجل في شرح الجمل، لابن الخشاب، تحقيق ودراسة/علي حيدر، دمشق، ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م.
- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، للفيومي، الناشر: المكتبة العلمية، بيروت، بدون (ط. ت).
- المقاصد الشافية في شرح خلاصة الكافية، لأبي إسحاق الشاطبي، تح/د/عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وآخرين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.
- نتائج الفكر في النحو، للسَّهْلِي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى: ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.
- النحو الوافي، لعباس حسن، دار المعارف، مصر، الطبعة الخامسة عشرة (بدون تاريخ).

سمات وشكل ومحتوى أدب الطفل في شمال إفريقيا

الجزائر نموذجا

إعداد

خالد أحمد محمود أحمد

Doi: 10.12816/jnal.2020.69606

القبول : ٢١ / ١٢ / ٢٠١٩

الاستلام : ٢٥ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص :

يقدم الباحث لبحثه بمقدمة يتم التعريف فيها بمفهوم أدب الطفل بشكل عام، ثم أدب الطفل في شمال إفريقيا والدول التي ساعدت في ظهور أدب الطفل بشكل واضح وأطر محددة في لآى القارة الأفريقية ومنها مصر ،وليبيا ،وتونس ،والجزائر، والمغرب ،وموريتانيا ،وأدب الطفل في المغرب العربي على وجه الخصوص متمثلا في تونس والمغرب والجزائر ،ثم يستعرض الباحث فى المقدمة السمات العامة والشكلية لأدب الطفل فى الجزائر كنموذج من دول الشمال الإفريقى. ويشتمل البحث على ثلاثة فصول يدور الفصل الأول حول القصة ومكوناتها ،وأشكالها فى الجزائر وتحليل لبعض أنواع القصة فى أدب الطفل الجزائرى ،منها قصة الحيوانات ،القصص الاجتماعية ،وقصص الخيال العلمى ،والقصص الشعبية ومن خلال هذا الفصل يستنتج الباحث سمات مميزة لقصص الأطفال الجزائرى ومدى إضافتها فى مجال القصص للأطفال فى الشمال الأفريقى ،وما المؤثرات و التأثيرات التى أثرت وتأثرت بها ، والإضافات التى أضافتها لأدب الطفل الأفريقى . ويأتى الفصل الثانى ليناقدش صحف الأطفال فى الجزائر من خلال تعريفها وأشكالها ، وأنواعها من جريدة ومجلات ودوريات وحوليات وأنواع الصحف الموجهة للأطفال فى الجزائر وأشكالها مثل مجلة الشاطر ،ومجلة ألعاب الأطفال ،ومجلة ألوان ومعارف ،ومجلة سامى ،ومجلة أقرأ ،من خلال تحليل الباحث لأنواع المجلات والصحف الموجهة للأطفال يحاول رصد أثر ذلك على القارة الأفريقية بشكل عام والمغرب العربي والشمال الأفريقى بوجه خاص. والفصل الثالث يعرض الباحث فيه القصيدة الشعرية الموجهة للأطفال فى الجزائر وتحليلها من قصيدة اجتماعية ،وقصيدة وطنية ،وقصيدة مدرسية وتعليمية ،وقصيدة التسلية والألعاب وال أناشيد المتنوعة التى تعبر عن الطفل الجزائرى ،وفى نهاية الفصل يحاول الباحث رصد كل المؤثرات التى شهدتها قصائد الأطفال فى الجزائر من البيئة الأفريقية عامة وبيئة الشمال الأفريقى .

تمهيد :

لاشك أن أدب الطفل يمثل اتجاها مهما في صنوف الأدب ، فتكمن أهميته في بناء شخصية الفرد التي تتبلور من خلال ما استمع وشاهد من أدب في مراحل عمره المبكرة، وقد أولت الدراسات في مجال البحث عناية كبيرة خلال الفترة السابقة لاستشعارهم بأهميته ،فنهضة المجتمعات الحقيقية تبدأ من الطفل ،لأنه شاب المستقبل ،ولكن نوعية الدراسات التي وجهت في مجال أدب الطفل كانت مركز على دراسات محلية أو عالمية ،ذلك لأن الدراسات المحلية هي الأسهل والأبسط نوعا في عملية البحث ،أو دراسات عالمية تتجه لرصد ما وصلت إليه الأدبيات العالمية في مجال الطفولة ،أما الدراسات الإقليمية لم تكن بحجم الدراسات المحلية والعالمية ، لذا تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تهتم بادب الطفل في إقليم كامل أو كيان جغرافي متقارب نوعا وهو الشمال الإفريقي ، فيضم العديد من الدول التي لها تجارب واضحة ومتفاوتة في مجال ادب الطفل بداية من مصر ،وليبيا ،وتونس ،والمغرب ،والجزائر ،وموريتانيا وهذه الدول تشترك طبعاً في اللغة الفصحى المكتوبة للادب ،وتتنوع اللهجات التي تحكى الأدب ،لذلك أولى البحث اهتماما برصد تاريخ وحركة ادب الطفل في هذه الدول ،والتركيز على دولة الجزائر كنموذج لعرض تجربتها في هذا المجال ،ورصد سمات وأشكال أدب الطفل الجزائري الذي يشهد نموا حقيقيا في الجزائر مقارنة بدول الشمال الأفريقي ،فأدب الطفل أدب واسع المجال مختلف ومتنوع الاتجاهات تبعا لاعتبارات كثيرة من ضمنها الحيز الجغرافي ،ولاشك أن الجزائر كدولة ثرية ومتنوعة الثقافات ،وهذا أثر في نمو مجال أدب الأطفال بشكل سريع لديها ، أضف إلى ذلك أن الدراسات التي تناولت أدب الأطفال في الجزائر معظمها تطرقت إلى الجوانب النقدية والتحليلية المختلف الأعمال الأدبية الموجهة للأطفال من فنون منشورة ومنظومة ولم تبحث في رصد ادب الأطفال الجزائري من حيث تميزه في إقليم شمال أفريقيا ، فتحليل النصوص الأدبية الموجهة للطفل من رؤية ناقدة محلية امر ، وتحليل نفس النصوص من رؤية عامة شاملة شأن مختلف تماما لذلك بنى الباحث تحليله للنصوص من خلال كونها تمثل شكلا من سمات ادب الطفل في شمال إفريقيا وليس كونها تحليلات محلية تصف واقع أدب الطفل الجزائري فقط ، فقد تم اختبار الجزائر كنموذج مميز لأدب الطفل في شمال إفريقيا ، تكونت الدراسة من مقدمة عامة لأدب الطفل وبيدائياته في الشمال الإفريقي وتعد مصر هي رائدة أدب الطفل في القارة الإفريقية ،ثم يستعرض الباحث في مقدمته أدب الطفل في شمال إفريقيا وأدب الطفل في المغرب العربي ،و ادب الطفل ونشأته ونموه في الجزائر وما السمات الواضحة التي تميز أدب الطفل الجزائري كنموذج للشمال الأفريقي ، يستعرض الباحث من خلال ثلاث فصول أدب

الطفل الجزائري ،حيث الفصل الأول يستعرض القصة الموجهة للطفل في الجزائر وسماتها وأشكالها وقد قام الباحث بتحليل مجموعة من قصص الأطفال الجزائري من قصص الحيوانات،وقصص اجتماعية،وقصص خيال علمي وقصص شعبية،ثم يأتي الفصل الثاني يستعرض الباحث فيه صحف الطفل ومجلات الطفل في الجزائر،وتعريفها،وأشكالها وأنواع الصحف الموجهة للأطفال في الجزائر ،والفصل الثالث يستعرض الباحث بتحليل القصائد الشعرية في الجزائر ،سواء القصيدة الوطنية والقصيدة الاجتماعية والقصيدة القومية ،ويختتم الباحث الدراسة بالنتائج التي من خلالها يرصد شكل وسمات ادب الأطفال في منطقة الشمال الأفريقي ،فلاشك أن الجزائر تعبر عن المغرب العربي والشمال الأفريقي ومن اليسير علينا استنتاج هذه السمات الشكلية لادب الطفل من خلال تحليل الباحث للنصوص الأدبية المميزة للادب الأطفال في الجزائر .

مصادر البحث ومراجعته :

تعد مصادر البحث ومراجعته متعددة وغزيرة فأدب الطفل لا يعنى مجرد القصة أو الحكاية النظرية أو الشعرية ، وإنما يشمل المعارف الإنسانية كلها ، إن كل ما يكتب للأطفال سواء أكان قصصاً أم مادة علمية أم تمثيلات أم معارف علمية أم أسئلة أم استفسارات في كتب أو مجلات أو في برامج إذاعية أو تلفزيونية أو شرائط أو غيره كلها مواد تشكل أدب الطفل. وللأدب أهمية كبيرة في حياة الأطفال فالأدب متعة ، تسلية ، معرفة ، ثقافة، تخيل ، والأدب بصفة عامة يساعد في إدراك المعاني والأخيلة التي يشتمل عليها فيما يصوره من العواطف البشرية والظواهر الطبيعية والاجتماعية والسياسية ، والتمتع بما فيه من جمال الفكرة والأسلوب والغرض ، وما اشتمل عليه من حسن التعبير

وقد قرأت للدكتور محمد مرتاض وهي: "من قضايا أدب الأطفال"، و"الموضوعاتية في شعر الطفولة" وقراءة في أدب الطفولة الجزائري "و"النص الشعري الموجه للأطفال في الجزائر "للعيد جلول، إلى جانب الأطاريح والرسائل الجامعية المخطوطة مثل: "قصة الطفل في الجزائر لعبد القادر عميش"، وقد طبعت في كتاب. صدر مؤخراً، "النص الأدبي للأطفال في الجزائر "للعيد جلول، و"شعر الأطفال والفتيان فيالجزائر "لخروفة براك و"أدب الأطفال القصصي في الجزائر، المحتوى والأداء" لفظومة حاج علي.

مشكلة الدراسة:-

من أهم المشكلات التي تتعرض لها الدراسة ،هو تحديد إطار واضح محدد السمات لادب الطفل الأفريقي بشكل عام لأسباب عدة ،ولكن البحث بغوص في تحديد

سمات مشتركة لادب الطفل في الشمال الأفريقي والمؤثرات التي اضافها للادب الطفل الإفريقي والتأثيرات التي شكلت ملامحه
أهمية الدراسة :-

تعد أهمية تلك الدراسة أنها الأولى من نوعها التي تعنى بدراسة أدب الطفل في إطار إقليمي، وليس في إطار محلي، فدراسة أدب الطفل من منظور شامل للقارة الإفريقية يعد أمراً يحتاج للعديد من الدراسات، ولكن الباحث أراد أن يلقى بالتركيز على الشمال الأفريقي كبداية للبحث العام واتخذ الباحث نموذجاً هو أدب الطفل الجزائري، للتعريف بأدب الطفل في المغرب العربي والشمال الأفريقي
أهداف الدراسة :

- الاستفادة من الدراسات القائمة على المناطق الجغرافية ومدى أثرها في رسم الأطر للادب الطفل
 - الاستفادة من تحليل أدب الطفل الجزائري من قصة ومجلات وكتب وقصائد ، وإلقاء الضوء عليه لتحليل ماهو أبعد ،وهو التأثير والتأثر لهذا الأدب على شمال إفريقيا
 - الاستفادة من تحليل نماذج متنوعة من نصوص أدب الطفل .
 - استغلال تراث الأدب الطفل الجزائري في الظهور للنور والتعريف به إقليمياً وعالمياً
- منهج الدراسة :-**

يعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحلل نصوص أدب الطفل الجزائري واستنتاج سمات عامة لأدب الطفل المميز لشمال أفريقيا

تساؤلات الدراسة:

ما أوجه أدب الأطفال التي تناولها أدب الطفل في الشمال الإفريقي؟
هل نستطيع الربط بين السمات المشتركة في آداب الاطفال لدول المغرب العربي والشمال الإفريقي؟ وكيف لنا أن ضع هذه السمات المشتركة في قوالب واضحة حتى نميز أدب الطفل الإفريقي؟

المقدمة :-

لم يبدأ ادب الطفل في الظهور كمصطلح له حدود وأبعاد إلا بعد ظهور (جان جاك روسو) ، ونجد أن أدب الأطفال أدب واسع المجال متعدد الجوانب ومتغير الأبعاد ، طبقاً لاعتبارات كثيرة، مثل نوع الأدب نفسه ، والسن الموجه إليها هذا الأدب ، وغير ذلك من الاعتبارات . فأدب الطفل لا يعنى مجرد القصة أو الحكاية النثرية أو الشعرية ، وإنما يشمل المعارف الإنسانية كلها ، إن كل ما يكتب للأطفال سواء أكان قصصاً أم مادة

علمية أم تمثيلات أم معارف علمية أم أسئلة أم استفسارات في كتب أو مجلات أو في برامج إذاعية أو تلفزيونية أو شرائط أو غيره كلها مواد تشكل أدب الطفل. وللأدب أهمية كبيرة في حياة الأطفال فالأدب متعة ، تسلية ، معرفة ، ثقافة، تخيل ، والأدب بصفة عامة يساعد في إدراك المعاني والأخيلة التي يشتمل عليها فيما يصوره من العواطف البشرية والظواهر الطبيعية والاجتماعية والسياسية ، والتمتع بما فيه من جمال الفكرة والأسلوب والغرض ، وما اشتمل عليه من حسن التعبير والأداء والموسيقى اللفظية . ، وتنمية الذوق الجمالي الأدبي لدى الطفل ، لأن مزاوله الاستماع للأدب الجميل ، والتمتع به يورث حب الجمال ، ويسمو بالذوق الأدبي، كما أنه يؤدي إلى تنمية الثروة اللغوية للأطفال في الألفاظ والمعاني والأساليب والمفاهيم وتمكينهم من محاكاة ما يدرسون من الأدب بطريقة غير شعورية نتيجة لتأثرهم به.^(١)

ولعل أدب الطفل كمنهج تعليمي ونظرية واضحة ، ظهرت في العديد من النظريات التربوية في بدايات القرن التاسع عشر على يد (بياجيه) وغيره استقت أصولها من تعاليم الإسلام ، وذلك بتربية الطفل وتنشئته وفق مبادئ واضحة لها أصول ، ذلك أن الدين الإسلامي وهو المنهج الشامل المتكامل للحياة يهتم بالطفل و يعتني به قبل الولادة إلى أن يصبح رجلاً أو امرأة ، وإذا كانت الأمم المتحدة التي تمثل المجتمع العالمي قد أعلنت حقوق الطفل في ١٩٥٩/١١/٢٠م فإن الإسلام قد أعلن حقوقه قبل أربعة عشر قرناً، ونظر إليه نظرة شاملة عميقة متكاملة و تجاوز في ذلك كل ما ادعته المدنيات المعاصرة و الفلسفات الحاضرة^(٢)

ونجد أن أدب الأطفال أدب واسع المجال متعدد الجوانب ومتغير الأبعاد ، طبقاً لاعتبارات كثيرة، مثل نوع الأدب نفسه ، والسن الموجه إليها هذا الأدب ، وغير ذلك من الاعتبارات . فأدب الطفل لا يعنى مجرد القصة أو الحكاية النثرية أو الشعرية ، وإنما يشمل المعارف الإنسانية كلها ، إن كل ما يكتب للأطفال سواء أكان قصصاً أم مادة علمية أم تمثيلات أم معارف علمية أم أسئلة أم استفسارات في كتب أو مجلات أو في برامج إذاعية أو تلفزيونية أو شرائط أو غيره كلها مواد تشكل أدب الطفل. ولتوضيح المفهوم أكثر لابد من الإشارة إلى أن أدب الأطفال هو النتاج الفكري الذي يقدمه الكبار للصغار بعيداً عن جدلية الكتابة عن الأطفال أو ما يكتبه الأطفال أنفسهم، "فأدب الأطفال هو النتاج الأدبي الذي يتلاءم مع الأطفال حسب مستوياتهم وأعمارهم وقد رتهم على الفهم والتذوق ، وفق طبيعة العصر و بما يتلاءم مع المجتمع الذي يعيشون فيه"^(٣)

ويتفق مع هذا التعريف رأى آخر يقول إن " أدب الطفل العربي يمكن حصره في دائرتين، دائرة الشعر التي تتضمن الأمهودات (أغاني المهد) وأغاني الترقيص واللعب وأراجيز الأغاز والأناشيد و الدراما الشعرية المبسطة، ودائرة النثر وتضم : الحكايات القصصية المتنوعة، و الحكايات الخرافية على أسنة الحيوان و الطير

والأمثال والأحاجي اللغوية التي يكتبها الكبار للصغار في ضوء مراحلهم العمرية وخصائصهم النمائية^(٤)

ونجد أن أقرب تعريف لأدب الطفل شامل، اجمع عليه الباحثون هو "فأدب الأطفال بمعناه العام يعني الإنتاج العقلي المدون في كتب موجهة لهؤلاء الأطفال، في المقررات الدراسية و القراءة الحرة، أما معناه الخاص فهو الذي يتضمن الكلام الجيد الجميل الذي يحدث في نفوس هؤلاء الأطفال متعة فنية، كما يسهم في إثراء أفكارهم، سواء أكان أدبا شفويا بالكلام أم تحريريا بالكتابة، و قد تحققت فيه مقوماته الخاصة من رعاية لقاموس الطفل، وتوافق مع الحصيلة الأسلوبية للسن التي يكتب لها، أو اتصل مضمونه وتكنيته لمرحلة الطفولة التي بلانمها، ومن أنواعه: القصص، المسرحيات والأناشيد والأغنيات^(٥)

ومن ثم فكل ما يكتب ويصور ويقرأ ليقرأ هو يسمعه الطفل فهو أدب الطفل على أن يتناسب مع قدراته العقلية ويقدم له الجرعة الكافية و المناسبة من المفاهيم التربوية والأخلاقية في قالب فنية) صورة، صوت، لون، لغة، وحركة (ذات جودة و جمال و تزداد حاجة الأطفال للأدب في عصرنا، عصر العولمة وتغير أنماط الحياة بسرعة مذهلة، والاهتمام بأدب الأطفال أصبح أكثر من ضرورة لأنه في العمق هو اهتمام بالطفل رجل المستقبل " إنه وسيلة من وسائل حياة الطفل التي هي أساس حياة المجتمع كله، وعليه يقوم البناء النفسي والاجتماعي والعاطفي والعقلي للإنسان الجديد، ولأدب الأطفال دور ثقافي حيث إنه يقود إلى اكتسابهم القيم والاتجاهات وال لغة وعناصر الثقافة الأخرى إضافة إلى ماله من دور معرفي من خلال قدرته على تنمية معلومات الطفل المعرفة المتمثلة في التفكير والتخيل والتذكر^(٦)

وفي ضوء التعريفات السابقة، يمكن استخلاص تعريف نرتضيه، يتسم بقدر من الشمول والدقة لأدب الأطفال، نعرضه فيما يلي :

أدب الأطفال هو كل ما يقدم للطفل في مادة أدبية أو علمية، بصورة مكتوبة أو منطوقة أو مرئية، تتوفر فيها معايير الأدب الجيد، وتراعي خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم، وتتفق مع ميولهم واستعداداتهم، وتسهم في بناء الأطر المعرفية الثقافية، والعاطفية والقيمية، والسلوكية المهارية، وصولاً إلى بناء شخصية سوية ومتزنة، تتأثر بالمجتمع الذي تعيش فيه وتؤثر فيه تأثيراً إيجابياً. أدب الأطفال يشير إلى ذلك الجنس الأدبي المتجدد الذي نشأ ليخاطب عقلية الصغار، ولإدراك شريحة عمرية لها حجمها العددي الهائل في صفوف أي مجتمع، فهو أدب مرحلة متدرجة من حياة الكائن البشري لها خصوصيتها وعقليتها وإدراكها وأساليب تثقيفها في ضوء مفهوم التربية المتكاملة التي تستعين بمجالي الشعر والنثر، بما يحقق المتعة والفائدة لهذا اللون الأدبي الموجه للأطفال، وذلك من خلال الأعمال الفنية التي تنتقل إلى الأطفال عن طريق

وسائل الاتصال المختلفة ، والتي تشتمل على أفكار وأخيلة وتعبر عن أحاسيس ومشاعر تتفق مع مستويات نموهم المختلفة ، فتساعد على إرهاف حسهم الفني والسمو بذوقهم الأدبي ، وزيادة ثرواتهم اللغوية.

• أدب الطفل في شمال أفريقيا :

لعل النشأة الحقيقية لأدب الطفل في شمال إفريقيا بدأت من مصر ، فمصر هي البداية التي من خلالها بدأ أدب الطفل في الانتشار لأفريقيا عموماً و الشمال الإفريقي خصوصاً مع مطلع القرن الواحد والعشرين فالبداية كانت عن طريق الترجمة والاقتباس عن بعض الآداب الأوروبية ^(٧) " في أوائل عام 1875 م حيث كانت أدبيات الطفل يومئذ ماتزال مقرونة بالتربية في إطارها التعليمي، فقد قام رفاعة الطهطاوي بغرس البذور الأولى في تربة أدب الطفل العربي الحديث، عندما أصدر كتابه " :المرشد الأمين للبنات والبنين "وقد اعتمد على الترجمة فيما قدم، و"بعده الأديب محمد عثمان جلال (1849) م و 1854 م 1 " (الذي أصدر مؤلفاً شعرياً موسوماً "العيون اليواظ في الحكم والأمثال والمواعظ "ترجمه عن وأحمد شوقي الذي أصدر ديوانه " الشوقيات " عام 1898م و الذي ، La Fontaine أمثال ضم بين صفحاته باب " الحكايات "وهو تسعة و سبعمائة بيت، ثم ديوان الأطفال و هو ثلاثة و عشرون ومائة بيت في عشر قطع دعا في مقدمة ديوانه صديقه الشاعر خليل مطران إلى التعاون معه في إرساء قواعد جديدة لأدب الأطفال " .بداية هذا القرن في سنة 1903 م عندما كتب علي فكري كتاب مسامرات البنات "وكان يحوي مسامرات وحكايات وترجمة لبعض النساء الشهيرات من العرب وأوروبا ثم تلاها سنة 1914 م كتاب " كنوز سليمان "لأمين خيرت الغندور "وهي ترجمة لبعض القصص الإنجليزية تضمنت حكماً ومواعظ وفي سنة 1916 م وضع علي فكري " كتاباً آخر للبنين سمّاه " النصيح المبين في محفوظات البنين 1 "تبقى هذه التأليف قف ازت عبر التاريخ تمهّد لانطلاقة حقيقية و جادة حمل مشعلها " الأديب محمد اله (اروي) م (بإصدار أول ديوان تضمن منظومات قصصية وسمّاه " سمير 1939 م _ 1885م"

ثم ظهر أمير الحكاية الخرافية في الأدب العالمي وهو الشاعر لافونتين الذي قرأ له أحمد شوقي وتأثر به. أدب الطفولة في الأدب العربي الحديث: كان شوقي رائد هذا الأدب في الشعر، وكامل الكيلاني في النثر، رحمهما الله تعالى.

أحمد شوقي وأدب الطفولة:

في ديوان الشوقيات قسم خاص بالحكايات، وهي خمس وخمسون حكاية شعرية، وعشر مقطوعات شعرية أيضاً بعنوان: (ديوان الأطفال)، وتحققي كتب أدب الطفولة بحكاية شوقي (الثعلب والديك) وهي جديرة بهذه الحفاوة.

كامل الكيلاني وأدب الطفولة: كان هدف الكيلاني من كتاباته، أن يحجب الأطفال بالقراءة، وكان يكتب بلغة عربية صحيحة، وأول قصة كتبها السندباد، كتبها بلغة بسيطة مفهومة لدى الأطفال، وكان يهدف أن يقوي عاطفة الطفل، أو ينمي خياله وتفكيره، ويعمل على صقل مواهبه وطموحاته^(٨).

وظل دأب الأدب هكذا، إلى أن عرفت أهميته فتوجه الشعراء وأدباؤهم إليه، ولكنهم جاؤوا متأخرين، وأسسوا مكتبة الطفل، وما يزالون يرفدوننا... وإن ظلت حتى الآن بحاجة إلى إمدادها بمتطلبات طفلنا أمل المستقبل.

وبعد عام ١٩٥٢ م بدأت الثورة الثقافية والاجتماعية في مصر تمتد إلى إفريقيا، وظهرت وامتدت ثورة الحرية من القاهرة شمالاً إلى كيب تاون جنوباً ومن تنانيريف) عاصمة ملاجاشي (شرقاً إلى لواندا) عاصمة أنجولا غرباً. ومع ذلك ظلت بعض الجيوب الاستعمارية) البرتغالية بصفة خاصة(تصارع ربح الحرية حتى تحررت بعد ربع قرن. وفي عام ١٩٩٠ م تحرر أخرجيب استعماري وهو ناميبيا. ولم يبق سوى ذلك الجيب الاستعماري الاستيطاني العنصري في جمهورية جنوب أفريقيا. في ظل هذه الثورة العارمة ومنذ بداياتها في الخمسينيات علا صوت الإبداع الأدبي بلغات ٩ مستعمرين وأخذ في النمو والبروز مع ازدياد موجة التحرر والاستقلال حتى شكل ظاهرة أدبية لافتة للانتباه. وقد احتضن هذه الظاهرة منذ بدايتها جمهور من الدارس الأوربي والأمريكي سنطلق عليهم من الآن فصاعداً اسماً مشتقاً من طبيعة اهتمامهم هو المتفرقون Africanists قياساً على قولنا: المستشرقون.

ولكن السؤال ما حدود مصطلح " الأدب الأفريقي"؟

مصطلح يعني أدب المناطق التالية جنوباً للصحراء الكبرى حتى التقاء القارة بالمحيط في أقصى -الجنوب. وقد نشأ هذا الإجماع من إجماع سابق عند المستشرقين أيضاً على أن أفريقيا قارة تقسمها الصحراء الكبرى إلى قسم مختلف كل الاختلاف: قسم يقع شمالها ويسمون « أفريقيا العربية الإسلامية) وآخر يقع جنوبها ويسمون « أفريقيا الصحراء " ويتضح لنا من خلال هذه القسمة أنها تهدف لغايات استعمارية، ألا وهو تشطير القارة الإفريقية إلى قسمين، فلم يكن هناك موانع واضحة بين شمال إفريقيا، وإفريقيا السوداء كما يطلقون عليها، بل كان هناك تواصل بينهما، واتصال سياسي وثقافي، ولكن بسبب مطامع الاستعمار، أصبح الفصل بينهما ضروري، ومع ذلك إذا صح أن نأخذ بالقسمة الجغرافية السابقة كقسمة مجردة من الأغراض السياسية وغيرها فلا يمكن الأخذ بها على صعيد الأدب لأن انتشار الثقافة العربية والإسلامية جنوب الصحراء الكبرى وتغلغلها في ثقافات الشعوب الزنجية هناك

قد شكلا مؤثرا مهما من المؤثرات المهمة في الثقافة والأدب وهو ما تبين اليوم بعد تحرير القارة واستقلالها وبداية البحث في تراثها الشعبي بصفة خاصة. ومن جهة أخرى لا. كن أن نسحب الجزء على الكل فنقول إن الأدب الأفريقي يبدأ بعد الصحراء الكبرى ونُخرج منه الأدب العربي في الشمال بحجة أن « أفريقيا الشمالية منطقة أدبية منفصلة تمام الانفصال و تنتمي إلى العالم الإسلامي والعربي »

وفي عام ١٩٦٧ م علق المستشرق الألماني يان هاينزيان على القضية بقوله : « أفريقيا مصطلح جغرافي لا ثقافي. وثمة منطقتان ثقافتان مختلفتان، لكل منهما تاريخ مختلف وتقاليد مختلفة: فمن ناحية يوجد شمال أفريقيا ، ومن الناحية الأخرى يوجد ما يسمى « أفريقيا الزنجية » أو أفريقيا السوداء » أو « أفريقيا غير الإسلامية » أو « أفريقيا جنوب الصحراء ». وقد كان بين شعوب هاتين المنطقتين جميع أنواع العلاقات على امتداد آلاف السنين ، ولكن بقيت الاختلافات بينها كما هي. فشمال أفريقيا اليوم جزء من المنطقة الثقافية الإسلامية التي انتشرت في السودان ، وهي منطقة ذات ثقافة مختلفة ، حيث أنتجت الاثنان طائفة متنوعة من أشكال التهجين أما المنطقة الأخرى فليس لها اسم مقنع. وذلك لأن أفريقيا « السوداء » أو الزنجية » تعبير من تعبيرات الجغرافيا العنصرية، لا نستطيع أن نستخدمه بغير تردد ، لأنه يتضمن فكرة التطابق بين الثقافة والعرق ، Race فضلا عن أن الثقافة « الأفريقية الزنجية » و « أفريقيا الزنجية » لم تتطابقا طوال قرون^(٩)

» يوجد على الحدود الشمالية لأفريقيا الزنجية كثير من الأفارقة الزنوج الذين يعدون الآن جزءا من الثقافة الإسلامية. بل إن الثقافة « الأفريقية الزنجية » ، لا « أفريقيا الزنجية » ، هي التي انتشرت في « العالم الجديد ». أما مصطلح « أفريقيا غير الإسلامية » فيتساوى في عدم دقته مع المصطلح السابق ، لأنه يوجد شمال الحدود الجنوبية للإسلام شعوب كثيرة غير مسلمة تماما أو غير مسلمة على الإطلاق. وأما مصطلح « أفريقيا جنوب الصحراء » ، وهو في أحسن أحواله حشو غير ملائم، فيتجنب الدلالة العرقية، ولكنه غير دقيق أيضا: فالحد الذي يفصل بين الثقافتين المتداخلتين لا يتطابق مع الصحراء (ففي الصحراء ذاتها توجد جماعات غير إسلامية قبائل البدايات والزغاوة كما نواجه-أيضا-صعوبات عند الأخذ} نصطلح الثقافة الأفريقية جنوب الصحراء » الذي مازال أكثر قصورا) وبالتالي يستنتج الباحث من كلام المستشرق الألماني ليان أن الأدب الأفريقي هو حصيللة النتاج الأدبي لأدب الشمال الأفريقي والجنوب معا ، فالتأثير والتأثر متواصل بينهما .

أدب الطفل في المغرب العربي :

إذا كانت الأقطار العربية في المشرق قد عانيت منذ عشرينيات القرن الماضي بأدب الأطفال؛ فإن الأقطار المغاربية تأخرت عنها لأسباب و ظروف معروفة في طبيعتها أنها

كانت كلها ترزخ تحت نير الاستعمار الفرنسي؛ ومع ذلك، لابد من تخصيص وقفة لها لتكون جسرا لدراستنا.

لقد شهدت تونس مرحلة عصبية في ظل الاحتلال الفرنسي لأرضها و تلقى أبنائها تعليمهم الابتدائي في المدارس الفرنسية ، أما اللغة العربية فكانوا يتلقونها في الكتاتيب والمساجد وكان اهتمام الكتاب والمؤلفين في ذلك الوقت موجها نحو قبضة الاستعمار ومحاولة التخلص من قيده فظهر الشاعر أبو القاسم الشابي ليمثل بعض القصائد الثورية بأسلوب شاعري راق يقرأه الكبار وهو صالح للصغار أيضا مثل قصيدة " الحطاب ". لقد كتب التونسيون بمشاعر صادقة واستمدوا أحداث قصصهم من واقع المجتمع بالرغم من أنهم لم يقصدوا الكتابة للأطفال إلا أن أعمالهم صنفت ضمن أدب الأطفال و "يعتبر كل من مصطفى خريف والطيب التركي من الرواد الأوائل الذين أسسوا لأدب الأطفال في تونس فقد كتب الأول مجموعة قصص منها": الثابت على المبدأ " و " خو القهواجي " و"الثالث " و الحاج زيان " و "بابا علي " و "صايب البحر " وقد كان هذا في سنوات الخمسينات ، كما كان نشر الطيب التركي مجموعته القصصية التي نشرت ضمن سلسلة قصص الأطفال بعد أن صنفتها الدار التونسية للنشر لتندرج ضمن منشورات الأطفال وفي الفترة نفسها نشرت المكتبة الإفريقية مجموعة شعرية لمصطفى خريف^(١٠)

كما نشر الشاعر "أحمد اللغماني" مجموعتين شعريتين في سنوات الستينيات.و منعظا تاريخيا لبعث أدب الأطفال" يعد اجتماع خبراء العرب بالقاهرة في مايو ١٩٧٢ ،وفي تونس حيث أعد الخبراء التونسيون وثيقة تنص على ضرورة إجراء بحوث منظمة عن طريق خلق بواعث القراءة من الأطفال أنفسهم، ويحظى فيها الأطفال بعناية خاصة و رسم سياسات الكتب طويلة الأجل^(١١).

وبادر الشعراء إلى نظم مجموعات شعرية مكتوبة للأطفال مباشرة ومن هؤلاء : أحمد مختار الوزير الذي ألف للأطفال:-

١. أهازيج (شعر للأطفال)، نشر الشركة التونسية للتوزيع، سنة 1975 .
٢. ديوان الأطفال(، نشر الدار التونسية للنشر)، سنة - 1974
٣. عسيلة(، مسرحية شعرية)، نشر الشركة التونسية للتوزيع سنة 1975
- كما نظم " محي الدين خريف مجموعتين شعريتين للأطفال:
٤. الطفل و الفراشة الذهبية (نشر الشركة التونسية للنشر سنة 1976
٥. أغاني الطفولة (نشر الشركة التونسية للنشر) سنة 1978 .

و من الأدباء الذين ساهموا بإنتاج وفير في مجال أدب الأطفال " الأديب محمد العروسي المطوي حيث أصدر^(١٢) مجموعات قصصية كثيرة نذكر منها : السمكة المغرورة، شحاطيط بعاطيط، جنية ابن الأزرق، حمار جكتيس، أميرة الزنجبار.

"وكتب القاص الجيلاني بن الحاج قصة" بوشنب "التي فازت بجائزة بلدية تونس وقصة "شجرة الانتقام..." وغيرها وتحت عنوان "القصص المدرسية" كتب عبد الرحيم الكتاني وعبد الحق الكتاني قصصا منها: الفرحة الكبرى والكيس العجيب وترجم أحمد القديدي قصصا، عالمية للأطفال أيضا .

ويتحدث محمد المختار جنات عن تجربته في كتابة أدب الأطفال قائلا^(١٣) "وألخص الآن تجربتي الشخصية في إنتاج قصص للأطفال من خلال عملي بالمدارس الابتدائية طيلة اثنتي عشرة سنة، وتكلفت في مدة أربع سنوات في عملي بالمركز القومي البيداغوجي بقصص الأطفال و تهيئة البحوث الخاصة بأدب الأطفال لنشرها على صفحات " النشرة التربوية " و مشاركتي في تحرير مجلة " عرفان " الخاصة بالأطفال ...ثم تكلفت أخيرا منذ خمس سنوات بإعداد صفحتين للأطفال، ثم أصبحت ثلاث صفحات في جريدة " بلادي " تصدر تحت عنوان " أطفال بلادي " أسبوعيا ... وكنت أنشر في كل عدد .ملا يقل عن قصتين من بينها قصة متسلسلة"^(١٤)

وعرفت سنوات الثمانينات تطورا ملحوظا في مجال تطوير الكتابة والاهتمام بأدب الأطفال في هذا البلد، فقد أصدر الكاتب عبد المجيد عطية" سلسلة (عمي سعيد) في حلّة بهية ، العصفور والملك، قاهر الذئب، ضياء القمر طيور وزهور ، عمي سعيد السنفاج سنة ١٩٨٤"^(١٥)

ومن أبرز كتاب الأطفال، عبد الرحمان أيوب، عبد المجيد عطية، عبد الرحمان الطتاني، البشير عطية، عبد الحق الكتان، الهادي بلحاج، محمد المختار النفير، ورياض المرزوقي، ومنصور الأيوب، ومحمد الحبيب سالم .. وغيرهم. أما عن صحافة الأطفال فقد صدرت مجلة شهرية للأطفال عام ١٩٥٨ بعنوان (الرياض) ، ولكنها لم تعمر طويلا ،ثم تبنى الحزب الدستوري فكرة إصدار مجلة موجهة و صدرت هذه المجلة بالفعل منذ عام ١٩٦٦ للأطفال الذين يبلغ عمرهم ما بين ١٢،٩ أعوام^(١٦)

في المغرب:

ظهر أدب الأطفال في المغرب مبكرا حيث إنّ "الشاعر علال الفاسي" يعتبر الرائد الأول في عالم الكتابة للطفل سواء في فن المقطوعة أو النشيد أو الحكاية الشعرية... فأدرك الطفل المغربي كسائر أطفال العالمين العربي و الغربي أدرك لونيّين من ثقافة تفاعلا معا في تكوينه النفسي، الفكري هما الشعبي والفصيح قد كتب الأستاذ علال الفاسي، منذ فبراير ١٩٣٩م ، أكثر من عشرين نصا مغربا بعنوان (أساطير مغربية معربة)^(١٧)

وكتب قصصا شعرية من الواقع العربي وتراثه الحي نافخا فيه روحه النضالية الطامحة إلى بناء شخصية الطفل المغربي "هذا ويشير الأديب" العربي بن جلون " كذلك في الدراسة نفسها للإنتاج المغربي فيقول " و قد أفرز القلم المغربي خلال أربع

وستين نتاجا، ما بين قصة ورواية ومسرحية وشعر ومعرفة ومجلة وجريدة، فالقصة^(١٨)

وعن الصحافة في المغرب فقد أصدر عبد الغني التازي مجلة متواضعة (عنوانها) كشكول الصغير (م 1941. سنة و من المجلات التي كانت تصدر ثم توقفت و أحجمت بسبب ضعف الإمكانيات المادية بالدرجة الأولى " مجلة الجيل الصاعد" في ٢ يناير عام ١٩٦٩م ، (مجلة المستقلة) في ١٢ ديسمبر ١٩٧٣م ، مجلة (أزهار) في أكتوبر ١٩٧٦م ،وقد توقفت بعد ذلك بفترة وجيزة عن الصدور ، إلا أنها سرعان ما استأنفنه،وهي تصدر حاليا باللغة العربية
في ليبيا:

عرفت الجماهيرية العربية الليبية بعد التخلص من الاستعمار الإيطالي اهتماما بالتربية والتعليم وتطوير أدب الأطفال للإسهام في النمو والازدهار إدراكا منها بأن طفل اليوم هو مستقبل الغد فأصدر "الكاتب يوسف الشريف، وهو قاص أثبت مقدرة في مجال الكتابة للكبار مجموعة قصصية للأطفال أيضا :منها" العصفور والشجرة" و " سنابل القمح" و "الولد والحمامة" و "الرجل والمزرعة" و "العودة إلى الفردوس" (١٩) ومن أشهر مجلات الأطفال في ليبيا:"مجلة الأمل" المصورة للأطفال الصادرة عام 1975م وقد أصدرتها المؤسسة العامة للصحافة، وهي مجلة نصف شهرية رأس تحريرها في السنوات الأولى السيدة خديجة الجهمي . "وشهدت ليبيا تنظيم وعقد" مؤتمر الأدباء العرب "الحادي عشر سنة ١٩٧٧م . ومن أبرز الكتاب كذلك : محمود فهمي صاحب قصة " الراعي الشجاع " و محمد الزكاة، و محمد التونسي.(٢٠)

في موريتانيا:

حصلت موريتانيا على استقلالها في ٢٨ نوفمبر ١٩٦٠م ولم يبدأ الاتصال بالعالم العربي إلا بعد انفتاح مصر على الاستقلال سنة ١٩٦٥م حيث فتحت أولى مكتبة عمومية لها في البلاد كان لها دور فعال في إثراء الساحة الثقافية والأدبية بما جد في العالم العربي من بوادر النهضة.

أدب الطفل في الجزائر :-

نشأ أدب الأطفال في الجزائر في ظل المدارس التعليمية الحرة و تحت سيطرة الاستعمار الفرنسي الغاشم على يد المعلمين الدين تخرج جلهم من جامع الزيتونة بتونس بعد الحرب العالمية الثانية وحملوا معهم كتباً وافدة من المشرق العربي " فإن الجزائر عرفت في الثلاثينيات و الأربعينيات نهضة مزدهرة في فتح هذه المدارس ، و التفاتاً قومياً حولها، و إقبالاً من الناشئة عليها، و لعل العنصر الجديد الذي طرأ على المدرسة في هذه الفترة هو بعدها القومي والسياسي فاكتمست المساجد و المدارس القرآنية هي الأخرى صبغة الرسالة الوطنية إلى جانب الرسالة الدينية و التربوية ولعل" أبرز ما

تمخضت عنه الحرب بالنسبة للجزائريين دوي الاتجاه العربي^(٢١) الإسلامي، تلك النهضة الفكرية، والاجتماعية والوطنية التي بدأت مع بداية أول حركة إصلاحية في الجزائر سنة 1925م يشير الشيخ البشير الإبراهيمي إلى أن هؤلاء المعلمين حملوا من مصر و من تونس إلى الجزائر قبسا خافتا من الأدب العربي، كان كافيا في تحريك القرائح و الأذهان ... وعرفت الجزائر شعر شوقي وحافظ ابراهيم ومطران والرصافي و ما انتهت الحرب العالمية الأولى حتى كانت تلك المؤثرات المختلفة قد فعلت فعلها في نفوس الناشئة التي هي طلائع النهضة الأدبية وتشير كل الدراسات إلى أن تطورت الحركة الأدبية في الجزائر، إنما بدأت بتأسيس الحركة الإصلاحية، وتبعها بعد ذلك تأسيس جمعية العلماء المسلمين ، ولكننا لا نغفل ثلة من الأولين الذين قادوا الاتجاه الإصلاحي في الفكر الجزائري وعلى رأسهم المجاوي "الذي خلف مطبوعا مفيدا للتلاميذ " إرشاد المتعلمين " وهو كتاب في اللغة و البلاغة

و "لمحمد بن ابراهيم الطرابلسي"^{٢٢} أشعار جميلة لأبناء المدارس منها:
 "يَا أَيُّهَا النَّشْءُ الصَّغِيرُ أَمَا عَلِمْتَ الْعِلْمُ خَيْرٌ مَكَاسِبِ الْإِنْسَانِ
 فاطلب العلم - الْعِلْمُ تَزْفَرُ بِالْمُنَى وَاعْمَلْ بِهِ فِي السَّرِّ
 كن عالما متعلما متنورا وَأَخِي الْمُوَاطِنَ رَغْمَ أَنْفِ الشَّانِي

و له نشيد وطني:

هَيَّا بَنِي وَطَنِي نَسُودُ نَبْنِي كَمَا بَنَتْ الْجُدُودُ
 هَيَّا بَنَا رَغْمَ الْحَسُودِ نَبْنِي كَمَا بَنَتْ الْجُدُودُ
 هَيَّا بَنَا رَغْمَ الْحَسُودِ نَسْتَمِرُّ إِلَى سَعْدِ السَّعُودِ ؟

وبعد الحرب العالمية الثانية كشفت المدرسة الجزائرية الحرة عن وجهها الحقيقي وأصبحت مدرسة تخرج الثوار المثقفين وقد كانت القوائد التي نشرها " أحمد سحنون "^{٢٣} هذه الفترة خير دليل على المواجهة والمجابهة أمام العدو و هاهو المعلم الشاعر المجاهد يوجه رسالته "إلى التلميذ ينشر في سبتمبر 26 جريدة البصائر العدد الثامن الصادر يوم 1947 م

قائلا:

"لَكَ فِي كُلِّ حَسَا نَبْعَ وَدَادٍ يَا رَجَاءَ الضَّادِ، يَا دُخَرَ الْبِلَادِ
 شَعْبُكَ الْمُؤْتَقُّ لَمْ يَبْقَ لَهُ مِنْ عَتَادٍ فَلْتَكُنْ لَهُ خَيْرَ عَتَادِ
 لَجَّ الْإِسْتِعْمَارُ فِي طُغْيَانِهِ كُلَّ يَوْمٍ مِنْهُ أَلْوَانُ اضْطِهَادِ

وفي ظل المدارس الحرة التي انتشرت في مختلف أرجاء الوطن نشطت قرائح المعلمين، فبادروا إلى إنشاد الشعر للتلاميذ في مختلف المناسبات و لعل أولى هذه المحاولات الجادة كانت للشاعر "محمد العيد آل خليفة"، والذي يعتبر عند جل الدارسين لتاريخ أدب الأطفال في الجزائر الرائد الفعلي لأدب الأطفال في الجزائر و الأب الذي

شعر بمعانات أبناء الوطن في هذه الفترة الحالكة من الاستعمار الفرنسي، فهاهو ذا يقف واصفا متأملا و متألما لحال أطفال الجزائر من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والثقافية والعقيدية

"قَفْ مَعِي الجزائر اليوم
تجد الطفل في الأزقة يلهو
تجد الطفلة اليتيمة تشقى
أو لدى البيض نصرّوها
والمشاريع، و الشرائع
ومن اللسن والمجامع و
ورد في العيديات المجهولة أنّ تلاميذ مدرسة الشبيبة الإسلامية قد أنشدوا ١٩٣٣م
في الحفلة الشتوية للمدرسة ما هو من نظم الشاعر ما يلي
يا بلادي يا بلادي
قد سلا الدنيا فؤادي
كل شيء فيك ينمو
يا ترى يأتيك يوم تردهي فيه الحياة"^(٢٥)

وتحت الرايات المدارس الحرة انبثقت الفرق الكشفية من أبنائها ونشطت المنظمات الكشفية فعملت جنبا إلى جنب مع المدارس في زرع بذور التربية الخلقية والاجتماعية والوطنية والدينية " ليجد الشعر فيه منطلقا جديدا و خاصة في الأناشيد الوطنية التي تكون أقدر من القصيدة على تفجير المشاعر، وأجراً منها في مسّ ونبش الأحاسيس التي يستسرّها الوطن، و إذا كان التنظيم الكشفي صورة مصغرة للتنظيم الثوري أو هو الخطوة الأولى في طريقه فإنّ التفعيلات المقترضة، والألحان الحماسية التي تحو هذا التنظيم لن تكون إلا انعكاسا للذخبات الوطنية في الحنايا...أشبه بالشعارات والهتافات، يزيدها احتشاد الجمهور عنفا وصلابة، ومن هذه الزاوية تكون الأناشيد ال وطنية أقرب صورة إلى الواقع الوطني الكامن في النفوس فإذا كان أطفال المدارس الحرة في مختلف المدن الجزائرية يتلقون الأناشيد من أفواه معلمهم ومن الصحف والجرائد المنتشرة فإن الذين حرموا التعليم في الأرياف النائية والقرى الفقيرة والمدائر المعزولة يتلقون القصة الشعبية في بيوتهم البسيطة أمام المواقف في حلقات من أفواه الجدات الروايات كما" يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع في القصة الشعبية الجزائرية من حيث الموضوع والمؤلف وأسلوب التعبير، ومن حيث الوظيفة لهذه الألوان القصصية: فالنوع الأول هو ما يندرج في إطار السير الشعبية أو قصص البطولات العربية مثل (سيرة عنتره)

و(الزناتي خليفة) أما النوع الثاني من هذه القصص فهو يدور حول الدين أو الخرافة أو السحر أو الحيوان أو حول الأمثال ونقد المجتمع أو حول الأخلاق والمواعظ وغيرها مما يسير على هذا النسق...أما النوع الثالث من القصة الشعبية فهو .الذي ألفه بعض الجزائريين ،أما عن الصحافة في هذه الظروف كانت أجنبية تماما عن الطفل الجزائري على الرغم من توفرها و تنوعها فهي صحف فرنسية توزع في الجزائر بل كل أقطار المغرب العربي باللغة الفرنسية *وبأقلام وأفكار وبينة فرنسية بعيدة عن الواقع والظروف التي كان يحياها الجزائري حصلت الجزائر على حريتها يوم ٥ يوليو ١٩٦٢ م خرجت الجزائر من ثورتها ضد الاستعمار الفرنسي منتصرة، وبقائمة طويلة من الشهداء منهم: المواطن العادي والطبيب والصحفي والكاتب والشاعر والعالم والفنان ولئن كان الشعر الفصيح قد أخذ نصيبه في ثقافة الأطفال أو الشباب في هذه المرحلة فإن للشعر الشعبي الملحون مكانته الراسخة في التاريخ وفي أذهان وذاكرة الشعب الجزائري بل إننا قد لا نبالغ، إذا قلنا أنه الأقرب إلى وجدان الشعب في فترة كان التعليم فيها مقتصر على فئة دون الأخرى وخاصة في الأرياف وذلك لسهولة صياغته وابتعاده عن التكلف والتنميق والتزويق دون الحاجة إلى معرفة عميقة بقواعد اللغة العربية وعلومها، فإلى جانب القصائد والأدعية والمدائح الدينية فقد تطورت أعراض الشعر الشعبي إلى وصف الثورة والحث على الجهاد ورفع الهمم وشحن النفوس بالشجاعة والبطولة والفروسية لخوض غمار الحرب ضد الاستعمار الفرنسي ومن الأناشيد الشعبية أثناء الثورة التحريرية والتي رددتها الثوار والأطفال في الجبال والسهول والمدن والقرى "نشيد (حيوا إفريقيا)

"حيوا إفريقيا، حيوا إفريقيا

حيوا إفريقيا، يا عباد

شمالها يُبغى الاتحاد"^(٢٦)

كانت هذه الأناشيد قريبة من وجدان الجماهير، وعملت على توعية أفراد الشعب كل في مهمته وتوعيته من أجل استرجاع الحرية، و للشاعر الشهيد "الحاج أحمد أرسلان" قصيدة (حزب الثوار) جاء فيها

"الله ينصر حزب الثوار

ومعاهم هانت لعمار

الله ينصر حزب الثوار

واحنا محينا لاستعمار"^(٢٧)

عرفت الأغاني طريقها هي الأخرى إلى أطفال الجزائر بل زخرت به في هذه المرحلة وحتى قبلها، باعتبارها جزء من التراث الشعبي الجزائري ولا يكاد يخلو مجتمع في العالم من هذا الفن الشعبي في كل أطوار التاريخ الثقافي والحضاري، و إن تميّز بقلّة

التدوين لها وعدم تسجيل أسماء أصحابها إلا أنها تظلّ شفوية قلّما ينصرف إليها الباحثون والدارسون لبساطتها وسذاجتها وضآلتها في بعض المناطق أحيانا وهي فرصة ندعو من خلالها الدارسين الباحثين في كلّ ولايات الجزائر أن يلتفتوا إلى هذه الأشعار لأنها جزء من التراث والفلكلور الوطني، وتصنيفها ونشرها وحتى الإبداع فيها في ظل التطور التكنولوجي والعولمة.

وتتفق الروايات حول القصة الشعرية المعرفة على صحة تداولها بين الأمهات أثناء تنويم أبناءهن خاصة في العائلات الكبيرة حيث يشترك الإخوة بعد زواجهم في منزل واحد فتشتد وتيرة الغيرة والمنافسة بين الأمهات فتقول:
"أم الولد:

شلاله شلاله الذهب

يكبر ولدي ويجيبها

أم البنت:

قالت له اسكت يا مو الأولاد

لا تكبر بنتي و تجيبو

تاكل شختو ومننتو

و أماه تموت بغصتو

في هذه المقطوعة تتنافس أم الولد مع أم البنت، فعن الولد تقول أمّه أنّه سيكبر ويصبح شابا يافعا قويا ويتزوج البنت التي يختارها بنفسه وترد عليها أم البنت بأنّ ابنتها هي التي ستغريه بحسنها وجمالها وتعيش معهم في نعيم ودلال وتستدرك أم الولد بأنّ ابنها سيكون حسن الخلق ومحظوظة من سيكون من نصيبها لأنّه سيصبح تاجر كبير ويأتي مسرح الأطفال ثاني الفنون الأدبية التي خاضها المعلمون والمد يرون في مدارسهم بعد تأسيس جمعية العلماء بهدف التربية والتوعية والتوجيه، وفي هذا الصدد يذكر الدكتور عبد الملك مرتاض قائلا: "فكان كل مدير مدرسة عربية أو أحد معلمها المستنيرين يكتب مسرحية يمثلها التلاميذ: إما بمناسبة انتهاء السنة الدراسية وإما بمناسبة عيد المولد النبوي، وإما بمناسبة أخرى، من نوع آخر، ولكن المناسبة الثانية هي التي ظهرت فيها معظم المسرحيات الدينية التي لا يمكن أن يحصرها باحث لأنها كانت تكتب ثمّ تمثل، ثمّ تهمل وتنسى، دون أن يحتفظ كاتبها بنصوصها لتوهمهم أنها ليست للنشر ذات قيمة أدبية أو لعوامل أخرى قاهرة " واستخدم الكتاب الجزائريون خلال هذه الفترة لفظ الرواية بدل المسرحية.

تعتبر مسرحية (بلال بن رباح) (لمحمد العيد آل خليفة) من أقدم المسرحيات التي عثر عليها الدكتور عبد الملك مرتاض مخطوطا عند الأستاذ الصالح رمضان ودونها كاملة في مؤلفه) فنون النثر الأدبي في الجزائر (وقد عثر الكاتب صالح خرفي على

نسخة منها في مطبوع بعنوان (بلال بن رباح) رواية مسرحية شعرية لتلاميذ المدارس م . 1938 المطبعة العربية بالجزائر .

أما عن سنوات التسعينيات حتى وقتنا هذا ٢٠١٩ وبحكم التطور الاقتصادي والتفتح على العالم الخارجي أكثر و في ظل العولمة فقد تعددت دور النشر خاصة ولم تعد تحصى، وتضاعف عدد المؤلفين المتمرسين والهاوين وتراكمت عشرات السلسلات القصصية في مختلف الموضوعات، و انتشرت كتب الأطفال بشكل واسع في المدن والقرى وفي كل المكتبات، سواء منها الصادرة من الدول العربية أم المؤلفات الوطنية وما يميزها هو الطبعة الفاخرة من حيث الكتابة والرسم والورق للكتب المستوردة العربية الأجنبية، وكل هذه الصفات تتوسط في كتاب الطفل الجزائري غالبا، وتتعدد صالونات عرض الكتب في مختلف أقطار الوطن. وما يميز قصة الطفل بعد الاستقلال أنها طغت على كل الألوان الأدبية الأخرى وأخذت مكانتها في طليعة قراءات الصغار وهذا يرجع لعوامل مختلفة نذكر منها: إنَّ الطفل الذي كان بالأمس محروما صار في ظل الحرية متمكنا وله حقوق على العائلة والدولة، وفي ظل الإعلان العالمي والعربي لحقوق الطفل تنامي الاهتمام بهذه الشريحة بين مختلف الدول العالمية والجزائر واحدة منها، كما عملت الدولة على نهج مجانية التعليم في كل مراحل بل أدرجت دور الحضانة ورياض الأطفال في نظامها بالإضافة إلى فتح المدارس القرآنية للأطفال دون سن التمدرس منذ عام 1976 التربوي التابعة للمؤسسات الوطنية الجمعيات ذات الطابع التربوي التثقيفي الموجه لفئة الصغار، وانتشار دور النشر في كل مناطق البلاد، وتخصيص مكتبات للأطفال بجانب كل مكتبة مختلفة، وكذا إجراء مسابقات في أدب الأطفال لاختيار أحسن إنتاج، أما من جهة الأدب للكبار أو تخصيص قسم منها لهم في المدارس ودور الثقافات والبلديات والمنظمات والأدباء فإنَّ الاهتمام المتزايد وارتفاع الأصوات المنادية بالاهتمام بأدب الأطفال في مختلف الملتقيات الوطنية والدولية والتحسيس المستمر بضرورة الكتابة، المنعقد في جامعة سوف الأهراس للأطفال ومنها الملتقى المغاربي الأول لأدب الأطفال

الفصل الأول : القصة ومكوناتها وأشكلها في الجزائر :

١.٢.١ :- قصص الحيوانات

القصة وسيلة من وسائل التعبير، وتعد في مقدمة الفنون الأدبية التي يعبر فيها الكاتب عما يجول بخاطره ويشغل باله، وتأتي أيضا استجابة للحياة والمجتمع. وبالنسبة للأطفال فإنها تعتبر اللون الأدبي المحبوب، وهي تنتوع بتنوع المواضيع التي تتناولها أو الفكرة التي تعالجها، والحقيقة أنني وجدت جل الدارسين لهذا الفن يجمعون بين الفكرة والموضوع كمصطلح واحد لإبراز أنواع القصص، ويؤكدون أنه من الأولويات اللازمة لكتابة قصة ناجحة للأطفال، وعنصر من عناصر القصة ومقوماتها الأساسية،

"موضوع القصة هو فكرتها الأساسية التي تدور حوادث القصة في إطارها، ويمكن أن يكون الموضوع عاما كالصداقة أو الشجاعة مثلا، ويمكن أن يكون دقيقا أو محددا اختاره المؤلف لأهميته أو قيمته عند القارئ، ويشكل حسن اختيار الموضوع الخطوة الأولى في نجاح أي عمل قصصي " ومن ثم فإن الموضوعات التي يمكن أن تعالجها القصة بصفة عامة غير محددة، إلا بالنسبة للأطفال حيث يجب أن تكون مدروسة ومحددة وبسيطة، توافق ميولهم واهتماماتهم، وترتبط بخبراتهم " إن موضوع القصة الجيدة، يجب أن يكون قائما على العدل والنزاهة والطهارة والأخلاقيات السليمة، والمبادئ الأدبية والسلوكية التي ترسخ ثقة الأطفال في هذه القيم " و عرف فن القصة للأطفال في الج ١ زئر منذ الاستقلال تنوعا وتطورا وتوسعا في المواضيع، بتعدد الكتب ومصادر ثقافتهم واتجاهاتهم الفكرية وقناعاتهم الشخصية على ضرورة الكتابة للأطفال ومحاولة تضمين هذه الأعمال لقيم مختلفة بغية غرسها في نفوس الأطفال باعتبارهم أساس التغير الاجتماعي، ورجال المستقبل، لا سيما في العقد الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحالي، لذلك كتبوا في موضوعات متنوعة محددة أحيانا ومتداخلة أحيانا أخرى.^(٢٨)

قصص الحيوانات :

تعد الموضوعات المتعلقة بالحيوان من أكثر القصص انتشارا وتداولاً وقرأة عند الأطفال، بل إنها الأقدم أيضا في موضوعات القصص التي كتبت لهم سواء في الغرب أم في الشرق، " ومن دواعي إقبال الكتاب على هذه القصص هو أنهم ألفوا في الحيوانات المثل الحي الذي لا يتورعون على أن يرسموه للطفل، فهم يتخذون من الطيور والوحوش والحيوانات الأليفة ميدانا فسيحا لكتابتهم وتشريحا صادقا لكثير من القضايا السياسية والاجتماعية، فضلا عن أنه من الناحية التربوية تكون هذه القصص أكثر التصاقا بأذهان الأطفال "^(٢٩)، ولعل " كليلة ودمنة " من أقدم وأشهر القصص التي يعرفها الناس و يتداولها المؤلفون بالتبسيط وتسهيل الأسلوب وتوضيحه للأطفال، ولكن الشاعر الفرنسي كان قد أبدع في عرض قصص شعرية على لسان الحيوان (La Fontaine، لافونتين ونظمها بما يناسب مستوى الأطفال ومداركهم و ميولاتهم، وقد نظم على منواله جماعة من الأدباء العرب، وأبرزهم أحمد شوقي. اذا كانت قصص الحيوانات تنقسم من حيث شكلها الفني إلى شعرية ونثرية فهي من حيث الموضوع لا تتعدى المواقف الأربعة الآتية:

1- قصص الحيوانات المتكلمة لشخصية الإنسان: فهي تحاول التعبير عن قضايا اجتماعية، أو أخلاقية تربوية تنتشر بين البشر، فيدركها الطفل بالنباهة فهي قصص رمزية تعليمية.

2- قصص الحيوانات المحافظة على صفتها الحيوانية: وهي الأخرى تحاول أن تشرح وتعلل طباعها وأشكالها وتبينها ليتعرف عليها الطفل كمخلوق حيواني، فهي قصص تعليلية علمية في أحيان كثيرة.

- قصص الحيوانات الموضوعية: وهي تحاول أن تعيش حياتها الخاصة داخل جو القصة، تعي ما ينفعها وما يضرها وتذكر الأخطار التي تحيط بها

- قصص الحيوانات المشتركة مع الإنسان: وهي من القصص التي لا ترتبط، روايته بمناسبة محددة، وإنما تأتي عادة في سياق ضرب المثل... وتشارك مع شخص آدمية في تلخيص تجربة أو الوصول إلى غاية أخلاقية ووعظية. "والحقيقة أن قصص الحيوان في أدب الأطفال الجزائري تحتل أكبر نسبة في هذا الفضاء الفني سواء في الأدب الشعبي الشفوي أم المكتوب، أو الأدب الرسمي، وهي ميزة هذا النوع من القصص وإن كانت معظم الحكايات يشترك فيها الإنسان والجن والحيوانات لأن" احتواء نصوص الحكايات على هذه العناصر مجتمعة ناجحة في كثير من الأحيان، حيث نجد في حكايات البطولة أو الأبطال عناصر أخرى لا تقل عنها أهمية كالحَيوان والتي تلعب نفس الدور الذي يلعبه البطل في نفس الفضاء النصي الواحد"، هذا عن الشخصيات أما عن الفكرة، فإنها تعالج جميع القيم الصالحة لقصص الأطفال كالاقتصادية والقومية والوطنية والأخلاقية والدينية والجسمية والتروجية وغيرها، وقد تحمل قيمة واحدة أو أكثر، لهذا سنصادف في سائر أنواع القصص غير الحيوانية بأن شخصياتها الممثلة عبارة عن حيوانات.

فقصة "الذئب و القنفذ" (٣٠) تحكي عن لقاء قنفذ و ذئب فسأل القنفذ الذئب عن عدد الحيل التي رأسه، أجابه الذئب مفتخرا و مادحا نفسه بأنه يملك مائة و أزيد، بينما القنفذ له حيلة و نصف فقط. و لما جاء فصل الخريف اشتركا في غرس البطاطا و لما نضجت اقترح الذئب محصول ما فوق الأرض له و ما تحتها للقنفذ، فوافقه القنفذ واكتشف بعد ذلك الذئب سوء اختياره. وفي العام الثاني اشتركا في زرع القمح و هذه المرة قرر الذئب أن محصول ما تحت الأرض له و ما فوقها للقنفذ و لم يعترض القنفذ لهذا الرأي، واكتشف بعد ذلك مرة أخرى سوء اختياره، فرفض هذه القسمة و طلب من القنفذ إجراء سباق على العرمة، عندها استنجد القنفذ بأخوته و اقترحوا عليه الانتشار صفا واحدا على جانب الطريق المؤدي إلى عرمة القمح، و اختار لنفسه مكانا فوق العرمة و كان كلما أسرع الذئب وجد قنفذا يقول له "إنني هنا"، و لما وصل إلى العرمة وجد القنفذ يكتال لنفسه فعلم أنه قد سبقه. و في العام الثالث غرسا البصل وقرار جمعه و بيعه معا على أن ينقله الذئب على ظهره في" الشواري" و نصحه القنفذ أن لا يعوي إذا سمع نباح الكلاب و لكنه لم يعمل بها، فعوى عندما سمع نباح الكلاب و لاحقوه و شرعوا يعضونه من أرجله و البصل يتطاير في الطريق، بينما اختبأ القنفذ تحت سدره. وفي

العام الرابع طلب القنفذ من الذئب الاشتراك معه في الفلاحة و لكن الذئب رفض متأسفا و طلب عدم اللقاء بعد اليوم .فيتعلم الأطفال درسا مفيدا و هو أن " كل من يمدح نفسه فهو كذاب." (٣١)

١.٢.٢ قصص اجتماعية :-

تحتل هذه القصص المركز الثاني في اهتمامات القصاصين الجزائريين، في محاولة" لتربية الوجدان الجمعي وغرس القيم الاجتماعية المثالية التي تظل موضوعا أساسيا من الموضوعات التي ترسم لجمهور القصص من الصغار و الكبار على السواء صورة الإنسان الأمثل الذي يطمح المجتمع أن يكون عليه الفرد ومن الواقع الاجتماعي قصة" إياك والاحتيال" (٣٢)

وهي تصور سلوك متسول يحتال على جاره مدعيا حب ولده ورغبته في مصاحبته لشراء هدية له، وإذا به يغير ملامحه الجميلة إلى صبي متسخ رث الثياب ممزقها، ويجلسه بجانبه في السوق، ويسأل الناس أن يعطوه المال لمساعدته في إعالة ابنه .وفي المرة الثانية يستكشف والد الصبي مكر وحيلة جاره في اندهاش فيتجه إليه ولكن ما إن لمح المحتيال حتى فر إلى بيته لمحاولة الهروب بالصندوق الذي كان يجمع فيه الأموال، وإذا به يجد زوجته التي كان يضطهدا هربت بماله وقد كتبت له ورقة جاء فيها"لقد احتلت على الناس، وأنا احتلت عليك، كنت خادعا فصرت مخدوعا، هنيئا لي بمالك، قبل أن تغادر البيت ستجد رئيس الشرطة في انتظارك، يقتله الشوق ليزفك إلى السجن" وهذا ما حصل له بالفعل. لقد صورت القصة بأسلوبها الشيق الجميل ظاهرة احتيال المتسولين في استخدام الأطفال كطعم لنيل شفقة ورحمة وعطاء المتصدقين، وطرحت مجموعة من القيم الأخلاقية الإيجابية، حول احترام الجيران ومساعدتهم، ونبذ ظاهرة التسول وصفة الاحتيال والظلم والبخل، والتحذير منها والسيئة بمثلها.

١.٢.٣ قصص الخيال العلمي

إن الحديث عن القصص العلمية للأطفال هو حديث عن مدّ وجزر بين القصة العلمية و الكتاب العلمي للطفل، فيعتمد بعض المؤلفين وأصحاب المطابع إلى إصدار كتب في شكل سلاسل علمية وكأن الطفل قالب يجب أن تصب فيه المعلومات العلمية التقريرية صبا دون التفاعل معها أو الشعور بحيويتها. غير أنّ القصة العلمية" هي نوع القصص يدور حول حدث أو اسكتشاف أو اختراع علمي وقع في عصر من العصور وكتب بأسلوب قصصي مبسّط يناسب المستوى العقلي والثقافي للطفل"، وبهذا الشكل الفني نصادف قصتان: الأولى عنوانها" أينشتاين الصّغير" (٣٣) وهي من القصص العلمية كما قدم لها صاحبها، فالطفل مصطفى يحاول باجتهاده ومساعدة والديه وأستاذه أن يكون نموذجا من عبقرية ألبرت أينشتاين، وفي دوره وإنجازاته التي أفادت البشرية.

والثانية بعنوان " الخسوف " (٣٤) تناولت الظاهرة بالوصف والتوضيح في أسلوب بسيط وجميل عرض صور توضيحية للفهم، واستطاع القاص أن يشرح ظاهرتي الخسوف ثم الكسوف وما حدث في عهد رسول الله بأسلوب من الحوار الهادئ البناء والهادف، فلا يمل الأب من أسئلة أبنائه بل يشبع رغبتهم في المزيد من المعرفة في مسار خطين متوازيين بين المعرفة العلمية والتوجيه الديني السليم، المشحون بحادثة الكسوف التي حدثت في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم وصادف ذلك موت ولده إبراهيم فاعتقد بعض الصحابة أن الشمس قد كسفت حزنا عليه ، فبين لهم الرسول خطأ هذا الاعتقاد وعلمهم أن الخسوف آية من آيات الله إذا رآها المسلمون كبروا وصلوا وتذكروا مشهد يوم القيامة يوم تعرض أعمال الناس وأن السلف كانوا يصلون ويدعون الله أن يعيد عليهم القمر ولا يدوم ليل ولا نهار فلا يهلكون. فالقصة جمعت بين نشر المعلومة وتوضيحها، وسرد حدث من التراث الإسلامي في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو جزء من الثقافة الشعبية في بلادنا. أما قصص الخيال العلمي فهي "تعني القصص والروايات المكتوبة للأطفال الفتيان أو الكبار وهي تنتبأ بأحداث أو مواقف أو مجتمعات علمية محتملة الحاضر أو المستقبل في الأرض برا أو بحرا أو جوا، وفي الفضاء الخارجي انطلاقا من حقائق أو فرضيات علمية معروفة في الحاضر " (٣٥)

١.٢.٤ القصة الشعبية

" هي من القصص التي تشكّل جانباً مهماً من المنتج الثقافي للطفل في الجزائر، كما هي مستوحاة أو مبسطة عن القصص الشعبي التي تمثل الخلفية الثقافية للتراث الجزائري خصوصاً والعربي عموماً " وهي حكايات كانت تروىها الجدات في ليالي الشتاء حول الموقد في حلقات متكونة من الآباء والأمهات والأطفال بخاصة، ولم يعد لهذه الحلقات أثر في ظل ظهور أوعية إعلامية جديدة كالتلفزيون والفيديو و الأنترنت. وفي ظل المسؤولية العامة فإن الإيمان بضرورة الحفاظ على التراث وتسجيل الحكايات والقصص في كتاب مطبوع قصد النشر يعد مهمة ذات مستوى عال لتجسيد مشروع الحفاظ على الفلكلور الجزائري. (٣٦)

الفصل الثاني :- صحف ومجلات ودوريات الأطفال في الجزائر .

أ- تعريفها:

" تعرّف الصحافة بأنها صناعة الخبر بالكلمة والصورة لغايات الإعلام والتعلم والتنقيف والترفيه والدعاية " (٣٧) ولما كان " الإعلام هو عملية تفاهم، تقوم على تنظيم التفاعل بين الناس ويقوم الإعلام على الاتصال، ويتم الاتصال بواسطة اللغة اللفظية " (٣٨)

إن صحافة الأطفال في أبسط تعريف لها " هي التي تتوجه إلى الأطفال ويحررها الكبار . وهي أقرب الوسائط إلى الكتب، فهي تستعمل الكتابة والرسم والصورة، وتصل إلى جماهير الأطفال عن طريق المطبع^(٤٩)

نشأت صحافة الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية كجزء من صحافة الكبار . ومع مطلع القرن العشرين أخذت صحف الأطفال تتكاثر "...^(٥٠) فأخذت على عاتقها مسؤولية الأخذ بيد الطفل في" توجيهه، وإعلامه، وإمتاعه، وتنمية الذوق الفني، وتكوين عادات، ونقل قيم ومعلومات وأفكار وحقائق وإجابة لأسئلة الأطفال وإشباع لخيالاتهم وتنمية ميولهم القرائية^(٥١) فأصبحت الصحيفة بهذا المفهوم مصدراً أساساً لتتبع ما يجري حول الطفل من أحداث ووقائع بشكل مبسط فيها متسع من الإفاضة للموضوعات وشرحها بالتوسيع وتفسيرها في تألّ وروية مما يدمج الطفل في المجتمع .

٢.١.١ أنواع الصحف الأطفال بالجزائر :-

-مجلة الشاطر:

وهي مجلة شهرية ابتدأت في الصدور عن دار الصحافة القبة -الجازنر -في شهر أفريل سنة 1995 م.

والمجلة لا تحتوي تاريخ ولا سنة صدورها وذلك لعدم انتظام مواعيد صدورها. و الأعمار التي توجه إليها هي من 7 إلى 15 سنة. نوعها: تربوية، تثقيفية، ترفيهية. سبب التسمية: من صفة سلوك الشطارة والاجتهاد، وهو التلميذ النجيب وفيه ما يؤهله ليكون نموذجاً يقتدي به الأطفال. عدد الصفحات: أربعون صفحة.

نوع الورق: الورق من النوع المتوسط.

الألوان: في البداية بالأسود والأبيض ثم أدخلت الألوان تدريجياً في كلّ مرة.

تصميم الغلاف: من الورق الجيد وبالألوان.

الأجناس الصحافية المستخدمة في المجلة:

اهتم القارئون على المجلة بتكثيف هذا الجنس الصحفي لما له من أثر بالغ في توصيل الفكرة وجذب الطفل لأن " مزج الكتابة بالرسم، لا يُغني واحداً عن الآخر، والرسم هنا، ليس مجرد تجميل، أو تزيين، بل وليس إضافة تثري الكتابة، ولكنه هدف لو حققه الفنان لأصبح ذروة في عمله، ذلك أنّ الفنان في" القصص والكتب المصورة " يكمل النص، وبذلك ندرب الطفل على قراءة الصورة، والكلمة، معاً... لا انفصال ولا انفصام بينهما"^(٥٢)، لهذا اعتمدت المجلة في بداية أعدادها على شخصية" أمين " وعائلته) الأب سليم، والأم سليمة (وهي عائلة الوقاية من حوادث المرور في شكل قصص مصوّرة وبأسلوب سهل وواضح وجميل بالألوان، ففي قصة" رحلة أمين إلى البحر "يختبر الابن حول معرفته لإشارات المرور) الأحمر والأخضر والأصفر (

وكذلك في قصة "أمين يدخل المدرسة". يتعلم الطفل قواعد المرور. وكذلك في السيناريو الموسوم "بالأصدقاء الطيبون" حيث يذهب الأطفال في رحلة إلى المزرعة في قطار فيجدون طفلاً مريضاً ويساعدونه بأخذه إلى الطبيب لتقطع رحلتهم، ويتفقدوا على تأجيلها. إلا أن متعة قراءة القصة قد انقطعت بتحويل باقي القصة في الصفحة الأخيرة. وفي قصة من نوع الاستعراض البطولي بعنوان "جنود العصر" وهي تصور مدينة ولكثرة الاعتداءات والجرائم أنشأت فرقة دفاعية تسمى جنود بوسعادة في آفاق سنة 2054 العصر للقضاء على المجرمين، أعطى الرسام وهو كاتب السيناريو "سعيد توفيق" للقصة ورسمها شكلاً جميلاً وجذاباً ومميزاً أيضاً.

مجلة ألعاب الأطفال:

وهي شهرية تصدر عن مجلة الشاطر، وهي تصدر بالموازاة مع كل عدد من مجلة الشاطر و 1995 تاريخ الصدور: أبريل بعدها بزمناً قليل. سنة 15 إلى 7 الأعمار التي توجه إليها من نوعها: سلسلة ترفيهية تثقيفية
سبب التسمية: احتواؤها على ألعاب مسلية للأطفال
تصميم الغلاف: من الورق الجيد وبالألوان

رسم صور داخل مربعات، وألعاباً لاختبار قوة التركيز للوصول إلى الهدف، وهي تلاءم مستوى نموهم العقلي من خلال ألعاب المتاهات، وصناعات يدوية عن كيفية صنع المنطاد "مثلاً أو صناعة" فأر "بالأوراق، وكذلك الكلمات المتقاطعة أو ترتيب صور من الأصغر إلى الأكبر، أو ترتيب رسوم القصة مصورة ثم تلوينها، وكذلك ألعاباً حسابية... وهي كلها ألعاب مسلية يستطيع الطفل من خلالها أن يتعرف على مكامن قدراته وتنمية ذوقه في النشاط العقلي العملي، ويشعر بأهمية عملية الصنع ويجد المتعة في التلوين والرسم. إلا أن هذه المجلة نادرة في المكتبات ولم نحصل إلا على عدد واحد من دار الصحافة، لذا ينبغي مراعاة حصص الطبع والتوزيع لهذه الصحيفة^(٤٢).

الفصل الثالث القصيدة الشعرية الموجه للأطفال في الجزائر وتحليلها
ويقصد بها كل ما كتب للأطفال أشعار باللغة الفصيحة أو باللغة العامية وقد "اتفق معظم النقاد المحدثين على أن الشعر... هو بنى، وبقدر ما تجمل البنَى وترقى، ويحسن الشاعر تبويئها مقاماتها من الخطاب، بقدر ما يجمل شعره ويرقى، وقديماً كان أبو عثمان لحن إلى هذه النظرية فعد الشعر أشعار بماء ألفاظه، وجمال نسجه وحسن إيقاعه بيد أن التنبيه الذي لا بد منه؛ هو أن شعر الأطفال يختلف عن شعر الكبار في العديد من الفروق منها" بساطة الفكرة التي يدور حولها شعر الأطفال، وأن تكون هذه الفكرة ذات مغزى أو هدف تربوي،.. وأن تكون المعاني حسية يستطيع الطفل إدراكها، بلغة بسيطة خالية من المفردات غير المألوفة، وأن تكون الكلمات المستعملة مأخوذة من معجم "كلمات الأطفال. وعملاً على تأصيل قواعد لضبط الصفات المناسبة لشعر الأطفال

فقد حددها نجيب الكيلاني في هذا الفن؛ فذكر أنه ثمة شروطا يجب توافرها في شعر الأطفال، لعل أهمها:

الحرص على اللغة الشعرية لفظا وعبارة وصورة 1 .

-الاهتمام بالبحور ذات الإيقاع الجذاب 2 .

- البعد عن التعقيدات البلاغية والبيانية 3 .

-القصيدة الاجتماعية:

"وهي التي تختص بأمور المجتمع وعلاقات الطفل فيه ومدى التزامه به فلذلك نراها تحض على احترام الكبير والعطف على الصغير وحب الخير وطاعة الوالدين وغير ذلك من المفاهيم الاجتماعية، فالجدة في قصيدة "خضر بدور "وعلاقة الطفل بها علاقة ود وحميمة مثلما يقول في النص الآتي " :

"جَدَّتِي يَا وَجَّةَ الْخَيْرِ
سَتُظَلِّي أَجْمَلَ أَغْنِيَةٍ
مَنْ يَرَعَى وَدَّكَ؟ مَنْ غَيْرِي؟
بِلِسَانِي أَنَا طُولَ الدَّهْرِ
فَأَحْكِلِي حِكَايَاتَ الْمَاضِي
عَنْ وَحْشِ الْغَابَةِ وَالطَّيْرِ

فيستبشر الطفل بوجه جدته ويرى فيها الخير الكثير ويفتخر بأنه يهتم بها ويحافظ على ودها ووصالها وأنه الوحيد الذي يمتاز بهذه الخلقة الحميدة، وفي جو من الرومانسية يشبهها بأنها أجمل أغنية سبّط يغنيها ويردها طول حياته والطفل يعشق الغناء، والجدة منبع الحكايات المشوقة من الماضي عن وحش الغابة أو الغول، والطير الذي يحمل السلام والأمان في حكايات الجدات وهي ذات النظرة الجديدة للأبناء والأمهات في عصر شيدت فيه دور العجزة لعزلهم عن المجتمع فيركز الشاعر على تنمية الروح الاجتماعية وغرس القيم التربوية الإيجابية، ومن غير الجدات يحكي الحكايات الشعبية ذات الأهداف أما موضوع الأم و الأب فهو موضوع لا يكاد يخلو منه ديوان ولو بالإشارة إليه و يتجلى ذلك في شعر جمال الطاهري (حيث يقول على لسان طفل فرح بتلقيه هدية من والديه والهدية رمز الحب والاهتمام و واسطة للتعبير عن صدق المشاعر وحب البنل والعطاء:

مَا أَجْمَلَ الْهَدِيَّةَ
قَدْ زَفَرْتُ بِهَيْئَةٍ
لَقِيْتُهَا بِعَيْدِي
فِي عَيْدِي السَّعِيدِ
ذِي بَسْمَةٍ لِمَامَا
فَنَانُهُ بَدِيعُهُ
أَحْلَى مِنَ الْحَزَامِي
صَافِيَةٌ وَدِيعُهُ
وَبَسْمَةُ لِبَابَا
شَهِيَّةٌ كَالشَّهْدِ
حُضُورُ الْوَالِدَيْنِ
عِنْدِي أَحْلَى هَدِيَّةٍ

أجل، لقد حاول الشاعر في هذه القطعة تجسيم مشاعره مازجا شعوره بالطبيعة، والطبيعة كانت ولا تزال مصدرا أوليا للخيال ، فقد شبه بسمه الأم الغالية بأزهار الخزامى وبسمه الأب بشهد العسل الحلو الشهوي ولا شيء في الطبيعة يكون أحلى من العسل ،

وحضورهما معا كالحمامتين يشعانه بالأمان والرضى من فرجة بالهدية لتي قدمت إليه وهي ترفرف كالعصفور الصغير في بهاء نظرا لجمالها إ لا أن استشعار قيمة حضور الوالدين أعلى شأنًا من حضور الهدية القصيدة الوطنية:

على خطى أناشيد الثورة الجزائرية المظفرة تسير قصائد الوطن للأطفال في ظل الحرية والاستقلال وتزين دواوينهم بباقات من القصائد التي تتغنى بالوطن أو تعرض بطولات ثورتنا، ومنهم من خصص لها ديوانا خاصا مثل الشاعر بوزيد حرز الله في ديوان "علمتي بلادي" ومنهم من ضمها إلى ديوان متنوع الموضوعات ويهدف دعم القيم الروحية والقومية والوطنية لدى الأطفال، وذلك لخلق ثقة كاملة في نفوسهم مبنية على حسن التدفق والتمسك بالجمال والوطن يقول "بوزيد حرز الله" على لسان طفل

وطني يا غابة إيماني	يا بوحا يُعلن كتمانِي
وربيعا عشت أطرزه	وشما بحنًا وجَداني
أربوا لطبورك صادحة	تُدكي الأفراح بأغصاني
فتحلّق نفسي حاملة	تتخطى كل الأزمان

وتتأثر القصة الموجهة إلى الأطفال بالقصائد الشعرية الموجهة إلى الكبار في إغراقها بالصور الحبلية بالإثارة والتموج فيتصيد الشاعر المجنحة منها متخذا من الطبيعة ملجأ لصب المشاعر في مظاهرها فقد استعمل التشبيه في قوله "غابة إيماني" و"ربيعا" و"أربوا لطبورك" ووظف ألفاظا جمع فيها بين التناسب في بوحا ويعلن فهما أمران يستدعي كل منهما الآخر ثم أورد طباقا إيجابيا بين بوحا وكتمانِي. والوطن صار ربيعا طرزته الأيام بين أضلع هذا الطفل البريء وهي كناية عن عمق الحب الساكن في الروح الإنسانية وإن كانت هذه الصور تبدو للوهلة الأولى أعلى مستوى مما قد يستوعبه عقل-

ولما صار للفخر مضامين متميزة أملتها النهضة الحديثة فإلى جانب الفخر بالوطن ورموزه فقد كان للشهيد توقيع في صناعة تاريخ الأمة وبصمة لا تنسى في الثورة التحريرية وذكره إما هو من قبيل الإخلاص والوفاء للعهد الذي قطعه الشعب عليه فيسجل ديوان "الزهور" هذه الوقفة:

"شهيد الوطن"	فَخَارَ الزَّمانُ
دَفَعَتِ الثَّمنَ	يَمَاءَ وَدَمَ
فَتَمَّ يا شَهِيدَ	قَرِيرًا سَعِيدَ

هنيئا لك يا شهيد بهذا الجيل الجديد، ففي ذروة التصعيد المعنوي، لرفع الهمم، يستلم أبناء هذا الجيل راية الجهاد الأكبر بعد أن سلم الشهداء أرواحهم فداء للوطن. وتتغنى القصائد بالمرأة وتشيد بمشاركتها المتميزة في الثورة إنها بطولة الأخت

الثائرة والأم المضحية والزوجة الشجاعة. إنها بطولة الأم المضحية بفلذات كبدها والأخت الثائرة المساندة والزوجة التي تنفث الهمة والعزيمة في قلب زوجها ليهب مليا صوت الرشاش

"صَحَّ بُتْ أَخَاكَ فِي الْمَيْدَانِ لَمَّا ثَارَ كَالْبَحْرِ
وَقُلْتُ: الْجُرْحُ يَا وَلَدِي... لِجُرْحِ الرُّوحِ وَالْكِبْرِ

فتجد افتخار الشاعر بالمرأة التي حملت السلاح وعملت ممرضة في الجبال لما ثار الرجال كالبحر وقد استعمل التشبيه هنا، وشجعت زوجها ليهب كالإعصار حين اندلعت الثورة وقد رمز لساعة الصفر بتاريخ اندلاع الثورة وتوقيتها هكذا يحتضن النص الشعري موضوع الوطن بكل أبعاده موظفا عددا من المعاجم وفي مقدمتها المعجم الوطني المتمثل في ألفاظ مثل: وطني، بلادي، المنازلا، المجد، ببضاء، علمي، الشهداء، الحرية، شهيد، دماء، دم، الميدان، ساعة الصفر وهو من وقت إطلاق أول رصاصة في الأول من نوفمبر، جرح، الكبر، ثورتنا، رايتنا، والمعجم الطبيعي مثل: غابة، ربيعا، طيورك، صادعة، أغصاني، نحلق... وكذا المعجم الديني في: إيماني، الخالق، أي، الوحي، إسلامي، الطهر، حلفنا... القصيدة المدرسية والتعليمية:

سعيًا إلى غرس القيم التعليمية وغرس العادات الأصيلة في نفوس أبنائنا وإيماننا من الشعراء برسالاتهم التربوية والتعليمية فقد تنوعت مضامين أشعارهم لتشمل المواضيع التقليدية أيضا ولكن بصيغة متألفة ونفس جديد، جذة العصر الحديث، وقد كتب أحسن دواس قصيدة بعنوان "الحاسوب" ليطرق عالم المعرفة قائلا

لَأَبِي حَاسُوبٍ بِالْمَكْتَبِ
عَقْلٌ أَلِيٌّ لَا يَكْذِبُ
فِيهِ عِلْمٌ فِيهِ فَنٌّ
كَالسَّحْرِ مُوسِيقَى تُطْرِبُ

القصيدة وصف فيها الشاعر الحاسوب، وصفا ليس فيه جديد ولكن الجديد في الآلة نفسها ودورها في حياة الناس ومكوناتها المساعدة لها من لوح المفاتيح وفأرة للبحث ومركز الذاكرة وأقراص عديدة للقراءة، ووظيفتها في الإجابة عن كل التساؤلات التي تشغل الأطفال وإعجابه بها، وينتقل الشاعر من الوصف البسيط للحاسوب إلى التعبير عن مشاعر نفسه الكامنة المليئة بالإعجاب والحب اللامتناهي في قوله
كم أهواه كم أرحاه
في فهم معانيه أرحب .

وقد وظّف كم الاستفهامية عن العدد المبهم) كم أهواه (و) كم في فهم (و) كم أهوى، وقد تكون صورة التشبيه التمثيلي التي التقطها ليوصلها مع شعوره ويشدنا الديوان تارة أخرى في قصيدة "المحفظة" التي تحول النظرة العابرة من وصفها للأطفال الرياض والسنوات الأولى قاصدا الحركة الشعرية الحديثة فتطلّ قصيدة الطفل المعاصرة على كلّ الأجواء الإنسانية والعالمية الرحبة فيستفتحها بوصف جميل رقيق:

"مَحْفَظَتِي حَدِيقَةٌ مُعْطَرَةٌ
وجنة للمعجزات كلها
مَحْفَظَتِي يَا حُسْنَهَا جَمِيلَةٌ
لقد ألهمته الطبيعة هذا الوصف من الحديقة والغابة وعبارات من قلب القرآن الكريم ،
(جَنَّة) (و)معجزات(، والقصيدة مكوّنة من ١٨ بيتا ، وصف فيها بدقّة الأدوات
المدرسية ، التي يستعملها الطفل ويعتبرها كنوازل لا تقدّر بثمن تهدف إلى غرس قيمة
الاهتمام بوسائل تحصيل العلوم والحفاظ عليها وصيانتها ، أحسن الشاعر حين وظف
فكرة المحفظة بطريقة حديثة استوفى فيها شروط الإبداع الشعري المعاصر حيث مزج
المشاعر الإنسانية بالقيم التربوية في قالب فني مبدع.
واجلالا للمعلم وحبّه، فقد صور الشاعر صلاح الدين باويه فكرته ليجمع بين العلم
والأخلاق بهدف ربط الطفل بثقافته وأصالته رغبة في ترسيخ فكرة علاقة المسلم بالعلم
والعمل حين قال:

"معلمتي معلمي
يا خير من علمني
علمتني مالم أكن
علمني حب الوري
ياخير لحن في فمي
والعلم ازد المسلم
أعلمه بالقلم
والصدق في التكلم"
وقد تناصّ بيته الثالث مع القرآن الكريم مع: قوله تعالى: "اقرأ وربك الأكرم ،
الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم "
تدعّم موضوع التربية والتعليم وكلّ ما له علاقة به بمعجم في غاية الثراء
وحسن النّسج فمن المدرسي:"حاسوب، المكتب، علم، قلم، شرح، محفظتي، العلوم، تعلّم،
الحصّة، مدرستي، طالبا، معلّمتي...
ومن الطبيعي:حديقة، غابة، مثمرة، غيمة، ومن الديني:جَنَّة، المعجزات،المسلم،
الصدق...ومن المعجم الوجداني(الموسيقى، تطرب، فن، سحر، قصّة، أهواء، المعطرة،
الأغنيات، حسنّها، جليّة، ثمينة، أحلى...ومن الاجتماعي:أبي، مهندساً، كاتباً، عالماً،
أسرتي، إخوتي، طالبا،، فتألّفت هذه المعاجم لتدعّم الموضوع ويتمثّل بها البيان الفنّي في
أشكال جمالية يحبّها الأطفال.

الخاتمة والنتائج والتوصيات :

✓ من خلال البحث رصد الباحث حدود تعريف الأدب الأفريقي، والتي ثبت أنه
لاحدود بين أدب القارة الأفريقية،فالتأثير والتأثر متبادل بين بلدان القارة
الأفريقية ، وعلى الرغم من الحدود الجغرافية التي تفصل بين البلدان الأفريقية
،إلا أنها تربطها روابط مشتركة حتى وإن اختلفت اللغة أحيانا .

- ✓ مصر تعد رائدة أدب الأطفال في القارة الأفريقية، فمنها بدأ رواد الأدب الطفل، وقد تأثر بها الكثير من بلاد الشمال الأفريقي، من ضمنها تونس والمغرب والجزائر.
- ✓ هناك سمات لأدب الطفل في شمال إفريقيا مشتركة قد وضحت من خلال عرض الباحث للنموذج الجزائري وهي أجناس أدب الطفل من كتب للأطفال - شعر - وأنشودة - صحف ومجلات وكذلك الموضوعات.
- ✓ اتخذ الكتاب قصة الجزائريون على أنها أحد الأنماط الأساسية للتوجه بها إلى الطفل الجزائري فتعددت موضوعات القصص المكتوبة بالفصحى من قصص اجتماعية وحيوانية ودينية، وتاريخية ووطنية وخيالية علمية وفكاهية ومغامرات، كما أسهم الأدباء في إضفاء نفس جديد على القصص الشعبية والحكايات المروية بإعادة صياغتها في أساليب لغوية، تتماشى ومستوى الأطفال، وتبين لنا أن هناك حكايات متعددة الموضوعات، بقيت بعيدة عن المعالجة ولم تنل حقها من التوثيق ولا يزال الأطفال يتلقونها من أفواه الجدات وقد لا يسمعون بها أبدا.
- ✓ تزايد عدد الصحف الموجهة للأطفال ولا سيما المجلات، والملاحق الأسبوعية لبعض الجرائد، واهتمام القائمين عليها بتطوير أبوابها وتنويع موضوعاتها وأجناسها كوسيلة إعلامية تسعى إلى مواكبة الفنون الأدبية الأخرى لتنشئة الأطفال ملتزمين في ذلك اللغة العربية الفصحى كأداة للتواصل والتوصيل.
- ✓ اهتمام ادب الطفل الجزائري بالمجلات التي تهتم بالطفل فقد أثرت مجال ادب الطفل بشكل عام
- ✓ أما الأناشيد فقد حققت هي أيضا أهدافها القيمية ولكنها فشلت في استقطاب الجمهور الصغير عندما ظلت تردد باللغة العامية.
- ✓ عززت الأشكال الشعرية المتعددة مكانتها للمساهمة في بناء ثقافة الأطفال فانتشرت الدواوين الشعرية التي ضمت القصائد والمقطوعات والتي تنوعت موضوعاتها وأهدافها، ووظائفها الفنية أيضا، وإن أغفل الشعراء تناول مواضيع الساعة مثل البيئة وحقوق الطفل، وقضايا التكنولوجيا الجديدة، والفخر وذكر مناقب الشخصيات التاريخية الإسلامية، والثورية، بل اكتفوا بالإشارة إليها فقط.
- ✓ ومن خلال كافة النتائج يجب على المهتمين بمجال أدب الطفل أن ندعم وجود هيئة مستقلة مدعمة من الاتحاد الأفريقي لترجمة كافة الاعمال الموجه للطفل في أفريقيا إلى اللغات العالمية، مما يتيح فرصة أكبر لتداول هذه الأعمال في ربوع أفريقيا.
- ✓ كسر الحواجز الجغرافية التي تعيق الحركة الأدبية في أفريقيا، وتبنى أدب الطفل الهادف حتى ينتقل للعالمية، ليعبر عن الطفل الأفريقي وما التوجهات

التي يجب الاهتمام بها وفهمها جيدا حتى يتم مغالبتها في أعمال أفريقية مشتركة.

✓ وفي ختام البحث الذي نطرق للأدب الأطفال الجزائري ،أجد أن الاعمال التي قدمت للأطفال بالجزائر تعبر عن كافة ثقافات أهل الجزائر ،والتي تؤهله للوصول للعالمية .

المصادر والمراجع

١. محمد حسن برغيش، أدب الأطفال، أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة، بيروت 18. م، ص 1997هـ،
٢. د.أحمد زلط، أدب الطفولة، أصوله.. ومفاهيمه.. ورواده، الشركة العربية للنشر والتوزيع، الدقي، مصر، ط ٢، ١٢١ ص.
٣. د.أحمد علي كنعان، أدب الأطفال والقيم التربوية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 1، 67، ص 1995
٤. د.أحمد زلط، أدب الطفل العربي، دراسة معاصرة في التأصيل والتحليل، دار أولفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط 2، 82، 83، 1998
٥. (٣) Jan, Neo-African Lit.p.19-20.
٦. مصطفى فاسي، البطل في القصة التونسية حتى الاستقلال، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 228، 229، ص 1985
٧. مجلة الحياة الثقافية، مجلة ثقافية جامعة تصدر عن وزارة الشؤون الثقافية بتونس، السنة الرابعة، شعبان، رمضان، ٤٢، ص ٤، عدد ١٩٧٩ جويلية - أوت
٨. محمد الصالح الجابري، ديوان الشعر التونسي الحديث، (تراجم ومختارات)، الشركة التونسية للتوزيع، 108 ص 1979م
٩. العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، (دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته)، مديرية الثقافة، ورقلة، الجزائر، 4، 47، ص 2003 دط
١٠. د.سميح أبو مغلي، مصطفى محمد الفار، عبد الحافظ محمد سلامة، دار رسات في أدب الأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص ١٩٩٣، ٢ عمان، الأردن،
١١. -العيد جلولي، النص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص ٤٨.
١٢. د. محمد مرتاض، قراءة في أدب الطفولة الجزائري، مقارنة تاريخية، تحليلية، فنية، نقدية (تحت الطبع بدار هومة للنشر 355 ص الجزائر).
١٣. محمد بن رمضان شاوش، والغوثي بن دحمان، إرشاد الحائر إلى آثار أدباء الجزائر، المرتبة ترتيباً تاريخياً من الفتح العربي
١٤. د.صالح خرفي، الشعر الجزائري الحديث، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 150، ص 1984
١٥. د.محمد ناصر، الشعر الجزائري الحديث، اتجاهاته وخصائصه الفنية، (١٩٢٥ بتصرف). ٢٨، ١٩٨٥، ص ٢٧
١٦. محمد العيد محمد علي خليفة، (الديوان)، منشورات التربية الوطنية بالجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة البعث قسنطينة، ص ١١١، ١١٠، ١٩٦٧

١٧. د. محمد بن سميحة، العيديات المجهولة (تكملة ديوان محمد العيد ال خليفة)، جمع وتحقيق ودراسة ، المؤسسة الوطنية للفنون ٢٣٢، ٢٣١ ، ص ٢٠٠٣ المطبعية، الرغاية، الجزائر
١٨. أحمد شوقري، صحافة الأطفال في الجزائر، رسالة ماجستير (مخطوط)، جامعة الج زئر، ١٩٨٤، ص ٣٠ .
١٩. كتاب أناشيد الوطنية، جمع: الهادي درواز، سلسلة الوثائق، منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية ١ (مجهول المؤلف). ٥٧ ، ص ١٩٩٨ ، الجزائر، د.ط، ١٩٥٤ وثورة أول نوفمبر .
٢٠. د. عبد المالك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 200، 199 ، د.ط، ص 1983
٢١. -مفتاح محمد دياب، مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص ١٤٦
٢٢. د. نجيب الكيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ص ٧٥
٢٣. قوامي عياد، سباق الذئب و القنفذ، سلسلة اقرأ و تعلم، دار مدني للطباعة و النشر و التوزيع ٢٠٠٤
٢٤. محمد شطوطي، أينشتاين الصغير، دار شرشار للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2002،
٢٥. د. صالح دياب هندي، أثر وسائل الإعلام على الطفل، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان الأردن، ط 1
٢٦. أحمد محمد زيادي، و ابراهيم ياسين الخطيب، و محمد عبد الله عودة، أثر وسائل الإعلام على الطفل، الأهلية للنشر والتوزيع، ، ص 9، عمان، الأردن ، ٢٠٠١
٢٧. د. إيمان البقاعي، المتقن في أدب الأطفال والشباب، ص 3
٢٨. ، أبو القاسم سعد الله، شاعر الجزائر محمد العيد آل خليفة، الدار العربية للكتاب، ط 3
٢٩. 5. أبو اليقضان، ديوان، ج 2 ، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، ط ١
٣٠. د. أحمد زلط ، أدب الطفل العربي ، دراسة معاصرة في التأصيل والتحليل ، دار لوفاء لدنيا . ١٩٩٨ ، الطباعة ونشر، الإسكندرية، مصر، ط ٢
٣١. معجم الطفولة، مفاهيم لغوية ومصطلحية في أدب الطفل وتربيته وفنونه وثقافته، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط ٢٠٠٠، ١ م / ١٤٢١ هـ
٣٢. أحمد شوقي، الشوقيات، المجلد الثاني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط، تانية
٣٣. إبراهيم محمود وآخرون، ثقافة الطفل واقع وآفاق، دار الفكر دمشق، ط، 1997

٣٤. أبو اليقضان، ديوان، ج 2 ، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغبة، الجزائر، 1989، ط 1
٣٥. أبو عمران الشيخ وفريق من الأساتذة، معجم مشاهير المغاربة، منشورات دحلب، الجزائر، د. ط، 2007 م.
٣٦. أحمد أمين، النقد الأدبي، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغبة، الجزائر، ١٩٩٢، ط ١
٣٧. أحمد حمدي، ديوان الشعر الشعبي شعر الثورة المسلّحة، منشورات المتحف الوطني . للمجاهد، الجزائر. ١٩٩٤
٣٨. أحمد سحنون، ديوان شعر، سلسلة شعراء الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980
٣٩. مجموعة من الكتاب، ثقافة الطفل العربي، كتاب العربي 1 سنوية، شهرية، تربوية، تثقيفية، تصدر عن شركة دار الفجر ذات المسؤولية المحدودة، 15 إلى - 7 الشاطر مجلة الأطفال، من 2

رواية حبيبي داعشي هاجر عبدالصمد على ضوء النقد الاجتماعي

إعداد

د. سيد محمود ميرزاوي الحسيني

طليبة فتحي ايرانشاهي

طالبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة لرستان

مهعود باوان بوري

طالب الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الشهيد مدني بأذربيجان

Doi: 10.12816/jnal.2020.69607

القبول : ٢٠١٩/ ١٢/ ٣٠

الاستلام : ٢٠١٩/ ١٢/ ٧

المستخلص :

قد كان للأدب والمجتمع علاقة غير منفصلة دائماً، مما أدى إلى تكوين النقد الاجتماعي في أواخر القرن التاسع عشر للميلاد. قد درس في هذا النقد، العلاقة بين بنية ومضمون القصة مع ظرف وتحولات المجتمع والبيئة التي عاش فيها المؤلف. وينتهي إلى التحليل الفني لأحداث المجتمع في عالم خيالي- أدبي. هاجر عبدالصمد من الروائيين المصريين المعاصرين التي في روايتها، حبيبي داعشي، تعبر عن قصة رومانسية عن العلاقة بين امرأة و رجل مفتتين على يد داعش. في هذه الرواية، تتحدى بعض قضايا المجتمع من وجهة نظرة امرأة طليقة. يسعى البحث الحالي في إطار المنهج الوصفي- التحليلي أن يقوم بدراسة هذه الرواية من منظر النقد الاجتماعي. وقد أظهرت نتائج البحث إن الكاتبة اضافةً إلى القضية الرئيسية للرواية، وهي داعش وجرائمها، تشير إلى المجتمع المصري والاجحاف المسموح على النساء. الفضاء العام للرواية يكون حول داعش وبنيتها العسكرية والاجتماعية. أن الكاتبة تتحدث بوصف تفصيلي وفني لأنشطة هذه المجموعة في غسيل دماغ الناس الخائنين في أنحاء العالم. قد أشار قسم أكبر من الرواية إلى جرائم الدولة الإسلامية وأعمالها القبيحة في شراء النساء وبيعهن، و قتل ودمار المعارضين، والطرق القبيحة لكسب المال، والالتزام الشديد بالطوقس الإسلامية. الكلمات المفتاحية: النقد، علم الاجتماع، داعش، الرواية، هاجر عبدالصمد، حبيبي داعشي

المقدمة

الأسس النظرية للبحث

إن الأدب بحكم علاقته مع الحياة، يشمل على آلام البشر ورغباتهم ويمثل قلقهم وينعكس ضمائرهم. لذلك يجب على الأديب الذي يريد أن يكون عمله ذا قيمة وتأثير وروعة، أن يعالج بالشؤون الحقيقية للشعب ويعكس أفكارهم ويمهد طريق الحرية والأمن في حياتهم. لا يستطيع الأديب أن ينال إلى هذا الشعور طالما أنه لا يتعايش مع الأحداث في عصره. لذلك يجب أن يكون دقيقاً في ثقافة شعبه حتى يقوم بالإبداع في منظرٍ بشري شامل.

لا يقبل الالتزام في مضمون أدبي أن يكون الشاعر في عالمه وحيداً كطائر يفتح جناحيه في السماء ويغرق في فرديته، بل يجب عليه أن يهتم بأحداث مجتمعه وشعبه، وفي الحقيقة يجب أن يكون كل شيء مصحوباً بالالتزام. «إن الأديب لا يستطيع أن يعيش منفصلاً عن مشاكل شعبه، لكن يجب أن يسعى للتحويل الملأ فيه بأفكاره الشعرية العميقة» (إسماعيل، ١٩٦٣م: ٣٧٤). إن معنى الالتزام في المصطلح الأدبي هو أن «الكاتب يضع فنه في خدمة الفكر البشري والتأمل ولم يفكر بمجرد الجمال» (وهبة والمهندس، ١٩٧٤م: ٧٩). يجب على الأديب أن يلتزم بفنه، أن يسعى إلى تحقيق الموقف المناسب لمجتمعه وشعبه، لذلك «يقارن مستوى الالتزام في الأدب بميزان اهتمامه بالمجتمع ورأيه في القضايا الشعبية» (ضيف: ١٣٨٨ش: ١٣).

لا شك البيئة الأدبية تؤثر على البيئة الاجتماعية، فالأفكار والعقائد والأذواق والتأملات تخضع لظروف المجتمع (زرين كوب، ١٣٧٤ش: ٧١ و ٧٢). النقد الاجتماعي للآثار الأدبية هو الأسلوب الذي يقوم بالدراسة حول مختلف الطبقات للمجتمع، وتعاملهم وردّ أفعالهم المتفاوتة... في بينهم الاجتماعية في فترة معينة من التاريخ (أدهمي وآخرون، ١٣٩٠ش: ٣٦٠).

هذا النوع من النقد يسعى إلى كيفية علاقة الأدب والمجتمع والتفاعل بين الأدب والمجتمع، وينعكس القضايا والتطورات الاجتماعية الفنية (عسكري حسنكلو، ١٣٨٩ش: ٥٥). في هذا المنهج النقدي، يقام بتقييم العمل الأدبي من هذا المنظر أن المجتمع والفنان وعمله مترابطان مع أسلوب غير منفك، لأن الناقد يكتسب اطلاعاً كاملاً ودقيقاً من المؤلف والزمن والمكان الذي كان يعيش فيه ومن اثره الأدبي الذي شكل فيه. حتى يستطيع أن يدرس عمله بمنزلة رد فعلٍ نفسي للفنان للمجتمع ويدرس تصورات من بينته (ميرصادقي وميرصادقي، ١٣٧٧ش: ٢٦٧).

ظهرت مجموعة داعش في حوالي سنة ٢٠٠٣ للميلاد، وهو مترامناً ما حدث في انهيار نظام صدام في العراق، لكن وفقاً على المؤهلات الموجودة، التيار الفكري

لهذه المجموعة يعود إلى السنوات الماضية؛ في البداية، بدأت النشاطات هذه المجموعة في العراق، كان مؤسس هذه المجموعة هو "أحمد فاضل الخلايلة" واسمه المستعار "أبومصعب الزرقاوي"، وهو أردني التحق إلى بن لادن عام ٢٠٠٠ لهزيمة الحكومة الأردنية وشكل جماعة التوحيد والجهاد (توكلي، ١٣٩٣ش: ١٥٦).

هذه المجموعة، قد أصبحت من أقوى المجموعات الإرهابية في العراق، تلتزم نفسها بإنشاء دولة للخلافة الإسلامية التي تهيمن عليها قوانين الشريعة. وأصبحت العراق وسوريا مرتعاً لعملياتها. استطاعت هذه المجموعة الإرهابية أن تكتسب قدرة كثيرة مع جلب الدعم ومعاونة كثيرين من شبوخ القبائل لإهل التسنن وبقايا نظام البعث، الصراع السوري والفجوات شديد الطائفية -الدينية والعربية- الكردية أيضاً. وباستخدام تقنيات التمرد والإرهاب والتخريب الاجراءات العسكرية التقليدية وإعلان الاستدعاء من جميع أنحاء العالم للانضمام إليها تصبح شبكة إرهابية واسعة الانتشار. لذلك، بدأت هذه المجموعة المتمردة من مستوى الوطني ثم ذهبت إلى مجرى مستويات الإقليمية والدولية (محروق، ١٣٩٤ش: ١٣٢).

تبين المسألة

هاجر عبدالصمد من الكتاب المصريين التي قد مثلت الحادثة داعش المرة في العراق. هي في روايتها حبيبي داعشي، تتحدث عن الحب الممزج بالخوف، ليلي تكون الشخصية الرئيسية في الرواية هي قد تحمل ضغوط طويلة من جانب والده على الزواج مع ابن عمه، بعد الطلاق من زوجها الأول وخوف العائلة من الطلاق ابنتهم، هذه الأسباب تؤدي إلى أنها تميل إلى مجموعة داعش مع ارشاد صديقتها.

مع التحاق إلى عالم داعش اكتشفت نقبياً بين قولهم وفعلهم، وهي تجعل بين تناقض، ثم تغرم بعمر، الذي منخدع على يد داعش، والقصة تكون بيوغرافية لهذين المحبين المهربين من داعش. حاول هذا البحث بقيام دراسة لهذه الرواية على ضوء النقد الاجتماعي. مع البحث الوفيرة في المجالات والمواقع الموثوقة، قد وجد عدد من المقالات في المجال النقد الاجتماعي للروايات المختلفة، لكن الإبداع في هذه المقالة هو أنها أول مقالة تنعكس وتمثل وجه داعش في قالب الرواية في الأدب.

يحاول هذا البحث في إطار المنهج التوصيفي- التحليلي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. كم استطاعت هاجر عبدالصمد أن تعكس ظروف مجتمعها في الرواية؟
٢. كيف وصفت الكاتبة وجه داعش؟

ملخص القصة

ليلي مترجمة للغة الألمانية في شركة، وهي ابنة أحد تجار السيارات في القاهرة، ومحمود، زوجها، تمتلك شركة أخرى. تبدأ القصة من وصف حياة ليلي مع محمود، وتحدث عن حب ليلي لمحمود، والأسفار والمهام الكثيرة لمحمود. وبعد مدة

بعض الوقت، يتغير سلوك محمود مع ليلي وقراره بتطليقها، ويعتقد والد ليلي أن محمود يصاحب امرأة أخرى، لكنه لا يجد خبراً عنها.

تواجه ليلي بعد طليقها التعاملات الخاصة من العائلة والمجتمع الذي تعيش فيه، وتصبح مطروداً وتُحرم من الامكانيات والأصدقاء التي كانت لها من قبل. هكذا يستمر حتى تتصل صديقتها سميرة بها وتتحدث عن الانضمام إلى داعش. في هذا الوقت قرر والده أن تتزوج ليلي ابن عمها، أحمد، يُقرر أبوها دون إذنها. ما كانت ليلي راضية من هذه القضية ومن جهة الأخرى تبحث عن العالم الآخر. التحقت إلى داعش مع سميرة و عدة نساء أخريات من قبل أمسلمان (مها) إحدى المبشرات لداعش.

عندما يصلن إلى هناك، يفصلون ليلي عن أصدقائها الأخرى وبأخذونها إلى أبي سيف، أحد قادة داعش. يحول عمل الترجمة إليها بصورة غير الرسمية، على أن أباسيف دس للحصول على أموال والدها.

لأبي سيف حارس اسمه عمر، وهو مسؤول عن أموره كلها، ليس له في البداية علاقة حسنة مع ليلي، لكن عمر يقف على القضية، ينوي مساعدة ليلي، لكن تعامل ليلي بسبب إنزجاعه. في أحد الأيام تتلقى ليلي بريداً إلكترونياً من سميرة، تخبرها عن مصائب داعش التي تعرضت لها وتريد منها أن تنقذ نفسها. تخاف ليلي من القضية، فتذهب إلى عمر في منتصف الليل وتطلب المساعدة منه.

يقترح أبوسيف لعمر أن يتزوج ليلي، كلاهما يقبلان بسبب الظروف والأوضاع. سأل عمر عن أبي سيف أن تخرج ليلي من المعسكر لكي تحسن وضعها. سمح أبوسيف بهذا الأمر عندما يخرجها عمر، يذهبان إلى منزل صديق لعمر. هناك، يعاني عمر من الصداع، وبعد أن يراجع الطبيب، ينتبهون أن طبيب داعشي وصف له حب الإدمان بأمر أبي سيف.

عندئذ يغرم بعضهما بعضاً حقاً. يريد عمر منها أن تذهب إلى مكة وحدها وأن تبقى هناك حتى ينضم إليها في القادم. مع ذهاب ليلي، قوات أبي سيف يجدون عمر ويسلمونه لأبي سيف. عندئذ كان عمر تحت تعذيب، وليلي تنتظره في مكة. بعد حوالي عامين قد جاء عمر إلى مكة ووجد ليلي وذهبا معاً إلى مصر.

بعد ذهاب إلى مكتب محمود، ترى ليلي عائلتها وتفقدت وعيها. وجدوا أن ليلي حاملاً، وخلال هذه الفترة عمر ينزعج من الكوابيس. لأنه قد قتل والدته أمام عيون طفلها مكرهاً في الفترة التي كان بين داعش. حسب مواصفة الطبيب، يجب على عمر أن يرسم. في أحد الأيام، عندما يريد عمر أن يعيد ابنته ملك من دار الحضانة، يقتل بسبب الخطة أمسلمان (مها). بعد ذلك، أخذت ليلي ابنتها إلى ألمانيا لتكون آمنين.

البحث الرئيسي الديمقراطية الرجلية

لقد أدى تاريخ ديمقراطية الرجلية الذي استمر لألف عام إلى ظاهرة ثقافة الذكور بناء العالم الإنساني من منظر الرجال. وبناءً على ذلك، يجب اعتبار تعلق النساء برجال، وإذا ما خلا من هذا الأصل، يواجهن نظرة الباثولوجيائية (بيران، ٢٠٠٤م: ١٧٥). قد ذكرت عبدالصمد أمثلة عديدة من ديمقراطية الرجلية المطلقة في روايتها؛ محمود زوج الأول لليلى، هو مثال من الديمقراطية الرجلية التي لا يعقد أي حقوق لزوجته، ودون الإشعار والتشاور مع ليلى طلقها، لو كانت تبدو مزعجة من هذه القضية: «حتى تلك الليلة حين دخل إلى غرفتهم ووقف أمامها والدمع متجمع في عينيه وأخبرها أنه يجب أن يفصلوا، عفت ونزلت دموعها في صمت، دمع كثير وعدم فهم لما يحدث سألته: طلاق لماذا؟ بماذا اخطئت؟» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٧).

والد ليلى هو نموذج آخر من نظام الديمقراطية الرجلية في المجتمع المصري؛ دون إذن ليلى، يقرر الخطوبة وزواجها مع ابن أخيه، وإزاء ذرف دموعها يكتفي بهذه النكتة أنه يريد أن يختار الشخص يليق بليلى: «قال: ابن عمك أحمد أتى اليوم لخطبتك وقد قلت له أن يأتي يوم الخميس لقراءة الفاتحة. قالت ليلى وهي تحاول مسح دموعها: ولكن أنا .. لم تكمل جملتها قاطعها عادل قائلاً: أنا أعرف أحمد جيداً وهو شاب على خلق ولا يعيبه شيئاً، وقد تركت لك فرص كثيرة لتقابلي آخرين لكنك دائماً ما ترفضين، الآن أنا سأختار لك ما يناسبك» (المصدر نفسه: ٢٤).

يوم الخطيبة، عندما يسأل أحمد رأي ليلى للزواج، والد ليلى، دون إذن من ليلى، اتفق معه لمراسم الزواج في الشهر التالي: «وجدت أحمد يقول لها: ها ما رأيك يا ليلى؟ كانت تريد منه الاستفهام ولكن جاء صوت أبيها يقول: العروس بالطبع محرجة من الكلام، الزواج الشهر القادم على بركة ... بعد رحيل الجميع ذهبت ليلى إلى والدها في مكتبه وقالت له: لا أريده قال: لم أسألك رأيك، يبدو أنك كنت تظنين أنا أمزح» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٢٧).

المعتقدات الخاطئة حول الزواج

تتعامل المجتمعات التقليدية غالباً مع المعتقدات التي تؤدي إلى الفجوة بين الجيل الماضي والجيل الجديد؛ من الممكن بعض الأحاديث التي تحدث أثناء القصة تعكس الثقافة والطريقة التفكير الناس في المجتمع المصري، على سبيل المثال، ليلى بعد طلاق من المحمود تريد مع اصدقائها تذهب للتفرج، لكن عائلتها تعارضها، لأنها وحيد والناس يتبعون اعمالها وصديقتها سهى ذكرها بهذا الأمر: «عادل ... يا ليلى أنك الآن مطلقة والأعين عليك، ماذا يقول الناس إذا علم أحد أنك ذهبت إلى الساحل بمفردك؟ سعاد: أنت تعلمين ما تقوله السيدات في النادي عن أي امرأة تتطلق، يضعوها تحت الميكروسكوب

وعند أي غلطة يتم التشهير بها حتى لو كانت صديقتهم سها: يجب أن تنتبهي لكل أفعالك نحن في مجتمع ينظر إلى المطلقة إذا كلمت رجالها عاهرة فما بالك بالسفر» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٨ و ٩).

سميرة، صديقة ليلى، عندما نتحدث معها حول انضمامها إلى داعش، تتكلم عن نظرة الناس وأسلوب تفكيرهم بشأنها، التي تبلغ من العمر ٣٠ عاماً، وهي لاتزال غير متزوجة: «أنا في الثالثة والثلاثون، هل تعلمين أن أفضل عمر في سن المرأة هو الثلاثون لكن مجتمعنا منذ أن أتممت الثلاثون وقد حظت بلقب "عانس" سمعته كثيراً من الأعراب ثم من الأصدقاء ثم من أهلي. أحياناً كثيرة أردت أن أغير اسمي على مواقع التواصل الاجتماعي وأكتب "سميرة العانس" لأخبر الجميع أنني أعلم لقبى الجديد وأنهم يجب أن يتوافقوا على وصمي به كل حين وآخر» (المصدر نفسه: ٢٣).

بيئة غير ملائمة للمجتمع

إن المجتمع الذي نتحدث عنه الكاتبة، اختلط بالتشوهات التي تجعل الحياة صعبة وغير محتملة للآخرين؛ وتحدث عبدالصمد عن المديرين، الذين يرون النساء وخاصة النساء الطليقات كالفريسيات. عندما قد طلقت ليلى، مدير الشركة، التي تعمل فيها، إتاحة الفرصة ويقصد اقتراب منها: «أبتسم لها في سخافة وهو يقترب منها أكثر ويمسك ذراعها ويقول: أواسيك. صرخت به: ما بالك ما بال الجميع؟ ثم خرجت مسرعة من مكتبه وأخذت حقيبة يدها وسارعت بالخروج من الشركة» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ١١). قالت سميرة ليلي بأن مدير الشركة كان عنده مثل هذه النية معها: «أنا أعلم سبب رحيلك من الشركة هو المدير المحترم الأستاذ ماجد، لا تتعجبي فلم تكوني الأولى حاول مع كثير من الزميلات، حتى معي» (المصدر نفسه: ٢١).

إن منال هي رمز أولئك الذين يعانون من الظروف غير ملائم في المجتمع المصرية؛ ابن منال ينمو بين الأصدقاء السيئين، من ناحية أنها ليس عندها قوة مالية وفي جانبه، يشعر بالقلق لمستقبل ابنها، لذلك فهي تبحث عن مجتمع أن ابنها ينمو وفقاً لرغبتها: «إسمي منال المصري مدرسة لغة عربية، ٣٨ عاماً متزوجة وأم لطفل عمره إحدى عشر عاماً، منذ أن انجبت طفلي وأنا أحاول أن أربيها أنا وزوجي تربية إسلامية سليمة قدر المستطاع. نجحنا في ذلك حتى دخل إلى المدرسة، إبنني في غاية الذكاء وتلميذ مجتهد. فهو دائماً الأول على صفه ولكن ماذا أفعل بذلك؛ ذكاء والأخلاق تنعدم كل يوم كان يأتي بالفاظ سيئة يقولها زملائه ويسأل عن معناها ونقف أنا ووالده مكتوفي الأيدي عن ضد ذلك الفساد عن طفلنا. أردنا نقله لمدرسة خاصة ولكن لن نستطيع تحمل تكاليفها المرتفعة. حاولنا على قدر المستطاع أن نحمي ابنتنا وندعو الله أن يحفظه. إلى أن أمسك أبيه بهاتفه فوجد مقاطع فيديو إباحية، علمنا وقت ها أننا لا نستطيع حمايته في هذه

البيئة وبتلك الإمكانيات القليلة ابداً، لذلك سأذهب إلى الدولة الإسلامية لأعمل هناك ثم سيلحق بي زوجي وإبني في السنة القادمة بعد ينتهي إبني من الامتحانات النهائية، سنعيش هناك تحت مظلة إسلامية» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٣٠).

أن أمل هي رمز بينهم، الذين يعانون من مصاعبهم الاجتماعية ومشكلة الطلاق من والديها؛ والدها مدمن وهي لاتزال وتنزعج: «فقلت أمل: إسمي أمل الصاوي ٢٣ عاماً، لم أتزوج بعد وحاصلته على دبلوم فني ثم التحقت بعده بمعهد لإعداد الدعاة وتخرجت منه بتقدير عالي ولكني لا أعمل، أنا فتاة وحيدة أبواي ليس لي إخوة، كان أبي رجلاً حنوناً يعرف الله ويخافه، أحسن تربيته وعشنا أنا وهو وأمي في حال جيدة حتى فقد عمله وتحول إلى رجل آخر. أبي الذي لم تمتد يده على مخلوق طوال عمره أصبح يضرب أمي صباحاً ومساءً بسبب وبدون سبب وعندما كنت أدافع عنها كان بنالني نصيبي، عندما أشتد الأمر على أمي هربت عند أخوالي فطلقها أبي. حاولت أمي أن تأخذني للعيش معها لكن أبي رفض فهو يحبني كثيراً، أيضاً رفض أخوالي الأمر خشية أن يصنع أبي مشاكل لهم وهم يعرفون مدى تعلقه بي بعدما طلق أمي أدمن أبي على الخمر وفي بعض الليالي كان يحاول الإعتداء علي» (المصدر نفسه: ٣١).

داعش

يكون الجزء الثاني وأكبر القصة حول داعش بشكل منفصل يتم التعبير عنها:

تزوج النساء وبيعهن وشرائهن

كان أحد الأعمال القبيحة وغير المحمودة التي كانت معتادة بين داعش هو الزواج الجهادي، أي لأبد للنساء أن يتزوجن مع الرجال الجهاديين من أجل تمهيد الطريق للجنة!! في يوم من الأيام، كانت تترجم ليلي لإبي سيف وهي تحتاج إلى ترجمة الكتاب الذي قد أرسلت صديقتها سها إليها، عندما فتحت بريدها الإلكتروني، وتلقيت رسالة من سميرة التي انضمت إلى داعش معها، وهي قد أرسلت إليها شهراً سابقاً، كانت هذه الرسالة الإلكترونية التي تبين جرائم الدولة الإسلامية خاصة طريقة الزواج بينهم عجيبة جداً لأنهم يخطبون امرأة واحدة لعدة الرجال مرات كثيرة: «من سميرة وعنوان الرسالة «ليلي أنفذي نفسك»!! كان نص الرسالة كالآتي ليلي أتمني أن تصلك رسالتي قبل فوات الأوان ورغم أنني أشك بذلك كثيراً، بعدما رحلت تلك الليلة وقد بدأت مأساتي. أخذوني إلى بلدة دير الزور وهناك توقعت أنني سأعمل مترجمة كما أخبرونا، ولكن لم أعمل سوى عاهرة، طلب مني أحد المقاتلين أن أتزوجه ولكني لم أقبل وأخبرتهم أنني هنا فقط لأعمل، فقال لي أن عملي هو الترويج عن المجاهدين في سبيل الله وعندما علم قائدهم أنني عذراء لم أتزوج بعد فطلب حضوري وتزوجني بالقوة، مرت أيامي عصبية أحاول الهروب وبعد أن مل مني طلقني ليتزوجني رجل آخر في الليلة التي بعد الطلاق مباشرة. وهكذا أصبح يرميني أحدهم للآخر حتى حملت وبعدها أستطعت الهروب

بمساعدة إحدى العائلات السورية الكارهة لهذا التنظيم العاهر، بعدها عدت إلى مصر
لأكتشف أنني مصابة بالإيدز والجنين يحمل المرض هو الآخر» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٦٢).

في نهاية القصة، تعبر قصة منال تشير إلى أمر اللانسانية ببيع النساء
وشراءهن بين داعش؛ فعندما تحتج على منهج التعليم في تنظيم الدولة الإسلامية، فإنهم
يحكمونها بالسجن: ولكن عندما تستمر احتجاجها، يرون عقوبة أكثر صعوبة بالنسبة
لها، ويبيعها في سوق الذي يشبه السوق العبيد، وتستمر هذه القضية: «أما منال المصري
مدرسة اللغة العربية بعد رحيلها إلى داعش ورؤيتها المناهج التي يسمون بها رؤوس
الأطفال والمفاهيم البعيدة عن الإسلام إعتزضت على تدريس هذا الجهل فتم معاقبتها.
أنهموها بانها أرادت عن الإسلام لرفضها تعاليمهم وقاموا بسجنها، ولما رأوها تنتشبت
برأيها قاموا ببيعها إلى أحد الرجال الذي باعها مرة أخرى بعد أن أخذ غرضه الدنيء
منها، وهكذا أخذت تنتقل من رجل إلى آخر بيع وشراء» (المصدر نفسه: ١٤٠).

القتل والحرب النفسية

القتل والدمار من الجرائم العديدة لداعش، أنهم يقومون بإيجاد الرعب ويرتكبون
أسوأ أنواع جرائم القتل من أجل نفوذ قدرتهم على البلاد. إن داعش عندما يأخذون قوات
جديدة، لأختبارهم يعملون القتل والدمار أمام أعينهم. وبالذرائع المختلفة ودون أي
احتجاج وبمجرد تبين رأيهم يحكمون حكم الكفر والارتداد على معارضينهم. عندما
يتحدث عمر عن جرائم داعش لليلي، يتذكر الذاكرة المريعة لقتل الإيزيديين؛ حين أن
داعش اضطروه على قتل والدة أمام طفلها. وقد هددوه بالبنديقية، سيقتلونه إذا لم يفعل
ذلك. كان عمر يعاني من تذكارات هذه الذكارات المرة من أعمال داعش: «في أحد الأيام
طلب مني قيادة كتيبتي في إحدى المواجهات بين التنظيم والإيزيديين في جبل سنجار
بالعراق، وكما يفعل القادة فقد أشرفت على المعركة التي تم ربحها ببساطة لقلّة عتاد
الإيزيديين قام المقاتلين بقتل الرجال من الأسرى لأنهم على حد قولهم كفار، كانت تلك
هي أول مرة أرى القتل بأمر عيني لعزل أسرى حرب، في داخلي أقسمت على عدم
المشاركة في تلك المهزلة مرة أخرى. تم سبي النساء وقام أحد القادة ليتفحصهم وعندما
أمسك بإحداهن قامت بالبصق على وجهه، ثارت ثائرتة وقام بتصويب البندقية على
رأسها، لم أستطع التحمل أكثر من ذلك فقامت بمعارضته وضربه فسقط أرضاً أمام
المقاتلين وصرخت بهم: قتلتم الرجال العزل، الآن ستقتلون النساء .. عار أنتم على
الرجولة. بدأت المهمات بين المقاتلين وصار كل ما حدث أم أحد الأمراء الذي أتى
ونظر شذراً لي ثم جذب المرأة ووضعها أمامي وركل طفلها الذي كان يصرخ، ثم وضع
أحد الأسلحة بيدي وصوب آخر إلى رأسي وقال: يمكنك الاختيار أيها الخائن بأن تقتل

تلك المرأة الكافرة أو أن أقتلك أيها المرتد. نزلت دموعي وأنا أنظر إلى المرأة التي تتوسل إليّ ألا أقتلها وإلى طفلها الذي يبكي، وأنا أشعر ببرودة فوهة البندقية المصوبة إلى رأسي والتي أنا على يقين بأن سيطلق منها حاملها أي طلقة في أي لحظة. قلت: لا أستطيع قتلها قام ذلك الأمير بفتح زناد الأمان والاستعداد لأطلاق النار عليّ، ثم أطلقت صمت عمر وأخذ يبكي ثم قال: أنا من أطلقت على المرأة، أطلقت النار على قلبها فخرّت ميتة أمام طفلها الذي يبلغ الثماني أعوام» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٦٧ و ٦٨).

في الواقع، حاول داعش بهذه الأفعال السنيّة أن يسطر سلطته على المستوطنين العاديين.

طرق كسب ثروتهم

إضافة إلى المنابع المالية والمحطات النفطية التي خاضعة في المنطقة لسيطرة داعش، تقع المصانع الصناعية واسعة النطاق أيضاً في يد داعش وإلى جانبهم، تكون مصادر تهريب الأسلحة والبشر، قد يعرف باسم "التجارة السوداء"، أيضاً أخذ الثروة من دول أخرى مقابل تسليم الرهائن، من الموارد المالية التي يستثمر داعش منهم (حاتمي، ١٣٩٤ش: ١٥٠).

يكتسب داعش ثروته من أخذ الإتاوة وإختطاف الأشخاص، تعبر الكاتبة القصة عن دس أبي سيف للحصول على الأموال والد ليلي. خلال حديثه مع عمر، يتحدث عن الثروة العظيمة لأب ليلي. أن داعش بعد تخضيع وتسليم ليلي لأموالهم سيفني عائلتها، حتى يشكلوا جيشاً قوياً في مصر بالموروث الذي يصل إلى ليلي، ثم يتوسعوا نطاق نفوذهم: «قال ابوسيف: هو واحد من أكبر تجار السيارات في مصر، شركته تقدر بالملايين ونفذه كبير وأن تقع فتاة من عائلة كتلك في أيدينا فهي غنيمة يجب إقتناصها جيداً. قال عمر متصنعاً عدم الفهم لكي يعرف بالمزيد: ولكن الفتاة هنا فكيف سنستقاد من وضع أبيها. قال ابوسيف: الفتاة سندربها هنا، ولهذا تم وضعها بين يدي حتى لا يركب أحد أي خطأ وتضيع من بين أيدينا، الترجمة ما هي إلى غطاء حتى تقتنع برؤيتنا ثم سنقوم بتدريبها على إدارة الأعمال، وبعدها تعود إلى أرض الكنانة لتقنع والدها بالعمل معه، وسيرحب أبيها كثيراً بالطبع حيث أن أخيها يعمل في مجال الطب. سنتركها عدة أشهر حتى تعرف كل شيء تحتاجه ثم سيموت أبيها لأي سبب وأخيها أيضاً ومن الوارد أمها كذلك، حتى لا يصبح لديها غير أحضاننا فتصبح بأيدينا كالعجين وبما تملكه من إمكانيات وهي الوارثية الوحيدة لأبيها سنستطيع أن نبداً أقوى خلية في مصر، وستصبح عملياتنا على الأرض مصر أقوى وأعنف» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٥٢).

الالتزام بالطقوس الإسلامية

إن داعش تعرّف أهدافها وبرنامجهما لإحياء الطقوس الإسلامية والالتزام بالتقاليد الإسلامية. يعلم أبوسيف بدء عملهم من صلاة الفجر، مما يدل على قراءة

صلاتهم في وقتها: «هنا أننا ننام مبكراً ونستيقظ لصلاة الفجر ويبدأ يومنا بعد الصلاة، وأتمنى أن تحاولي التأقلم مع أسلوب حياتنا» (المصدر نفسه: ٥٠).

وعناية بالحجاب والقناع من جانب المرأة نوع آخر من طقوسهم الإسلامية، وعدم التزام بها مما أدى إلى عقاب شديد، في الواقع، كان داعشيون قد منعوا تدخل النساء في الإدارات والشؤون اليومية مثل الشراء، ويزعمون إنها سقوط في فخ الشيطان. عندما تريد سميرة أن تصف أمسلمان وواجبتها لليلي، تقول في وصفها إنها دوماً قناعاً في رأسها، ولا تخلعها أبداً: «جلست ليلي على أحد المقاعد وهي تنظر حولها وتقول: أين الجميع؟ أجابت سميرة: سيأتون في موعدهم لم تتأخر أمسلمان عن مواعدها أبداً. قالت ليلي: من أمسلمان؟ أجابت سميرة: هي المسؤولة عنا وعن إنهاء ترتيبات السفر. ليلي: وما إسمها؟ "أمسلمان" هذا ليس إسم. سميرة: هي لم نخبرنا سوى بهذا الإسم وأيضاً ترتدي النقاب ولا تخلعه أبداً. تعجبت ليلي وقالت: لماذا؟ سميرة: تقول أن تلك إجراءات أمنية. أو مات ليلي برأسها متفهمة ثم قالت: لم أكن أتصور أننا سنقابل في مكان مثل ذلك. ضحكت سميرة وقالت: كنت تعتقد أن سنقابلهم في خيمة أو شيء شبيه بذلك. ابتسمت ليلي وأجابت: لن أكذب، فأنا بالفعل تصورت شيئاً كهذا» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٢٨).

عندما تدخل ليلي إلى ساحة منزل أبي سيف، يواجهها عمر ويقول لها نوع حجابها ليست جيدة ويجب عليها ارتداء القناع كنساء الأخريات ويجب أن تستعيض ملابسها لرائحتها: «فقال: ليس مناسباً أن يراك الحراس في هذا الوقت وبتلك الملابس. نظرت له باستغراب وقالت: ما بها ملابس؟ قال: لا شيء، لكن هنا جميع النساء تلبس النقاب الأسود وليس من المعتاد رؤية النساء بالملابس الملونة ودون غطاء وجه. قالت في لامبالاة: ليس هذا من شأني. ثم أكملت: أم إنك لا تثق بحراسك أو ... بنفسك» (المصدر نفسه: ٤٩).

عندما تسأل ليلي، هل يمكن الذهاب إلى الخارج، يقبل أبو سيف ذهابها بشرط أن يكون معها حارس، وينتمي ذلك بسبب عدم المعرفة ليلي بالمدينة وأهمية صحتها بالنسبة للمجموعة، ولكن في الحقيقة السبب الرئيسي يعود إلى صيانة الطقوس الإسلامية: «نظرت له ليلي متفهمة وذهلت: هل أستطيع الخروج متى شئت؟ ابتسم أبو سيف وقال: بالطبع فأنت لست رهينة هنا ولكن سيحبك أحد الحراس، لأنك لا تعرفين المدينة كما أن سلامتك أمر يهمننا» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٥١).

مرة أخرى، تريد ليلي من عمر أن يرافقها للذهاب إلى السوق، لكن عمر يقول إنها يجب أن تعرض ملابسها لرائحتها: «قالت ليلي: أريد أن اذهب إلى السوق اليوم أيمكنك أن تصحبني؟ صمت عمر قليلاً ثم قال: حسناً لكن إذهبي وغيري ملابسك تلك.

لم تعجبها ليلي طريقته في الطلب فقالت: ولماذا فأنا سأرتدي العباءة على أي حال. قال: رائحة عطرك تسد الأنوف، إذهبي وغيري ملابسك» (المصدر نفسه: ٦٠).

استخدام وسائل الإعلام

أبرز ظاهرة التي كانت تخطيطها صعبةً هو توسيع سلطة التلفزيون على مجموعة من المنتجات الثقافية. التلفزيون بسبب قدرتها في التوزيع، تكون قضية حادة جداً عاماً وفي العالم الثقافي خاصاً (بورديو، ١٣٨٧ش: ٦١). داعش، من خلال الاعتماد على قدرة وسائل الإعلام، كان يحاول لترويج أفكاره وجذب القوة.

أبوسيف عندما يريد أن يوضح مسار عمل ليلي، يقدم إليها معلومات عن وسائل الإعلام التي تكون لديهم، ويتحدث عن المواقع والصحف التي تنتشر بعدة لغات. ويتحدث عن الحاجة الماسة لداعش إلى المترجم؛ قصده من استخدام المترجم توسيع نطاق الإعلان في المواقع والشبكات الاجتماعية: «قال أبوسيف: الآن سنبدأ الكلام عن العمل، بالطبع أنت تعلمين أننا هنا نبني ركائز دولة جديدة ولدينا كما في جميع الدول جهاز إعلامي مسئول عنه فريق محترف، فنحن لدينا قنوات فضائية ومواقع إلكترونية وصفحات في مواقع التواصل الاجتماعي. كما أن لدينا جريدة ننشرها بعدة لغات وبالطبع كل هذا هدفه الإنتشار وإيصال رسالتنا إلى العالم أجمع ولهذا فإن المترجمين لهم أهمية كبيرة في دولتنا» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٥٠).

رغم الفضاء المغلق لداعش وارهقاتهم المفرطة، نشاهد أنهم يستخدمون الشبكات الاجتماعية مثل سكايب للإتصال مع الآخرين وجذب المتلقي لتحقيق غاياتهم الخاصة، عندما تريد ليلي من عمر شريحة التلفونية للتواصل مع عائلتها، يتبين لها أبوسيف سيعطونها شريحة التلفونية، لكن يجب على ليلي التزام بالجوانب الأمنية وقوانينهم، ويجب أن يكون وقت التحدث بضع دقائق. أو يمكنها التواصل مع عائلتها من خلال برنامج سكايب، بشرط ألا تجد أسرتها اثرها: «أبوسيف: لا تحتاجين لشرائها، عمر سيقوم بإعطائك واحدة، ولكن بالنسبة للتواصل مع أي أحد خارج سوريا فإن هناك عدة شروط يجب أن تعلمها قبل أن أقولها أريد أن أعلمك أننا نثق بك كثيراً ونعلم أنك ستتبعين التعليمات لأجل سلامتك وسلامتنا. أشارت ليلي برأسها توافقه، فكمل أبوسيف قائلاً: الشريحة التي ستأخذينها مأمونة حتى لا يستطيع أحد تعقبها، ولن يظهر رقمك لدى الشخص الذي تتصلين به ونرجو أن لا تتعدى مدة المكالمة في المرة الواحدة خمس دقائق. ... يمكنك التواصل مع أهلِكَ عن طريق برنامج "سكايب" على الإنترنت ولكن هذا بشرط ألا يعرفوا مكانك ولا موقعك ولا أي شيء بخصوص الخلافة هنا ولا أي معلومات عن الملفات التي تعملين عليها ولا ما تريه هنا أو تسمعيه، كل هذا يندرج تحت بند السرية» (المصدر نفسه: ٥١).

٢ كيفية انجذاب القوات

المقاتلون التكفيريون لداعش في العراق والشام، تغييروا بتسمية "الخلافة الإسلامية" بعد ٢٩ يونيو ٢٠١٤، وهم مجموعة من المسلمين التكفيريين بالإضافة إلى العراق وسوريا قد تجمعوا من مختلف البلدان العربية والآسيوية والأوروبية والإفريقية (نظري وبيراني، ٣٩٦ ش: ٧٨).

تدور هذه الرواية حول جذب القوات النسائية؛ حيث ترسل داعش المبشرين إلى بلدان أخرى من أجل تعزيز صورته المقبولة. في هذه القصة، تتولى أمسلمان هذه المسؤولية باستطلاع النساء اللواتي تعبن من حياتهن ومشاكلهن (أنظر عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٣٠ و ٣١). وبالتعامل العاطفي الحنون، تجذبن وتعدهن وعداً زائفاً وهذا هو الإسلام الحقيقي لدي داعش وأجرهم عند الله: «أخذت تشرح أمسلمان أشياء عن الجهاد وعظيم أجره عند الله وفساد المجتمع وحرب الغرب على الإسلام» (المصدر نفسه: ٢٩).

في هذه الرواية، أمسلمان للقيام بأعمالها تستفيد من الخداعة العديدة، على سبيل المثال، للذهاب النساء من مصر إلى سوريا، وفترتهن بسرعة جواز السفر: «وهي خرج بعض جوازات السفر من حقيبتها» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٢٩).

أيضا عندما امتنعت ليلي عن التعبير عن مشاكلها، وتعلم أمسلمان من خلال سميرة ظروف ليلي، للاقتراب منها تعبر قضية كاذبة عن حياتها الليلي وهي في الأصل قضية حياة واحدة من الفتيات اللواتي انضممن إلى داعش بهذا الشكل؛ أي تكون أختها صديقة لزوجها وهذا مسبب طليق من زوجها بحيث أختها تتزوج معه: «أنا مطلقة أيضا وكنت أحب زوجي حد الجنون، حتى أتى اليوم الذي عملت فيه يجب أختي وهي تبادله المشاعر، وعندما واجهتهما وقف أمامي ببرود وقالت له: طلقها ودعنا نتزوج فها هي قد علمت وانتهى الأمر» (المصدر نفسه: ٣٣).

أيضا وقت الذهاب، تشعر أن النساء المصريات تخفن من الذهاب، لذا تخطط لإقناعهن الخداع (أنظر المصدر نفسه: ٤٢). أيضا تقول لكي تسيطر على عاطفتهم: «وهي تقول بتأثر: أصبح المسلمون يقتلون في كل مكان، ساد الظلم في بلادنا أصبحت حالة مجتماعتنا يرثى لها، فكل واحدة منكن خسرت شيئا كبيرا في تلك البلد ولكن دعوني أقل لكن أن هناك الكثيرين من فقدوا أكثر منكن وواجبكم ناحيتهم أن تساعدوهم في رفع الظلم عنهم والانتقال إلى الدولة التي سترعى الله فيهم بتحكيم شرعه. وإن كنتم تقررون الآن بدينكم وأنفسكم فلا تتسبون واجبكم تجاه المسلمين في كل الأوطان فاللهم جهادا في سبيله ورفعاً لرايته» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٤٢).

ومن حيل لداعش لجذب قوات جديدة هي غسل الدماغ للشخص. يعني هيأت داعش ظروفًا جديدة للأشخاص المطرودون والمعزولون الذين لديهم اضطرابات كثيرة، لكي تجذب أفكارهم وآرائهم، سميرة مَلَمَّة بقضايا داعش من قبل ليلى تتحدث عن مشاكل داعش لكن سميرة متأثرة بمبشرين داعشين لقد تغيرت بشكل عام آرائها واتجاه أفكارها وحتى استدلالها من داعش: «أنا بكل صراحة ودون أي مقدمات أقترح عليك أن تنضمي للدولة الإسلامية. ضحكت ليلى وقالت: هل تقصدين داعش؟ أجابت سميرة: نعم ولكن إسمها الدولة الإسلامية، هم يطلقون عليها هذا الاسم الخاطيء لعدم اعترافهم أنها دولة إسلامية. قالت ليلى: وأنت تعترفين بذلك؟ تعترفين بكل ذلك القتل والتدمير والأساءة إلى الأبرياء. أجابت سميرة: كانت هناك بعض الأخطاء وقد أعترف بها القادة ولكن كثير من تلك القصص مختلفة يروجها الإعلام كما يروج لكثير من الكذب. قالت ليلى باستهزاء: نعم بالطبع. وهل تريدني أن أذهب وأجاهد هناك؟ ومن مثلي يمكنها أن تجاهد أعظم جهاد ... جهاد النكاح أليس كذلك؟ ضحكت سميرة وقالت: هل حقا تصدقين تلك الخرافات هل تعتقدن أنهم في الدولة الإسلامية مجرد جموع من الجهلة يريدون نساءً ليتزوجهم وهذا ما يفعلونه هناك...» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٢٠ و ٢١).

أسماء داعشين

ان داعشين في اختيار الأسماء، كانوا في اقصى دقة وحفظ المعلومات بحيث تحدد أسماءهم فقط بكنية وأحياناً الأشخاص من مختلف الأمم الذين لم يكن من أصل عربي يعرفونهم بالأسماء والكنى العربية. في هذه الرواية، تأتي أسماء داعشين بأب (أمسلمان، أمبال، أبوسيف، أمسياف)، لو كان بعض من هؤلاء الأشخاص ليسوا كبار السن. وهذه التسمية لأجل انهم يعتبرون المجاهدين داعشين كأطفالهم، على سبيل المثال، تقول أمسلمان النساء المصريات اللواتي يذهبن إلى سوريا أن يذهبن هناك عند أم بلال ويقتلن نحن بنات أمسلمان: «ستذهبن إلى العنوان الذي سأعطيه لكم هو عنوان إحدى الأخوات هناك وإسمها أمبال. عندما تسألنكم من أنتن ستخبرونها أنكم: بنات أمسلمان المصرية» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٤١).

وعندما تسأل ليلى عن أمسياف لماذا لم يتزوج أبوسيف للحصول على الطفل والرجال داعشيون يحصلون على الكثير من النساء؟ وتستجيب أمسياف أن كل أطفال المجاهدين هم أطفالنا: «لقد رضيعنا منذ زمن بما قسمه الله لنا ونشعر أن كل أطفال المجاهدين هم أطفالنا» (المصدر نفسه: ٥٤).

الجغرافيا وموقع داعش

تركيا هي الطريق الذي تختاره أمسلمان للنساء المصريات لأن هذا الطريق فيه المزيد من الأمن. كل رحلة في الاختفاء السياحية وهو اختفاء مناسب لورود القوات إلى تركيا ثم تتحدث عن مدينة أنطاكية، التي تبعد حوالي ثلاثين كيلومتراً عن سوريا تكون

طريقة لدخول إلى سوريا. ثم تشير إلى مدينة حلب التي تقع تحت سيطرة داعش، ومدينة رقة التي هي عاصمة الخلافة لداعش في سوريا: «قالت سميرة: لماذا ستسافر عن طريق تركيا.. وهل تلك طريقة آمنة؟ أجابت أمسلمان: السبب أن تركيا تستقبل آلاف من السياح كل يوم، فسفركم بغرض السياحة تغطية مناسبة ومن ثم يمكنكم المرور من الحدود إلى سوريا أو العراق وبالطبع هي آمنة فقد مر الكثيرون بتلك الطريقة... ثم أشارت إلى إحدى المدن التركية القريبة من سوريا وقالت: وهذه مدينة أنطاكية إحدى المدن التركية القريبة جداً إلى سوريا وتبعد حوالي ٣٠ كيلومتر عن البحر المتوسط. ثم رسمت خط منها متجه إلى إحدى المناطق بحلب وقالت: ومنها ستذهبون إلى إحدى المناطق بحلب التي تخضع لسيطرة الخلافة ومنها سيتم إرسال كل منكن إلى المدينة التي ستعمل بها. ثم رسمت دائرة على مدينة برقة السورية وقالت وهي تبتسم: وهذه هي مدينة برقة عاصمة الخلافة الإسلامية» (عبدالصمد، ٢٠١٥م: ٤١ و ٤٢).

يبدو أن داعش، بخطة محدد سلفاً، قد حدد مدينة رقة عاصمة الخلافة الإسلامية، في سياق محادثة ليلي مع سائق سيارة في مدينة رقة، ويتحدث السائق عن الزراعة المثمر ووجود سد ضخم في المنطقة على المجاورة الحقول النفطية: «دخلت السيارة مدينة الرقة في الساعات الأولى من فجر اليوم الجديد، كانت ليلي تشاهد الشوارع الفارغة والمباني. ثم سألت السائق: ما هذا المبنى؟ أجابها: هذه المحكمة وأخذ يعرفها على المدينة ويقول هذا بيت الزكاة وهذا ديوان المظالم. قالت ليلي بأسف: مدينة جميلة لكن طالتها آثار الحرب. تابع السائق قائلاً: تقع المدينة على الضفة من نهر الفرات ويعتمد الإقتصاد هنا على سد الفرات وعلى الزراعة وعلى الحقول النفطية المجاورة» (المصدر نفسه: ٤٦ و ٤٧).

النتائج

الجو العام للرواية يكون حول داعش وبنيتها: من خلال قراءة القصة، يمكن أن نفهم قوة الكاتبة في تحليل صحيح عن الظروف الداخلية لداعش. يبدو أن الكاتبة نفسها قد أدركت مثل هذا الظروف في بينهم. وصف تفصيلي وفني لأنشطة هذه المجموعة في غسل دماغ الأشخاص المحرومين من جميع أنحاء العالم ومحاولة جذبهم من نقاط القوة في هذه الرواية. أيضاً قد تمثلت الكاتبة البيئة الداخلية المصرية في التعامل مع النساء المطلقات، والنظرة عليهن كفرسيات في تعامل محمود وأبوليلي ومدير الشركة مع ليلي. جزء الكبير من الرواية يختص بداعش وأعمالها القبيحة مثل الزواج مع النساء وشراء وبيعهن بشكل دوري وقتل ودمار معارضين بأشد الأوضاع، ولا سيما ايزيديين سنجار، طرقهم قبيحة لكسب المال مثل اخذ الأتاوة، اخذ الرهائن، التزام الشديدين والسطحي بالطوقس الاسلامية مثل استخدام القناع، وطريقة جذب القوات، والموقع الجغرافي

لداعش. كأن المتلقي بالقراءة هذه القصة يستشعر تاريخاً مصوراً لجرائم هذه المجموعة أمام أعينه.

المصادر والمراجع

١. أدهمي، جمال وآخرون (١٣٩٠ش)، نقد جامعه‌شناختي رمان سفر محمود دولت‌آبادي، فصلنامه زبان و ادب فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سال سوم، شماره هفتم، صص ٣٥ - ٥٤.
٢. اسماعيل، عز الدين (١٩٦٣م)، التفسير النفسي للأدب، القاهرة: دارالمعارف.
٣. بورديو، بيار (١٣٨٧ش)، درباره تلویزیون و سلطه ژورنالیسم، ترجمة: ناصر فکوهي، طهران: آشیان.
٤. بیران، برویز (١٣٨٣ش)، مردسالاری و بهداشت باروری زنان، نشریه رفاه اجتماعی، المجلد ٣، العدد ١٣، صص ١٦٧-١٩٤.
٥. توکلي، سعید (١٣٩٣ش)، القاعدة، داعش، افتراقات و تشابهات، آفاق امنيت، المجلد ٧، العدد ٢٣، صص ١٥١-١٩٥.
٦. حاتمي، محمدرضا (١٣٩٤ش)، شکل‌گیری داعش در کانون پویش جهانی شدن، پژوهشنامه روابط بین‌المللی، المجلد ٨، العدد ٣٠، صص ١٤٧-١٦٩.
٧. زرین‌کوب، عبدالحسین (١٣٧٤ش)، آشنایی با نقد ادبی، ط ٥، طهران: سخن.
٨. ضیف، شوقي (١٣٨٨ش)، البحث الأدبي: مناهجه ومصادره، تحقیق بتول مشکین‌فام، طهران: سمت.
٩. عبدالصمد، هاجر (٢٠١٥م)، حبیبی داعشی، pdf.
١٠. عسکری حسنکلو، عسکر (١٣٨٩ش)، نقد اجتماعی رمان معاصر فارسی، ط ٢، طهران: فروزان.
١١. محروق، فاطمة (١٣٩٤ش)، اقتصاد سیاسی تروریسم (مورد داعش)، فصلنامه روابط خارجی، سنة ٧، العدد ٤، صص ١١٩-١٥٢.
١٢. میرصادقی، جمال ومیمنت میرصادقی (١٣٧٧ش)، واژه‌نامه هنر داستان‌نویسی، طهران: مهنار.
١٣. نظري، علي‌أشرف وشهره بیراني (١٣٩٦ش)، نظريه هویت اجتماعی و بازنمایی کنش هویتی داعش، فصلنامه مطالعات ملی، سنة ١٨، العدد ٢، صص ٧٧-٩٨.
١٤. وهبة، مجدي وكامل المهندس (١٩٧٤م)، معجم مصطلحات العربية في اللغة والأدب، بيروت: دارالقلم.