حوليات آداب عين شمس المجلد ٥٠ (عدد إبريل – يونيو ٢٠٢٢)
http://www.aafu.journals.ekb.eg
(دورية علمية محكمة)
جامعة عين شمس
كلية الآداب

وسائل التفصيح اللغوي والأسلوبي في أدب الطفل المعاصر

محمد عديل عبد العزيز*

أستاذ اللسانيات المشارك – جامعة الإمارات العربية المتحدة
Prof.Mohamed.adeel@gmail.com

المستخلص:

إذا كان المنشود في أدب الطفل المعاصر أن يتحرى الولوج إلى مخيلة الفئة المستهدفة بدقة وبإحكام؛ حتى يضمن نفاذ التأثيرات المطلوبة إلى موقعها منه، فإنه ينضاف إلى سجل المطالبات السالفة مد الطفل بوسائل تعبيرية صحيحة ومقبولة، تضمن إبطال عدد غير قليل من المفردات المهملة، والتعبيرات المستهلكة؛ مما يضمن تقديم جيل لغوي راق.

وتبدأ المشكلة حين نعلم أن التغييرات المتسارعة في بيئة طفل القرن الحادي والعشرين جعلته مختلفا حتما عن طفل الأمس، وأمدته بمفاهيم وأفكار، وألهمته معارف وقيم ومهارات؛ مما يستلزم تعديلا في الوسائل والإستراتيجيات اللغوية لمواجهة ذاك الزخم الثقافي، بشكل يحفظ للغة مكانتها وهيبتها في نفوس الناشئة. كذلك فإن أدب الأطفال لم يعد تقديم كلام منمق يجد فيه الأطفال ما يثير نعاسهم قبل الاستسلام إلى النوم، بل هو بالأحرى لغة توقظ الأطفال، وتمنحهم الأمل، وتؤجج قدراتهم. والطفل بطبعه لديه شغف ونزوع إلى متابعة القصص والمسرحيات والأناشيد؛ لذا ينبغي استغلال ذاك النزوع، والانتفاع به؛ وتوسيع دائرة استخدامه في مواقف ونشاطات غير تقليدية، وبذلك نرضي نوازعه، كما نضمن تسرب تلك الخطابات إلى نفسه، واختلاطها بمخزونه اللغوي، فتصقله وتثريه، ويكون قادرا على استظهارها لاحقا.

إن تكوين جيل مثقف متذوق، مرتق بمشاعره تجاه لغته ومكوناتها يحتاج إلى البدء من مرحلة الطفولة، فهذا من شأنه أن يؤدي إلى تقدم المجتمع ورقيه، والارتقاء به من العلاقات المادية إلى العلاقات الروحية والفكرية. لاسيما في ظل الدعوات المشبوهة التي تهدف إلى صرف الطفل عن لغته الأم، وتعويده لغة ثالثة، مزيجا من الفصيحة والعامية. وإن من أبرز المشكلات التي تواجه البالغين اعتقادهم أن الاكتساب اللغوي إنما يحدث بالفطرة، دونما حاجة إلى تعلم أو تلقين عبر وسائل متنوعة، علما بأنه إذا صدق هذا الأمر مع البعض فإنه لا يصدق على الغالبية.

وتهدف الدراسة إلى تمكين الأطفال من مفردات العربية وتراكيبها وأساليبها، وتقويم ألسنتهم، وصقل أذواقهم، ومساعدتهم في تكوين عادات لغوية صحيحة، بأسلوب عملي شائق، يلفت انتباههم، ويؤثر في قرائحهم، ويمدهم بمعين من المفردات والتعبيرات والأساليب والمفاهيم، التي تسعفهم لاحقا، مع حفز قدرتهم إلى تمثل مكتسباتهم، واستظهارها في خطاباتهم الشفاهية والكتابية في سياقات مقاربة. وكذلك إلى تنمية أحاسيس الأطفال اللغوية والأدبية، وحفزهم للإقبال على الأدب، حفظه واستظهاره، مما يدعم ملكات الفهم والتحليل والتركيب، كما يُمكنهم من فهم الأساليب اللغوية المتنوعة والمعاني والصور.

الكلمات المفتاحية: الاكتساب اللغوي – الكفاية والأداء/ التذوق اللغوي والأدبي – معجم الناشئة اللغوي– الصواب اللغوي.

© جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة لحولية كلية الآداب – جامعة عين شمس ٢٠٢٢.

"ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات" بشر بن المعتمر" الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٥، ج١، ص

"إن الكلام الفصيح هو الظاهر البين. وأعني بالظاهر البين أن تكون ألفاظه مفهومة، لا يحتاج في فهمها إلى استخراج من كتاب لغة، وإنما كانت بهذه الصفة لأنها تكون مألوفة الاستعمال بين أرباب النظم والنثر، دائرة في كلامهم. وإنما كانت مألوفة في الاستعمال، دائرة في الكلام دون غيرها من الألفاظ؛ لمكان حُسْنها وذلك أن أرباب النظم والنثر غربلوا اللغة باعتبار ألفاظها، وسبروا وقسموا، فاختاروا الحسن من الألفاظ فاستعملوه ونفوا القبيح منها فلم يستعملوه فالفصيح إذن من الألفاظ هو الحسن " ابن الأثير، المثل السائر فى أدب

في مولج حديثي أنوِّه إلى أنها كانت طلبة أشتهيها منذ سنوات، أن تكون لي دراسة لغوية مستقلة عن أدب الأطفال، وقد تحققت رغبتي الآن بعد أن سنحت الفرصة بذلك. وسبب رغبتي السالفة هو يقيني أن الأطفال هم بهجة الحياة وأنسها، ولم لا وخطاب ربنا شاهدٌ حاضر: " المال والبنون زينة الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثوابا وخير أملا" **الكهف/ ٤٦**. ويقول عز من قائل: " والذين يقولون ربنا هب لنا من أزواجنا وذرياتنا قرة أعين واجعلنا للمتقين إماما" **الفرقان/ ٧٤**. وفي أهمية الطفولة ومكانتها من النفوس، وضرورة اكتنافها بالرعاية وتعدها بالعناية، يقول نبينا ﷺ: "الولد من ريحان الجنة" **رواه الحكيم الترمذي**.

ولقد أدلى الأدباء بدلائهم، وفطنوا إلى مكانة الأولاد من نفوسهم، فترى من المخضرمين حِطّان بن المُعَلّى ينشد في ضاديته "أنزلني الدهر على حكمه" [1].

أنزلني الدهرُ على حُكْمِه من شامخٍ عالٍ إلى خَفْضِ
وغالني الدهرُ بوَفْرِ الغِنى فليس لي مالٌ سوى عِرْضي
أبكانيَ الدهرُ، ويا طالما أضحكني الدهرُ بما يُرْضي
لولا بُنياتٌ كزُغْبِ القطا رُدِدْنَ من بعضٍ إلى بعض
لكان لي مُضْطَرَبٌ واسعٌ في الأرض ذاتِ الطول والعَرْض
وإنما أولادُنا بيننا أكبادُنا تمشي على الأرض
لو هَبتِ الريحُ على بعضهم لامتنعتْ عيني من الغَمْضِ

والأطفال هم غراس الأمم وثرواتها، عليهم تنعقد الآمال وبهم تتحقق الطموحات، لذا وجب الحرص على تنشئتهم على أعيننا، ومراعاة حق الله فيهم، وحق مجتمعهم، وأن نقدم لهم كل ما هو مفيد ونافع، وندفع عنهم كل ما هو ضار وفاسد. فترى الشاعر معروف الرصافي – شاعر العراق في عصره – ينشد في الطفولة، وضرورة تعهُّد الأطفال بالرعاية والعناية:

هي الأخلاقُ تنبتُ كالنبات إذا سُقِيت بماء المكرُماتِ
تقوم إذا تعهَّدها المربي على ساق الفضيلة مُثمِرات
وتسمو للمكارم باتساق كما اتسقت أنابيبُ القناة
وتنعش من صميم المجد رُوحا بأزهارٍ لها مُتَضوعات
ولم أرَ للخلائق من محل يُهذّبها كحِضن الأمهات
فحضْن الأم مدرسة تسامت بتربية البنين أو البنات
وأخلاقُ الوليدِ تقاس حسنا بأخلاق النساءِ الوالداتِ
وليس ربيبُ عاليةِ المزايا كمثل ربيب سافلة الصفات
وليس النبت ينبت في جنان كمثل النبت ينبت في الفَلاة
فيا صدرَ الفتاة رحبت صدرا فأنت مَقرٌ أسنى العاطفات

نراك إذا ضممتَ الطفل لوحا يفوق جميع ألواح الحياة
إذا استند الوليد عليك لاحت تصاوير الحنان مصورات

أما من انشغل عن أطفاله وأهمل تربيتهم فحال ذريته كما راح ينشد أحمد شوقي:

ليسَ اليتيمُ من انتهى أبواهُ من هَمِّ الحياة وخلّفاهُ ذليلا
فأصاب بالدنيا الحكيمة منهما وبحُسْن تربيةِ الزمان بديلا
إن اليتيمَ هو الذي تلقى له أُمًّا تخلَّت أو أبَا مشغولا

وكنتُ قد سمعت في أحد المجالس الأدبية لطيفة عن تشيخوف – الطبيب والكاتب والمؤلف الروسي الشهير – أن عمَّه حاول يوما أن يعلم هرة صغيرة، في سن مبكرة، صيد الفئران، فأحضر فأرا إلى الغرفة حيث تحيا الهرة، لكن الهرة الصغيرة لم تلتفت إلى وجود ذاك الفأر، وربما تجاهلته أو خافت منه، ثم باءت محاولا العم كلها بالفشل، فلم تتقدم الهرة خطوة واحدة نحو الفأر. وحين كبرت الهرة كبر معها الخوف من الفأر. يستطرد تشيخوف: لقد أخفق عمي في تربية الهرة؛ لأنه دعاها إلى الصيد قبل أوانها، بأسلوب جبري، أفقدها شجاعتها، ثم فطرتها لاحقا. ثم يردف قائلا: لقد كان لي شرف تعلُّم اللاتينية على يد عمي الجاهل، وعلى صعيد تربيته الرعناء تخرجت كارها اللغة، وكارها عمي، وكارها الجبر والقسر بأشكاله كافة.

وفي ذلك إشارة بالغة إلى أهمية تمرير الخطاب التعليمي إلى الناشئ عبر قناة هدفها مزج التعليم بالإمتاع. يقول أحدهم: "إن أدب الطفال ينبغي أن يلبي حاجات نفسية متعددة، ومنها حاجاتهم إلى الأمان، وإلى إثبات قدراتهم على الإنجاز من خلال تماثلهم مع أبطالها. كما توفر لهم دافعية داخلية لمواجهة الصعاب والفشل، والمآسي والخيبات. وفي الوقت نفسه تلبي حاجتهم إلى التغيير أو التحرر من الواقع الخارجي بالخروج من عالم القصة إلى عالم من الخيال ثم العودة إلى الواقع" (٢). وهو ما يؤكده أحد الخبراء التربويين: " إن أدب الأطفال يتيح الفرصة أمامهم لتحقيق الثقة بالنفس، وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع، والدافع إلى الإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الاكتشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير" (٣).

وإن من أولى ما ينبغي أن نحرص عليه خلال تنشئة أطفالنا لغتهم الأم وأدواتها، فإنَّ تمكن الطفل من أدوات لغته ومبادئها يمنحانه ثقة بالغة بنفسه، كما يضفيان عليه قبولا اجتماعيا خلال تفاعله مع أقرانه، أو الراشدين، ومجتمع الكبار بصفة عامة، مما قد يسعفه لاحقا في إنجاز مهام لغوية وأدبية تُطلب إليه، فضلا عن تواصله الناجز مع غيره من أقرانه، الذي قد يتخطى حدود المباشرة إلى غير المباشرة والاستعمالات الضمنية. كذلك فإن تمكين الطفل أسلوبيا يجعله قادرا على استبصار مقومات لغته، وإدراك نواحي الجمال فيها، ودقة معانيها. أضف إلى ذلك أن التباين بين الفصحى والعامية ليس كبيرا، وإن الأساليب التربوية السليمة كفيلة بنقل الطفل من العامية إلى الفصيحة، إذا استندت إلى الألفاظ الفصيحة التي تضمها العامية، ثم تدرجت بالطفل نحو الفصيحة وفق خطة مدروسة.

ومن جهة أخرى تكمن المشكلة في أن الطفا يتلقى علومه ودراسته بالفصيحة ثم يتجه إلى العامية متخذا منها مسلكا للتواصل؛ لذا يبدو من غير المنطقي أن تختلط الفصيحة بالعامية داخل العمل الأدبي، مما قد يحبط الطفل، ويشعره أن التفاهم إنما يكون بالعامية، والحديث بالفصحى، وهو موضوع خلافي في الأساس، فحينما "سعي كُتَّاب أدب الأطفال إلى توليد لغة عربية سليمة أدخلوا في نصوصها – لاسيما الحوارات – مصطلحات وجملا عامية، مما أثار جدلا بين التربويين والأدباء حول صوابية هذا الأسلوب، فقد اعتُبر تشويها للغة الطفل، بينما تبين للرأي المغاير فكرة ارتباط أدب الطفل بالحياة اليومية للطفل (٤).

وهناك من اتخذ مسكا توفيقيا، جزأ خلاله مراحل الطفولة، وأفرد لكل منها نصيبها من العامية أو الفصيحة. فمن يرى أن تعليم الفصيحة مسلك بذاته تنهض به المؤسسات التعليمية، ولا ينبغي تحميل أدب الأطفال به، الذي يهدف أساسا إلى التسلية والإمتاع، مع تهذيب الوجدان وتنمية الخيال. وآخرون يرونها مهمة أصيلة لأدب الأطفال، ينهض بها دون غيره، فتبثُّ الفصيحة من خلاله، ويتدرج طرح المفردات والتعبيرات عبر أجناسه حتى يرقى الطفل ويشبَّ وقد ألِفت نفسه الفصيحة، واعتادتها نهجا للتواصل والكتابة، واختارتها وسيلة لمعاينة النتاج الأدبي الرصين، ومطالعة مفرداته وعباراته دون عناء أو مشقة. لذا طالع معي يا رعاك الله وسطية التوفيق الماتعة، حول اللغة التي ينبغي تقديم أدب الأطفال من خلالها، مع وجود متغيرات شتى، منها عُمْر الناشئ، والبيئة التي يعيش فيها والمتغيرات المرتبطة بها، ثم الجنس الأدبي الذي ستعبر اللغة من خلاله إلى الناشئ: " ولستُ من الذين يريدون أن نترك العامية تسيطر على تعبير أطفالنا، ولا من الذين أن نتجنبها كلية في أدب الأطفال، بل يكون التعبير بالعامية في

رواية القصة وإلقائها في المرحلة الأولى من الطفولة فقط، وحتى هذه الحالة يمكن اختيار الألفاظ القريبة من الفصحى أو التي لها أصل عربي سليم؛ كي يألف الأطفال العربية الفصحى ويقربون منها... ومن ثم فالخطأ أن يجنح الراوي إلى البحث عن الألفاظ بدلا من البحث عن الصور والخيال والمعاني... واستعمال العامية في الكتابة مرفوض كذلك؛ لأن الكتاب يعطي الطفل فرصة للتفكير وتبين معاني المفردات" (٥). ثم إنه يردف في السياق ذاته: "فكاتب أدب الأطفال الموهوب هو الذي لا يجابه الطفل بألفاظ تربكه وتوقعه في حيرة من أمره لأمه لا يفهمها، أو تقطع عليه سلسلة خيالاته، وتجاوبه مه القصة وشخصياتها، ومعايشته لأحداثها وألفاظها لكي يبحث عن معنى لفظ لا يعرفه. وإنما بالأحرى يقدم للطفل في سنه العقلي ألفاظا وأساليب تتناسب وقدرته اللغوية، وفي إطار قاموسه من الألفاظ" (٦).

وطالع معي إن شئت ما كتبه عبد العزيز القوصي في شأن نشيد كان يردده أطفال الرياض، وقد رآه مكتوبا بلغة صناعية، لا تناسب مخيلات الأطفال وإدراكاتهم

لنا عيون ناظرة

لنا نفوس عالية

لنا مياه جارية

لنا ثمار نامية

لنا قلوب واعية

لنا ميول سامية

لنا سماء صافية

ألا تراها دانية؟

فقال عنه: "وهو كما يبدو مليء بالمعنويات والعبارات البلاغية التي يشق على صغار التلاميذ فهم ما تحتها من مدلولات" (٧).

أضف إلى ما سبق أن لكل مجتمع تجاربه وخبراته التي تحكم سلوك الأفراد وتضبط تصرفاتهم، لذلك باكتساب الناشئ للغة جماعته يظل على وعي بوسائلها لضبط السلوك وتوجيهه، بما يضمن توافقه مع مقتضيات كل موقف ومطالبه، ومن ثم فإن الإصدار اللغوي للناشئ حينئذ لن ينظر إليه بوصفه مردودا للتنظيمات الاجتماعية والعمليات فحسب، وإنما بوصفه جزءًا رئيسا وحيويا من تلك العمليات (٨). وعليه فقد اتفق علماء الاجتماع على أنه لن ينتهي المعنى اللغوي للملفوظ عند حدود مبناه الصرفي وتركيبه النحوي، لكنه سيكتمل في إطار محيطه الاجتماعي بكل ما يحويه من ملابسات؛ لذلك فإن قدراً ليس باليسير من سلوكنا اللغوي مرتبط بالممارسة المجتمعية (٩). وإن استقراء الواقع اللغوي للطفل المعاصر يوضح حقيقة مفادها أن موضوع التفصيح اللغوي لا يشكل تحديا حقيقيا له في بيئته، فليست هناك إشكال حقيقي في أن يفهم الطفل العربية الفصيحة، ويستوعب مفرداتها وتعبيراتها ومضامينها، حتى إنه إذا أراد الحديث بعدها مستخدما العامية، فلا بأس، مادام الهدف هو تقريب الفصيحة إليه، وتعظيمها في نفسه، وإشعاره أنها المنطلق الطبيعي للتفاهم.

ذلك أن "أدب الأطفال ليس لمجرد عرض الأخبار، لكنه غالبا ما ينقل المعرفة إلى الصغار. هو ليس لمجرد السمر وقتل الوقت لكنه يقدم إلى قرائه وسامعيه تجارب البشرية من خلال المتعة والسرور. وأدب الأطفال ليس لمجرد زيادة الثروة اللغوية لكنه ينمي فيهم الإحساس بجمال هذه الكلمة وقوة تأثيرها. وهو ليس لمجرد تقديم أجناس أدبية يعبر بها الإنسان عن نفسه، لكنه فوق ذلك يمكنهم من فهم التطور البشري بطريقة أفضل من خلال تلك الأجناس الأدبية" (١٠).

وإذا كان المنشود في أدب الطفل المعاصر أن يتحرى الولوج إلى مخيلة الفئة المستهدفة بدقة وبإحكام؛ حتى يضمن نفاذ التأثيرات المطلوبة إلى موقعها منه، فإنه ينضاف إلى سجل المطالبات السالفة مد الطفل بوسائل تعبيرية صحيحة ومقبولة، تضمن إبطال عدد غير قليل من المفردات المهملة، والتعبيرات المستهلكة؛ مما يضمن تقديم جيل لغوي راق. لذا تدعو الدراسة إلى بث المفردات الثقافية العامة في الإنتاج اللغوي للطفل؛ مما سيُفضي إلى اعتيادها وائتلافها، واستخدامها في إصداراته اللغوية والأدبية. وبالمناسبة فإن هذا الاتجاه لا يُناقض الوضوح والبساطة "فعندما يوصف أدب الأطفال بالوضوح وبساطة اللغة من حيث المفردات والتراكيب فإن هذا لا يعني البدائية أو السذاجة إطلاقا؛ لأن أهم ما يُوصى به من يكتب للأطفال أن يتجنب غريب الألفاظ ومجاز الأساليب. وأن يجعل جمله قصيرة، تدع الفرصة للقارئ أو السامع ليدرك حوادثها ويتخيلها. وأن يختار من الألفاظ ما يثير المعاني الحسية كالمبصرات والمسموعات والمتحركات والملموسات والمذوقات والمشمومات، من غير مبالغة ولا إسراف في

الزركشة"(١١).

ومنه سرد يعقوب الشاروني المبسَّط في "الشاطر محظوظ" حين بثه في ثوب حكائي سلس، يعتمد على الجمل القصيرة المتصلة، وينحو تجاه الوصف المدركات الحسية، قريبة المأخذ من نفس الطفل وعقله، وفوق كل هذا موظِّفا علامات الترقيم: "بعد سفر طويل، وصل محظوظ مع زملائه الخمسة إلى مدينة عظيمة، بيوتها بيضاء، ونوافذها كبيرة، وطرقاتها متعرجة، ويتوسطها قصر كبير، ذو قباب عالية، وعلى الفور أدرك محظوظ أنها مدينة الأميرة" (١٢). أما نزار نجار فيلحق سابقه بسرده الماتع، لما فيه من بساطة، وكذا ترقب وإثارة يملكان على الطفل نفسه وعفله، ويلبيان شغفه وفضوله: "وقفتُ خلف النافذة، في غرفة الجلوس، بدأت أراقب هطول المطر... كانت حباته الكبيرة تنقر زجاج النافذة بلطف، أولا... تب... تب...تب...تبتب، تبتب، تب... تب... ثم ازدادت... ياه... كأنها حبال تصل الأرض بالسماء... وازدادت أكثر، حتى خِلتُ أن سطولا تتدلق... وش.. وش...وش... مطر غزير... والأشجار بدأت تغتسل، والطرقات تستحم، لقد صارت نظيفة لامعة" (١٣).

كذلك فإن أهم ما يميز أدب الطفل المعاصر كونه يُبرز جوانب فكرية متقدمة، ويفتح آفاقا معرفية، ويضيء مسلك الطفل إليهما. وإن الغاية المثلى في هذا الإطار تكمن في محاولة تقديم ذاك المضمون القيم وفق مستوى لغوي وأدبي يليق بأفق طفل هذا العصر ومعارفه ووجدانه، كما يتحرى دعم معجمه، وتقويم أدائه اللغوي بما يتناسب مع تلك الغاية النبيلة؛ إذ "ليس من شك في أن الأدب – وبخاصة الجانب اللغوي منه الذي ينمو مع الطفل تبعا لتطور مراحل الطفولة المتدرجة– يمثل القدرة المكتسبة. فاللغة باعتبارها الوعاء الحضاري للمعاني وسلوكيات التفاهم والاتصال، أيضا تدخل في إطار وظيفة الأدب، بل هي إحدى وظائف أدب الطفل، أي تنمية المحصول اللغوي، قراءة وكتابة وتحدثا" (١٤).

والمسألة هنا ينبغي أن تبدأ من المبدع نفسه، فإلى جانب حيازة الموهبة لابد من ثقافة مختصة، تنطوي على معارف إدراكية وإنسانية ولغوية ووجدانية، تضمن تقديم منتج يحدث نقلة نوعية في إدراك الطفل ومشاعره. لابد لأديب الأطفال أن يتعرف جمهوره، بيئته وأحواله، ميوله ورغباته...إلخ، فما يكتبه يخضع شكلا ومضمونا إلى طبيعة هذا الجمهور. ولا يكفي المؤلف أن يتعرف إليه من خلال أبنائه، أو أقاربه، أو جيرانه، أو تلامذته، بل ينبغي له أن يتخذهم مشروعا له، يعاينه ويمارسه ويضبط أطره واتجاهاته وفقا له. وقد قيل "لا يكفي كاتب الأطفال أن يكون لامعا في مجال الكتابة للكبار كي يكون كاتب أطفال ناجحا، ذلك أن كاتب أدب الأطفال يحتاج – فوق الإحساس الفني الصادق والموهبة الخارقة – إلى لون من الممارسة والاشتراك في كل شيء متصل بحياة الأطفال؛ حتى يعثر خياله على سر القوة التي تنمي عواطفهم، وتثير انفعالاتهم، وتبعث فيهم روح الطموح والعمل... وبعد كل ذلك لا بد للكاتب المبدع الذي يكتب للأطفال أن يكون فيه شيء من مرح الطفولة وبراءتها، وأن يتمثل الصغار الذين يكتب" (١٥).

أما الأطفال أنفسهم متلقو هذا النتاج "فمازالوا حتى اليوم يقرؤون بعض كتب الكبار، ويتمكنون من فهم الكثير من كلماتها، ولكن ليس معنى ذلك أن خلفيتهم من التجارب، وحصيلتهم من الخبرة والمعلومات قد أعدتهم ليقرؤوا كتب الكبار كأدب. وليس الأمر في الواقع أمر حصيلة المفردات اللغوية، أو معرفة بالنحو والقواعد، وإلا فكتاب مثل (صندوق الدنيا) لإبراهيم المازني، أو (جن الحيوان) لطه حسين، يمكن أن يقرؤه الأطفال، ويفهموا أكثر مفرداته، ومع ذلك فليست لديهم المقدرة على فهم الظروف النفسية والشعورية للشخصيات في الكتاب، أو إدراك الميزة الأدبية لكاتبه، أو الوقوف على الرمز والعقدة في قصصه، أو معرفة الخط الساسي أو الاجتماعي الذي يدعو إليه الأديب، أو الأهداف العامة والخاصة التي يكتب من أجلها ذلك الكتاب" (١٦).

الارتباط إذن بين المؤلف والطفل ارتباط وثيق، يلزمه قدر من بالغ من التفهُّم والاستيعاب والمعاينة لأحوال الطفولة ومدارجها، ومراحل نموها وتطور مداركها، حتى نضمن لهذا المنتج أن يحقق الفائدة المرجوة، والنتائج المتوقعة، وكما قيل " إذا كان الكبار يصنعون أدب الأطفال فإن الصغار هم من يكتبون له الخلود" (١٧).

◁ **أسباب الدراسة**

١) إن تكوين جيل مثقف متذوق، مرتق بمشاعره تجاه لغته ومكوناتها يحتاج إلى البدء من مرحلة الطفولة، فهذا من شأنه أن يؤدي إلى تقدم المجتمع ورقيه، والارتقاء به من العلاقات المادية إلى العلاقات الروحية والفكرية. لاسيما في ظل الدعوات المشبوهة التي تهدف إلى صرف الطفل عن لغته الأم، وتعويده لغة ثالثة، مزيجا من الفصيحة والعامية. وإن من أبرز المشكلات التي تواجه البالغين اعتقادهم أن الاكتساب اللغوي إنما يحدث بالفطرة، دونما حاجة إلى تعلم أو تلقين عبر وسائل متنوعة، علما بأنه إذا صدق هذا الأمر مع البعض فإنه لا يصدق على الغالبية.

٢) أن أدب الأطفال لم يعد تقديم كلام منمق يجد فيه الأطفال ما يثير نعاسهم قبل الاستسلام إلى النوم، بل هو بالأحرى لغة توقظ الأطفال، وتمنحهم الأمل، وتؤجج قدراتهم. والطفل بطبعه لديه شغف ونزوع إلى متابعة القصص والمسرحيات والأناشيد؛ لذا ينبغي استغلال ذاك النزوع، والانتفاع به؛ وتوسيع دائرة استخدامه في مواقف ونشاطات غير تقليدية، وبذلك نرضي نوازعه، كما نضمن تسرب تلك الخطابات إلى نفسه، واختلاطها بمخزونه اللغوي، فتصقله وتثريه، ويكون قادرا على استظهارها لاحقا.

٣) إن التغييرات المتسارعة في بيئة طفل القرن الحادي والعشرين جعلته مختلفا حتما عن طفل الأمس، وأمدته بمفاهيم وأفكار، وألهمته معارف وقيم ومهارات؛ مما يستلزم تعديلا في الوسائل والإستراتيجيات اللغوية لمواجهة ذاك الزخم الثقافي، بشكل يحفظ للغة مكانتها وهيبتها في نفوس الناشئة.

◁ **مقاصد الدراسة**

١) تمكين الأطفال من مفردات العربية وتراكيبها وأساليبها، وتقويم ألسنتهم، وصقل أذواقهم، ومساعدتهم في تكوين عادات لغوية صحيحة، بأسلوب عملي شائق، يلفت انتباههم، ويؤثر في قرائحهم، ويمدهم بمعين من المفردات والتعبيرات والأساليب والمفاهيم، التي تسعفهم لاحقا، مع حفز قدرتهم إلى تمثل مكتسباتهم، واستظهارها في خطاباتهم الشفاهية والكتابية في سياقات مقاربة.

٢) تنمية أحاسيس الأطفال اللغوية والأدبية، وحفزهم للإقبال على الأدب، حفظه واستظهاره، مما يدعم ملكات الفهم والتحليل والتركيب، كما يُمكنهم من فهم الأساليب اللغوية المتنوعة والمعاني والصور.

٣) إن أدب الأطفال الحقيقي وسيلة تربوية ناجزة، وتستثير مواهبهم، وتجدد ثقتهم في ذواتهم، كما تكسبهم روح التجديد والابتكار، وتنمي فيهم سمات البحث وشغف المعرفة والاستكشاف وصولا إلى الإبداع.

◁ **منهج الدراسة وأدواتها**

يعد مصطلح أدب الأطفال من المصطلحات الحديثة التي وجدت لها دلالة مميزة خلال العقود الأخيرة. فقد بدأت مع أشعار شوقي، وقصص كامل كيلاني، ثم توالت الإصدارات الأدبية ومجلات الأطفال، حتى بات له معالم واضحة وسمات مميزة. ووجهتنا هنا هي الأدب الموجَّه حصرا إلى الأطفال، ذاك الذي كُتب خصيصا لهم، وفق منهج محدد، وأطر ضابطة. أما الأطفال فهم من عمر ست سنوات وحتى مرحلة المراهقة. من ولن يسعنا هنا الوقوف على كل ما قيل في تعريف أدب الأطفال وخصائصه وأشكاله ووسائطه، فهو أمر أغنت عنه دراسات قيمة أخلصت نفسها لذلك، حتى استقرت تلك المفاهيم والإجراءات، ولعمري إن معاودة الحديث فيما لاكته الألسنة، والإكثار منه يتجه صوب التكثير المتمحل، لا التأصيل العلمي.لكننا سنوجز القول في أحسنه وهو تعريف هادي الهيتي لأدب الأطفال بأنه: "مجموعة الإنتاجات الأدبية المقدمة للأطفال، التي تراعي خصائصهم وحاجاتهم ومستويات نموهم، أو هو الآثار الفنية التي تصور أفكارا وإحساسات وأخيلة تتفق ومدارك الأطفال، وتتخذ أشكالاً متعددة، مثل: القصة، والشعر، والمقالة، والأغنية، وغيرها" [١٨]. كما يوسع أخرون الأشكال لتشمل أجناسا أخرى موجَّهة إلى الناشئة حصرا، وهي جل الكتابات الموجهة إليهم في الكتب، والصحف، ومجلات الأطفال" [١٩].

أدب الأطفال إذن هو كل محتوى لغوي يقدم إلى الطفل، يحمل معاني وأفكارا وأخيلة، سواء كان إنتاجا أدبيا خالصا أو مادة حكائية، أدبية أو علمية، مسموعة أو مقروءة أو مرئية، تتفق ومطالب نموهم ومداركهم، وتراعي قدراتهم وميولهم وخصائصهم النفسية، بما يصدق على الأغلب منهم، إذ من الطبيعي أن تتفاوت القدرات والملكات والمدارك، وتتنوع الاتجاهات والميول، وتختلف البيئات؛ لكنها في النهاية ستتحد في سمو الأفكار، وجمال الأساليب، ومناسبة المفردات والتراكيب، وعناصر الجودة بشكل عام. وينبغي للمؤلف حينذاك أن يقدم نتاجه ضمن سياق أدبي، مراعيا فيه رسالة الأدب وظيفته، ومتفقا مع عوالم الطفولة في أجل صورها.

وستسلك الدراسة منهجا وصفيا، ذا منحى نقدي، عماده استقراء جانب محدد من أدب الطفل، وهو حاجات النمو اللغوي لديه، دارسا إياه ومحللا جوانبه، وصارفا همته إلى إيجاد نظرة كلية، تركز على السمات الشكلية أو الصورية للغة المستهدف تقديمها إلى الطفل، جنبا إلى خصائصها الاستعمالية أو التداولية. وليس من عناصر الدراسة تناول قضايا مثل اكتساب الطفل اللغة أو التطور اللغوي عند الطفل فهي أبواب قائمة بذاتها وقد اختصت بالدراسة في مجالات أخرى عديدة حيث تتوزعها التخصصات العلمية المتنوعة.

◁ **تحديات ومحاذير**

١) الاكتساب اللغوي (الكفاية / الأداء)

إن مفهومي الكفاء والأداء – اللذين طرحهما تشومسكي خلال نظريته في اكتساب اللغة وتعلمها خلال النصف الثاني من القرن الماضي – كانا كفيلين بتقديم تصورات جديدة مغايرة إلى طبيعة اللغة، منها " أن كل إنسان ينشأ في بيئة معينة يستطيع التعبير بلغة هذه البيئة، وهذا يعني أن بإمكانه فهم عدد غير متناه من جمل هذه اللغة وصياغته، حتى لو لم يسبق له سماعها من قبل. وليست مقدرة الإنسان محدودة، بل بإمكانه في كل آن، وبصورة عفوية، فهم جمل اللغة وصياغتها. ويتم له ذلك باتباعه ،في الحقيقة، قواعد معينة يكتسبها من ضمن اكتسابه اللغة [٢٠]. ويشير مفهوم (الكفاية اللغوية) إلى الملكة اللغوية التي تحدَّث عتها ابن خلدون من قبل [٢١]، أي حيازة المتحدث الضمنية لقواعد لغته – بموجب نشأته بصورة طبيعية في البيئة التي تستخدمها – فيكون قادرا على إنتاج عدد لا متناه من الجمل وفهمها. أما (الأداء) فيشير إلى الاستعمال الفعلي الآني للغة في سياق بعينه.

ومما سبق نخلص إلى الطفل لديه كفاءة لغوية أو لنقل مقدرة فطرية على اكتساب لغة قومه، وأن لديه قدرات لغوية وبيولوجية وعقلية تسمح له بتكوين فرضيات وتأسيس مبادئ تؤمِّن له التحكم في مفردات هذه، واستنباط قواعدها [٢٢]، وصولا إلى إنتاج لغة مقبولا شكلا ونوعا في أوساط الراشدين من حوله. ومن هنا لم يعد مقبولا رد الاكتساب اللغوي عند الناشئ إلى مهارة الوالدين ووعيهما في تلقين طفلهما أصوات اللغة ومفرداتها وتراكيبها بعمليات التدريب الدائبة، أو إرجاع الأمر نسبيا إلى ذكاء طفل وألمعيته في مقابل انخفاض ذكاء قرينه. بل لوحظ أن الطفل يفهم في هذه المرحلة ألفاظا وجملا وعبارات أكثر من حصيلته اللغوية، وهذا ما دفع التربويين إلى اقتراح مفهومي القاموس الفهمي والآخر اللغوي [٢٣].

أما الاكتساب اللغوي عند الأطفال فأوانه مبكر جدا؛ إذ تشير الدراسات إلى أنه يحدث قبل أن يتم الطفل عامه الخامس، تتباطأ بعدها وتيرة الاكتساب شيئا فشيئا. ويكمن التحدي هنا في أن ما يتلقاه الطفل ويكتسبه حتى عامه الخامس إن هو إلا عامية محيطه، فهي خطابهم الأبرز. فإن التحق بالمدرسة عند السادسة لزمه تعلم الفصيحة في سن لن تعينه كثيرا على ذلك، وقد تباطأت ملكته في الاكتساب، لاسيما حين يواجه خطابين في الوقت ذاته، العامي في محيطه الاجتماعي والفصيح في المدرسة.

٢) واقع تعليم العربية في المؤسسات التعليمية

يعاني خطاب تعليم العربية بشكل ما افتقاد الإستراتيجية الواضحة، فتراه يخلط بين مفهومين على أبعد ما يكون الاختلاف، هما تعليم الطفل اللغة أو تعليمه عن اللغة. فكانت نتيجة ذلك أن صار مرد الأمر إلى الخبرات والرؤى الشخصية والاجتهادات الصفية التي لا ترقى بحال إلى مفهوم الإستراتيجية الواضحة، كما اكتسى الخطاب التعليمي نزعةً تجريديةً بالغة، تجافي معرفي معيار الاستعمال، وتخلو من التأكيد على تمكين الدارس من توظيف مكتسباته اللغوية، وممارستها في وظائفها العملية ممارسة سليمة، مستخدما مخزونه اللغوي في إنتاج وحدات تعبيرية وكتابية صحيحة مقبولة.

ومن هنا يبرز الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة. ويرمي هذا الاتجاه إلى دمج المهارات اللغوية في ملكات المتعلمين ليتمكنوا من ممارستها في خطاباتهم الطبيعية فيما بينهم. ويتطابق ذاك المنحى الوظيفي مع المفهوم الحديث للتربية من أنها "إعداد للحياة وليست هي الحياة؛ لذلك ينبغي أن تمدنا دراسة اللغة بخبرات حية وواقعية ومهارات تعيننا على استخدام اللغة أحسن استخدام في تعاملنا اليومي للغة" [٢٤]. ومما لا شك فيه أن التعليم الوظيفي للغات يركز أساسا على الإفادة باعتبارها وصفة لإنجاح العملية التعلمية التعليمية، لا سيما إذا كان التعليم للغة مرتبطا بالحياة المهنية "وفي هذا السياق لا ينبغي أن يوجَّه المتعلمين إلى معرفة نظام اللغة بقدر التحكم في استخدامها، فنجعلهم يعملون على اكتساب الملكة التبليغية، لا أن نحقق لديهم الملكة اللغوية التي هي معرفة علمية أكثر منها عملية" [٢٥].

وقد قدم داوود عبده ملاحظات أساسية في تعليم العربية وظيفيا حينما طرح طريقتين لتعليم (لن)، الأولى بوصفها أداة لنصب المضارع [تعليم تقليدي] ، والثانية بوصفها أداة لنفي المستقبل [تعليم وظيفي]. ففي الحالة الثانية يُترك للدارس ملاحظة تحرك آخر المضارع بالنصب حال نفيه بلن، أو كونه مجزوما حال سبقه ب (لم) بوصفها أداة لنفي الماضي. ومصحِّحا في الوقت ذاته أخطاء شائعة من قبيل سوف لا أفعل، وسوف لن أفعل. فتكون الطريقة الثانية خادمةً لفكرة تحرك المضارع أفضل من الأولى التي قدمتها جافة تقليدية، بخلاف كونها ملهمة للدارسين فكرة الصحة التعبيرية بين نفي الماضي ونفي المستقبل، وإن لم يرد في كلام المعلم مفردات من قبيل مرفوع منصوب مجزوم، معرب مبني... إلخ [٢٦].

٣) معجم الناشئة اللغوي

إن تطور الرصيد اللغوي للناشئ أمر بدهي، فمن المؤكَّد أننا سنلحظ نموا وتطورا واضحين في استخدامه اللغوي (القراءة والتعبير والكتابة والخط) من مرحلة إلى أخرى، ومن هنا بدأ التحدي، كوننا لا نملك في وطننا العربي معجما يحوي رصيد الناشئة اللغوي، وفق مراحل نموهم المختلفة كي يعتمد عليه الأدباء، وإنما جل ما نحوزه بيان بعدد الكلمات التي يمكن أن يستخدمها الطفل في مراحل عمره. وأديب الفتيان يلزمه مراعاة حالات متلقيه، وتنامي قدراتهم ومستوياتهم، لذا فهو مضطر إلى معرفة المستوى اللغوي للناشئ، وما حصَّله في المراحل العُمرية السابقة؛ ليتمكن من تقديم اللغة الملائمة له، ويضمن فرص تعزيز الفصيحة لديه، وإلا ظلت كتاباته عشوائية غير هادفة [٢٧]. هذا وقد ألح المختصون على ضرورة "تعريض الطفل بصورة كافية للغة التي نستهدف تعليمها إياها، بما يتوافق مع مستوى نضجه واستعداده" [٢٨]. ومن ثم لم يعد خيارا، بل تجلَّى بوضوح الحاجة الماسة إلى معجم للناشئة يحوي مفرداتهم وتعبيراتهم، ويصفها ويصنفها تصنيفا دقيقا.

كما تجدر الإشارة إلى أمر آخر لا يقل أهمية عن سابقه، وهو أنه " لا يصح الاعتماد على القاموس اللغوي وحده؛ لأنه للأطفال – إلى جانب قاموسهم اللغوي– قاموس إدراكي، يعني قدرة الأطفال على فهم كلام وتعابير أخرى من خارج قاموسهم اللغوي" [٢٩]. ولعل من أطرف ما قيل في هذا السياق أنه " قد يكتب الأديب بلغة بسيطة جدا يراها الناشئ استهانة بمعارفه اللغوية فينصرف عنها، أو يكتب بلغة صعبة لا يستطيع الناشئ التواصل معها فينصرف عنها أيضا. وقد جرى العُرْف على أن يكتب الأديب بلغةٍ أرقى قليلاً من لغة القارئ ليتمكن من الارتفاع بمستواه اللغوي. غير أنه لا يستطيع تجسيد هذا العُرْف إذا لم يكن يعرف المستوى اللغوي الذي وصل إليه الناشئ بعد مغادرته مرحلة الطفولة. كما أنه لا يستطيع تجسيد العُرْف نفسه إذا ظن أن مستوى الناشئ اللغوي ثابت لا ينمو. أي أن الأديب مضطر إلى معرفة المستوى اللغوي للناشئ، وما حصله في المرحلة العمرية السابقة؛ ليتمكن من تقديم اللغة الملائمة له، ويضمن فرص تعزيز اللغة العربية الفصيحة لديه" [٣٠].

أضف إلى ذلك دور المدرسة في تدريس اللغة ذاتها في المراحل المتقدمة من عمر الطفل، وهو أمر لا يخفى على كل ذي بصيرة، فإن الوصول إلى الأهداف اللغوية، ومقاصدها التعبيرية اللسانية، مرهون بما يتعلمه الطفل من مفاهيم في هذه المرحلة المتقدمة، فمنها سيعتاد التعامل مع ألفاظ العربية الصحيحة وتراكيبها وأساليبها، بطريقة عملية شائقة، تجذب انتباهه وتصل به إلى المستوى المطلوب، ليصير في نهاية الأمر متزودا بثروة لغوية من الألفاظ والصيغ والأساليب والمفاهيم، تعينه على التعبير عما يخالج نفسه، ويحيط به تعبيرا واضحاً مفهوما بلغة سليمة، بالقدر المستطاع، في غير تعثر أو خجل، مع تمكنه من التذوق لأنواع التعبيرات الأدبية من الشعر أو النثر والاستمتاع به [٣١].

٤) التذوق اللغوي والأدبي

التذوق أساس لجميع الأنشطة اللغوية من بعده، بل ذهب أحدهم إلى أبعد من ذلك مفترضا أسبقيته على تلقي القواعد، من جهة أن تمكن الطفل في هذه المرحلة يجعله يحس بالخطأ إذا نطق شخص أو تكلم دون أن يعرف القاعدة، لذلك يأتي تعلم قواعد اللغة مكملا لحاسة التذوق، ومفسرا للأخطاء وطبيعة التراكيب العربية [٣٢] والتذوق نشاط أدبي بالغ الأهمية في سلوك الناشئة اللغوي؛ إذ يُعتمد عليه في تكوين المفاهيم اللغوية وإعادة تشكيلها كما أنه "يعين الطفل على فهم اللغة، والتمكن من أساليبها المختلفة، والتمتع بها شكلا ومضمونا. وإذا ما وصل الطفل في مرحلة الطفولة إلى تذوق اللغة، فإنه سوف ينفر بالضرورة من الأساليب الركيكة، ويستطيع التمييز يميز بين الأدب الجيد وبين الرديء" [٣٣].

وقد أكدت أغلب الدراسات على أن "التذوق الأدبي يساعد الطفل على أن يكون إيجابياً نشطا، يحس برابطة وجدانية بين النص الأدبي، شعرا أو نثرا، وبين نفسه. فالتذوق الأدبي يجعل المتعلم قادرا على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح، وإدراك نواحي الجمال، ودقة المعاني، وفهم التراكيب ودلالاتها، وتحديد قيمة الصور البيانية، من خلال تفاعله معها عقليا ووجدانيا، والإحساس بها والتعبير عنها بأوجه السلوك المختلف. وكذلك يؤكد آخرون أن تذوق الطفل لأشكال الأدب يؤدي به إلى القدرة على فهم الأساليب المجازية المختلفة، وجوانب الجمال في اللغة [٣٤].

ويرى كارل سميث أن التذوق "انفعال يدفع الطفل إلى الإقبال على الاستماع في شغف وتعاطف، والى تقمص الشخصيات التي في الأثر الأدبي، وإلى المشاركة في الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التي يصورها الأديب، والإحساس بجمال أسلوبه، وبالواقع الموسيقى لألفاظه وتراكيبه" [٣٥]. وكذلك يؤكد آخرون أن تذوق الطفل لأشكال الأدب يؤدي به إلى القدرة على فهم الأساليب المجازية المختلفة وجوانب الجمال في اللغة" [٣٦]. كما انطلق أحدهم نحو وجهة أكثر طرافة محدِّدا التذوق الأدبي لطفل الروضة بوصفه "النشاط الإيجابي الذي يقوم به الطفل استجابة لسماعه لنص أدبي معين، بعد تركيز انتباهه عليه، وتفاعله معه عقليا، ووجدانيا. ويتخذ هذا النشاط أشكالا صريحة ومتنوعة من السلوك، وهذه الأشكال المختلفة من السلوك هي التي يمكن قياسها

وتقدير نسبة التذوق على أساسها تقديراً كليا وموضوعيا [٣٧].

٥) أدب الأطفال المترجم

بادئا يؤكد المختصون أن الترجمة في أدب الأطفال لم تكن سوى عامل ظهور وانتشار، وأن ادب الأطفال بدأ بالتأليف وليس الترجمة بعدما نهض بأعبائه مربون عرب لمسوا حاجة الطفل إلى الأدب وارتباطه به، وتأثيره التربوي والجمالي فيه[٣٨]. ولا يسعنا الحديث ها هنا عن البيئة والأيديوليوجية المغايرتين التي قدم منها أدب الأطفال المترجم، فضلا عن الاختراق الثقافي الصارخ لمنظومة القيم والمعارف والأفكار العربية، وكلها أمور جدير بالفحص والدراسة، كذلك تَنَقُّل النص الأصلي مُترجَما بين عدد من اللغات حتى يصل عبر لغة وسيطة منها إلى العربية مما يُفقد النص بريقه وحيويته، ويؤثر في بنيته ومضمونه عبر رحلته. لكن ما يشغلني هنا الجانب اللغوي المبثوث عبر هذه الترجمات، فليس المترجمون سواء، كما المواهب والملكات. أقول إن المنتج الأدبي المترجم لم يكن على نفس مستوى المنتج الأصلي أو حتى المؤلَّف بالعربية. لذا لم يكن غريبا أن تقرأ أحيانا حكاية أو قصة بنكهة غريبة، منبتة الصلة عن الذوائق السليمة، فلا يستسيغها ناشئ ولا راشد. وذلك على خلاف المترجمون الأوائل في النصف الأول من القرن العشرين" الذين كان لديهم حس واضح تجاه نقاء العربية ودقتها. بل إنهم غالبا ما اتُّهموا بالمغالاة في التقيد بضوابط العربية وسننها وشروطها، فترجموا نصوص أدب الأطفال الشعرية والنثرية بلغة راقية، يعجز الطفل العربي أحيانا عن التواصل السليم معها " [٣٩].

وتكمن المشكلة في أن كثيرا مما يقدم إلى الطفل ينبو عنه طبيعته، وتنبذه ذائقته، ولعمري إن مرد الأمر إلى المؤلف الذي ساق إلى الطفل نتاجه دون معالجة حذرة وحساسة لما تركن إليه نفس الطفل المتلقي، الذي يمارس حينئذ بشكل ما "الوظيفة النقدية الأساسية، القائمة على قبول العمل الأدبي أو رفضه" [٤٠]. وإلا فما فائدة طرح من قبيل (أوامر الملوك) لزكريا تامر، تستشري فيه الرمزية السياسية بشكل يستعصي على فهم الناشئة، فإذا استوعب الطفل القصة الدلالات المباشرة للمفردات والتعبيرات، فأنى له أن يفكك رمزيته وإيحائيته، ولعمري إنها لمهمة صعبة المنال. فالملك يسكن قصره ولا يغادره، وحين يسمع مواء القطة الجائعة يعده تطاولا عليه، لكن الوزير يتدخل ليصحح الصورة ويعدل الموقف لصالح القط المسكين، ويفهم الملك أنه مواطن صالح، وأن المواء سببه رغبة القط في الحصول على عصفور. وحينها يصدر الأمر بمنع العصافير من استخدام أجنحتها كي تستقر القطط الجائعة، وهو ما لم ترتضه العصافير على مليكها وأنكرته، وحينها عاد القط يموء ثانية" [٤١].

١) خصوصية المفردات والأبنية والتراكيب

من الثابت أننا إذا أردنا أن نجتذب الطفل إلى قراءة نمط معين من الأنماط الأدبية فإننا لا بد أن نقدم له بناء سائغا، يلائم نفسه ومرحلته، بمعنى أن القالب الذي يحوي المادة ينبغي أن يحوز شروطا ومواصفات تضمن إقبال الناشئة واستثارة شغفهم دون دعوة أو إغراء من الراشدين من حولهم. وذلك كله فيما يُطلق عليه مستوى مقروئية العمل الأدبي، وقابلية الناشئ على التفاعل معه. ولا تنبغي المراهنة في هذا السياق على عزيمة الناشئ وصبره، فإنه لن يُرغم على المضي فيما لا تستسيغه نفسه، وتقبل عليه، وسينصرف عنه لا محالة. أما إذا قُدم له محتوى شائق من خلال مبنى يلائم نفسه وفكره ومعارفه فسيقبل عليه غير مدبر، مستفيدا من مضمونه وشكله. فالمجال هنا ليس للاستعراض اللغوي أو لإظهار القدرات الأسلوبية الخاصة.

وطالع معي إن شئت هذا النص الأدبي الذي يتخذ السرعة والإيجاز مسلكين للولوج إلى عقل الطفل ونفسه، دون عناء: "فمالَ أحمد على القطن... واخذ يُقلب في ورقه، وجد دودة تنهش في ورقة... فنزعها بورقتها... وأحرقها... حينئذ فقط ابتسمت شجرة القطن الصفراء... فلمحتها الشجرة جارتها... ففرحت... ورفرف الطائر وغرد...أخذت الريح تهب بنسيمها العليل" [٤٢].

لذا وجب حيازة المبنى لعدد من الضوابط اللغوية " لأنه إذا لم يكن البناء ملائما الطفل انصرف عنه وأهمل القراءة، وإذا لاءمه البناء أقبل عليه، وشرع يستفيد من مضمونه وشكله. ولكي يحقق البناء معيار الملاءمة لا بد من وضوح اللغة، والابتعاد عن الغموض في الألفاظ، والتداخل في التّراكيب. كذلك بساطة اللغة بالابتعاد عن الألفاظ الغريبة عن معجم الطفل اللغوي. ومما يساعد على وضوح اللغة وبساطتها قُربُ المفاهيم والمدركات من عالم الطفل، وتوفير التّكرار اللازم للفظة الجديدة، والإكثار من الألفاظ المألوفة والتراكيب القصيرة، والاقتصاد في الروابط بغية الابتعاد عن الجمل المركبة، وعدم الإغراق في المجاز" [٤٣].

- أولا (المفردات): فينبغي بادئا استخدام المفردات الشائعة المألوفة، التي درج الناشئ على سماعها وفهمها، أو على الأقل توقع دلالاتها من سياقاتها، مما لا يشكل عبئا يعوق الفهم والاستيعاب، ويورث العجز، مع التدرج في طرح تلك المفردات بشكل طبيعي غير مفتعل، حتى يعتاد الناشئ استقبال جرعة معقولة في كل مرة، لا تسبب له تخمة لغوية ومعرفية. ولنلحظ أن الأهم من استقبال المفردة واستيعابها هو تمثلها في إصدارته. وينبغي توظيف المفردات المرتبطة بحاجات الناشئ واهتماماته؛ حتى

يستشعر أهمية اللغة بوصفها الوسيلة البالغة للتواصل ونقل المشاعر والأفكار. وغني عن الذكر قطعا تجنب المفردات الطويلة، الثقيلة نطقا وهجاء، والعصية على الراشدين فضلا عن الناشئة. والحرص على البدء بالأسماء ثم الأفعال، وكذلك تدريبه على استخدام الروابط.

- ثانيا (الجمل) ويتحرى فيها البساطة والإفادة، وتجنُّب المركب منها والمعقد، الذي يشكل تشويشا على فهم الناشئ وهدما لمبدأ الإفادة، يمنعه من إغلاق دائرة الاتصال، وممارسة مهمته في تفكيك الرسالة الموجَّهة إليه، وجني الفائدة المرجوة منها. والإفادة ضابط أصيل من ضوابط التبليغ، يراد به "حصول الفائدة لدى المخاطب من الخطاب، ووصول الرسالة الإبلاغية إليه على الوجه الذي يغلب على الظن أن يكون هو مراد المتكلم وقصده. وهي الثمرة التي يجنيها المخاطب من الخطاب"(٤٤). ويعنى بذلك أنه ينبغي للمؤلف محاذاة حكيه على فهم الناشئ وظروف تلقيه الحكي، ومدى استيعابه له؛ حتى نضمن اندماج الناشئ،

٢) **تحري الصواب اللغوي / فصاحة التراكيب وبلاغتها**

◁ إن تحري الصواب والدقة اللغويين أمران بالغا الأهمية لما يترتب عليهما من نتائج، ذلك أن أدب الناشئة وسيلة تعليمية بالغة لمهارات العربية الفصيحة، وما يتلقاه الناشئ في هذه المرحلة يترتب عليها ترسيخا لا محدودا يصدق عليه نقش الحجر؛ لذا ينبغي تحريهما. ومعيار الصواب هنا هو ما اتُّفِق على فصاحته وبلاغته من المعهود في سنن العرب في خطابها، وما ثبت في المعاجم، ومدونات المجامع اللغوية. والعكس من ذلك هو انحراف الألفاظ عن إصابة المعاني والمقاصد، ومخالفة المعهود من السنن اللغوية حتى يعتاد الناشئة اللحن وانحراف التعبير.

ولنأخذ مثالا لذلك وهو مقطع من إحدى الرّوايات المترجَمة: (رقد الكلب الصغير في حضن لورا، وفتح شِدْقَه الصغير بمثابة جواب، ثم تثاءب بقوة، ومدَّ لسانه، حتى ليظن حقا أنه كان يضحك. هكذا فهمت لورا الأمر، واعترفت قائلة: "إنك على حق" وهي تميل نحو ماكس(الكلب) لتعطيه قبلة على خَطْمه. لقد استعمل مترجم الرواية فعل (رقد) وهو يقصد (جلس) أو (قعد)، دون أن يلتفت إلى أن معنى (رقد) هو (نام). كما استعمل (الشِّدْق)، وهو جانب الفم، ومراده (الفم) كله. واستعمل (المثابة)، وهي الموضوع الذي يُرْجَع إليه مرة بعد مرة، أو مجتمع الناس بعد تفرقهم (مكان الاجتماع)، بدلاً من مراده، وهو (كأنه يُجيب). وقال المترجم: (لتُعطيه قبلة على خَطْمه)، بدلاً من (لتُقبِّلَ أنفه). والواضح أن الألفاظ التي استخدمها المترجِم (رقد، الشِّدْق، المثابة، الخَطْم، تعطيه) فصيحة؛ أي بيِّنة مفهومة مألوفة في الاستعمال، لكنها في التّركيب والسياق تفتقر إلى البلاغة؛ حين استُعمِلتْ في غير مواضعها، فحصل من ذلك قصورٌ عن تأديتها المعنى المراد، وهذا ما جعل المقطع كلّه يفتقر إلى البلاغة (٤٥).

◁ أما فصاحة التراكيب وبلاغتها فهما نظيرا الصواب اللغوي، فكلاهما يحاذي المعهود من سنن العرب في كلامها، ويلزم القواعد، ومرد الأمر إلى تعالي التراكيب عن عوامل الركاكة والضعف والتنافر.

◁ استخدام العربية المبسطة، مع محاولة استكشاف المفردات الفصيحة في العامية مما يستلزم إطلاع المؤلف وإحاطته بهذا النوع من المفردات، ولنطالع هذه الأمثلة التي طرحها واحد من المنظّرين في المجال داعيا في الوقت ذاته إلى تبويب معجم مشترك بين الفصيحة والعامية " والبراعة هنا أن نقدم للأطفال ما يستطيعون فهمه في سهولة ويسر، وأن نقرب إليهم العربية بكل وسيلة ممكنة، وألا نُصِرَّ على استعمال ألفاظ معينة ما دمنا نجد في العامية مماثلا لها... فلماذا نُصِرُّ استعمال كلمة (الأرز) في الوقت الذي فيه كلمة (الرز) فصيحة كذلك. وكذلك استعمال كلمة (الإوز) حصرا في الوقت الذي فيه كلمة (الوز) عربية صحيحة، ولماذا نستعمل كلمة (نقود) في المراحل الأولى مع الطفل مع أن كلمة (فلوس) عربية أيضا... ومن هذا القاموس المشترك بين العامية والعربية يستطيع المؤلف أن يصوغ كثيرا من الجمل البسيطة اللينة، قريبة المأخذ على الناشئ" من قبيل: قعد ينفرج على الخروف النطّاح – خر الماء في الإبريق – مالك تتأمر علينا – ملاب مناسبة على فده – سف الطعام سفا..." (٤٦).

٣) **المفاضلة والانتقاء (تربويا / لسانيا وتعبيريا)**

إن معاينة الطفل لنماذج أدبية راقية سيحمله بلا شك على استقبال مفردات وأساليب وأنماط لغوية واستخدامات أدبية جديدة عليه سيثري محصوله اللغوي. وهو ما أكدته دراسة الشهاوي/١٩٩٧: أن الطفل يتذوق اللغة من خلال مختارات فنية جيدة من الشعر وبكميات كبيرة، وذلك من شأنه أن يصرف أذهان الناشئة عن الأغاني المبتذلة، ويغرس في نفوسهم حب الفضائل ومكارم الأخلاق، وتجعلهم يألفون الفصيحة شيئا فشيئا، فتنمو أذواقهم الأدبية، وتزيد ثروتهم اللغوية وتعبيراتهم الصحيحة (٤٧). لذا يلزمنا اختيار النصوص الراقية الشائقة، التي تحمل أهدافا واضحة، باعثة على النشاط والإنتاج، ومستثيرة لشغف الناشئ وفضوله، مما يلتقي ورغباته وميوله، مع مراعاة حسن توجيههم وإرشادهم في كل موقف يظهر فيه خطأ التطبيق أو انحرافه. كذلك تجنب استخدام التعبيرات الضمنية والأساليب المغرقة في الرمزية، والمفاهيم المجردة، وغير ها من الأمور العصية على فهم الراشدين فضلا عن الأطفال.

والأولى في هذه الحالة اختيار شخصيات كرتونية شهيرة – من خلال مسرح العرائس أو الصور والرسوم – مما يكون أدعى إلى سرعة الاستجابة والتأثير. كما تؤكد دراسة ثريا محجوب أن في نماذج الأدب المختلفة يستقبل الطفل الكثير من الألفاظ اللغوية والأساليب التعبيرية، ويتفاعل معها من خلال ما تحمله من شحنات عاطفية، وهذه الشحنات العاطفية التي تتميز بها الكلمات في الأدب هي التي تساعد الطفل على إدراك المعنى والاستخدامات اللغوية المختلفة للكلمات، والأساليب والتعبيرات المتعددة (٤٨). مع مراعاة عدم الانصراف إلى شرح النص والاستطراد فيه بشكل يدعو إلى كبت طاقات النص المعلنة سلفا.

٤) **تفعيل دور الوسيط**

للوسيط دور بالغ في نقل المنتج الأدبي غضا إلى وعي الطفل، وذلك أدعى إلى حسن التلقي وسرعة الاستجابة وبالغ التأثير. ولو أخفق الوسيط في مهمته فسينسحب إخفاقه على المؤلف كذلك " فالكاتب يكتب قصة أو مسرحية، ثم لا بد من وسيلة تصل بها إلى جمهورها من الأطفال، وبغير هذه الوسيلة يبقى هذا الإنتاج الأدبي حبيسا طيات المسودات. ولهذا فإن الوسيط يقوم برسالة ضرورية في مجال أدب الأطفال... والحقيقة أن الوسيط الجيد يصبغ العمل الأدبي بصبغة خاصة، تتفق مع طبيعته التي تميزه عن غيره من الوسطاء، وهو في هذا يضفي على العمل الأدبي ألوانا من التشويق تجعله أكثر اقترابا من نفوس الأطفال، وتجعلهم أكثر حرصا عليه، وسعيا وراءه، كما تجعل تأثيره في نفوسهم أعمق وأبقى" (٤٩).

وتأسيا عليه يمكننا أن نزعم أنه مما ينبغي مراعاته أثناء التأليف "دور الوسيط" بمعنى الإعداد له والتجهيز في ثنايا العمل؛ لكي يتولى مهامه بمجرد وصول العمل إليه " فيراعي الكاتب ظروف الوسيط الذي سينقل كتابته لجمهوره من الأطفال، مراعيا ما لدى هذا الوسيط من إمكانات معينة، وطاقات محددة. وهذا أمر جوهري، إذا لم يلق الكاتب إليه بالا فقد يفاجأ بأن ما كتبه لا يمكن أن يصل إلى الأطفال بالوسيط المتاح... فالذي يكتب قصته ولا يجد إلا المسرح وسيطا لها، فهو يعلم أن المسرح لن يصلح لإيصالها إلى الأطفال إلا إذا أعدت إعدادا دراميا أو مسرحيا من نوع خاص. والذي يكتب مسرحية تعتمد على المناظر والإضاءة سيجد أن الإذاعة لن تكون موصلا جيدا لها" (٥٠).

٥) **التدريب اللغوي (الفهم والاستيعاب/ المحاكاة والتكرار/الحكاية والمطالعة)**

اللغة وسيلة لتنظيم العمليات المعرفية المعقدة عند الطفل، وفي هذا السياق يذكر سمك أن المفاهيم اللغوية تندرج تحت المعلومات، والقواعد، والتذوق، والمبادئ، والقدرات، والمهارات، والسلوك، والمصطلحات التي تتناول ناحية خاصة من نواحي السلوك وهي المعرفة... فالتغير الذي يحدث نتيجة زيادة المفاهيم أو تصحيحها يطرأ أكثر ما يطرأ على ناحية المعرفة (٥١). وإن من أفضل الوسائل التي تمنح تدريبا لغويا جيدا:

- ارتباط التدريب بحاجات الأطفال وميولهم واهتماماتهم ونواحي نشاطهم، حتى تتكون عندهم العادات اللغوية السليمة المقبولة، وتُطبع ألسنتهم على النطق السليم، وتُعود آذانهم على الاستماع إلى جميل الكلم وفصيح الأساليب.
- تدريب الأطفال تدريبا عمليا منظما يقوم على المحاكاة والتكرار، مع الحفاظ على عَرَضِيَّة التلقين، أي ليست له صفة الشكلية التقليدية التي ربما تتسبب في أثر مخالف للمقصود. الذي سيثمر حتما عن تمكين لغوي أثبت، وعادات لغوية مكينة، تجلو أثر العادات اللغوية المنحرفة المكتسبة من البيئات العامية. وربما وقَّر الكاتب لها سمة التكرار في سياقات نوعية متعددة حتى يضمن لها الفهم، مما قد يشجع على معاودة طرحها في سياقات الناشئة أنفسهم.
- توفير التكرار اللازم للمفردات الجديدة، في سياقات متنوعة، مع الاقتصاد في الروابط والابتعاد عن الجمل المركبة والمعقدة، مما يضمن جودة غرسها في المعجم اللغوي للطفل. كذلك مراعاة جريان التراكيب على المعهود في خطاب العربية وسننها.
- رفد الناشئ بالضبط البنائي والإعرابي من أجل تعويده منطق الصحة، فلربما يكون النطق الصحيح مغايرا للمعهود في خطاب العامة وسننها. ويفضل ضبط بعض الحروف ضمانا للنطق السليم للفظة، كضبط عين المضارع، والحرف الذي يؤثر في فهم معنى الكلمة إذا ضبط على صورة دون غيرها، أو كان يحتمل الضبط بحركتين، والحروف التي تنطق محرفة عن الفصيحة. وهناك من ذهب إلى أبعد من ذلك مطالبا "كاتب الأطفال الذي يتصدى للكتابة للأطفال في المراحل الأولى أن ينتقي في كتابته لهم المفردات والعبارات والجمل التي تحتاج إلى أقل قدر ممكن من الضبط، بحيث يقرأ الطفل معظم حروفها دونما حاجة إلى الضبط. وفي المراحل المتقدمة حينما يزداد الأطفال تمكُّنا من اللغة، فإنه يحسنُ ألا نقدم لهم القصص مشكولة شكلا كاملا، إنما نقصر الشكل على الحروف التي يحتمل أن يُخطئ الطفل في قراءتها (٥٢).
- غرس عادة المطالعة وتطوير آليات القراءة لدى الطفل، فمن الثابت أن ذلك من شأنه أن يثري معجم الطفل، وينمي معارفه ويبني القيم الأصيلة في نفسه. وهنا يبرز دور الكبار – إن كانا الوالدين أو غيرهما – في تنمية مهارة الحكاية والمطالعة عند

الناشئة، إذ تساعدان على "تقوية الملاحظة لدى الطفل، وإثراء لغته. كذلك على التغلب على سطحية تفكيره وضآلة خبراته، لاسيما إذا كان موضوعهما مرتبطا بواقع الطفل وتجاربه. وعلى العكس من ذلك إن كان مضمونهما قائما على الخيال أو بعيدا عن واقع الطفل، فإنهما يفتحان آنذاك بابا على عالم الخيال. وما من شك في أن مآثر المطالعة والحكاية وميزاتهما واضحة لكل ذي عينين، خاصة من الناحية اللغوية، فهما يثريان قاموس الطفل، ويصححان نطقه، ويعلمانه استخدام الألفاظ والمفردات، ويقدمان له نماذج لغوية في سياق حي وشائق. والأكثر من ذلك أنهما يتيحان فرصة للحوار والمحادثة والتعبير بالرسم وبأشكال تمثيل المختلفة" (٥٣).

وفي الحقيقة فإنه تطالعنا جدلية من نوع خاص هنا " ذلك أننا لا نعلّم الطفل القراءة لذاتها، بل نعلمه إياها لتكون وسيلته إلى فهم الحياة والتكيف مع تطوراتها. أي أننا نريد لقراءة الطفل أن تحقق وظائفها المعرفية والنفسية والاجتماعية، فتصله بأفكار الآخرين، وتساعده على التكيف النفسي معهم، وتنمي ميوله واهتماماته. ولن يتحقق هذا إذا لم يكن رصيد الطفل اللغوي كافيا لدفعه إلى القراءة. والجدلية هنا أن زيادة الثروة اللغوية تساعد على فهم النصوص المقروءة، كما ممارسة القراءة تزيد الثروة اللغوية"[٥٤]، فأيهما إذن أحرى بالرعاية والعناية: حفز الناشئ إلى القراءة والمطالعة أم التركيز على زيادة حصيلته اللغوية من المفردات والتعبيرات والأساليب بالقراءة وبغيرها من الأساليب والوسائط. ولا محالة أن الأسبقية لا مجال لها هنا. فالقراءة عملية مركبة تحتاج إعمال العديد من الملكات والمواهب المعرفية والإدراكية والنفسية واللغوية في آن، حتى يتمكن الناشئ من إعادة تفكيك الإرسالية المكتوبة وفهمها واستيعابها. أما الذخيرة اللغوية فهي معين الناشئ الذي ينضاف إليه جديدا كل مرة يطالع فيها كتابا أو قصة أو مسرحية، مما يعني أنه يصعب فعليا الفصل بينهما. تماما كما أنه لا يحسن لنا مطالعة المعاجم بوصفها كتبا، نقضي الساعات معها، بل يُلجأ إليها وقت الحاجة، مع عدم استغنائنا عنها. كذلك الناشئ لا يمكننا تكليفه بزيادة حصيلته بوصفها عملية منفرد بذاتها.

٦) **جماليات الأداء (الإلقاء والحكي)**

إن الحكي بوصفه أسلوبا مثاليا جاذبا للطفل يسهم في تنمية حاسة التذوق اللغوي عنده، وينمي ذخيرته، ويستثمر الموجود منها، لاسيما عند معاودة حكيها من الطفل ثانية، مستخدما لغته تارة، وما وقع على سمعه تارة أخرى، مما يمنحه لاحقا قدرة على التحكم في أدوات اللغة الأولى وهي مفرداتها. أما الأشكال المطروحة فهي الحكايات، والحكايات الشعرية، والأمثال، والحكم والوصايا، والألغاز والأحاجي، وأناشيد الطفولة المبكرة.

◁ النتائج

١. من الخطأ نعت أدب الأطفال بالبساطة؛ فإذا كان المؤلف مطالبا بتحري الوضوح والبساطة في المفردات والتراكيب فإنه لا يعني البدائية أو السذاجة، بل بالأحرى تجنب غريب الألفاظ، والاقتصاد في الروابط بهدف تلافي الجمل المركبة والمعقدة، وكذلك المجازات. ومما يلحق به كذلك الانصراف إلى شرح النص والاستطراد بأسلوب يدعو إلى كبت طاقة النص الكامنة.

٢. لا بد من حيازة الموهبة لمن يتصدى للكتابة في أدب الأطفال، وكذلك المعرفة اللغوية الملائمة والضامنة للاتساق مع مراحل نمو الناشئة. مع ضرورة معاينة الروائع الأدبية لعباقرة الأدب، ونتاجهم الخالد وقرائحهم البالغة، والاطلاع على اتجاهات النقاد، وأذواقهم، وممارستهم، وتطبيقاتهم لضمان تنشئة جيل راق. كذلك الاطلاع على الكتب المدرسية المقررة على الناشئة في مدارسهم، وبث المفردات والأساليب في ثنايا القصص والحكايات والأشعار، فإن التكرار من شأنه أن يعزز لغة الناشئ، ويثبّت المضامين.

٣. لا بد من ارتباط التدريب العملي بحاجات الأطفال وميولهم ونواحي نشاطهم، وعكس ذلك سيخلف آثارا سلبية تعوق التلقي وتمنع الاستجابة. ولا ينبغي أبدا المراهنة على صبر الطفل فهو أمر لا داعي إليه؛ فنفس الطفل غالبا لا تحمله على مشقة الاستنتاج، وتسليمه بالنتائج الجاهزة فيه كثير من الأمان بالنسبة إليه.

٤. ضرورة تفصيح العامية والبحث عن الألفاظ ذات الأصول الفصيحة وتحري فصاحتها ثم الدفع بها في نتاج الناشئة، فنكون قد حققنا أكثر من هدف بخطوة واحدة حين حققنا ألفاظ عامية، وقربناها من الطفل. مع ضرورة مراعاة أن النمو اللغوي للناشئ ليس ثابتا، بل إنه دائم التطور بتأثير المدرسة والبيئة والقراءة، لذلك فسهولة اللغة والتعبيرات أمر نسبي، والأديب مطالب بتحريّها جميعا.

وآخرا، لا أزعم أنني بلغت التمام بعملي هذا، فنضَّر الله وجه من نظر فيه فسدَّ خلله، وستر زلله، وقد علم الأوائل والآواخر أنه ليس لمن كتب عصمة. أسأل الله أن يتقبله، وأن ينفع به، وأن يختم بالصالحات أعمالنا، إنه أكرم مسؤول وأرجى مأمول، وهو المستعان وعليه التكلان. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا

Abstract

Means of linguistic and stylistic purification in contemporary children's literature

By Mohammed Adeel Ali

If what is desired in contemporary children's literature is to investigate precisely and tightly the imagination of the target group; To ensure that the required effects reach their location, it is added to the record of the claims mentioned above that the child is provided with correct and acceptable means of expression, which ensures the nullification of many neglected vocabularies and spent expressions. This ensures the provision of a high-end linguistic generation.

The problem begins when we know that the rapid changes in the environment of the century-first-twenty child have inevitably made him different from yesterday's one, provided him with concepts and ideas, and inspired him with knowledge, values, and skills, which necessitates an adjustment in the linguistic means and strategies to confront that cultural momentum, in a way that preserves the language's position and prestige in the hearts of young people.

Likewise, children's literature is no longer presenting flowery words in which children find something that provokes their drowsiness before falling asleep, but rather it is a language that awakens children, gives them hope, and ignites their abilities. The child, by nature, has a passion and a tendency to follow stories, plays, and songs; Therefore, this tendency should be exploited and benefited from by expanding the circle of its use in non-traditional situations and activities, thus satisfying its impulses, as we ensure that these discourses leak into himself, and mix with his linguistic stock, so that he refines and enriches it, and can memorize it later.

The formation of an educated and connoisseur generation, raised in its feelings towards its language and its components, needs to start from the childhood stage, especially considering suspicious calls aimed at distracting the child from his mother tongue and accustoming him to a third language, a mixture of classical and colloquial. One of the most prominent problems facing adults is their belief that language acquisition occurs by instinct, without the need for learning or indoctrination through various means, knowing that if this is true for some, it is not valid for the majority.

The study aims to enable children to learn Arabic vocabulary, structures, and methods, evaluate their tongues, refine their tastes, and help them form correct linguistic habits excitingly. Practically, that draws their attention, affects their reading, and provides them with a specific vocabulary, expressions, methods, and concepts, which will help them later while stimulating their ability to represent their gains and to memorize them in their oral and written discourses in comparative contexts. as well as to develop children's linguistic and literary feelings and motivate them to turn to literature, memorize, and memorize it, which supports the faculty of understanding, analysis, and composition, and enables them to understand the various linguistic methods, meanings, and images.

Keywords: Linguistic Acquisition - Competence & Performance / linguistic & literary tasting - Children's linguistic lexicon - linguistic correctness.

الهوامش

١. حِطّان بن المُعَلّى المخزومي القرشي، شاعر إسلامي. للمزيد: شرح ديوان الحماسة، محاضرة الأخبار ومسايرة الأبرار، ص (٢١١– ٢١٣).

٢. نجلاء نصير بشور (٢٠١٢): أدب الأطفال العرب، سلسلة أوراق عربية (٣١)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص (٨).

٣. حسن شحاتة (١٩٩١): أدب الطفل العربي (دراسات وبحوث)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص (١٢).

٤. نجلاء نصير بشور، أدب الأطفال العرب، ص (٢٩).

٥. علي الحديدي (١٩٨٨): في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط (٤)، ص (٧٦– ٧٧).

٦. نفسه، ص (٧٨).

٧. عبد العزيز القوصي (١٩٤٨): مذكرة مكتوبة بالآلة الناسخة، من محاضر اللجنة الدائمة لترقية اللغة العربية.

٨. Roger Flower & Others, Language and Control، p (١).

٩. توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ص (٨٨) // جون لايونز، اللغة والمعنى والسياق، ص (٢٢٧).

١٠. علي الحديدي، في أدب الأطفال، ص (٦٤).

١١. عبد العزيز عبد المجيد (١٩٥٦): القصة في التربية، دار المعارف، القاهرة، ط٧، ص (٢٧).

١٢. يعقوب الشاروني (١٩٧٧): الشاطر المحظوظ، دار المعارف، القاهرة، ص (٢٣ – ٢٤).

١٣. نزار نجار (١٩٧٧): قوس قزح، من مجموعة "في دارنا ثعلب"، من مطبوعات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص (٩٦).

١٤. أحمد زلط (١٩٩٧): أدب الطفولة (أصوله ومفاهيمه رؤى تراثية)، الشركة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الرابعة، ص (٢٣).

١٥. علي الحديدي، في أدب الأطفال، ص (٧٤).

١٦. نفسه، ص (٦٥).

١٧. نفسه، ص (٦١).

١٨. هادي نعمان الهيتي (١٩٧٧): أدب الأطفال "فلسفته، وفنونه، ووسائطه"، الهيئة العامة للكتاب بالاشتراك مع دار الشؤون الثقافية العامة في بغداد، القاهرة، ص (١٠٢).

١٩. BetZner, Jean :Exploring Literature with children. New York Teachers college, Columbia University, ١٩٩٦, P (٦).

٢٠. ميشال زكريا (١٩٨٦): الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية "الجملة البسيطة"، المؤسسة الجامعية، بيروت، ط (٢)، ص (٧).

٢١. وقد أشار ابن خلدون إلى الملكة اللغوية بقوله: " صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفيةٍ لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عَمَلا... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل .لذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئا من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة" ابن خلدون، المقدمة، ج٢، الفصل الخمسون (في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية، ومستغنية عنها في التعليم)، ص (٣٨٥).

٢٢. جدير بالذكر هنا أن كلمة (قواعد) اتخذت في مجال الألسنية مفهوما مغايرا عنه في إطار الدراسات اللغوية التقليدية، فلم تعد تعني القواعد التي تُشرِّع الاستعمال اللغوي، وتحافظ على سلامته، وفق مقاييس معيارية ثابتة. بل اتخذت منحى آخر وهو دراسة اللغة دراسة علمية موضوعية، أي وصف اللغة من حيث هي واقع قائم بذاته وصفا موضوعيا. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية، ص (٧).

٢٣. عبد الفتاح أبو معال (٢٠٠٥): أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق، عَمان، ط (١)، ص (٢٠).

٢٤. ظبية سعيد السليطي (٢٠٠٢): تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ص (١١٩).

٢٥. شريف بوشحدان (٢٠٠٢): لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، ع٣، أكتوبر، ص (١٤٠).

٢٦. داوود عبده (١٩٧٩): نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط١، ص (١١ – ١٤).

٢٧. للتفصيلات انظر: موفق رياض مقدادي (٢٠١٢): البنى الحكائية في أدب الأطفال العربي الحديث، عالم المعرفة، ص (٦٠). وفي عام ١٩٨٩ صدر سفر أثير عنوانه "الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي"، ويضم المفردات المستخدمة في الكتب المدرسية للصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إضافة إلى تلك التي يكثر دورانها على ألسنة الناشئة. وهو عمل جاد، وأساس متين يصلح نواة للبناء عليه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم " إدارة التربية" (١٩٨٩)، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، تونس.

٢٨. على أحمد مدكور (١٩٩٣): كيف تنمي مهارات طفلك اللغوية، أطفالنا، سلسلة سفير التربوية، القاهرة، ص (١٤٤).

٢٩. هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال "فلسفته، وفنونه، ووسائطه"، ص (١٠٢).

٣٠. سمر الفيصل (١٩٩٦): الخصائص اللغوية لأدب الناشئة، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ١١٨/٢٥/ ص (٢٠٧).

٣١. نجلاء محمد علي، أدب الأطفال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص (٢٧٧ – ٢٧٨).

٣٢. عباس محجوب، (٢٠٠٣): مشكلات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، الدوحة، ص (٢٧).

٣٣. نجلاء محمد علي، أدب الأطفال، ص (٢٧٧).

٣٤. نفسه، ص (٢٩٦). وانظر: مصطفى محمد عبد الرحيم (٢٠٠٢): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على منهج النقد التكاملي في فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية. كلية التربية، جامعة الإسكندرية. وكذلك: حسن شحاته (١٩٩٠): تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس (دراسة تجريبية)، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٣٥. Carl. B Smith, helping children overcome reading difficulties. Clearinghouse on reading and communication skills, Indiana University, Bloomington, ٢٠٠١, P (٤١٦).

٣٦. هدى قناوي (٢٠٠٤): أدب الأطفال وحاجاته وخصائصه ووظائفه في العملية التعليمية، مكتبة الفلاح، الكويت، ص (٤١).

٣٧. نجلاء محمد علي، أدب الأطفال، ص (٢٩٦).

٣٨. سمر روحي الفيصل، أدب الطفال وثقافتهم (قراءة نقدية)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص (٧٩).

٣٩. نفسه، ص (٨٢)

٤٠. كافية رمضان (١٩٨٤): مضمون الكتب الصادرة للأطفال، بحث منشور ضمن كتاب (كتب الطفال في الدول العربية والنامية)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ط١، ص (١١٢).

٤١. زكريا تامر (١٩٧٧): قصة "أوامر الملوك" ضمن مجموعة قالت الوردة للسنونو/ من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص (٥-٧).

٤٢. عبد التواب يوسف (١٩٨٧): الدودة وشجيرة القطن، سلسلة دراسات في أدب الطفولة، الهيئة العامة للكتب، القاهرة، ص (٤).

٤٣. سمر روحي الفيصل، لخصائص اللغوية لأدب الناشئة، ص (٢٠٦).

٤٤. مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط (١)، ٢٠٠٥، ص (١٨٦).

٤٥. سمر روحي الفيصل، الخصائص اللغوية لأدب الناشئة، ص (٢٠٨).

٤٦. أحمد نجيب (١٩٩١): أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة، ص (٥٦ – ٥٨).

٤٧. عبد العليم الشهاوي (١٩٩٧): فاعلية وحدة مقترحة من الأدب الشعبي في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لطفل الرياض، مجلة التربية، جامعة طنطا، ع (٢٤).

٤٨. ثريا محجوب (٢٠٠١): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي: تشخيصها وعلاجها، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (٣٠)، مج (١).

٤٩. أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، ص (١٥٥).

٥٠. نفسه، ص (١٥٧).

٥١. محمد صالح سمك (١٩٩٨): فن التدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ص (١٠٤).

٥٢. أحمد نجيب، فن الكتابة للأطفال، ص (٤٢-٤٣).

٥٣. سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي عيسى، وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١، ص (١٣٠).

٥٤. سمر روحي الفيصل (١٩٩٨): أدب الطفال وثقافتهم، ص (٧٤).

مراجع الدراسة

- (أولا) العربية والمترجمة

١. أحمد زلط (١٩٩٧): أدب الطفولة "أصوله ومفاهيمه رؤى تراثية"، الشركة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٤.

٢. أحمد نجيب (١٩٩١): أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣. أحمد نجيب (١٩٨٢): فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي، القاهرة، ط٥.

٤. توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ترجمة: أبو بكر أحمد باقادر، من إصدارات النادي الأدبي الثقافي بجدة، المملكة العربية السعودية، ط١/١٩٨٧.

٥. ثريا محجوب (٢٠٠١): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي "تشخيصها وعلاجها"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (٣٠)، مج١.

٦. الجاحظ (أبو عثمان عمر بن بحر، ت ٢٥٥ ه): البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٥، ج١.

٧. جون لايونز، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق الوهاب، دار الشئون الثقافية العامة ببغداد، ط١/١٩٨٧م.

٨. حسن شحاتة (١٩٩١): أدب الطفل العربي (دراسات وبحوث)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص (١٢).

٩. حسن شحاته (١٩٩٠): تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس (دراسة تجريبية)، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

١٠. الخطيب التبريزي (أبو زكريا يحيى بن علي بن محمد بن الحسن بن بسطام الشيباني، ت ٥٠٢ ه): شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، ج١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠.

١١. ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد): المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط١/٢٠٠٤.

١٢. داوود عبده (١٩٧٩): نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط١.

١٣. زكريا تامر (١٩٧٧): قصة "أوامر الملوك" ضمن مجموعة قالت الوردة للسنونو/ من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

١٤. سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي عيسى، وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١.

١٥. سمر روحي الفيصل (١٩٩٨): أدب الأطفال وثقافتهم "قراءة نقدية"، منشورت اتحاد الكتب العرب، دمشق.
١٦. سمر روحي الفيصل (١٩٩٦): الخصائص اللغوية لأدب الناشئة، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ١١٨/٢٥.
١٧. شريف بوشحدان (٢٠٠٢): لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، ع٣، أكتوبر.
١٨. ظبية سعيد السليطي (٢٠٠٢): تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١.
١٩. عباس محجوب (٢٠٠٣): مشكلات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، الدوحة.
٢٠. عبد التواب يوسف (١٩٨٧): الدودة وشجيرة القطن، سلسلة دراسات في أدب الطفولة، الهيئة العامة للكتب، القاهرة.
٢١. عبد العزيز عبد المجيد (١٩٥٦): القصة في التربية، دار المعارف، القاهرة، ط٧.
٢٢. عبد العزيز القوصي (١٩٤٨): مذكرة مكتوبة بالآلة الناسخة، من محاضر اللجنة الدائمة لترقية اللغة العربية.
٢٣. عبد العليم الشهاوي (١٩٩٧): فاعلية وحدة مقترحة من الأدب الشعبي في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لطفل الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (٢٤).
٢٤. عبد الفتاح أبو معال (٢٠٠٥): أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق، عَمان، ط (١).
٢٥. على أحمد مدكور (١٩٩٣): كيف تنمي مهارات طفلك اللغوية، أطفالنا، سلسلة سفير التربوية، القاهرة.
٢٦. علي الحديدي (١٩٨٨): في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط (٤)، ص (٧٤).
٢٧. كافية رمضان (١٩٨٤): مضمون الكتب الصادرة للأطفال، بحث منشور ضمن كتاب (كتب الطفال في الدول العربية والنامية)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ط١.
٢٨. مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط (١)، ٢٠٠٥.
٢٩. محمد صالح سمك (١٩٩٨): فن التدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة.
٣٠. مصطفى محمد عبد الرحيم (٢٠٠٢): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على منهج النقد التكاملي في فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية. كلية التربية.
٣١. موفق رياض مقدادي (٢٠١٢): البنى الحكائية في أدب الأطفال العربي الحديث، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
٣٢. ميشال زكريا (١٩٨٦): الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية "الجملة البسيطة"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط (٢).
٣٣. نجلاء محمد علي (٢٠١١): أدب الأطفال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٣٤. نجلاء نصير بشور (٢٠١٢): أدب الأطفال العرب، سلسلة أوراق عربية (٣١)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
٣٥. نزار نجار (١٩٧٧): قوس قزح، من مجموعة "في دارنا ثعلب"، من مطبوعات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص (٩٦).
٣٦. هادي نعمان الهيتي (١٩٧٧): أدب الأطفال "فلسفته- فنونه- وسائطه"، الهيئة العامة للكتاب بالاشتراك مع دار الشؤون الثقافية العامة في بغداد، القاهرة.
٣٧. هدى محمد قناوي (٢٠٠٤): أدب الأطفال وحاجاته وخصائصه ووظائفه في العملية التعليمية، مكتبة الفلاح، الكويت.
٣٨. يعقوب الشاروني (١٩٧٧): الشاطر المحظوظ، دار المعارف، القاهرة.

- (ثانيا) الأجنبية

١. BetZner, Jean :Exploring Literature with children. New York Teachers, college, Columbia University, ١٩٩٦.
٢. Carl. B Smith, helping children overcome reading difficulties. Clearinghouse on reading and communication skills, Indiana University, Bloomington, ٢٠٠١.
٣. Roger Flower & Others, Language and Control, Routledge & Kegan Paul, London, ١٩٧٩.
٤. Smith, C.B: helping children overcome reading difficulties. Clearinghouse on reading and communication skills, Indiana University, Bloomington, ٢٠٠١.