



الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي جامعة عبد الرّحمن ميرة بجاية كلّية الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي

عَنوان المذكّرة:

الحكاية الشّعبيّة ودورها في تنمية محيال طفل الطّور التّحضيري حكاية "لونجا" أنموذجا

مذكرة مقدّمة الستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي تخصص: أدب جزائري

إشراف الأستاذ:

موسى عالم

إعداد الطالبتين:

صورية براهامي نادية عبدون

السنة الجامعية: 2017/2016

W.L

إلى الّذي تمنّى أن يعضر هذا اليوم، لكن القدر كتب له عُكس ذلك الله الّذي تمنّى أن يعضر هذا اليوم، لكن القدر كتب له عُكس ذلك إلى والدي العياشي رحمه الله.

إلى الَّتِي تَقِمُّصت دور الأم والأب معا، وكانت السّند الأسمى لي والدي ترميّة.

إلى إخواني الّذين أثقلت عليهم بطلباتي المختلفة، والّذين أعتذر منهم بالى إخواني الّخين أعتذر منهم بالمناسبة وهم: عبد المالك وجمال واليازيد وسمير وجلول.

إلى أخواتي اللّواتي ساعدنني، كلّ بطريقتما على إتمام هذا العمل المتواضع، وهنّ: نجاة وحياة والصّغيرة حكيمة.

إلى زوجة أخيى جمال "سامية" وابنتيهما "خولة" و"لينا" الله زوجة أخيى اليازيد "خمبيّة" وبناتهم "شيماء" و"مليسا" و"قطر النّدى". الله من اكتشفت بغضلما المعنى الحقيقي للصّداقة "نادية عبدون". اللي من الحي على على عرفني من قريب أو بعيد.

إلى كلّ من سيستغيد من مذكّرتنا مده.

حورية برامامي

W.L

إلى من لا نظرة في الحبِّ والحنان، مثل نظرتما إلى كنز المحبّة أمي الحبيرة.

إلى من لو يبخل علي يوما ،إلى أعز النّاس على قلبي أبي العزيز. إلى من أتقاسو معمو حلو الحياة ومرّما أخواتي وإخواني.

إلى كلّ العائلة والأحدقاء والزّملاء بالأخصّ زميلتي وشريكتي في

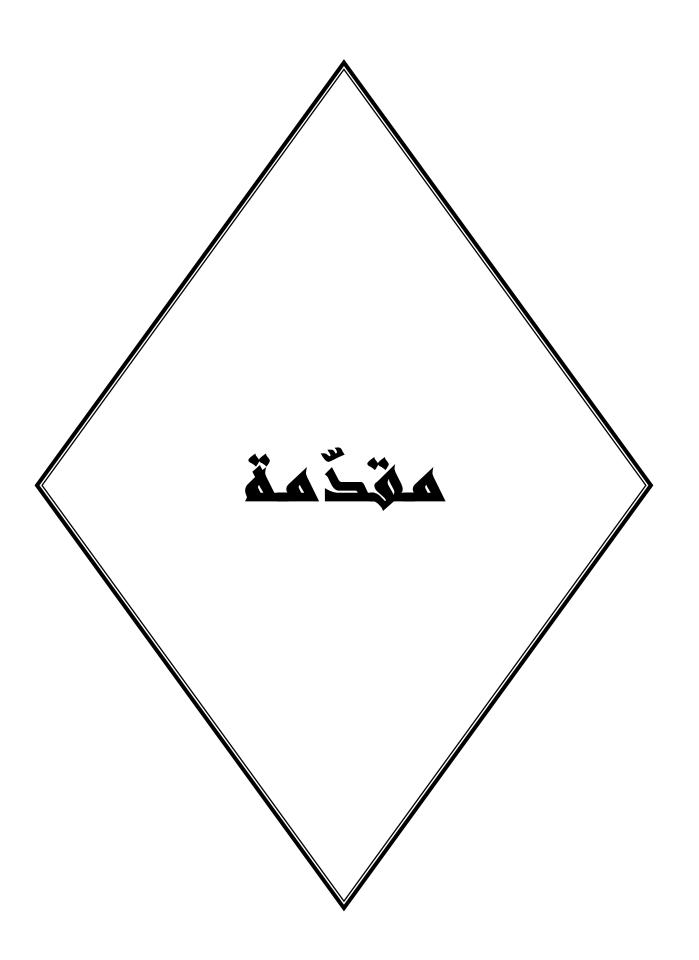
إلى كلّ من ساندني ووقف إلى جانبي، وأخصّ بالذّكر الأستاذ المشرفد.

وإلى أساتذتي في علم النّفس.

نادية عبدون

ي وعرق

نتوجّه بالشّكر الجزيل لأستاذنا المشرف "موسى عالم" الّذي لم يبخل علينا بنطائحه وتوجيماته القيّمة، وكذا على تشجيعه لنا بضرورة المثابرة والمضي قدما في درب انجاز هذا البحث المتواضع، كما أشكر جميع الأساتذة الّذين وجّمونا وساعدونا ولو بكلمة.



مقدّمة:

يعتبر القص أو فن القص من الأشكال السردية التي يستعملها الفرد قصد التعبير عن مفهومه للحياة، ونولي هذا الفن أهمية بالغة في أيّ مجتمع من المجتمعات باعتباره عمود القيم الاجتماعية والثقافية وحتى التربوية الذي ينمّي ثقافة الطّفل ووعيه في الحياة اليّومية.

لقد تمكن الإرث الشّعبي من احتلال مكانة جدّ مرموقة في المجتمعات الإنسانيّة الّتي لا تزال متمسّكة بأصالة تاريخها الثّقافي المتوارث أباً عن جدّ وجيل عن جيل، باعتباره القالب الفنّي الّذي يصاغ فيه الإبداع الأدبي الشّعبي، فتعبّر بواسطته عن ضميرها الجمعي وتصقل فيه تجربتها الحياتيّة المشتركة، الشّعوريّة واللاّشعوريّة، وتضمّنه مواقفها المختلفة من الكون والحياة والآخر. والحكايات الّتي يراد بها بالمعنى العام: السرد القصصي الّذي يتتاقله النّاس. ومن الحكايات ما هي شعبيّة ومنها ما هي خرافيّة منسوبة إلى مؤلّف أو مجهولة النّسب.

وتغلب على الحكايات سمة البساطة نسبة إلى أنواع القصص الأخرى، ولكن بساطة الحكاية لا تعني بالضرورة فقراً في المعنى.

تعدّ الحكاية الشّعبيّة من أقدم الفنون الأدبيّة في الثّقافة العربيّة، وهي أكثر الأجناس انتشاراً وتداولا في المجتمعات قديماً وحديثاً، فهي ظاهرة اجتماعيّة تندمج في المناخ الثّقافي وفي الحياة اليوميّة للمجتمع الّذي تتمخّض عنه الحكاية الشعبية، فيعثر من خلالها على حياته وانشغالاته، فيكون انبثاقها مقروناً بالمناسبات الاجتماعيّة والدّينيّة الّتي توقع حياة الأفراد والجماعات.

و يتداول هذا النوع من الأدب بشكل شفهي عبر العصور وهو متوارث جيلا عن جيل، والحكايات من أكثر الأشكال الأدبيّة تعبيراً عن مشاغله، مخاوفه، انشغالاته.

و الحكاية الشعبية هي محور اهتمامنا في هذا البحث، إذ سيكون تركيزنا في هذا البحث على الحكاية الشّعبيّة عامّة، ومدى قدرتها على تنمية مخيال الطّفل، ولعلّ أهمّ ما شدّ انتباهنا واهتمامنا لهذا الموضوع والّذي جاء في عنوان "الحكاية الشّعبيّة ودورها في تنمية مخيال طّفل الطّور التّحضيري حكاية لونجا أنموذجا ما يلي:

1)_ الدّافع العلمي والّذي يعتبر أهم دافع عند كلّ باحث أكاديمي و المتمثل في الولوج إلى عالم الحكاية الشعبيّة و التعرّف عليها.

2)_ محاولة اكتشاف ما تزخر به المخيّلة الشّعبيّة من إبداعات حكائيّة.

3)_ الخوف من ضياع الموروث الشعبي و اندثاره.

وسنحاول في هذا البحث الإجابة على التساؤلات التّالية: كيف يمكن أن نوجّه الحكاية لتنمية مخيال الطّفل؟، وما هي الوظيفة الّتي يمكن لحكاية "لونجا" أن تؤدّيها في التّشئة اللّغويّة، وكذا التّشئة النّفسيّة والاجتماعيّة لطفل الطور التّحضيري.

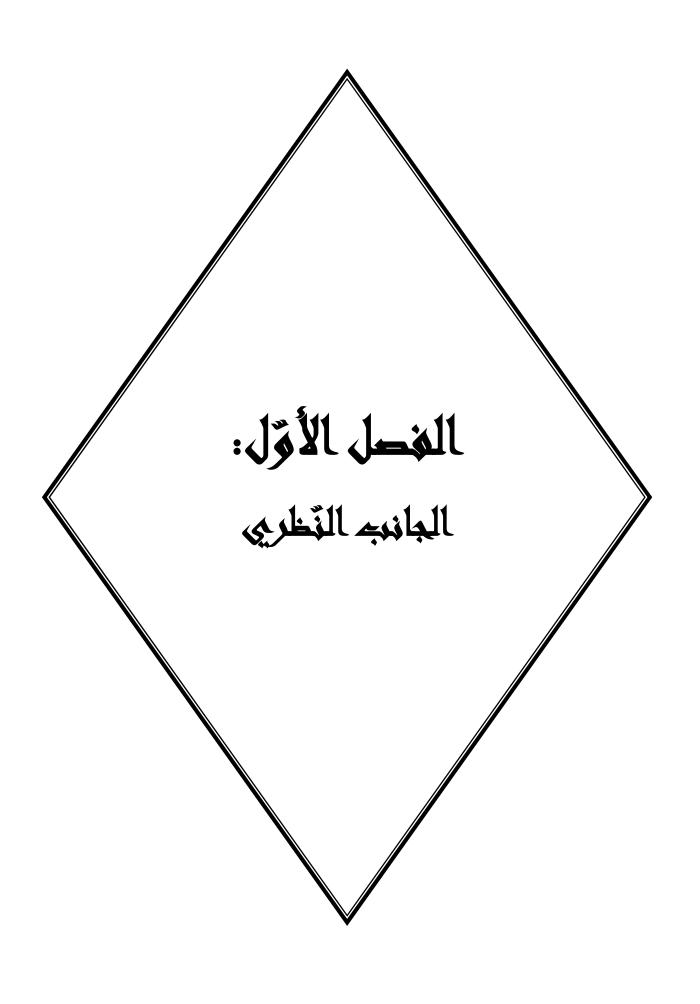
ومن هنا سنقسم بحثنا هذا إلى مقدّمة: نتحدّث فيها عن الأدب الشعبي وفن القصص، وفصلين، أوّله نظري وينقسم بدوره إلى مبحثين، وهما كالتّالي: المبحث الأوّل حيث سنخصّصه للحديث عن الحكاية الشّعبيّة، مفهومها، نشأتها، عناصرها، مميّزاتها، وظائفها، أنواعها. أمّا المبحث الثّاني فسنخصّصه للحديث عن مفهوم الطّفولة وأطوارها، مفهوم النّمو، لمحة تاريخيّة حول التّربية التّحضيريّة، المرحلة التّحضيريّة وخصائصها، الأهداف العامة للتّربية التّحضيريّة، المرحلة التّحضيريّة، المرحلة التّحضيريّة، الأهداف العامة التّربية التّحضيريّة، المرحلة التّحضيريّة، الأهداف العامة التّربية التّحضيريّة، الأهداف

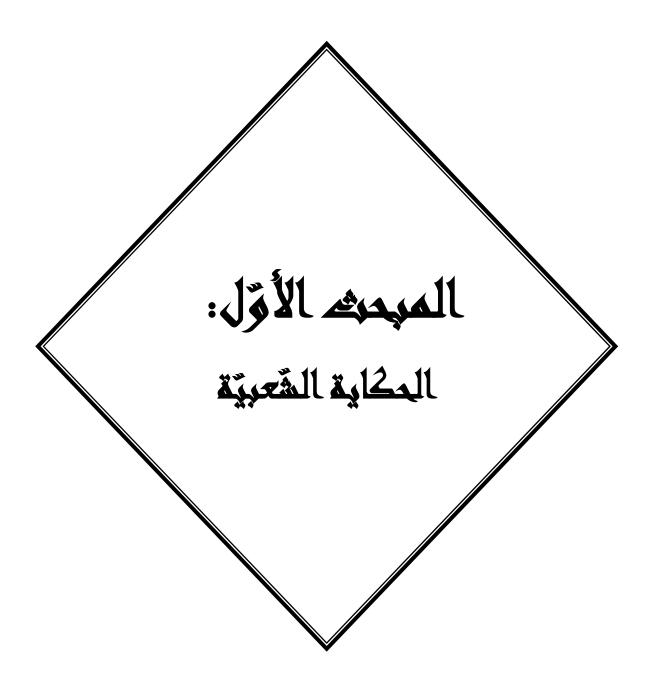
الخاصة والعامة للمنهاج، طرائق التّعلّم و استراتيجياته، الدّعائم والوسائل المساندة للتّدريس في المرحلة التّحضيريّة.

أمّا الفصل الثّاني فسنخصّسه للجانب التّطبيقي،ونقسّمه إلى مبحثين، حيث نتناول في المبحث الأول دور الحكاية الشّعبيّة في تنمية مخيال الطّفل، والّتي تتمثّل في النّتشئة اللّغويّة، حيث سنتطرّق إلى تعريف النّتشئة اللّغويّة، دراسة الحقل المعجمي، تصنيف الحقل المعجمي والتّعليق عليه، أما المبحث الثّاني فسنتطرّق فيه إلى الحديث عن التّنشئة النّفسيّة، والّتي سندرس فيها السّمات النّفسيّة المميّزة للطّفل التّحضيري، إلى جانب التّنشئة الاجتماعيّة الّتي سنقوم بتعريفها، واستخراج القيم المستنبطة من حكايات الأطفال إلى جانب الاهتمام بالقيم الواردة في الحكاية.

وواجهتنا عدّة صعوبات، أهمّها تلك المتعلّقة بقلّة المراجع الّتي تتناول موضوع الحكاية الشّعبيّة، كونه موضوعاً شفويّاً، وحسّاساً من التّراث الشّعبي، و الّذي ألقى إقبالا كبيراً من الدّرسين.

وبعد كلّ ما سنعرضه لم يبق لنا إلاّ أن نشكر ونعيد شكر الأستاذ المشرف الّذي كان لنا نعم المشرف والنّاصح، بحيث وجّهنا منذ بداية البحث إلى نهايته، ولم يبخل علينا أبداً بنصائحه وتعديلاته وتوجيهاته، كما نتقدّم أيضا بالشّكر الجزيل لكلّ من ساعدنا على إتمام هذا البحث ولو بكلمة طيّبة.





- 1- مفهوم الحكاية الشّعبيّة
- 2- نشأة الحكاية الشّعبيّة
- 3- عناصر بناء الحكاية الشّعبيّة
 - 4- مميّزات الحكاية الشّعبيّة
- 5- وظيفة الحكاية الشّعبيّة في المجتمع
 - 6- أنواع الحكاية الشّعبيّة

1- مفهوم الحكاية الشّعبيّة:

أ- الحكاية في اللّغة:

الحكي لغة يعني: «إحكام الشّيء بعقد أو تقرير يقال: حكيت الشّيء أحكيه، وذلك أن تفعل مثل فعل الأوّل»(1).

وورد في معجم لسان العرب لـ"ابن منظور": «حكى: الحكاية، كقولك حكيت فلانا وحاكيته فعلت مثل فعله أو قلت مثل قوله، سواء لم أجاوزه، وحكيت عنه الحديث، حكاية ابن سيدة، وحكوت عنه حديثا في معنى حكيته. وفي الحديث: - ماسرتني أنّي حكيت إنسانا وأنّ لي كذا وكذا؛ أي فعلت مثل فعله»(2).

و جاء أيضا في معجم له لسان اللّسان «حكي: الحكاية: كقولك حكيت فلانا وحكايته فعلت مثل فعله أو قلت مثل قوله، سواء لم أجاوزه. والمحاكاة المشابهة وأحكيت العقدة أي شدّدتها وما احتكى ذلك في صدري أي ما وقع فيه والحكاة مقصور العضلة الضّخمة، وقيل هيّ دابّة تشبه العضاية وليست بها والحكاء ممدود»(3).

كما نجدها عند "سعيد علوش" عبارة عن سرد شعبي تقليدي تضم صور الشّعوب وبطولاته والأخلاقيّة والتّعليميّة والاجتماعيّة بشتّى مغامراتها، والحكاية الشّعبيّة تتمي إلى "الأدب الشّفوي" النّاتج عن علاقة وثيقة بين تقاليد شفويّة محلّية أو جهويّة، ومن غير السّهل «التّفريق بين ما يتعلّق بالشّفوي في حدّ ذاته، وبين ما يتعلّق بممارسات أخرى طقسيّة أو

⁽¹⁾⁻ابن منظور، لسان العرب، تصحيح أمين محمّد عبد الوهاب ومصطفى الصّادق العبيدي، ج3، دار إحياء، التّراث العربي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنا،ط1، 1999، ص(273).

⁽²⁾_ المرجع نقسه، ص (275).

⁽³⁾ ابن منظور، لسان اللّسان – تهذیب لسان العرب، ج1، دار الکتب العلمیّة، بیروت، لبنان،ط1، 1413هـ/ 1993م، ص(280).

رمزية» (1) سواء كان في شكل رواية أو تلاوة أو تقطيع أو ترتيل، أو غناء، في إطار «العرض الأنثروبولوجي الذي يتطابق فيه القول والفعل ويعبران بصيغ قد تكون فردية بقدر ما تكون جماعية »(2).

باعتبارها تمنح الجماعة القدرة على نحت الهوية الثقافية ووضع حد للتزاعات فلها وظيفتها الاجتماعية، ولا تهتم بالجانب الاجتماعي فقط، بل نجد أنّ موضوعات متعدّدة ومختلفة والملاحظ فيها أنها تفسيرا مدهشا للمجتمعات، وتوحي إلى المتلوك الحسن، فهي «تحمل من جهة بصمات الإيديولوجيّة السّائدة، فتسوغ الواقع وتحافظ على القيم المتوارثة والمعترف بها، وتعمل في نفس الوقت من جهة أخرى، على تغيير الواقع، فتناقض ما هو سائد من قيم وسلوكات، وتسعى لاستبدالها بقيم جديدة وتوجيه جديد للسّلوك»(3)، فمثلا إذا أخذنا الجزائر أثناء فترة الاستعمار، فإنّنا نجد أنّ هذا الأخير قد حاول هدم كلّ بنياته منها الثقافيّة، فأجبرها على الرضوخ بالقوّة لسلطته وحتى اللّغويّة، لأنّه كان متيقنا بمدى تأثيرها ومكانتها في الحفاظ على الهويّة والواقع، وكان فسخ وطمس الهويّة الوطنيّة من الأهداف الأساسيّة لدى المستعمر، وذلك لأنّ فسخها وطمسها يعني بالضّرورة تمكّنه من القضاء على الجزائري بشكل نهائي.

الرّباط المغرب، أفريل2000م، ص(07).

 $^{^{(2)}}$ المرجع نفسه، ص ن.

⁽³⁾ عبد الحميد بورايو، البطل الملحمي والبطلة الضحيّة في الأدب الشّفوي الجزائري -دراسات حول خطاب المرويات الشّفويّة الأداء، الشّكل، ص(18).

ب- الحكاية في الاصطلاح:

قد عُرفت الحكاية منذ القديم، كما أنها كانت مقترنة بطرق تعبيريّة مختلفة، ك: السّرد، والحكي، والقصص، ورواية الأخبار...إلخ.

فالحكاية حادثة وحوادث حقيقية أو متخيلة لا تخضع لقواعد فنية مضبوطة باعتبارها نابعة من الشّعب، وهي عند "سعيدي محمّد" «محاولة استرجاع أحداث بطريقة خاصّة ممزوجا بعناصر كالخيال الخوارق والعجائب ذات طابع جمالي تأثيري نفسيًا، اجتماعيًا وتُقافيًا» (1).

والحكاية الشّعبيّة من أقدم المظاهر التّقليديّة الشّفويّة، وهي شكل من أشكال التّراث الشّعبي الّذي هو إبداع فكري متميّز يعكس البعد التّاريخي أو الزّمني للثّقافة، فهو يساعد على محافظة الحياة بكلّ جوانبها سواء الفكريّة أو الثّقافيّة أو الاجتماعيّة أو السّياسيّة خلال مرور التّاريخ: «فهو بذلك حافظة الماضي ووعيه وذاكرته»(2).

كما نجد أيضا أنّ للخيال الشّعبي دورا هاما في صياغة هذه الحكاية الشّعبيّة، وكذا في تأثير بعض الأحداث التّاريخيّة والشّخصيات بالمبالغة والغرابة، فهي: «الخبر الّذي يتصل بحدث قديم ينقل عن طريق الرّواية الشّفويّة من جيل لآخر، وهي خلق حرّ للخيال الشّعبي»(3).

C

⁽¹⁾ محمّد سعيد، الأدب الشّعبي بين النّظريّة والتّطبيق، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ابن عكنون، الجزائر، 1998م، ص(55).

⁽²⁾ فاروق أحمد مصطفى، مرفت العثماوي عثمان، دراسات في التّراث الشّعبي، دار المعرفة الجامعيّة،ط1، 2000م، ص(21).

⁽³⁾ نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشّعبي، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة/ مصر، ط3، (دت)، ص(93).

والحكاية الشّعبيّة هي شكل من أشكال المرويات النّثريّة، فهي تركّز عادة على حدث معيّن أو على بطل ما، وهي تنتقل من جيل إلى آخر سواء كانت مدوّنة أو اعتمدت على الكلمة المنطوقة، والسّمة الأساسيّة للحكاية الشّعبيّة هي كونها مأثورة، فهي تنطلق من الشّعب لتصل إليه، و «هي تتأقلم مع مختلف التّطوّرات الحاصلة في كلّ زمان وعصر، وتتابع كلّ الأحداث باختلاف جوانبها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة» (1).

وورد في قاموس "المنجد الأبجدي" «حكى حكاية الخبر: وصفه و -عنه الكلام: نقله و -فلانا: شابهة»(2).

وقد ورد في معجم العربيّة الكلاسيكيّة والمعاصرة: «حكاية، مصدر حكي القصة المحكيّة، وهي أصغر من القصيّة وأكبر من الأقصوصة (ج: حكايات)»(3).

ورد في المعجم الأدبي: «فنّ في غاية القدم، مرتكز على السرّد المباشر المؤدّي إلى الإمتاع والتّأثير في نفوس السمّعين، يتّخذ موضوعا له الأشياء الخياليّة والمغامرات الغريبة، وقد يفي بالأمور الممكنة الوقوع أو الأحداث الحقيقيّة الّتي يعدّل فيها الرّاوي ويقحم فيها أمالي خيّاله وإحساسه ومحصلات مواقفه في الحياة»(4).

كما وردت الحكاية في معجم "مصطلحات نقد الرّواية": «هي مادة الرّواية، هي العالم الذي قدّمه النّص الرّوائي: أي الأحداث والشّخصيات والمكان والزّمن، وهي تتكوّن تدريجيّا

^{(1) -} أوريدة قرح، ماهية التراث الديني الأمازيغي وأنماطه، القيّم الرّوحيّة في الثّقافة الأمازيغيّة، منشورات وزارة الشّؤون الدّينيّة والأوقاف، الجزائر، ملتقى الأمازيغ، 2010م، ص(21).

⁽²⁷منجد الأبجدي، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط8، باب الحاء،(377).

⁽³⁾ يوسف محمّد رضا، معجم العربيّة الكلاسيكيّة والمعاصرة -معجم ألف بائي موسّع في اللّغة العربيّة، بيروت البنان، ط1، 2006م، -0(571).

⁽⁴⁾⁻ عبد النّور جبّور، المعجم الأدبي، دار العلم للملابّين، بيروت/ لبنان، ط2، يناير 1984م، ص(97).

مع تكون الرّواية أو مع سير القرّاء، أي صفحة صفحة، لهذا لا بدّ من قراءة كامل النّص لتحليل الحكاية ومكوناتها والعالم الذي تقدّمه الرّواية عالم لغوي مكون من كلمات وجمل مربّبة ترتيباً معيّناً وهذا العالم قد يشابه العالم الواقعي أو يختلف عنه، فتكون أحداثه شبيهه بالواقع أو خياله، وتكون العلاقات بين شخصياته معقولة أو غير معقولة، وتكون صورة الأمكنة مألوفة أو غريبة، وتكون مقاييس الزّمن مطابقة لمقاييسنا أو مفارقة، لهذا علينا ألا نخلط بين العالم الذي يكونه النّص والعالم الواقعي القائم خارج النّص، وعلينا أن ندرس الرّواية بوسائل من جنسها (أي الوسائل اللّسانية والسرّديّة) لا بوسائل العلوم الّتي تدرس الواقع الخارجي»(1).

ومن خلال مختلف هذه التّعاريف اللّغويّة يتبيّن لنا أنّ: الحكي مرتبط ارتباطا كبيرا بالفعل والقول، فالحكي يظهر وكأنّه مراسلة تتمّ من المرسل إلى المرسل إليه.

وبما أنّ السرد ذو طبيعة لفظيّة، فإنّه يقوم بنقل هذه المراسلة، وأيضا هيّ: «ما يحكى ويقصّ وقع أو تخيّل»(2).

كما نجد عدّة تعاريف أخرى للحكاية الشّعبيّة، فقد عرّفها الدّكتور: "أحمد زياد محبك" في كتابه "من الترّاث الشّعبي" فيقول: «الحكاية الشّعبيّة هي حدث يسرده راوي في جماعة من المتلقّين ويحفظها مشافهة عن راوي آخر، ولكنّه يؤدّيها بلغته، غير متقيّد بألفاظ الحكاية، وتلقى الحكاية بلغة خاصّة متميّزة، ليست لغة الحديث العادي، ممّا يمنحها القدرة

⁽¹⁾ لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرّواية -عربي- انجليزي- فرنسي- دار النّهار للنّشر، ط1، 2002م، -(77).

⁽²⁾ نبيلة إبراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، ص(119).

على التَأثير والإيحاء، وفي بعض الأحيان يكون الإلقاء مصحوبا بالتّلوين الصّوتي مناسب للمواقف والشّخصيات» (1).

ونجدها في المعجم العربي الأساسي: «حكاية: مص، حكى حكايات: قصّة ما يحكى ويُقصّ سواء أكان واقعيّاً أم خياليّاً»⁽²⁾.

والحكاية في معجم المصطلحات الأدبيّة المعاصرة:

« الحكاية تقليد قديم، يتوخّى البساطة والعبرة، عبر أشواط؛ لم تحظ (الحكاية) باهتمام الدّارسين إلاّ حديثا»(3)

كما نجد حضور "العنصر النسوي" في محتوى الحكاية الشّعبيّة، إذ نجدها دائما حاضرة سواءا كانت امرأة ايجابيّة خيّرة أم امرأة شرّيرة سلبيّة وتصوّرها بعض الحكايات.

و نجد كذلك حضور الطّفل في مضمونها «لأنّ الطّفل رمز للكلّ الكامل، ذلك لأنّه يمهد الطّريق إلى التّغيرات المستقبليّة»(4).

و يلاحظ أيضا مدى تعلّق الطبقات الشّعبيّة بالقصص والحكايات على مدار العصور، «فهي فاعلة ومؤثّرة أبدا لا يتجاوزها الزّمن ولا يطالها القدم، بل تمتاز بمرونة كبيرة وعمق

⁽¹⁶⁾ أحمد زيّاد محبك، من التّراث الشّعبي، دار المعرفة، بيروت، ط1، 2005م، ص $^{(1)}$.

⁽²⁾⁻ المعجم العربي الأساسي، إعداد جماعة من كبار اللّغويّين العرب، باب الحاء، ص(342).

⁽³⁾⁻ سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبيّة المعاصرة، عرض وتقديم وترجمة- دار الكتاب اللّبناني، بيروت/ لبنان، ط1، 1405ه/ 1985م، ص(72).

⁽⁴⁾⁻ نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشّعبي، ص(135).

يجذبان المستمعين من جميع الأعمار من الصّغار الملتحقين حول جدّاتهم إلى اليافعين فالكبار $^{(1)}$.

إنّ الأسلوب الشّفوي من أهمّ السّمات الأساسيّة لهذا النّوع من الترّاث الشّعبي، فهو «أقدر على توصيل معاني بطريقة تلقائيّة مباشرة وسريعة، وربّما بطريقة أفضل عندما تستعين بالحركات الجسميّة المصاحبة للإنشاد أو الرّواية وتنظيم الصّوت وتتنوّع طرق النّطق لمعان معيّنة يصعب إبرازها بغير هذه الطّريقة القوليّة»(2).

حيث تعتبر الحكايات الشّعبيّة من المأثورات الشّفويّة الّتي تنتقل من جيل إلى جيل عبر القرون، فهيّ تسدّ حاجيات الفرد النّفسيّة وتثير خيال الأطفال الصّغار، وإلى جانب هذا فهي تمرّر القيم الأخلاقيّة الاجتماعيّة عبر تجلّيات رمزيّة تريح ذهن الفرد أثناء استماعها، «فهي حكايات يسودها في معظم الأحيان الخيال، وتكون هذه الحكايات صراع كبار بين الخير والشّر، وبين الأخلاق الحميدة والصّفات الذّميمة السّيئة، ونجدها تواكب التطوّرات، وترصد الأزمات وتصوّرها تصوّر موقف الإنسان الشّعبي منها ويصوّر غموض هذا العالم لحقائق الحياة في جانبيها الظّاهر والخفيّ، المنظور واللاّمنظور هادفة إلى إبراز مثال من الحياة في أدق معانيها»(3).

ويرى "عبد الحميد بورايو" أنّ من أكثر أشكال التّعبير بروزاً في ثقافة المجتمع الشّعبي، نجد القصص الشّعبيّة، لأنّها تروى في التجمّعات الشّعبيّة، فتبدأ من المنزل فالحيّ ثمّ

⁽¹⁾⁻ طلال حرب، أوليّة النّص -نظريّة النّقد والقصّة والأسطورة والأدب الشّعبي- المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والقوزيع، ط1، 1419هـ/ 1999م، ص(122).

⁽²⁾ أحمد أبو زيد، محاضرات في الأنتروبولوجيا والفولكلور، دار الثقافة للطّباعة والنّشر، 1972، ص(21).

⁽³⁾⁻ ليلى روزلين قريش، القصنة الشعبية الجزائرية ذات الأصل العربي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 1980م، ص(161).

المقاهي والأسواق وتتنقل من الكبير إلى الصنغير، وبين فئات العمر المختلفة المتعلّمة وغير المتعلّمة، وهو نوع من «الاحتفاظ بشيء من تراثهم القصصي ينقلونه إلى مجتمعهم المتعلّمة، وهو يردّدونه لفترة طويلة»(1).

كما يمكن اعتبار الحكاية الشّعبيّة نوع من الخطاب كون هذا الأخير لا يخضع لسلطة الكتابة الّتي تفرض اتبّاع بعض الخطوات، فهي كذلك نوع من الثقافة الوطنيّة، فهي أوّلا نابعة من المحيط والواقع الاجتماعي والاقتصادي، ومن جهة أخرى تسعى إلى ربط هذا الواقع بسلوك الفرد، وبالتّالي محاولة تغييره، كما أنّ ميزة الثّقافة تكمن في وظيفتها الاجتماعيّة الدّاعية إلى ربط وتنظيم العلاقة بينها.

فالحكاية الشّعبيّة ما هي إلاّ هدف لتفسير جانب من جوانب الحياة، ومن هنا نرى أهميّة وقيمة التّراث الشّعبي الّذي ظلّ لحقبة طويلة حكايات العجائز، فالحكاية حسب "مارسل موس" هي أوّلا وقبل كلّ شيء «نصّ أعدّ ليكون مكرّراً»(2).

2_ نشأة الحكاية الشّعبيّة:

للأدب الشّعبي بأنواعه المختلفة دورٌ هام في حياة الفرد، إذ يعدّ تعبيرا عن أحداث واقعه المعيش، وتسجيلا لملامح مجتمعه وتقاليده لاسيّما الأدب الشّعبي الشّفوي الّذي تحتضن فيه الحكاية الشّعبيّة، حيث تمثّل تعبيرا عن هويّة الشّعب وروحه، وإعطائها الصّورة الصّادقة الأفكارها ومعتقداتها، إذ تحتفظ بتراث شعبي وتكشف عن جذورها عندما تتقل من جيل إلى

⁽¹⁾ عبد الحميد بورايو، البطل الملحمي والبطلة الضّحيّة في الأدب الشّفوي الجزائري، -دراسات حول خطاب المرويات الشّفويّة، الأداء، الشّكل، ص(05).

⁽²⁾ حوريّة بن سالم، الحكاية الشّعبيّة في منطقة بجايّة، دراسة ونصوص، دار هومة، الجزائر، 2010م، ص(49)، نقلا عن: . Mauss Marcel. Manuel déthnographie. Paris, Pa Fot, 1947.

جيل، وتعود نشأتها إلى زمن بعيد من الصّعب جدا تحديده بدقة «إذ رأى علماء الفولكلور في المدرسة الفنلنديّة وجود صيغ أصيلة لكلّ قصّة نموذجيّة... فمن هذه القصّة النّموذجيّة الأصيلة تنشأ مختلف الرّوايات الفرعيّة المؤكّدة»(1) ممّا يعني أنّه في كلّ قصّة نموذجيّة تنشأ حكايات فرعيّة.

2-1- في أوروبا:

ظهرت الحكاية الشّعبيّة عموما وسادت في أوربا، وذلك في القرن "الرّابع عشر" على شكل نمط قصصي «ويعدّ بوكاشيو أوّل من بدأ في كتابة هذا النّمط الحكائي، وذلك في مجموعته "دكامرون" وحاول أن يغيّر من الحكاية الخرافيّة، إذ أبعدها عن طبيعتها الشّعبيّة وأكسبها طابعا ذاتيّاً»(2).

وتعتبر أوربا سبّاقة إلى الاهتمام بالحكاية الشّعبيّة وبيّنت قيمتها ومنحت لها مكاناً ضمن الفنون النّثريّة الشّعبيّة لإدراكها مدى أهمّيتها ودورها الفعّال في الحفاظ على هويّة الشّعب.

«والأديب الفرنسي "مونتان"، قد يكون أوّل من اهتمّ بها في النّصف الثّاني من القرن السّادس عشر» (3)، وقد ظلّ هذا الأديب يعتني بها بكلّ شغف وحرارة حتّى وافته المنيّة، فتوفّيت معه كلّ عناية بالأدب الشّعبي.

كما تقول "روزلين ليلى قريش": «إنّ العناية بالأدب الشّعبي لاسيّما الحكاية الشّعبيّة طلّت مفقودة حتّى العصر الكلاسيكي، حيث أتى "موليير" ليبعث من جديد هذه العناية، حيث كان يفضّل الحديث البسيط عن ذوق عصره، لأنّ الحديث الشّعبي ينفر منها الذّوق

⁽¹⁾ مصطفى الشّاذلي، القصّة الشّعبيّة في محيط البحر الأبيض المتوسّط، ص(39).

⁽²⁾ نبيلة إبراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، ص(571).

ليلى روزلين قريش، القصّة الشّعبيّة الجزائريّة ذات الأصل الغربي، ص(14).

السليم والعاطفة تظهر فيه حارة من صميم الفؤاد، والحكاية الشّعبيّة في بدايتها ظهرت على شكل مجموعة من الحكايات الّتي تعطي الصّورة الحقيّة للشّعوب، إذ أنّ «في القرن السّابع عشر ظهرت مجموعة "جيام باتستا بازيلي" الّتي عرفت فيما بعد باسم مجموعة "بينتامارون"، وقد حرص بازيلي في هذه المجموعة على إبراز التّغيّرات والعادات الشّعبيّة، ثمّ ظهرت بعد ذلك مجموعة "بيرّروه" وقد قدّمها على أنّها حكايات قد سمعها من جدّته ويود أن يحكيها لأبنائه، ويهذا ساد هذا النّوع من الحكاية القصصيّة المستوحاة من الحكايات الخرافيّة» (1).

فالحكاية الشعبية هنا لا تعرض إلا عادات و تقاليد الشعب، و هي عادة تأتي على لسان الجدات و التي استُمدت من الحكاية الخرافية.

2-2 في المغرب (شمال إفريقيا):

من الصّعب تحديد نشأة الحكاية الشّعبيّة في المغرب حسب "روزلين ليلى قريش"، وهذا راجع لقلّة الوثائق الّتي تحدّد بالضّبط متى دخلت إلى شمال إفريقيا (المغرب)، باعتبار أنّ الحكاية الشّعبيّة تمتاز بخاصيّة الملكيّة الجماعيّة، ممّا يجعل الحكاية الواحدة لها أكثر من صورة واحدة، فتروى حسب الطّريقة الخاصّة بكلّ مجتمع، ممّا يعرقل في تحديد زمان نشأتها.

⁽⁵⁷⁾ نبيلة إبراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، ص(57).

«ولكن يمكن أن يحدد الباحث زماناً عاماً وهو زمان الفتوحات العربية الّتي غيّرت وجه حياة أقطار المغرب تغييراً واضحاً، حيث وفد إليها قوم جديد بلغة جديدة وعادات جديدة ودين جديد»(1).

وبهذا أصبح المغرب يملك ثقافة إسلاميّة غيرت مجرى الحياة العامّة، أضف إلى ذلك أنّ للهجرات المتتاليّة من الشّرق إلى المغرب أيضا دور في انتشار الحكايات الشّعبيّة، وتعوّدوا على حفظ المرويات شفهيّاً لا كتابيّاً، ممّا ساعد على الانتقال والانتشار السّريع بين النّاس.

2-3- في الجزائر:

إنّ ما أدّى إلى اهتمام الجزائر بالحكاية الشّعبيّة هو احتلال فرنسا للبلاد؛ أي إنّ ظهورها كان بالتحديد في العصر الحديث، أي في "الرّبع الثّاني من القرن التّاسع عشر" عندما وطأت القوّات العسكريّة أرض الجزائر، فأعجبت بخيراتها فاحتلتها، فعمدت بدراسة حياة الشّعب الجزائري لاكتشاف هويّتهم وتراثهم القديم، وأصرّت على أن تدرس من طرف العسكريّين «فبدأت تظهر الدّراسات الّتي تتناول الحياة الشّعبيّة في هذه المراكز»(2).

لقد كانت الثّقافة الشّعبيّة هي الرّصيد الّذي تعتمد عليها السّياسة في الاكتشاف العملي للمجتمع الجزائري من أجل خدمة الاحتلال الفرنسي، «وقام ضبّاط عسكريّون بتسجيلها من أفواه أهلها وتحليلها ودراستها عن طريق أكثر المناهج استجابة للغرض النّفعي، وإحكام

⁽¹⁾ ليلى روزلين قريش، القصّة الشّعبيّة الجزائريّة ذات الأصل العربي، ص(39).

⁽²⁾ عبد الحميد بورايو، الأدب الشّعبي الجزائري -دراسات لأشكال الأداء في الفنون التّعبيريّة الشّعبيّة في الجزائر - دار الثّقافة العربيّة، الجزائر، 2007م، ص(07).

السيطرة على الأهالي»⁽¹⁾، لم تكتف الإدارة الفرنسية فقط بتكريس الدّراسات العلمية لخدمة أغراض السيطرة والهيمنة، وإنّما انتقلت إلى سياسة أخرى قد تساعدها أكثر في التّقرّب إلى المجتمع الجزائري، «فظهرت "الجمعيّة الجغرافيّة"، وكذلك "الجمعيّة التّاريخيّة الجزائريّة" المجتمع الجزائرية أصدرت "المجلّة الإفريقيّة" وقامت بنشر عدد من الأبحاث حول الحياة الشّعبية الجزائريّة، وكانت تعقد مؤتمرات علميّة دوريّة تناول فيها عدد من الباحثين والمستشرقين موضوعات التراث الشّعبي الجزائري»⁽²⁾.

ولقد أسهمت في انتشار الحكاية الشّعبيّة في الجزائر عدّة عوامل، بحيث نجد أنّ الحكاية الشّعبيّة تحتلّ مكاناً واسعاً في القصص الشّعبي، وتتتاول موضوعات متعدّدة ومتتوّعة دينيّة كانت أم غير دينيّة، وتقوم بتفسير حقائق الحياة تفسيراً مدهشاً، وهي مملوءة بوقائع خياليّة قد تكون حقيقيّة في الأصل، وانبهر الشّعب الجزائري في تتاولها وانتقالها بشكل أوسع وسريع بين النّاس «ويبدو أنّ المسجد والأعياد الدّينيّة هما أهمّ العوامل في انتشار القصّة الخرافيّة الجزائريّة» (3).

يعتبر المسجد مكان تجمّع المسلمين ومركز للعلم والثقافة، كما يعد أقوى عامل لانتشار الحكايات الشّعبيّة، لاسيّما الحكايات الخرافيّة المتعلّقة بمواضيع دينيّة لأجل ترسيخ الدّين على روح الإنسان ليعتقد بها حتّى يسلم.

⁽¹⁾ عبد الحميد بورايو، الأدب الشّعبي الجزائري حراسات لأشكال الأداء في الفنون التّعبيريّة الشّعبيّة في الجزائر-، -08).

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص(09).

ليلى روزلين قريش، القصّة الشّعبيّة الجزائريّة ذات الأصل العربي، ص(162).

وتعد الأعياد أيضا عاملا خصبا لانتشار الحكايات الدّينيّة الخرافيّة، وخير مثال على ذلك عيد الأضحى الّذي يحيي فيه الناس قصنة سيّدنا إبراهيم جليل اللّه عندما أراد ذبح ابنه، وكلّ عام تتاح الفرصة في انتشار وشيوع هذه الحكايات الشّعبيّة في الجزائر بل إن «فريضة الحجّ تعدّ بدورها من المناسبات الهامّة لتحديد الرّواية الخرافيّة الدّينيّة خاصة قصص الأنبياء»(1).

نجد أنّ الحجّاج بعد عودتهم من الحجّ يقومون بتجمّعات يحكون فيها الحكايات الّتي سمعوها أثناء رحلتهم، خاصّة الّتي تدور حول إبراهيم عليه السّلام، وعلى قبور الأنبياء، وعندها تعمّ وتنتشر هذه الحكايات بين أفراد المجتمع الجزائري نظرا لوقائعها الخارقة للعادة والمدهشة.

كان لعامل التدوين إسهاماً كبيراً في انتشار الحكايات الشّعبيّة، حيث «أصبح الإطّلاع على الكتب القديمة عاملا من أقوى العوامل للاحتفاظ بالعديد من القصص الخرافيّة، ويخاصنة ما جاء حول الجنّ وعلى الأجل»(2).

والكتب القديمة هي وسيلة للاحتفاظ القصص الشعبية خاصة الخرافية منها والتي تحكي عن الجن و الأجل.

كما لا ننسى عامل الواقع الجزائري المزري جرّاء الاستعمار الفرنسي «لذلك التجأت الأوساط الشّعبيّة الجزائريّة إلى الأخذ بالقصّة كوسيلة للتّخفيف عن المكبوتات، وللتّعبير

⁽¹⁾ الله روزلين قريش، القصة الشّعبيّة الجزائريّة ذات الأصل العربي ، ص(63).

 $^{^{(2)}}$ المرجع نفسه، ص ن.

عن نقدها للستياسة الستائدة وشجب تصرّف الاستعمار في ميادين الحياة الاجتماعيّة والستياسيّة»(1).

اتّخذ الجزائري الحكاية الشّعبيّة كسلاح به يستطيع الدّفاع عن نفسه، كما يستطيع التّعبير عمّا يختلج في نفسه من أحاسيس مؤلمة يترجمها على شكل حكايات، ذلك لكون الاستعمار قد قيد حرّية التّعبير.

3-عناصر بناء الحكاية الشّعبيّة:

تتألّف الحكاية الشّعبيّة من عناصر متكاملة لا تقوم هذه الحكاية إلاّ بها والّتي تتمثّل بدورها في:

3-1- بنية الحكاية الشّعبيّة:

تبنى الحكاية الشّعبيّة على الصرّاع القائم بين الخير والشّر، وبين الحسن والسيء، وعادة ما تتجسّد هذه القوّة الشّريرة السّيئة في شخصيات خرافيّة كالجان والسّاحرات... وعادة ما يواجه البطل عدّة مشقّات وصعوبات في الوصول إلى المبتغى، كما قد يحظى البطل الذي يسعى إلى إعلاء الفضيلة بالمساعدات لمواجهة قوى الشّر الغاشمة، إذ هو يمثّل النّموذج الإيجابي الّذي يتجلّى بكلّ القيم الإيجابيّة الّتي يتبنّاها المجتمع.

2-3- الشّخصيات:

قدّمت الحكاية الشعبية صوراً كثيرة للبطل، فنجد مثلا نموذج من الحكايات يركّز اهتمامه حول قصنة بطل واحد ينتسب إلى قبيلة تكون في حدّ ذاتها الجزء الأكبر من الشّعب

⁽¹⁾ ليلى روزلين قريش، القصّة الشّعبيّة الجزائريّة ذات الأصل العربي، ص(201).

بعينه، ولا تهتم هذه الحكاية بتمجيد القبيلة بقدر ما تهتم ببطولة هذا المرسل، وخير مثال لهذا النّوع حكاية الاسكندر الأكبر العربيّة.

كما يظهر لنا أيضا شيوع نوعين من الأبطال في الحكاية الشّعبيّة، إذ نجد البطل الّذي يتسم بالجرأة والشّجاعة، ويسعى دائما لمساعدة الآخرين والتّضحيّة بالنّفس من أجل مساعدة الآخرين.

ونجد نوعاً آخر للبطل، وهو البطل الكسول الذي لا يتحرّك إلا مدفوعا من غيره، وهو بطل لا يفعل شيئا، وهو دائما ينتظر أن يمنح الكنوز من شخصيات خرافيّة، دون فعل شيء، وفي النّهاية يفشل، وهذا بالطّبع نتيجة لكسله وضعفه وعدم الاعتماد على نفسه.

3-3-الرّموز:

يعتبر الرّمز من أهم العناصر الفنيّة الّتي تدخل في بنية الحكاية الشّعبيّة، ولذلك نجد أنّ عالم الحكاية الشّعبيّة مليء بالرّموز والصور، ولعلّ من أبرز ما نجده: صورة الشّيء المحرّم الّذي لا يحقّ للبطل الاقتراب منه، وإلاّ فإنّه يتعرّض لعديد من المخاطر، وصورة الغول الّذي يرمز دائما إلى الخوف، وهذه الرّموز لديها هدف تعليمي تربوي، وهو: أنّ على الأطفال سماع نصائح أمّهاتهم حتّى لا يتعرّضوا للمخاطر والهلاك، كما أنّ أسماء أبطال الحكاية الشّعبيّة ما هي إلاّ رموز، فيمكن معرفة الشّخصية من خلال اسمها، مثل: الحسناء أو بدر البدور هيّ رمز لكلّ الجميلات، والعملاق المتوحّش رمز للإنسان الشّريرإلخ. (1)

⁽¹⁾⁻ ليلى روزلين قريش، القصّة الشّعبيّة الجزائريّة ذات الأصل العربي، ص205.

حيث أنّ "جوزيف بيديي" (*) يعرّفها بقوله: «القصة ما هيّ إلاّ كياناً عضوياً حيّاً، يتمّ هدمه بمجرّد إسقاط أحد مكوّناته الأساسيّة »(1) فقضيّة النّص إذن لا تتحقّق إلاّ إذا توفّر على جملة من العناصر الفنيّة، والّتي يأتي في مقدّمته: (2)

- الوظيفة: أو الفعل، وهيّ مجموع الأحداث المترتبّة وفق تسلل زمني أو سببي.
 - العامل: أو الفاعل، وهو الشّخصية الّتي تضطلع بدور ما في الفعل.
 - زمن الفعل وحيزه (مكانه).

2- مميّزات الحكاية الشّعبيّة:

حظيت الحكاية الشّعبيّة باهتمام الدّارسين والباحثين، ولهذا تناقلوها جيلا عن جيل بدرجات مختلفة ارتبط بمستوى تطوّرها، ونجد أنّ هناك العديد من الّذين اهتمّوا بمجال الأدب الشّعبي بكلّ أشكاله، منه الحكاية الشّعبيّة، ومنهم: "نبيلة إبراهيم" في كتابها "أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي": فهي تعرّفها بأنّها نوع متميّز من الأدب الشّعبي، ينسجها الخيال الشّعبي حول حدث مهمّ، فالحكاية الشّعبيّة إذن حدث يشغل بال الجماعة لدرجة أنّهم يتناقلونه جيلا بعد جيل، وهذا الحدث على حدّ تعبيرها «هو الّذي يهمّ الشّعب بوصفه وحدة واحدة، سواء

⁽¹⁾ عبد الحميد بورايو، منطق السرد، دراسات في القصّة الجزائريّة الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ص(18).

^{(*)-} جوزيف بيديي: صاحب كتاب الخرافات الذّي نشر في نهاية القرن 19م، وتنسب إليه ريادة الدّراسات البنويّة للقصيّص.

^{(2) -} سعيد يقطين، قال الرّاوي، البنيّات الحكائيّة في السّيرة الشّعبيّة، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط1، 1997م، ص(19، 20).

تمثّلت الشّعبيّة في نطاق ضيّق كالأسرة أو القبيلة، أو في نطاق واسع يشمل الشّعب بأسره» $^{(1)}$.

فهدف الحكايات الشّعبيّة في رأيها هو عرض لتاريخ أسرة ما أو قبيلة، ودور هذه الأسرة والقبائل، فالملاحظ أنّ هذه الحكايات تبدأ بذكر الجدّ الأكبر ثمّ الأولاد الّذين يستلمون زمام الأمور عنه وهكذا، فهيّ تبيّن علاقة الرّحم الّتي هي الأهمّ.

ولعلّ من أهم الخصّائص المميّزة، والمواصفات الفنيّة الجماليّة الّتي تتسم بها مضامين الحكاية الشّعبيّة ما يلى:

- 1) تركّز الحكاية الشّعبيّة على لا عقلانيّة العجوز الماكرة، وذلك لاعتبارها رمز للحيلة والخديعة والمكر.
- 2) تقابل الخير والشّر، إذ تعالج الحكاية الشّعبيّة قضيّة الخير والشّر، حيث ينتصر الخير على الشّر في أغلب هذه الحكايات كما في حكاية "لونجا".
- التركيز على الحقد والبغض الذي يكنه الأخ لأخيه من أجل الوصول على الثروة،
 والحصول على منصبه.
- 4) الاستدلال بمجموعة من الصنفات الفضيلة: كالمروءة والشّهامة والطّبية والشّجاعة والحب والتّضحيّة...إلخ، والتّطرّق للصّفات الرّذيلة: كالطّمع والحسد والحقد والجشع والخيّانة.

ومن أهم الباحثين الذين اهتموا بالحكاية الشّعبيّة نجد في مقدّمتهم "سعيدي محمّد" في كتابه "الأدب الشّعبي بين النّظريّة والتّطبيق".

نورد بعض مميزاته في:

⁽⁹³⁾ نبيلة إبراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، ص(93).

الحكاية الشّعبيّة في حقيقتها ما هي إلاّ انعكاس للواقع، وإن وجد فيها الخيال فهو فقط جاء ليدعّمها قصد فهم الواقع من داخله، كونها تسرد لنا ما هو موجود في الواقع، كما يقول: «هي وسيلة من أجل الغوص أكثر فأكثر في الواقع، ورؤيته من الدّاخل من الأعماق من أجل اكتشاف حقيقته وحقيقة الشّر المحيطين به، وحقيقة المجتمع الّذي تحتويه»(1).

وإلى الجانب الباحث "سعيدي محمد" نجد الدّكتورة "حوريّة بن سالم" في كتابها "الحكاية الشّعبيّة في منطقة بجاية" الّتي تمكّنت هي الأخرى من استخراج مجموعة من الخصائص، والّتي تتحصر في النّقاط التّالية: (2)

أ) أسلوب الحكاية الشّعبيّة:

ترى الباحثة "حوريّة بن سالم" أنّ أهمّ سمة للحكاية الشّعبيّة هي اعتمادها على العنصر الشّفوي بحيث نجد أنّها تنتقل شفوياً من الكبير إلى الصّغير، ومن السّابق إلى اللّحق، فحسب "مارسل موس" هي: «نص أعدّ ليكون مكرّراً»(3).

إذ هي أوّلا موجّهة لنقل الانفعالات الّتي تمكّن المستمعين من معايشة الأحداث الّتي يستمع إليها في جوّ من الانسجام والتّكيّف عن طريق التّغيّرات الصّوتيّة، ك: النّداء/ الضّحك/ البكاء/ الصّراخ...إلخ.

كما لاحظت أيضا أنّه عند انعدام مواطن الصّوت فالرّاوي يتّجه إلى الإشارات، كتضخيم شكل إحدى شخوص الحكاية أو حادثة أو فعل، وقد مثّلت لذلك بحكاية "لونجا بنت

⁽¹⁾ محمّد سعيدي، الأدب الشّعبي بين النّظريّة والتّطبيق، ص(60).

^{(2) -} ينظر: حوريّة بن سالم، الحكاية الشّعبيّة في منطقة بجاية -دراسة ونصوص - ص(54،49).

 $^{^{(3)}}$ المرجع نفسه، ص $^{(3)}$

السلطان"، الني يكون فيها تنوع الأصوات و اختلافها، فقد يكون رفع في الصوت إلى درجة أنّه يصم آذان المستمعين وتقشعر له الأبدان حتى أنّ الأولاد الصغار يلتصقون بأجساد أمهاتهم أو جداتهم خاصة في بعض المقاطع، كالمقطع الّذي ذُكر فيه اجتياز العملاق المتوحّش والد "لونجا" الصّخرة العجيبة الّتي تفتح وتغلق بسرعة غريبة، فالصّوت إذن مهم للغاية.

والصوّرت هو القادر على تمكين السّامع من التّفريق بينها، كما ذكرت الباحثة "كامي لاكوست ديجاردا" (Camille lacoste - Dujardin) حول الأسلوب الشّفوي قائلة: «فإذا كنّا في غالب الأحيان نقتصر على دراسة النّصوص المكتوبة، فنكون بذلك قد تسرّعنا في تقييم ثراء أو فقر أسلوب الحكاية، وأطلقنا أحكاما تعسّفيّة، وهذا في نظرنا يعني نسيان العنصر الجوهري وجميع الاختلافات المتعلّقة بالإلقاء. وهذا يشبه تقييمنا لمسرحيّة انطلاقاً من قراءة أولى، دون مشاهدتها ودون أن نأخذ بعين الاعتبار مشاركة الممثّلين»(1).

وقد لاحظت الباحثة "حورية بن سالم" ميزة أخرى في الأسلوب الحكائي الشّعبي وهو التّكرار، والّذي هو نوعٌ من التّفسير والتّوضيح، كما قد يعتبر نوعاً من التّعبير عن المسافات الطّويلة الّتي يجب على البطل قطعها لجلب ما طلب منه. ومن هذا التّكرار نجد الأفعال مثل: الفعل "تنام" الّذي ورد في حكايتنا "لونجا بنت السّلطان" خمس مرّات.

أمّا من ناحية الجمل المستعملة في حكايتنا هذه نجد أنّها جمل تتّسم بالبساطة، وهيّ من الجمل القصيرة السّهلة الفهم، بالرّغم من أنّها تحمل دلالات متعدّدة.

Camille Lacoste Djurdin, Le compte kabyle (étude ethnographique), Paris, 1982, p(26). -⁽¹⁾

ب) منطق الحكاية الشّعبيّة:

أكدت الدكتورة بن سالم أنّ هذه الحكايات تتماشى في تسلسل منطقي وفي علاقة تكامليّة مترابطة أثناء السّرد، إذ تستحيل إمكانيّة التقديم والتّأخير فيها، ويصعب إحداث أيّ تغيير فيها، بحيث لا نجد فيها تكسيرا في الأحداث ولا تتاقضا في سرد وقائعها، حتّى أنّ المستمعين يشعرون في النّهاية كأنّ الحكاية "أُسَرُو" على حدّ تعبير الدّكتورة، والقصد به وجود ذلك الاتّفاق والتّكامل والإحكام بين الأجزاء.

ت) محتوى الحكاية الشّعبيّة:

يلاحظ أنّ الحكاية الشّعبيّة في غالبها تعبّر عن حالات مأساويّة تؤثّر بشكل كبير في نفسيّة الإنسان، وتظهر لنا جليّاً في كثير من الحكايات، ومنها مثلا حكاية "لونجا بنت السّلطان"، حيث يتفاعل المستمعون ويعيشون خلالها لحظة مخيفة، ويضعون أنفسهم في تلك اللّحظة، وذلك حينما تمكّنت العجوزة الماكرة من تدبير مكيدة ضدّ الأمير بمروءته وشهامته وطيبة قلبه "زهار"، أو عندما تلقي زوجة الأب على أبناء الزّوج كلّ أصناف العذاب في حكاية "بقرة اليتامي".

ومن هذا نستنتج أنّ الحكايات الشّعبيّة في غالبها من المأثورات الشّفويّة، حيث أنّ معظمها موجّهة للعقل نظرا لكونها أداة تربية وتنشئة اجتماعيّة، إذ تتمّيه وتوقظه، وأيضا لكونها تسلّيه، كما يلاحظ أيضا أنّ أغلبيّة الحكايات متكاملة في البنية والأسلوب.

ث) أصالة الحكاية الشّعبيّة:

بعد قيام الباحثة بعمليّة سبر الآراء في منطقة بجاية أنّها المنطقة الأكثر ثراء بالحكايات، إذ اعترف "ابن خلدون" في (القرن 15م) بأنّ البربر عامّة كثيرة الحكايات لو

دوّنت لملأت مجلّدات عديدة، ونجد أيضا أنّ "فروبينيوس" (Frobenius) يعترف بدوره للقبائل بالمكانة الأولى بين الأفارقة في إنشاء النّصوص، كما كانت هذه الحكايات تحتلّ مكانة معتبرة بمختلف أنواعها، وذلك لأهمّيتها البالغة، إذ تساعد على تهيئة الفرد للحياة في المجتمع، وإقامة علاقات اجتماعيّة مع غيره.

وإلى جانب خصائص الحكاية الشّعبيّة نجد أنّ الباحثة "بن سالم" قد تطرّقت إلى دراسة شخصيات الحكاية الشّعبيّة، واطارها المكانى والزّمانى فيها.

1) الشّخصيات:

إنّ الشّخصيات لا تظهر على هيئة معروفة دائما، فالغول مثلا أو الوحش ليس بالضرورة حيواناً أو مخلوقاً غريب الشّكل، وإنّما يمكنه أن يكون على هيئة رجل بجسم ضخم أو امرأة فاتنة الجمال بتصرّفاته وصورتها، فمثلا في حكايتنا "لونجا بنت السّلطان" فإنّ إطلاق تسمية العملاق المتوحّش لا يدلّ على ذلك الإنسان المخيف والغريب شكلا، وإنّما هو إنسان عادي محبّ لابنته وغيور عليها لأقصى الدّرجات، كما نجد أيضا في حكاية "بياض الثّلج" الذي أخذت فيه زوجة الأب هيئة المسكينة، وأخذت تطلب المساعدة والصّدقة من ابنة زوجها، وهذا لهدف تسميمها وقتلها، وذلك بعد إعطائها التّفاحة الّتي وضع فيها السّم.

2) الإطار المكاني:

ويتمثّل المكان في الحكاية الشّعبيّة في عالمين العلوي والسّفلي، وما بينهما هو الأرض بـ: سهولها وجبالها ومياهها.

*) العالم العلوي: (المافوقى):

وهو السماء "إِيّن" بالقبائليّة، كان معناها في البداية مقترنا بالغرابة والخوف، لكن مع ظهور الإسلام تغيّر المعنى، وأخذ شكلا آخر ألا وهو عالمٌ إلاهيّ ومقدّسٌ ومصدر راحة

واطمئنان، باعتبارها مصدراً للرّعد والبرق والأمطار، كما تحمل «دلالة السّقف الّذي يحتمي به كلّ مغلوب على أمره، وكلّ من ضلّ به السّبيل» (1).

*) العالم الستفلي:

وهو ذلك العالم المجهول والمرعب، والّذي يعجّ بكائنات غير مرئيّة غريبة تتكاثر بسرعة عجيبة، وقد تصعد أحيّاناً إلى عالم الأرض، ولهذا يُبَسَمِلُ الإنسان (بسم اللّه الرّحمن الرّحيم) حتّى ينجو من أذى هذه الكائنات الغريبة، فهيّ كائنات تسعى إلى إلحاق الضّرر بالإنسان.

3) الأرض:

تعتبر إرث الآباء والأجداد، وهي بمثابة قيمة ماليّة بحوزة مالكها، حتّى وإن كانت أرضاً قاحلة جرداء، و تتشكّل الأرض بدورها من عناصر أخرى، وهي:

- الجبل: وله دلالات على علاقات ثنائية ضدية، فنجده يعتبر موضع محفوفا بالمخاطر إذ يمثّل المكان المناسب لارتكاب الجرائم، وفي جانب آخر يعتبر موردا للخير مثلا: أنّه منبع للمياه العذبة.
- الغابة: تستعمل كثيرا في الحكايات الشّعبيّة، وخاصيّة الخرافيّة، باعتبارها تمثّل المكان الأكثر ضمانا للقيام بالأفعال الشّريرة كالتّخلّص من أحد، أو تركه فيها.
- الشّجرة: تعتبر ملجاً للأبطال تحت أغصانها، وكوسيلة للخلاص من الأذى الّذي يلاحقه، مثلما رأيناه في حكاياتنا "لونجا بنت السّلطان" حيث قامت "لونجا" بالاعتناء بزوجها

⁽¹⁾ حوريّة بن سالم، الحكاية الخرافيّة العجيبة وخصائصها الفنّية -نموذج الحكاية الخرافيّة القبائليّة- مجلّة الثقّافة، ع18، نوفمبر 2008م، ص(68).

"زهّار" تحت الشّجرة وعالجته بمختلف أوراق الأشجار، كما تعتبر الشّجرة مصدر للغذاء والدّفء والظلّ.

- النّهر: ويتأسّس على علاقة ثنائيّة ضدّيّة، إذ يمثّل الحياة والموت، الخير والشّر، الهدوء والهيجان، المعقول واللّمعقول، وقد يكون مصدرا للحياة، كما قد يكون هدّاماً جارفاً.
- الترعة: وهي عبارة عن مكان واسع خاص بالنساء، حيث يلتقين فيه، ويتبادلن الأخبار ويغسلن الملابس، كما قد يلتقي الرّجال هناك، أيضا حين يسوقون حيواناتهم لترتوي من مياهها، وأحيانا يسكن الترعة حيوان يدعى "تَثُفَسْ" (طامة).

4) الإطار الزّماني:

عادة ما تبدأ الحكايات الشّعبيّة بعبارات مختلفة منها: "في قديم الزّمان، كان يا مكان، في يوم من أيّام غابرة...إلخ"، وكلّها تنسب إلى الماضي، والزّمان فيها غير محدّد إلاّ في حالات نادرة، والزّمن في الحكايات الشّعبيّة يمكن تمديدها أو اختزالها بظهور الخوارق، كقطع البطل مسافة في أربع ساعات، وفي العادة يقطعها في يومين.

ويعتبر اللّيل الوقت الّذي تستريح إليه الوحوش والكائنات الغريبة الّتي تقوم بافتراس الإنسان، «ومجتمع الحكايات الشّعبيّة شديد الإحساس بعنصر الزّمن بكيفيّة مستمرّة، فهو يثير دائما فكرة تعاقب اللّيل والنّهار»(1)

وبعد الاستماع وقراءة العديد من الحكايات الشّعبيّة يمكننا أن نستنتج مميّزات الحكاية الشّعبيّة بشكل عام، خاصّة القبائليّة، ولعلّ من أهمّ هذه المميّزات نجد:

⁽⁶⁷⁾ حوريّة بن سالم، الحكاية الشّعبيّة في منطقة بجاية حراسة نصو-، ص(67).

- الإلقاء:

تقدّم الحكايات الشّعبيّة من طرف العجائز في السّهرات اللّيليّة وبعد وجبة العشاء مباشرة شفاهة، وتلقى هذه الحكاية والجدّة جالسة على حشية والأولاد أمامها مستعدّين للتّلقي، كما نجد لغة الإلقاء متميّزة عن اللّغة العاديّة، وهذا قصد التّأثير، فغالباً ما يكون الإلقاء مصاحباً بإشارات اليدين أو الرّأس أو العينين، لأنّها تساعده على التّمثيل والتّقليد.

والسرد في الحكايات الشّعبيّة مختلفة عن الأشكال الأخرى كالرّواية والأقصوصة، وذلك لأنّها تحاول التّحرّر من المواقع اعتمادا على الخيال وعلى الغرائب والخوارق كحكايات ألف ليلة وليلة.

- التّلقى:

ويتحقق بإصغاء جدّي من غير تدخّل ولا مقاطعة، فقط قد يتخلّله الضّحك أو الفزع، ويكون السّامع مستعدّاً للتّصديق والاندهاش، وتسبق الحكاية في معظمها بمدخل يسمّى "الدّهليز"، وهي عبارة عن حكاية قصيرة جدا تحوي على فكرة سخيفة ضاحكة تلقى بطريقة منظومة مسجوعة لا علاقة بها بالحكاية الّتي تلقى بعدها، مثلا: «طلعت والدّنيا دغشة، لأعلّق للتّبن جحشة، لقيت على غفلة قدّامي، الحيط ينقب الحرامي، لاحني لحته، من عزمي وقعت تحته، شوفوا رقبتي، ما أحمرها، من الكف اللّي سلخته»(1)، فالملاحظ هنا هو هذه الكلمات المسجوعة، والّتي تحمل في طيّاتها الضّحك والفكاهة.

⁽¹⁾ أحمد زيّاد محبك، دراسات نقديّة من الأسطورة إلى القصيّة القصيرة، منشورات دار علاء الدّين، ص(43).

- العنوان:

للحكايات الشّعبيّة دائما عنوان، ويستمدّ من عنصر بارز، فقد يكون من شخصيات أو حوادث، وهذا ما نلاحظه خاصيّة في الحكايات القبائليّة كحكاية "عيشة"، "عمر أزين" "حب الرّمان"، "بابا أينوبا"...، ونجد أيضا أنّه قد يكون عنوان حكاية واحدة يطلق لعدّة حكايات، مثل حكاية "الأخوات الثّلاث" الّتي نجد أنّ محتواها مختلف.

- البداية:

تكون بداية الحكاية الشعبية دائما ثابتة محفوظة، مثل: «كان يا ما كان في قديم الزّمان نحكي إلاّ ننام، إلاّ نصلّي على محمّد بدر التّمام، كان في قديم الزّمان...»(1).

من هنا أنّ للبداية التقليديّة جانبا نفسيّاً مرتبطاً بالرّاوية العجوز، إذ من غير المعقول أن تترك هذه الآذان الصّاغيّة دون البدء بمقدّمة افتتاحيّة.

- النّهاية:

تختم الحكاية بخاتمة محفوظة ثابتة مثلا: «"توتة توتة، خلصت الحدوثة" يلتفت إلى المتلقين فيسألهم: "مليحة وإلا ملفوتة"؟! أي هل الحكاية جيّدة أم هل هي سيّئة؟! فيجاب بقول المتلقين: "مليحة، يسلم فمّك" أي "جيّدة حفظ اللّه فمّك"»(2) فهي خاتمة مألوفة، جرت العادة على ذكرها في نهاية الحكاية.

⁽¹⁾ أحمد زيّاد محبك، دراسات نقديّة من الأسطورة إلى القصيّة القصيرة، منشورات دار علاء الدّين ، ص 43.

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه ، ص(44).

- الأحداث:

إنّ اعتماد الحكاية الشّعبيّة على البساطة يستوجب منها الإيجاز رغم كثرتها و «قصدها المعنى الرّمزي، متحاشية الخوض في التّفاصيل لتبقى بعيدة عن واقع الحياة»(1).

كما نجد أنّ الحكاية تحافظ على تسلسلها المنطقي، بحيث لا يظهر أيّ خلل عضوي أثناء السرد، بل يكون التّكامل والتّرابط في إطارها السردي «فالحكاية تقدّم قصة ذات بداية ونهاية متكاملة، وتمتاز بالتّماسك وقوّة الحبك والبناء، وهي تعتمد على حوادث كبيرة فاصلة، وغالبا ما تكون غريبة ونادرة... ليسرع فيها شيء من الوقوف على الحوادث الصّغيرة والتّفصيلات، أو شيء من الاهتمام بالمواقف النّفسيّة والانفعالات» (2).

وهذا في معظم الأحيان، وهناك أحايين أخرى أين نجد فيها الرّاوي يمزج بين أحداث حكاية ما وأخرى، وربّما هي الطّريقة الّتي استعملتها "شهرزاد" عندما كانت تحكي لزوجها "شهريار" حكاية في كلّ فجر، وعندما تحسّ بأنّه قرب موعد طلوع الشّمس تدخل على الحكاية التي تحكيها مقطع من حكاية ما في كلّ فجر، وعندما تحسّ بأنّه قرب موعد طلوع الشّمس تدخل على الحكاية الّتي تحكيها مقطع من حكاية أخرى مشوّق حتى يتحمّس الشّمس تدخل على الحكاية الّتي تحكيها مقطع من الرّاوي عندما يقوم بإيصال حكاية بأخرى أنّه لسماعها، وبالتّالي يؤجّل موعد قتلها، وبقال عن الرّاوي عندما يقوم بإيصال حكاية بأخرى أنّه قد "وصل الحبل بالحبل" كما نجد الرّاوي يقفز إلى النّهاية عندما يحسّ تعب أو ملل أو نعاس المستمعين.

⁽¹⁾ حوريّة بن سالم، الحكاية الخرافيّة العجيبة وخصائصها الفنّية -نموذج الحكاية الخرافيّة القبائليّة، ص(67).

⁽²⁾ أحمد زيّاد محبك، دراسات نقديّة من الأسطورة إلى القصّة القصيرة، منشورات دار علاء الدّين، ص(45).

3- وظيفة الحكاية الشّعبيّة في المجتمع:

للرّاوي دور معتبر في تنمية المجتمع، وهذا من خلال سرده للحكاية، وهذا ما سيتضح عند عرضنا لبعض وظائف الحكاية الشّعبيّة، والّتي من أهمّها:

أ) الوظيفة الترفيهية:

يعتبر الهدف من خلق الحكاية الشّعبيّة وروايتها عبر الأجيال أحيانا هو الإمتاع والتّسلية والتّرفيه، كونها تملك خطابات اجتماعيّة تقلّل من حدّة ضغوطات الواقع الاجتماعي المعيش، ويتجلّى ذلك في توظيفها للتّراث الّذي يقوم بدوره على ترسيخ القيم والمعايير وثوابت المجتمع، وهناك يظهر الدّور الّذي تقوم به الجدّات وكبار السّن حاملي التّراث الشّعبي.

ب) الوظيفة التّعبيريّة:

إنّ تفاعل المجتمعات واحتكاكها ببعضها البعض يبرز لنا بعض مكوّنات الحكاية الّتي تظهر في بداية الأمر بلا معنى، ومن خلال فكرة التّناص سيتضح لنا أكثر هذا الجانب التّعبيري، إذ الحكي لا يعبّر عن حكاية ابتدعها من العدم، بل هي وليدة مرجعه الفكري والإعتقادي.

ت) الوظيفة العلاجية:

تعمل الحكاية الشّعبيّة على خلق التّوازن الاجتماعي بالدّور الّذي تقوم به في التّعبير عن الجوانب المرضيّة في المجتمع، فهي تعالج الأفراد وكذا الرّوابط الاجتماعيّة المختلفة.

ث) الوظيفة التربوية:

تعتبر الحكاية الشّعبيّة أداة ووسيلة لغرس القيم عبر لسان الرّواة، والّتي تكون عادة الجدّة، كما نجد أنّ لها دور في استكشاف اهتمامات الشّعوب الرّوحيّة بعد خيال الأفراد،

فالجدّة إذن تروي رواياتها للصّغار لتلقينهم القيم وتربيتهم، بحيث نجد أنّ الفرد في المجتمع يتلقّى التّشئة الاجتماعيّة بصفة أو بأخرى من بداية طفولته إلى وفاته، ويكتسب من خلالها وظائف أخلاقيّة وعادات وصفات الوسط الاجتماعي، ومن هنا تتدخّل الحكاية الّتي تعمل على تتشئته تتشئة سليمة، وكما تسعى الحكاية إلى غرس القيم والمعايير المشتركة المختلفة.

ونجد أنّ توظيفها في تربية الطّفل عقليّاً ووجدانيّاً أمر لا يخفي على أحد، وبخاصّة تلك الحكايات الّتي توجّه في الأساس إلى تربية الطّفل وتتمية مخيّلته وقدراته الذّهنيّة والوجدانيّة، فهيّ تقدّم له أنموذجات من السّلوك الإنساني الجيّد، تكون أداة للمعرفة في تشكيل تصوّره عن الكون والمحيط الاجتماعي.

لقد أدّت الحكاية الشعبيّة دور المربّي والمعلّم والمعالج النّفسي الخاص.

وإنّ هذه القيمة التربويّة للحكاية الشّعبيّة مشروطة بتوفّر عوامل عدّة فيها، لعلّ أهمها:

- 1- إمكانية وصولها للطّفل، خفّتها، لغة سردها البسيطة.
- 2- موضوعها القريب من عالم الطّفل، ووجود أنموذج البطل القادر دائما على الانتصار.
 - 3- الشّمول، والاكتمال في الحالة الّتي ترسمها الحكاية.
 - 4- انتصار الخير على الشّر، وهو ما يجعل الطّفل يشعر بأنّه محميّ وفي أمان.

6_ أنواع الحكاية الشّعبيّة:

لقد كان عرضنا من تصنيف الحكاية الشّعبيّة هو الاقتراب من القضايا المختلفة الّتي اهتمّ بها الإنسان الشّعبي، وشغلت حيّزاً من تفكيره والكشف عن ثراء الحكاية الشّعبيّة، وقد اشتملت الحكاية الشّعبيّة على الأنواع التّالية:

6-1- الأسطورة:

1) مفهومها:

الأسطورة -لغة- من سطر يسطر تسطيراً أي ألف يؤلف تأليفاً، جاء في لسان العرب: «سطر علينا أتانا بالأساطير. اللّيث: يقال: سطر فلان يستطر إذا جاء بأحاديث تشبه الباطل، يقال هو يسطر ما لا أصل له أي يؤلف»(1).

وجاء في موضع آخر: «يقال: سطر فلان على فلان إذا زخرف له الأقاويل ونمقها وبتك الأقاويل الأساطير»(2).

وجاء أيضا في "كتاب العين": «ويقال سطر فلان علينا تسطيراً إذا جاء بأحاديث تشبه الباطل والواحد من الأساطير إسطارة وأسطورة، وهي أحاديث لا نظام لها بشيء»(3).

وحملت كلمة (أسطورة)، كما جاء -ذلك- في أمّهات المعاجم اللّغويّة العربيّة القديمة ثلاث دلالات رئيسيّة، هي:

- الأحاديث الّتي لا أصل لها
 - الباطل
- الحكايات القديمة الّتي وضعها الأقدمون والمتعلّقة بحياتهم القديمة (مغامرات-أقوال- أفعال...).

⁽⁷⁰⁾ ابن منظور ، لسان العرب، ص(70).

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص ن.

⁽²⁷⁷⁾ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، (مكتبة المعاجم والغريب والمصطلحات) فصل الحاء،ص (277).

فالأساطير حكايات من نسج الخيال وضعتها الأمم الغابرة والأقوام الّتي عاشت في القديم، وانتقلت عن طريق الرّواية الشّفويّة من جيل إلى جيل، فهي حكايات خياليّة عريقة ممّا بقى خالداً في التّاريخ وعالقا بالذّاكرة الشّعبيّة يطبعها البعد عن الواقع والنّزوع إلى الخيال، فقد جاء في (لسان العرب) في تفسير قوله تعالى (أساطير الأولين) ما يلي: "وقالوا الذي جاء به (أي الرّسول "صلى الله عليه وسلّم" أساطير الأولين، معناه سطره الأولون"، أي ألقوه، ممّا لا أساس له من الصّحة، بمعنى أنّ المشركين قد اتّهموا الرّسول "صلّى الله عليه وسلّم" بالإتيان بالباطل. وبهذا المعنى وردت كلمة الأسطورة في القرآن الكريم تسع عليه وسلّم"بالإتيان بالباطل. وبهذا المعنى علمة "الأولين":

- 2)- $\{\dots$ لو نشأ لقلنا مثل هذا إنْ هذا إلاّ أساطير الأوّلين $\{ x \}_{n=1}^{n,m_{max}} \}$ [الأنفال].
 - 3)- {وإِذا قيل ماذا أنزل ربّكم قالوا أساطير الأوّلين على المُعلَّم اللهُ اللهُ على اللهُ اللهُ
- 4)- (لقد وعدنا نحن وآباؤنا هذا من قبل إنْ هذا إلا أساطير الأوّلين عَلَيْهِ [المؤمنون].
 - 5)- {وقالوا أساطير الأوّلين اكتتبها... وقالوا أساطير الأوّلين اكتتبها... وقالوا أساطير
 - 6)- {لقد وعدنا هذا نحن وآباؤنا من قبل إنْ هذا إلا أساطير الأوّلين عَلَيْهِ النّمل].
- 7)- {... ويلك آمن إنّ وعد الله حقّ فيقول ما هذا إلاّ أساطير الأوّلين عَمْ 17 [الأحقاف].
 - 8)- {إذا تتلى عليه آياتنا قال أساطير الأوّلين $\frac{15}{8}$ [القلم].
 - 9)- {إذا تتلى عليه آياتنا قال أساطير الأوّلين عليه آياتنا قال أساطير الأوّلين عليه آياتنا قال أساطير الأوّلين عليه الله المطفّوين].

ويقال كلمة أسطورة في اللّغة الفرنسيّة (Mythe)، وهي مأخوذة من الأصل الإغريقي (Mythe) الّذي كان يعني "الكلمة المنطوقة" قبل أن يحصر معناها في «الحكاية الّتي تختصّ بالآلهة وأفعالهم ومغامراتهم» (1).

أمّا الصطلاحا فالأسطورة حكاية مقدّسة تعمل على التّعريف بمعتقدات الجماعة الشّعبيّة ونظامها الدّيني ومفاهيمها الدّينيّة، تمثّل القوى الغيبيّة شخصياتها الرّئيسيّة (الآلهة انصاف الآلهة الملائكة...)، وهو ما يجعل بعضهم يعرّفها بقوله: إنّها حكاية مقدّسة تروي مغامرات الآلهة وأفعالهم وأقوالهم.

وقد عرّفها "فراس السواح" بأنّها «حكاية مقدّسة ذات مضمون عميق يكشف عن معاني ذات صلة بالكون والوجود وحياة الإنسان»⁽²⁾، وذهبت "نبيلة إبراهيم" إلى القول: «يمكننا أن نقول بإيجاز إنّ الأسطورة محاولة لفهم الكون بظواهره المتعدّدة، أو هيّ تفسير له. إنّها نتاج وليد الخيال، ولكنّها لا تخلو من منطق معيّن، ومن فلسفة أوّليّة تطور عنها العلم والفلسفة فيما بعد»⁽³⁾.

ومن هنا أمكننا القول إنّ الأسطورة وسيلة حاول الإنسان عن طريقها أن يضفي على تجربته الحياتيّة طابعا فكريّاً وأن يخلع على الحياة العادية معنى فلسفيّاً.

⁽¹³⁾ نبيلة إبراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، ص(18).

⁽²⁾ فراس السواح، الأسطورة والمعنى (دراسات في الميثولوجيّا والدّيانات المشرقيّة)، دار علاء الدّين للنّشر، دمشق—سوريا، ط1، 1997م، ص(14).

⁽³⁾ نبيلة إبراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، ص(17).

2) مميزاتها: وتتمثّل أهمّ مميّزاتها في:

1- من حيث الشكل هي قصمة مكتملة لها بداية ووسط ونهاية وشخصيات وحبكة وعقدة وما إلى ذلك. ترد نثراً وغالباً ما تصاغ في قالب شعري ليسهل حفظها وترتيلها في المناسبات الدينية.

2- لا يعرف لها مؤلّف معيّن، فهي ظاهرة شعبيّة جماعيّة لكن هذا لم يمنع من تدخّل بعض الأطراف، مثلا: ينسب إلى أفلاطون وضع ثلاثة مؤلّفات أسطوريّة (أسطورة أسرى الكهف)- (أسطورة اختيار النّفس لمصيرها) - (أسطورة الحساب بعد الموت).

3- يتميّز النّص الأسطوري بثباته عبر فترة طويلة من الزّمن نظرا لحفاظه على طاقته الإيحائيّة. قال "فراس السواح": «ما تنقله الأسطورة من معان لا تشبه الوقائع والمعلومات الدّقيقة إنّه إيحاء لا إملاء، وإشارة وتضمين لا تعليم وشرح وتلقين»(1).

4- تمثّل الآلهة وأنصاف الآلهة والأبطال المؤلّهين (أو الملائكة في الموروث الشّعبي الإسلامي) شخصياتها الرّئيسيّة، وإذا ظهر الإنسان على مسرح الأحداث فإنّ دوره مكمّل لا رئيسي.

5- تجرى أحداث الأسطورة في زمن مقدّس، وتعدّ مضامينها أكثر صدقا وحقيقة بالنّسبة للمؤمنين بها.

6- ترتبط الأسطورة بنظام ديني معين، وتعمل على توضيح معتقداته وتدخل في صلب طقوسه.

⁽²⁰⁾ فراس السّواح، الأسطورة والمعنى (دراسات في الميثولوجيّا والدّيانات المشرقيّة)، ص(20).

7- تعرض الأسطورة حدثا يبقى ماثلا أبداً، فهي لا تقصّ ما جرى في الماضي وانتهى، بل تعرض أمراً يبقى ماثلا أبداً لا يتحوّل إلى ماض، بل يتّخذ صفة الحضور الدّائم (مثل قضية خالق الكون ومسألة تنظيم الكون وتسييره).

8- تتمتّع الأسطورة بقدسيّة وسلطة عظيمة على نفوس النّاس وعقولهم، فقد آمن القدماء بكلّ الحقائق الّتي نقلتها لهم الأسطورة، كما نؤمن نحن اليوم بما ينقله لنا العلم (الأسطورة = الحقيقة).

3) أنواعها:

1- أساطير الخلق والتّكوين:

هي تلك الأساطير الّتي تحكي قصنة خلق الكون وتوطيد أركانه وإرساء دعائمه، وقصنة خلق الآلهة والإنسان وباقي المخلوقات، بحيث تعمل على بيان شجرة نسب الآلهة وتحديد طبيعة العلاقات القائمة بينهما، وأنواع الوظائف الموكّلة إلى كلّ منها. وهو ما عبّر عنه "فراس السواح" بقوله: «الأسطورة تضع الإنسان بكلّيته في مواجهة العالم ويجميع ملكاته، العقلية والحدسية، الشّعوريّة واللاّشعوريّة، وتستخدم كلّ المجازات الممكنة من أجل تقديم رؤية متكاملة لهذا العالم، ذات طابع "كلّي" يعادل تجربة الإنسان "الكلّية" وغير المتجزّئة» (أ)، ومن أشهر أمثلة هذا النّوع: أسطورة التّكوين البابليّة القديمة وأساطير الخلق والتّكوين الإغريقيّة.

2- الأساطير الطّقسيّة:

وهي تلك الأساطير الّتي بقيت محافظة على الجانب الكلامي للطّقوس الدّوريّة الّتي عرفتها الجماعات الشّعبيّة في الماضي، ويقصد بها تلك المتعلّقة بالاحتفالات الدّينيّة

^{(22).} فراس السّواح، الأسطورة والمعنى (دراسات في الميثولوجيّا والنّيانات المشرفيّة)، ص(22).

الموسميّة وبثنائيّة (الخصب- الجدب) والطّقس هو الممارسة الّتي تصاحب تلك الاحتفالات الدّينيّة، في حين ترتبط الأسطورة بالجانب الكلامي.

3- الأساطير التعليلية:

وهي تلك الّتي تعلّل ظاهرة كونيّة ما، وتفسّرها تفسيراً ينسجم والذّهنيّة الشّعبيّة لمبدعيها من أفراد تلك الجماعة. وقد فسرت "نبيلة إبراهيم" ذلك بقولها بأنّ «الإنسان البدائي تأمّل الكون الفسيح ثمّ سرعان ما نجم عن هذا التّأمّل تعجّب ثمّ نجم عن ذلك التّعجّب تساؤل ثمّ نجم عن ذلك التساؤل إلحاح شديد من قبل هذا الإنسان على نفسه، وعندما لم يجد الإجابة الحقيقيّة وضع تفسيراً من عنده أقنع به نفسه والآخرين فهدأت نفسه وفرّت عينه ورأى أنّ ذلك هو عين الحقيقة»(1)، ومثال ذلك: أسطورة زواج السّماء بالأرض: «في بداية الأمر كانت الأرض الأم متزوّجة من السمّاء، وكانت السمّاء والأرض ملتصقتين، ولهذا فقد كان الظّلام يسود الكون، ثمّ أنجبت الأرض الأبناء من خلال هذا الزّواج، وهم: الشّمس والقمر والنَّجوم، وكاد يختنق الأبناء، إذ كانوا محشورين بينهما. عندئذ فكّر الأبناء في وسيلة يفصلون بها الأرض عن السمّاء حتّى يجد مجالا للتنفس، فأطلق بعضهم السنهام فانفصلت السمّاء عن الأرض، على أنّ الأبناء آثروا بعد ذلك أن يعيشوا في السمّاء حتى يكونوا في مواجهة الأرض الأم، كما تتمكّن الأمّ على الدّوام من النّظر إليهم، وبهذا ساد الضياء الكون بعد أن كان يسود الظّلام»(2). فالإنسان تأمّل الكون و تعجّب من خلقه إلى أن أقنع نفسه خاصة -فيما يخص سبب بُعد الأرض عن السماء- ليس هو إلا من خلق الله عز و جل، و هذه الأساطير تأتى لتعلّل ذلك.

⁽¹⁷⁾ نبيلة إبراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، ص(17).

⁽²⁾⁻ المرجع نفسه، ص(28، 29).

4- أسطورة البطل المؤلّه:

وهي أسطورة تحكي مغامرة بطل ما هو بالإله الخالص، وما هو بالإنسان الخالص ولكنّه شيء من هذا وذاك. هدفها -في الغالب- إعطاء عاقبة تحدّي الإنسان للآلهة وإثبات أنّ الخلود خاص بالآلهة، أمّا الموت فهو مصير كلّ إنسان، وأشهر أمثلة هذا النّوع: أسطورة أو ملحمة جلجامش البابليّة الشّهيرة، وجلجامش هذا بطل خارق ثلثاه إله وثلثه الباقي إنسان. (1)

5- الأسطورة الشّعبيّة:

وهي نوع من الحكايات الشّعبيّة المحلّيّة الّتي تتشأ في كلّ مكان وزمان، تعكس التّصوّر الشّعبي على بساطته وسذاجته، وتجسد المعتقد الدّيني الرّاسخ في الذّهنيّة الشّعبيّة في شكل طريف، على أنّها تعلّل الظّواهر وتفسّرها، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها على سبيل المثال:

*أسطورة حمام المسخوطين: شاع الاعتقاد لدى سكّان مدينة قالمة أنّ المعالم الأثريّة لهذا الحمام تمثّل أشخاصا ممسوخين كانوا قد حضروا في الماضي حفل زفاف أقامه الأخ ليدخل بأخته، وانطلقت مراسيم الاحتفال لكنّ اللّه –عزّ وجلّ– مسخهم جميعا صخورا وحجارة بقيت شاهدة عليهم إلى يومنا هذا.

*أسطورة الغراب: شاع في المعتقد الشّعبي أنّ الغراب كان من أجمل طيور الجنّة، وأنّ لونه كان أبيض ناصعاً، لكنّ اللّه غضب عليه فمسخه طيرا أسود يتشاءم النّاس لرؤيته، فقد

<u>1</u>1

⁽⁷⁸⁾ مينة فزّاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، ص(78).

كان من رسل الله إلى سكان الأرض، وحدث أن كلّفه الله بحمل رسالة إلى المسلمين والكفّار مفادها أن يحمل الغنى للمسلمين والفقر والمرض للكفّار ففعل العكس. (1)

6- الأسطورة الأدبية:

مصطلح حديث أطلق على نوع خاص جدّا من الحكايات الشّعبيّة لما تتسم به من خاصيّة العالميّة والذّيوع الشّعبي، ألا وهي على وجه التّحديد حكايات ألف ليلة وليلة (2).

ولعلّنا لا نجانب الصواب إذا قلنا إنّ هذا التصنيف الموضوع للآلهة، وهذه الوظائف المحدّدة لها لا تعدو أن تكون معتقدات خرافيّة لا أساس لها من الصّحة، لكنّها حمع ذلك قد تكون استمدّت أصولها الأولى من التّصنيف الإلهي للملائكة، فكما أنّ الملائكة أصناف الآلهة كذلك، وكما للملائكة وظائف للآلهة كذلك. يبد أنّ اللّه حيز وجلّ أكّد على أهمّية هذه القضيّة وحساسيّتها، قال حيز من قائل - : ﴿ لُو كَانَ فِيهِمَا آلِهَةً إلاّ اللّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللّه رَبِّ العَرْشِ عَمًّا يَصِفُونَ } (3).

وقال: {واِتّخِذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً لا يَخْلُقُونَ شَيْئاً وَهُمْ يُخْلَقُونَ وِلاَ يَمْلِكُونَ لاَنْفُسِهِمْ ضَرًا ولاَ نَفْعًا، ولاَ يَمْلِكُونَ مَوْتًا ولاَ حَياةً ولاَ نُشُورًا } (4).

وقال: {مَا اتَّخَذَ اللَّهُ مِنْ وَلَدٍ ومَا كَانَ مَعَهُ مِنْ إِلَه إِذًا لَّذَهَبَ كُلُّ إِلَهِ بِمَا خَلَقَ ولَعَلاَ بَعْضُهُمْ على بَعْضِ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يَصِفُونَ }(5).

^{(89).} ينظر: أمينة فزّاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي ، ص(89).

⁽²⁾⁻أنظر ألف ليلة و ليلة

⁽³⁾⁻سورة الأنبياء، الآية:23/(4)-سورة الفرقان، الآية:3/(5)-سورة المؤمنون، الآية:91

وقال: {وَمَنْ يَدْعُ مَعَ اللَّه إِلَهًا آخر لاَ بُرْهَانَ لَهُ بِهِ فَإِنَّمَا حَسَابُهُ عِنْدَ رَبَّهِ إِنَّهُ لاَ يُفْلِحُ الكَافِرُون اللَّهِ اللَّهُ عِنْدَ رَبَّهِ إِنَّهُ لاَ يُفْلِحُ الكَافِرُون اللَّهِ المؤمنون]. (1)

6-2- الحكاية الخرافية:

1) مفهومها:

الخرافة العقب العرب) «والخرافة الخرافة الخرافة العرب) «والخرافة الحديث المستملح من الكذب. قالوا: حديث خرافة، ذكر ابن الكلبي في قولهم حديث خرافة أنّ خرافة من بني عذرة أو من جهينة، اختطفته الجنّ ثمّ رجع إلى قومه فكان يحدث بأحاديث ممّا رأى يعجب منها النّاس فكذبوه فجرى على ألسن النّاس. وروى عن النّبيّ (ص) أنّه قال: وخرافة حق.

وفي حديث عائشة، رضي الله عنها: قال لها حدّثيني، قالت: ما أحدّثك بحديث خرافة، والرّاء فيه مخفّفة، ولا تدخله الألف واللاّم لأنّه معرفة إلاّ أن يريد به الخرافات الموضوعة من حديث اللّيل، أجروه على كلّ ما يكذبونه من الأحاديث، وعلى كلّ ما يستملح ويتعجّب منه»(2).

أمّا -اصطلاحا- فالحكاية الخرافيّة حكاية شعبيّة تروي مغامرة بطل ينطلق في سبيل الحصول على شيء ما، أو إنجاز مهمّة ما (اعتلاء العرش، الزّواج بالأميرة- تخليص أسرى- الحصول على كنز...)، عالمها سحري عجيب، يغلب عليه عنصر الخوارق، وتتتوّع شخصياته بين البشر والجنّ والعفاريت والحيوانات الخرافيّة أو الأسطوريّة والجنّ والشّياطين

⁽¹¹⁾ سورة المؤمنون، الآية: (117).

⁽²⁾⁻ المرجع نفسه، ص(94).

والوحوش... وكثيرا ما يتم فيها تشخيص الحيوانات والجمادات والقيم المعنوية، فتصبح ناطقة متكلمة لها آراء ومواقف وأحاسيس ومشاعر.⁽¹⁾

2) مميزاتها:

- التّداول الشّفوي والتّوارث جيلا عن جيل.
- الجهل بالمؤلّف، فهي من إبداع المخيّلة الجماعيّة.
- من حيث الشكل هي قصة مكتملة لها بداية ووسط ونهاية وحبكة وعقدة وشخصيات وما إلى ذلك، ترد في قالب نثري كثيرا ما تغلب عليه المحسنات البديعيّة، في مقدّمتها السّجع والجناس بنوعيه التّام والنّاقص، قال "فردريش فون ديرلاين" (Friedrich von der lane) «هذا الإحساس بالشكل أي السّعي وراء نظام محدّد في التقصيلات الّتي تخضع لقواعد محدّدة، ولا يخصّ الحكاية الخرافيّة وحدها، إنّما كلّ الأنماط الشّعبيّة الأخرى، هو الّذي حدّد شكل الحكاية الخرافيّة، وأرغم أدباءنا المشهورين في عالم الأدب أو غيرهم من المجهولين في الأوساط الشّعبيّة، كما أرغم القصّاص جميعا على أن يخضعوا لهذه القواعد»(2).
 - لغتها هي اللّهجة المشتركة المعبّرة عن آمال الجماعة الشّعبيّة وطموحاتها وأحلامها.
- من حيث المكان والزّمان: لا يولي الرّاوي الشّعبي أهمّية كبيرة للبعدين المكاني والزّماني، فالبطل الّذي كان في بطن أمّه في بداية الحكاية سرعان ما يصبح شابّاً ناضجاً في وسطها، وشيخاً وقوراً أو سلطاناً معظماً في نهايتها. هذا، وإنّ هذا البطل ينتقل في سرعة وخفّة بين العالمين الدّنيوي والغيبي كأنّهما عالم واحد، ولا يكاد الرّاوي يشير إلى ذلك بأيّ

^{(94).} ينظر : أمينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، ص(94).

⁽²⁾ نبيلة إبراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، ص(245).

شكل من الأشكال. كما أنّه لا يحدّد أسماء الأماكن أو مواقعها الجغرافيّة بدقّة، فلا تعلم أين تجرى الأحداث، في بلاد العرب أو في بلاد الإفرنج، في مصر أو الجزائر أو الجزيرة العربيّة أو تونس...

- البطل الخرافي: بطل الحكاية الخرافية من نوع خاص، فهو خارق للعادة وغير مألوف: «خارق لكلّ ما هو عادي ومألوف، ساحر بكلماته وأفعاله، بحياته وموته، كما أنّه يكاد يخلو من أيّ ذاتيّة محقّقة، فهو خلاصة نقيّة للجماعة، وهو بطل متجاوب مع روح الجماعة أو الطّبقة الّتي ينتمي إليها، وليس البطل الفولكلوري (الشّعبي) بطلا بذاته إنّما هو تجسيد لأحلام وآمال طبقة من النّاس خلقته ووصفت له مساراً من الأحداث انتظم ضمن حكاية شعبيّة معيّنة»(1).

- الشّخصيّات: تشتمل الحكاية الخرافيّة على نوعين من الشّخصيات، فضلا عن البطل الخرافي، هما الشّخصيات الخيرة أو الشّخصيات المساعدة للبطل، والشّخصيات الشّريرة أو الشّخصيات المعوّقة لمسيرة البطل.

6-3- الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة:

1) مفهومها:

شكل أدبي شعبي قصصي من نسيج المخيّلة الشّعبيّة وإبداعها، ممّا يتّصل بحياة الشّعب أو الجماعة الشّعبيّة وواقعها المعاش (الاجتماعي- الاقتصادي- الثّقافي- الفكري- الأخلاقي- السّياسي...)، فيعرض لظواهره ومشاكله وقضاياه، بأسلوب أدبي جميل ولغة شعبيّة بسيطة، عرّفها "عبد الحميد بورايو" بقوله: «الحكاية الشّعبيّة شكل قصصي، يتّخذ

⁽¹⁾ محمّد سعيدي، الأدب الشّعبي بين النّظريّة والتّطبيق، ص(62).

مادّته من الواقع النّفسي والاجتماعي الّذي يعيشه الشّعب، وقد دفع تنوّع موضوعاتها الباحثون إلى استخراج عدّة أنواع منها، ففرعوا عنها حكايات الواقع الاجتماعي والحياة اليوميّة والحياة المعيشة وحكايات الحيوان والحكايات الهزليّة وحكايات الألغاز وحكايات الواقع الأخلاقي...إلخ»(1).

2) مميّزاتها:

- 1- التداول الشّفوي والتّوارث جيلا عن جيل.
- 2- الجهل بالمؤلّف، فهي من إبداع المخيّلة الشّعبيّة الجماعيّة.
- 3- لغتها هي اللهجة المشتركة بين جميع أفراد الشّعب أو الجماعة الشّعبيّة.
- 4- من حيث الشّكل هي قصنة مكتملة لها بداية ووسط ونهاية وشخصيات وعقدة وحبكة وما إلى ذلك. تصاغ نثراً.

5-من حيث الأسلوب: تتميّز الحكاية الشّعبيّة ببساطة الألفاظ وسلاسة العبارات والبعد عن التّكلّف (زخرفة الكلام وتنميقه) إذا ما قورنت بالحكايات الخرافيّة والسّير الشّعبيّة والأشكال الأدبيّة الشّعبيّة القصيرة، كالأمثال الشّعبيّة والألغاز.(2)

3) الفرق بين الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة وبين الحكاية الخرافيّة:

- الحكاية الخرافيّة طابعها عالمي، بينما الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة طابعها محلّى.
- فالأولى أنموذج منتشر في جميع أصقاع العالم، روايات شفوية شعبية مختلفة، لكن الأصل واحد وثابت، أمّا الثّانية فتولد من رحم الواقع الشّعبى المعيشى، الاجتماعى أو

⁽¹⁾ عبد الحميد بورايو، القصّص الشّعبي في منطقة بسكرة (دراسة ميدانيّة)، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، ابن عكنون الجزائر، 1986م، ص(118).

^{(2) -} أمينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، ص(97).

السّياسي أو الاقتصادي أو التّاريخي أو الفكري أو الحضاري، وهي تجسّده وتعبّر عنه، بحيث ترتبط بالبيئة الّتي أنجبته ارتباطاً وثيقاً.

- بطل الحكاية الخرافيّة خرافي خارق للعادة ومخالف للمألوف لا يوجد شبيهه في الواقع المعيشي، بينما بطل الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة إنسان عادي يستمدّ أنموذجه من الواقع المعيشي، وهو جزء لا يتجزّأ من الجماعة الشّعبيّة الّتي ينتمي إليها.
- يجسد بطل الحكاية الخرافية حلم الجماعة الشّعبيّة وآمالها وطموحاتها بينما يجسّد بطل الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة واقع الصّراع بين الإنسان ومشاكل الحياة اليومية أو بينه وبين الآخر.
- عالم الحكاية الخرافية سحري وعجيب يغلب عليه عنصر الخوارق، بينما عالم الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة واقعى مألوف وعادى، يعكس معاناة الإنسان في حياته اليوميّة.
- تفصل الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة بين العالم الدّنيوي والعالم الغيبي، بينما تحدث الحكاية الخرافيّة تداخلا جليّاً بين العالمين، وكأنّهما عالم واحد، حتّى إنّ البطل الخرافي ينتقل بينهما في خفّة وسرعة، دون أدنى إشارة من الرّاوي إلى الحدّ الفاصل بينهما.
- شخصيات الحكاية الخرافيّة خرافيّة يتحوّل من خلالها اللاّواقع إلى واقع، واللاّمعقول إلى معقول، حتّى لينطق النّبات، ويتكلّم الحيوان وتصبح القيم المعنويّة والجمادات شخصيات لها أحاسيس ومشاعر وآراء ومواقف، بينما تطابق شخصيات الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة نماذج الأشخاص الموجودين في الواقع المعيشي. (1)

⁽⁹⁷⁾ أمينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، ص(97).

4) أنواع الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة:

لقد صنّفت الحكاية الواقعيّة الشّعبيّة على أساس المحتوى وطبيعة الشّخصيات ونوعيّة الوظائف والأهداف الّتي يتكرّر ضمن مجموعة من الحكايات لتشكّل بذلك نمطا مستقلاً، فجاء هذا التّصنيف على النّحو التّالي: حكايات الواقع التّاريخي وحكايات الواقع الاجتماعي، وحكايات الواقع السّياسي وكذا حكايات الواقع الأخلاقي وحكايات الواقع الاقتصادي.

1- حكايات الواقع التّاريخي:

يمكن أن ندرج تحت هذا الباب قصص البطولة الشّعبيّة، وتلك الّتي تروي البطولات الثّوريّة والمعارك والحروب الّتي عرفتها منطقة من المناطق، وإنْ كانت تمزج -في كثير من الأحيان- الواقع التّاريخي بالخيال. (1)

2- حكايات الواقع الاجتماعي:

يمكن تعريف حكايات الواقع الاجتماعي بأنها: «تلك الحكايات الّتي تكشف بصورة جليّة عن الصّراع الطّبقي، وعلاقات الجماعات الشّعبيّة بعضها ببعض»⁽²⁾.

فحكاية الواقع الاجتماعي تعالج بجدية السلوكات الاجتماعية، وتتميّز عن غيرها من الأنماط بخلوّها من العناصر الخرافيّة، فتتتهي بشكلها الواقعي وهدفه الاجتماعي، دون أن تتدخّل لأجل تحقيق ذلك عناصر أسطوريّة أو خرافيّة، فهي بناء فنّي بسيط، وسرد وعظي بأسلوب واقعي.

فأخذت حكايات الواقع الاجتماعي، ليست غريبة أبدا على المسامع، فإن لم تكن قد وقعت فهي ممكنة الوقوع ذلك أنّ حكايات الواقع الاجتماعي: «تلتزم القصد، ولا ترى في

^{(99).} أمينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، ص(99).

⁽²⁾ نبيلة إبراهيم، قصصنا الشّعبي من الرّومانسيّة إلى الواقعيّة، ص(114).

المبالغة، حتى ولو كانت هذه المبالغة مرتبطة بمثل اجتماعي أو أخلاقي، غير مرغوب فيه ...» (1) فتتزع إلى فنّ التشخيص، ورسم النّماذج البشريّة الدّالة على طبقة أو سلوك اجتماعي.

من هنا فالحكايات الشّعبيّة تتحدّث عن وقائع الشّعب وحياتهم المعيشيّة في انتقاء مواضيعها، فهي تستمدّها من الواقع الاجتماعي وتصوّرها وتعكسها بمختلف الجوانب الّتي ترتبط بعلاقة مع حياة الإنسان، وتتقيّد هذه الحكايات بالموضوعيّة عند نقل ذلك الواقع، ويستعمل فيها الخيال أحيانا، والّذي يعطى الجماليّة للحكايات.

3- حكايات الواقع السياسي:

وهنا تحضرنا كلمة للباحثة الجزائريّة "ليلى روزلين قريش": «إنّ القصّة الشّعبيّة الجزائريّة قد ملأت فراغا كبيرا في الحياة الأدبيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة لدى عامة الشّعب حاصة أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي حيث عمل الاستعمار بكلّ قواه على مطاردة اللّغة العربيّة ومحاولة القضاء عليها.

وكان أن انزوى الأدب الرسمي وانحصر في فئة معيّنة هي الّتي نقلت تعليماً عربيّاً دينيّاً في الغالب، فكان أدباً ضعيفاً يتناول موضوعات بعيدة عن اهتمام الشّعب وعن قضاياه ومشاكله، وهنا برز دور الأدب الشّعبي ولاسيّما القصيّة في مخاطبة الشّعب بلغة يفهمها، وفي معالجة موضوعات تمسّ صميم حياته وتثير كامن مشاعره وتلهب حماسته» (2).

⁽¹⁾ عبد الحميد يونسي، الحكاية الشّعبيّة، المصريّة العامة للتّأليف والنّشر، دار الكتاب العربيّة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1968م، ص(85).

⁽²⁾ ليلى روزلين قريش، القصّة الشّعبيّة الجزائريّة ذات الأصل العربي، ص(215).

ونبّه "عبد الحميد بورايو" إلى الموقف الّذي اتّخذته السّلطة الفرنسيّة من هذا النّوع من القصص، فقال: «وقد تنبّهت السّلطة الفرنسيّة لما تمثّله هذه القصص من خطر على كيانها، وما تؤدّيه من دور في إيقاظ الرّوح الوطنيّة وغرس مبادئ المقاومة والثّورة في نفوس النّاس، فراحت تضيق الخناق على حملته وتفرض عليهم الرّقابة وتحاسبهم على ما كانوا يؤدّونه، وقد حدث المدّاحون الباحثون عمّا كانوا يتعرّضون له من مضايقات أثناء الاحتلال ممّا دفع بعضهم البّجوء إلى تونس، وعرض بعضهم الآخر نفسه على الإيقاف والمنع من مزاولة الهواية» (1).

4- حكايات الواقع الأخلاقي:

حكايات هذا الباب عديدة ومتتوّعة، منها ما يتعلّق بأخلاق الزّوجة، ومنها ما يتحدّث عن أخلاق الأم، ومنها ما يصف الواقع الأخلاقي للمجتمع ككلّ، ومنها ما يحصر موضوعه في الأسرة ومحيطها، فنجدها تتحدّث عن الصدّق والكذب، وعن الوفاء والخيانة، وعن الظلّم والعدل، وعن القناعة والطّمع، وعن التّهوّر والحكمة، وعن الجبن والشّجاعة، وعن الصّبر والحلم....(2)

5- حكايات الواقع الاقتصادي:

نجدها تدور -في الغالب الأعمّ- حول التبادل التجاري والأرض والرّعي والزّراعة، وطرق التّكسّب المعروفة لدى الخاص والعام. لذلك تنتشر حكايات ميراث الأرض في الأوساط الشّعبيّة -بشكل ملحوظ- فنلمس مدى إفادة كلّ من الإخوة الورثة من تلك الأرض

⁽⁵⁷⁾ عبد الحميد بورايو، القصّص الشّعبي في منطقة بسكرة، ص(57).

⁽¹⁰²⁾ مينة فزّاري، مناهج دراسّات الأدب الشّعبي، ص(102).

وكيف أنّ العبرة تتتهي في الأخير إلى أنّ الأرض كنز لا يفنى، فمن جدّ وجد ومن زرع حصد. (1)

6-4- النّكتة الشّعبيّة:

1) مفهومها:

وهي -لغة- كلّ نقطة سوداء في بياض أو بيضاء في سوداء، جاء في (لسان العرب) «كلّ نقط في شيء خالف لونه، نكت» (2). «والنّكتة: كالنّقطة (...) ونقطة سوداء في شيء صاف» (3)

أمّا الصطلاحا والنّكتة الشّعبيّة حكاية شعبيّة قصيرة يغلب عليها طابع الفكاهة، تثير الضّحك وتمتّع السّامع وتبعث على الانبساط والانشراح والمتعة، وهي أقرب إلى الخبر القصير منها إلى القصيّة أو الحكاية. و «إنّ في الفكاهة راحة للنّفوس إذا تعبت وكلت، ونشاط للخواطر إذا سئمت وملّت، لأنّ النّفوس لا تستطيع ملازمة الأعمال، بل ترتاح إلى تنقّل الأحوال، فإذا عاهدتها بالنّوادر في بعض الأحيان ولاطفتها بالفكاهات عادت إلى العمل الجاد، ببسطة جديدة وراحة في طلب العلوم مديدة»(4).

وقد اختلطت هذه التسميّة؛ أي (النّكتة الشّعبيّة) بكثير من التسميات والمصطلحات الأخرى المماثلة، مثل (الحكاية المرحة) – (الحكاية المزلية) – (الطّرفة).

^{(102).} أمينة فزّاري، مناهج دراسّات الأدب الشّعبي ، ص(102).

⁻⁽¹⁰³⁾ المرجع نفسه، ص-(20).

⁽³⁾ ينظر: المرجع نفسه، ن ص.

⁽⁴⁾ محمّد سعيدي، الأدب الشّعبي بين النّظريّة والتّطبيق، ص(86).

وهو ما أشار إليه "ألكسندر هجرتي كراب" بقوله: «تختلط الحكاية المرحة أشد الاختلاط، بالنّادرة والفكاهة، ثمّ إنّ قلّة جزئيّاتها، تؤدّي بنا إلى نتيجة أخرى مهمة...»(1)، فالحكاية المرحة –على حدّ قوله – هي «تلك الأحدوثة القصيرة، المنثورة أو المنظومة، الّتي تحكي نادرة أو سلسلة من النّوادر، وتنتهي إلى موقف فكاهي مرح، وأمّا موضوعها فيؤخذ من النوميّة، وتندر فيها عناصر الخوارق، وحين تظهر هذه العناصر تكون وظيفتها أن تخلق القاعدة الّتي يقوم عليها الموقف المرح لا أن تخلق الموقف نفسه»(2).

فمن هنا يتبيّن وينتج أنّ الحكاية المرحة غايتها خلق المرح والفكاهة.

2) مميّزاتها:

- التّداول الشّفوي والتّوارث جيلا عن جيل.
- الجهل بالمؤلّف. فهي من إبداع المخيّلة الجماعيّة.
- لغتها هي اللهجة المشتركة بين جميع أفراد الشّعب أو الجماعة الشّعبيّة.
- الطّابع الشّعبي تولد النّكتة الشّعبيّة من رحم الشّعب أو الجماعة الشّعبيّة، وترتبط به كلّ الارتباط، فتجسّده وتعبّر عنه.
- من حيث الشّكل: هي قصّة مكتملة لها بداية ووسط ونهاية وشخصيات، لكنّها إلى الخبر القصير أقرب، وهو خبر يقوم على معنيين، معنى ظاهر يأخذ طابع التّلميح وآخر خفّيّ هو المعنى المقصود والمراد.

^{(1) -} ألكسندر هجرتي كراب، علم الفولكلور، تر: أحمد رشدي صالح، وزارة الثقّافة، مؤسّسة التّأليف والنّشر، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1967م، ص(94).

⁽²⁾ _ ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

- طابع الفكاهة والإمتاع، أهم ما يميّز النّكتة الشّعبيّة أنّها تثير الضّحك أو تبعث على الابتسام، وهو ما جعل بعضهم يعرّفها بقوله: «الجملة اللّطيفة تؤثّر في النّفس انبساطاً»(1).

- من حيث الأسلوب: تتميّز بقصر العبارة وإيجاز اللّفظ، وبساطة المعنى والألفاظ ورقة الأسلوب وسلاسة وطرافة الموقف أو الموضوع المعبّر عنه. وهي غالباً ما ترد في صيغة خطاب موجه إلى المستمع.
- الطّابع التّعليمي: تسهم النّكتة الشّعبيّة في إثراء المعارف وفي توجيه أفراد الجماعة الشّعبيّة أو إرشادهم أو تعليمهم أو تهذيب سلوكيّاتهم بأسلوب فكاهي، لكنّه مهذّب وجميل.

3) أنواعها:

1- النّكتة الشّعبيّة السّاخرة:

«هي النّي يتمحور موضوعها الرّئيس في النّعليق السّاخر من الآخرين والاستهزاء بهم، يتميّز بلهجته الجارحة الّتي تثير الضّحك والانفعال والغضب في الوقت نفسه مثال: السّخريّة من الواقع المتردّي للتّعليم في الجزائر: قالك واحد راح يعقب الباك، كي فرق المعلم الورق على لي زيتيديون كان آنذاك الطّفل يكح كح، كي وصل قدامه المعلّم قاله: صيونتفيك؟، قاله: لا، أزمتيك» (2)

وعن نقد الواقع الأمني الذي وصلت إليه الجزائر في السنوات الأخيرة، تقول النّكتة: قالك مالا واحد الكّار معدى حكمه فوباراج في الطّريق، وكانت جماعة كبيرة تاع الإرهاب مسلّحة. وبداوا يهبطوا في النّاس، والرّاجل اللّي يهبطوه يسقسيوه على اسمه اللّي يلقاوا اسمه

⁽⁸³⁶⁾ مجمّع اللّغة العربيّة، المنجد في اللّغة والإعلام، ج1، دار المشرق، المكتبة الشّرقيّة، بيروت، ص $^{(1)}$

⁽²⁰⁾ مينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، ω

بالدّين يسيبوه. الأول: قالهم شمس الدّين، الثّاني عز الدّين، الثّالث: نور الدّين، الرّابع: سيف الدّين، الخامس: صلاح الدّين، السّادس: نجم الدّين، السّابع: بدر الدّين... حتّى أن وصلوا للآخر قالوا له وش اسمك؟ حار وغابولو الأسامي ولا خزر خزر وقالهم: كروكو الدّين.

2- النّكتة الشّعبيّة التّعليميّة:

هي الّتي يكون لها هدف مسطّر ومغزى عميق هادف يسعى إلى معالجة مشكلة حياتيّة ما بأسلوب أدبي فكاهي، يحمل النّفس –وقد انبسطت – على العمل الجاد لإصلاح الإساءة وتقويم الاعوجاج وتغيير الأوضاع المتردّية إلى الأفضل. فيأخذ منها المستمع العبرة ويستلهم الحكمة ويستمد الوعظ والتّوجيه والإرشاد، كما أنّه يتعلّم منها حسن الأدب والظّرف. مثال عن نقد الوضع المتردّي الّذي وصل إليه المجتمع الجزائري وانعدام حسّ المسؤوليّة وتضميد جراح الآخرين والاهتمام بهم نجد النّكتة الّتي تقول: قالك واحد قال لباباه أعطيني نضرب دورة بالطّونوبيل دار أكسيدون ضرب زوز داوهم في الأمبيلونص "سيّارة الإسعاف" شافهم الطّبيب قال ماتوا في ثلاثة. ناض واحد فيهم قاله راني مامتش راني مزلت حيّ، قاله الطّبيب موت تعرف خير من الطّبيب (1)

3- النّكتة الشّعبيّة المحرّمة:

وهي نكتة تتجاوز الحدود الأخلاقية وتتعدّاها، فلا تقيم لها وزنا، إنّما تعبّر عمّا تريد التّعبير عنه في حرّية وشفافيّة تامّة وبشكل مطلق غير مقيّد، فلا يقف في وجهها وازع أخلاقي ولا ديني. وهي عادة ما تتشأ الكبت النّفسي والقيود الاجتماعيّة والأخلاقيّة والدّينيّة. (2)

⁽¹⁰⁶⁾ أمينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، ص(106).

⁽²⁾⁻ ينظر: المرجع نفسه، ص(106).

6-5- السيرة الشّعبيّة:

1) مفهومها:

السيرة الغة الطّريقة والهيئة. جاء في (لسان العرب): «السيرة: الطّريقة. يقال: سيرة حسنة. والسيرة: الهيئة. وفي التنزيل العزيز: { {... سَنُعِيدُهَا سِيرَتُهَا الأُولَى}} [طه] وسير يسرة: حدث أحاديث الأوائل» (1). فهيّ -بذلك- تحمل معنى التقليد والعمل بالمثل واقتفاء الأثر، ومن ثمّ كانت سيرة شعب من الشّعوب تعني قصّة حياة، لأنّها طريقة الحياة التي درج عليها ذلك الشّعب، تشتمل على تاريخه وتعرف بنسبه وعاداته وتقاليده وأفكاره ونظرته إلى الحياة وفلسفته فيها، وموقفه من الآخر والكون والحياة.

أمّا الصطلاحا - فهي القصّة المتعلّقة بحياة شخصية من الشّخصيات، أو جماعة من المّاحماعات أو شعب من الشّعوب، وعادة ما تكون تلك الشّخصية أو تلك الجماعة ممّن أقرّ التّاريخ وجوده، وعرفت به الكتب التّاريخيّة، جاء في (المنجد في اللّغة والأعلام):
«...القصّة، فينقلون مثلا "سيرة عنترة" أي قصّته»(2).

فالسّيرة الشّعبيّة قصّة شعبيّة مطوّلة شبيهة من حيث الطّول بالرّواية في عصرنا الحالي، وهي شبيهة من حيث الموضوع بديوان العرب في الأنساب أو التّرجمات التّاريخيّة، فهيّ تترجم حياة شخصيّة من الشّخصيات الشّعبيّة التّاريخيّة المعروفة، كما هي الحال بالنّسبة إلى سيرة عنترة بن شداد العبسي، أو تحكي سيرة قبيلة معروفة أو شعب معيّن مثلما هي الحال بالنّسبة إلى سيرة بنى هلال، لكنّها تتجاوز التّاريخ الواقعي إلى الخيال الشّعبي.

⁽¹⁰⁷⁾ مينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي ، ص(107).

⁽²⁶⁾ مجمّع اللّغة العربيّة، المنجد في اللّغة والإعلام، ص(368).

ويرى "سعيد يقطين" أنّ الجميع قد انطلق في «تسمية هذا النّوع بـ"السّيرة الشّعبيّة" تمييزا لها عن السّيرة النبويّة والسّير الّتي كتبها مؤلّفون معروفون عن شخصيّة بعينها» (1)؛ أي إنّ السّيرة الشّعبيّة تختلف عن السّيرة النّبويّة وعن السير الذّاتيّة، وذهب إلى أنّ هذا المصطلح لم يأخذ استقلاله التّام إلاّ بعد أن أضيف إلى أنواع أدبية أخرى.

مميّزاتها:

- التّداول الشّفوي والتّوارث جيلا عن جيل إضافة إلى التّدوين.
- الجهل بالمؤلّف، فهي تنسب إلى الرّاوي الشّعبي الّذي ينحدر من سلسلة طويلة من الرّواة الشّعبيّين وكثيرا ما ينسب -هو بدوره- ما يروى إلى أديب معروف أو كاتب مشهور أو مؤلّف بارع شهد التّاريخ الأدبي وجوده.
- «من حيث الشّكل هي قصّة مكتملة لها بداية ووسط ونهاية وشخصيات وحبكة وعقدة وما إلى ذلك، وإن كان يغلب عليها الطّول، وهي تصاغ في قالب نثري جميل تطغى عليه الصّور البيانيّة (التشبيه- الكناية...) والمحسنات البديعيّة (الستجع- الجناس- الطّباق- المقابلة- التورية...).
- لغتها هي اللهجة العربية البدوية الأصيلة في الغالب (روايات شعبية منتشرة على طول عالمنا العربي)، أو اللغة الدّارجة أو اللهجة العامية في كثير من الأحيان (روايات شعبية محلية).
- هي شكل (جنس) أدبي شعبي يتميّز بالطّول مقارنة ببقيّة الأشكال الأدبيّة الشّعبيّة الأخرى». (2)

⁽¹⁾ سعيد يقطين، الكلام والخبر: مقدّمة للسّرد العربي، المركز الثّقافي العربي، ط1، 1997م، ص(98).

⁽²⁾ أمينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، ص(100, 100).

- الطّابع الشّعبي: تولد السّيرة الشّعبيّة من رحم الواقع الشّعبي، التّاريخي والاجتماعي والفكري والثّقافي والحضّاري، وهي تجسده وتعبّر عنه عن طريق تحويل الواقع التّاريخي إلى واقع أدبي شعبي، والحقيقة المعيشة إلى حقيقة أدبيّة مشبّعة بالخيال.

- من حيث الأسلوب: تتميّز ببساطة اللّفظ، وسلاسة المعاني، وزخرفة القول وتتميقه، وكثرة الوصف الّذي تغلب عليه الصّور البيانيّة (التّشبيه- الكناية...) والمحسّنات البديعيّة (الجناس- الطّباق- السّجع- المقابلة- التّوريّة...).
- البطل الشّعبي: جزء لا يتجزّأ من الجماعة الشّعبيّة الّتي ينتمي إليها، والّتي هي بدورها جزء لا يتجزّأ من التّاريخ الّذي عرفته البشريّة، ف"عنترة بن شدّاد العبسي" شخصيّة تاريخيّة عربيّة معروفة، تعبّر عن المجتمع الّذي تنتمي إليه، والظّاهر بيبرس شخصيّة تاريخيّة معروفة اقترن ذكرها بعصر المماليك وبالدّولة الإسلاميّة في مصر، وبطل السيرة الشّعبيّة العربيّة هو المثال، وهو أنموذج الزّعيم الّذي يحلم به الشّعب العربي والإسلامي، لذلك يشترك أبطال جميع السّير الشّعبيّة العربيّة في ملامح واحدة تشكّل ما يعرف بالأنموذج الشّعبي للبطولة.
- بطل السّيرة الشّعبيّة دائما مجهول النّسب في بداية حياته أو غير معترف به، ثمّ يعرف نسبه الحقيقي في النّهاية ويعترف به، نسباً وبطولة.
 - الشّخصيات: تتتوع شخصيات السّير الشّعبيّة العربيّة بين الشّخصيات التّاريخيّة المعروفة والشّخصيات المتخيّلة والشّخصيات الأسطوريّة أو الخرافيّة الّتي لا وجود لها.

- من حيث البعدين المكاني والزّماني، تعتني السّير الشّعبيّة عناية كبيرة بذكر الأمكنة وتحديدها والتّعريف بها، ولكن علاقتها بالزّمان تتميّز بنوع من الإطلاق والتّعميم، فلا تعرفنا بالعصور الّتي حدثت فيها تلك الحادثة أو المعركة، إنّما تذكر المدّة الزّمنيّة الّتي استغرقها القتال أو السّفر أو الترّحال أو المفاوضات، وعادة ما يكون ذلك مرتبطا بأرقام مقدّسة: (ثلاثة - تسعة - عشرة - تسعة وتسعون...) وبأوقات مقدّسة (الفجر - الصبح - العصر...) وبأيام مقدّسة (الأحد - الخميس...). (2) فالسيرة الشعبية عموما تمتاز بالتداول الشفوي و وبأيّام مقدّسة (الأحد - الخميس...). فالسيرة الشعبية عموما تمتاز بالتداول الشفوي و أنها مدولية المؤلف و لها بداية ووسط و نهاية، و تحكى باللغة البدوية أو العربية بغض النظر أنها طويلة تحكي عن الواقع الاجتماعي و ذلك بأسلوب بسيط. إذ يكون البطل فيها مجهول المؤلف و تهتم بذكر و تحديد الأماكن المختلفة.

2) نماذج من السبير الشعبية العربية:

من أشهر السّير الشّعبيّة العربيّة الّتي خلّدتها الذّاكرة الشّعبيّة وقيّدتها أيدي الخطّاطين والدّارسين، نذكر:

- سيرة عنترة بن شداد العبسي.
 - سيرة بني هلال .
 - سيرة الملك الظّاهر بيبرس.
 - سيرة حمزة البهلوان.⁽²⁾

⁽²⁾ أمينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، ص(110-111).

⁽²⁾⁻المرجع نفسه، ص(111).

أي أن هذه النماذج جعلت الذاكرة الشعبية خالدة،فهي عادة تحكي عن شخصية من الشخصيات الشعبية البارزة، و لا تخلو أية مكتبة منها بل هي ثريّة بها.

6-6- قصص الغزوات:

تعتبر قصص الغزوات وعاءا تُصبّ فيها ما حدث أثناء الفتوحات الإسلامية، و ميلاد الرسول (صلى الله عليه و سلم) و سيرته مقتل حفيده.

«هي قصص تتناول وقائع الفتوحات الإسلاميّة وتتغنّى ببطولات الفاتحين، ويعمّم المصطلح فيطلق كذلك على قصص لا تتعلّق بسيرة الرّسول (صلّى اللّه عليه وسلّم) وحفيده الحسين بين علي بن أبي طالب، فهي تروي قصّة ميلاد الرّسول (صلّى اللّه عليه وسلّم) ووفاته قصّة مقتل الحسين». (1)

6-7- قصص الأولياء:

تحتوي هذه القصيص على حياة الأولياء الصالحين الّتي ظهرت في الجزائر عموماً.

«هي قصص تحكى عن كرامات الأولياء الصّالحين، وقد ازدهر هذا النّمط من القصص في الجزائر وارتبط بخاصة بالطّرق الصّوفيّة». (2)

إذ أن هذا النوع من القصص تحكي عن الأولياء الصالحين و خصوصا التي فيها ذكر للطرق الصوفية.

6-8 -قصص الحيوان:

⁽¹⁾ عبد الحميد بورايو، القصّص الشّعبي في منطقة بسكرة، (دراسة ميدانيّة)، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، ابن عكنون الجزائر، 1986م، ص(70).

⁽²⁾⁻ المرجع نفسه' ص(107).

هي القصص الّتي تكون شخصياتها كلّها حيوانات، هدفها ضرب المثل لأخذ العبرة ببيان طرق الخير ومزالق الشّر، وكثيرا ما ترتبط بضرب مثل أو إيراد حكمة لتستفيد منها البشريّة، وهذا مثال على ذلك تحت عنوان "الأرنب والذّيب": «الأرنب والذّيب تفاهمو باش يحرثو الأرض شركة، تمّ الأمر حرثو وبعدها حصدو ودرسو حتى وين جاء وقت القسمة باش يقسمو القمح والشّعير، بدأ الذّيب يقسم ايكيل ويقول: "حصّتين للذّيب وحصّة للأرنب تاكل ولا عجلها لاكلت" ايكيل ويقول: "حصّتين للذّيب وحصّة للأرنب تاكل ولا عجلها لاكلت". الأرنب فهمت للذيب باش ياكللها حقّها قالتله "أنت أشبيك مزرو باخلى الامر يستراح أنا ما عنديش حتّى علاش انهز بالي استناني أشوى نعمل دورة ونرجعلك" مشت الأرنب ورجعت بعد أشوي ومعاها سلوقي وغاطته بقفّة وخلّت كان أوذانه ظاهرين وتلفتت للذّيب وقالتله: "أي بر نقسموا تو"، هزّ الذّيب راسه شاف أوذان السّلوقي واقفين بدا يقسم وايكيل ويقول: "حصّتين للأرنب وحصّة للذّيب ياكل وإلا أعجله لا كلا حصّتين للأرنب وحصّة للذّيب ياكل وإلا أعجله لا كلا كلا أوذان الحقّ بانو». (1)

تتكون هذه القصة من مجموعة من الحيوانات و هذا قصد إيصال رسالة ماءو لتوضيح طرق الخير و الشرءو لتوعية الناس و تثقيفهم.

 $^{^{(1)}}$ محمّد جويلي، أنتروبولوجيا الحكاية: دراسة انتروبولوجية في حكايات شعبيّة تونسيّة، مطبعة تونس ، قرطاج، تونس، ص(97).



- 1- مفهوم الطّفولة وأطوارها
 - 2- مفهوم النّمو
- 3- مراحل النّمو العامّة للطّفل
- 4- لمحة تاريخيّة حول التّربيّة التّحضيريّة
 - 5- المرحلة التّحضيريّة وخصائصها
 - 6- الأهداف العامة للتّربيّة التّحضيريّة
- 7- طبيعة المناهج الخاصة بالمرحلة التّحضيريّة

1- مفهوم الطَّفولة وأطوارها:

1-1-مفهوم الطّفولة:

الطّفولة هي الفرس المأمول لبناء مستقبل الأمّة، والأطفال هم ثروة الحاضر، وعدّة المستقبل في أيّ مجتمع يخطّط لبناء الإنسان الّذي يعمر به أرضه، ويدعّم بفاعليته وجوده الإنساني، ويؤكّد تواصله الحضاري.

والأطفال هم بهجة الحياة ومتعة النّفس لأنّنا لو نظرنا إلى الحياة في وجهها المضيء، لرأينا أنّ ما يمنحها الجمال والسّعادة أمران اثنان هما: المال والأبناء، يقول اللّه عزّ وجلّ في محكم كتابه الكريم: «المال والبنون زينة الحياة الدّنيا والباقيّات الحالة خير عند ربّك ثوابا وخير أملا»(1).

فالأموال إذن والأولاد هما الثّروة الأساسيّة في جانبيها المادي والبشري، وعلى هذين الأمرين تقوم الحياة ويعمر الكون وتدور بواسطتها عجلات التّاريخ الإنساني.

كما قد عبر الآباء عن مكانة الطّفل إلى النّفس، ففطن رجاله إلى التّعبير عن ذلك عن طريق النّشر والشّعر، يقول الشّاعر العربي "حطّان بن المعلى" في مقطوعته

الشّعريّة الضّاديّة:

من شامخ عال إلى خفض	***	أنزلني الدّهر على حكمه
فلیس لي مال سوی عرضي	***	وغالني الدّهر بوفر الغنى
أضحكني الدّهر بما يرضي	***	أبكاني الدّهر، ويا ربّما
رددن من بعض إلى بعض	***	لو لا بنيات، كزغب القطا

⁽¹⁾ سورة الكهف، الآية: (46).

لكان لي مضطرب واسع *** في الأرض ذات الطّول والعرض وإنّما أولادنا بيننا *** أكبادنا تمشي على الأرض والعرض لو هبت الريح على بعضم *** لامتتعت عيني عن الغمض. (1)

من هذه الأبيات الشّعريّة نفهم أنّ الشّاعر يتحدّث عن الزّمن الّذي تتغيّر فيه أحوال النّاس من حالة إلى أخرى، فقد تتغيّر أحوال النّاس من السّيّء إلى الأحسن أو العكس، ولكن ذلك ليس بالمؤثّر الكبير على الإنسان، لكن بوجود أولادهم بجانبهم يشعرون بالوجود، ولو تعرّض بعضهم لمكروه لأزعج ذلك الأولياء.

ومن خلال كلّ ما سبق يتضح المفهوم اللّغوي والاصطلاحي للطّفولة باعتبارها الشّريحة الاجتماعيّة، فالطّفولة مرحلة عمرية من حياة الكائن البشري، تتسم بأطول وأدق مرحلة طفولة بين سائر المخلوقات.

«وتعتبر كذلك مرحلة الطفولة فترة الحياة التي تبدأ من الميلاد حتى الربشد، وهي تختلف من ثقافة إلى أخرى، فقد تنتهي الطفولة عند البلوغ أو عند الزواج أو يصطلح على سنّ محددة لها». (2)

فالطّفل هو الثّروة الأساسيّة والحقيقيّة للأمّة، ومن ثمّ فإنّ تتمية القدرة الخلاّقة والمبدعة تصبح هي الهدف الأسمى، قصد تحقيق النّماء الاجتماعي والثقّافي والاقتصادي، ودراسة الطّفولة والاهتمام بها يصبح من أهمّ المعابير الّتي يقاس بها تقدّم المجتمع وتطوّره.

⁽¹⁾ حطان بن المعلى المخزومي القريشي، شاعر اسلامي، ينظر: ديوان الحماسة: محاضرة الأخبار ومسايرة الأبرار، = 22، ص= 20).

⁽⁵⁰⁾ عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، (1978م)، ص $^{(2)}$.

1-2- أطوار الطَّفولة:

لقد عمل النقاد وعلماء النفس والتربويون على بيان الأطوار المختلفة الني تمثّل النمو العقلي والوجداني لدى الأطفال، واللّغة الّتي تتاسب كلّ طور منها مع الإشارة إلى أنّ أطوار الطّفولة قد يتداخل بعضها في بعض تداخلاً زمنيّاً، وتختلف من الذّكور إلى الإناث، ومن أمّة إلى أمّة أخرى أحياناً، والأطوار هي:

- 1. الطّور الواقعي المحدود بالبيئة (3- 5) سنوات: حيث نجد أن هذا الطّور يتميّز بكونه يأخذ الأشياء من الواقع، فهو لصيق إلى حدّ ما بالبيئة الّتي يعيش فيها الطّفل.
- 2. طور الخيال الحرّ (5- 8) سنوات: والّذي يتميّز بدوره أيضاً أنّه طور يتعدّى فيه الطّفل حدود بيئته، إذ نجده يجنح إلى عالم آخر ألا وهو عالم الخيال.
- 3. طور البطولة والمغامرة (8- 12) سنة: وفي هذا الطّور يكون الطّفل قد تمكّن من التّعرّف على معنى البطولة، وبالتّالي تجده يريد التّشبّه بالأبطال والإحتداء بهم، كما نجده مغامراً.
- 4. طور الغرام (12− 18) سنة: ويعد من أخطر الأطوار الّتي يمر بها الإنسان، إذ يمثل مرحلة المراهقة، والّتي تحدث فيها عدة تغيرات.
- طور المثل العليا (18 سنة فما فوق): وفي هذا الطور يصبح الفرد إنساناً راشداً بمظهره وتصرّفاته، وذا مثل وأخلاق عليا. (1)

لكن نحن وبعد عرضنا لهذه الأطوار ما يهمنا هو فقط: "الطّور الواقعي المحدود بالبيئة"، وكذا "طور الخيال الحرّ"، ذلك لأنّنا بصدد دراسة المرحلة التّحضيريّة.

⁽¹⁾⁻ حسن بحراوي، بنيّة الشّكل الرّوائي، المركز الثّقافي العربي، بيروت، الدّار البيضاء، ط1، (1990م)، ص(45)

أ. الطّور الواقعي المحدّود بالبيئة: وقد أشرنا إليه قبل قليل، فذكرنا أنّه طور يأخذ الأشياء من الواقع، وهو لصيق بالبيئة الّتي يعيش فيها الطّفل، و«يمثّله الأطفال من سنّ الثّالثة إلى الخامسة تقريباً، وأنسب القصص له ما احتوى على شخصيات مألوفة من الحيوانات والنّباتات وحوادث عنها، وتكون لهذه الشّخصيات صفات جسميّة سهلة الإدراك». (1)

ومن أمثلته: «كان القطّ الصّغير أبيض اللّون... وقد التقى في يوم من الأيّام بقطّ عجوز». (2)

فكلمة القطّ هنا تعبّر عن حيوان مألوف، وكذا: الصّغير والعجوز هي صفات جسميّة سهلة الإدراك والتّعرّف عليها.

ومثال آخر: «كان لسمير حصان خشبي كبير..... وله أربع أرجل من الخشب... وله أربع عجلات يجري عليها، كلّما دفعه سمير». (3)

في هذا المثال أيضا: سمير هو إسم شخص، وحصان يعبر عن حيوان، والخشب شيء معروف، وأربع هو عدد، فكلّها أشياء سهلة الإدراك.

ب. طور الخيال الحرّ: ورأينا أنّه طور يتعدّى فيه الطّفل حدود البيئة إلى عالم الخيال، «ويمثّله الأطفال من الخامسة إلى الثّامنة أو التّاسعة، بعد أن يكون الطّفل قد تعرّف على

⁽⁵⁴⁾ موفق ريّاض مقدادي، البنى الحكائيّة: في أدب الطفل العربي الحديث، (2012م)، ص $^{(1)}$

⁽²⁾ حسن بحراوي، بنيّة الشّكل الرّوائي، ص (54)

⁽⁵⁴⁾ موفق ريّاض مقدادي، البني الحكاية: في أدب الطفل العربي الحديث، ص(54).

البيئة المحيطة به، يجنح إلى بيئة الخيال الحرّ الّذي تظهر فيه الجنيّات والعماليق والأقزام كقصة: علاء الدّين». (1)

ففي هذا الطور يبدأ الطفل بالإبحار في عالم آخر بعيد عن الواقع والبيئة المحيطة به عالم يجد فيه: الأقزام والعماليق والجنيّات والخوارق...إلخ.

2- مفهوم النّمو:

اختلفت الآراء، وتعدّدت المفاهيم حول مفهوم النّمو، فمنهم من يعتبره «عمليّة معقّدة نظراً لما يتميّزه به من تغييرات متتالية ومتسارعة، والنّمو عمليّة شاملة، فهو لا يخصّ الإنسان فقط، بل الحيوان والنّبات، ومجالات أخرى كالاقتصاد والتّعليم وغيرها، كما أنّ نمو الإنسان في حدّ ذاته يشمل جميع جوانبه المعرفيّة الاجتماعيّة الحسية، الحركيّة الجسميّة العاطفيّة والنّفسيّة، ولهذا فإنّ النّمو يحمل معنى حقيقي ومجازي». (2)

وبهذا نفهم أنّ عمليّة النّمو هي عمليّة جدّ معقدة كونها تحوي تغيرات سريعة وعديدة، كما أنّ النّمو شامل يخصّ كلّ من الإنسان والحيوان والنبات، وجميع المجالات الأخرى، أضف إلى ذلك فإنّ نمو الإنسان ذاته يشمل عدّة جوانبه المعرفيّة، الحسيّة، النّفسيّة...إلخ، وعلى هذا كلّه كان من الصّعب تحديد مفهوم النّمو.

كما قد عرّفه أحد السيكولوجيين كما يلي: النّمو هو سلسلة متتابعة متماسكة من التّغيّرات تهدف إلى غاية واحدة هي اكتمال النّضج، كما أنّ النّمو عمليّة مستمرّة في الحياة،

⁽¹⁰⁾ موفق ريّاض مقدادي: القصّة في أدب الأطفال في الأردن، دراسة فنّية، ص(104-105).

Dictionnaire Encyclopdique : Quillet Librairie, Aristide quillet, $P(1811)^{-(2)}$

ومعنى الحياة هو النّشاط، فالنّمو إذن هو عبارة عن «تغيّرات تقدّميّة متّجهة نحو تحقيق غرض ضمنى هو النّضج، ومعنى ذلك أنّ التّغيّرات تسير إلى الأمام لا إلى الخلف». (1)

فمن خلال هذا يتبيّن لنا أنّ النّمو عبارة عن تغيّرات متتابعة متماسكة هدفها النّضج.

وجاء معنى النّمو في القرآن الكريم كما يلي: قال اللّه تعالى: { { هم الدّي خلقكم من ترابع ثمّ من خطقة ثمّ من علقة ثمّ يحرجكم طغلا ثمّ التبلغوا أشدّكم ثمّ التكونوا شيوها ومنكم ومن يتوفّى من قبل ولتبلغوا أجلا مسمّى ولعلّكم تعقلون } } (سورة غافر، الآية 67).

ويظهر معنى النّمو في هذه الآية الكريمة كونه أنّ الله قد خلق الإنسان أوّلا من تراب بعدها من نقطة ثمّ من علقة ثمّ ينمو ويصبح طفلاً بعدها يصبح شيخاً.

فالنّمو إذن عمليّة فطريّة يولد الكائن البشري مزوّداً بها، حيث تبدأ بتلقيح البويضة وتستمرّ إلى اكتمال النّضج، فالفرد لا يتحكّم في هذه العمليّة، إذ ليس بإمكانه أن يسبق مرحلة على أخرى أو نموّ جانب قبل آخر، فالطّفل بعد ولادته مباشرة بإمكانه أن يرضع ثدي أمّه دون أن يكون قد تعلّم ذلك، وليس بإمكانه أن يأكل، كما أنّه يبدأ بالجلوس قبل الحبو، ثمّ الوقوف قبل المشي ثمّ الجري، فالقفز والتّسلّق إلى غير ذلك من الحركات الّتي يقوم بها الطّفل، وهذه الحركات تتماشى مع نموّه الجسمي من عضلات وعظّام وغيرها، كما تتماشى مع نموّه الجسمي ولهذا فإنّ عمليّة النّمو عمليّة متكاملة ومتسلسلة.

محمّد مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي، علم النّفس التّربوي، دار الشّروق، جدّة، ط1، (1980م)، ص(127).

مراحل النّمو العامّة للطّفل:

«من المعروف أنّ الطّفل يمرّ بمراحل مختلفة من النّمو الجسمي والعقلي والعاطفي واللّغوي...إلخ، لذا لا بدّ من معرفة هذه المراحل، ذلك لأنّ لكلّ مرحلة منها ما يناسبها من المعاملات والاحتياجات وكذا من أنواع الأدب». (1)

ويرتكز نمو الطّفل في السّنوات الخمس الأولى من الحياة على أسهل أطوار هذا النّمو ويرتكز نمو الطّفل في السّنوات الخمس الأولى من الحياة على أسهل أطوار هذا النّمو وأقوى النّواحي الأساسيّة فيه، إذ تبدو المظاهر الخارجيّة للنّمو العقلي المبكّر منسّقة ومنظّمة إلى حدّ كبير وسائرة وفق قوانين مطّردة.

كما أنّه في نموّه أيضا يشير بوضوح إلى قوّة مركز الأم، فالأمّ على كلّ حال شخصية لها أهمّيتها في العالم الصّغير خاصّة بالنّسبة لطفل الخامسة، فمن الجليّ أنّها في محيط المنزل هي "العامل التّنفيذي الأكبر" الّذي تصدر عنه كلّ البركات وجميع الأوامر والنّواهي، وابن الخامسة في سبيل اكتشاف معالم النّظام الاجتماعي، تلك المعالم الّتي تنبثق في المنزل.

وقبل الحديث عن مراحل نمو الطّفل العامّة فقط يمكن أن نشير إلى مراحل الطّفولة، و2-والّتي نجد أنّ العلماء قد قسّموها إلى: (1- مرحلة الطّفولة من (3 إلى 5 سنوات)، و2-مرحلة الطّفولة من (8 – 12 سنة)، أضف مرحلة الطّفولة من (8 – 12 سنة)، أضف إلى ذلك 4- مرحلة المراهقة من (13 إلى 19 سنة)، و5- مرحلة المثل العليا، وهي ما بعد سن (19).

^{(22).} عبد الفتاح أبو معال، أدب الأطفال "دراسة وتطبيق"، ط2، (1988م)، ص(22).

ومع تتوع الخصائص المميّزة لكلّ مرحلة من المراحل السّابقة -وجد- الاختلاف غير الجوهري حول عدم اصطلاح العلماء لتحديد سنّ محدّدة تتنهي عندها آخر مرحلة من مراحل الطّفولة، وتعود أسباب ذلك إلى الفروق الفرديّة بين النّوعين الذّكر والأنثى من ناحية، ولتغيير العوامل البيولوجيّة البيئيّة من ناحية أخرى، ذلك لأنّه يصعب علينا، أما الاختلافات العديدة بين الذّكر والأنثى، وكذا أمام تغيّر عوامل البيئة إلى جانب العوامل البيولوجيّة إعطاء سنّ محدّدة تتوقّف عندها آخر مرحلة للطّفولة.

«ومهما يكن من أمر فإن وصول الطفل النّاشئ إلى سنّ البلوغ ككائن بالغ عاقل هي ما يمكن أن تقف بنا عند نهاية مرحلة الطفولة». (1)

ومن هذا نفهم أنّ تحديد نهاية مرحلة الطّفولة يتمّ عند تصرّف الطّفل كإنسان بالغ عاقل، يستطيع التّمييز بين عدّة أمور لا يعرفها إلاّ البالغ العاقل.

وبما أنّنا بصدد دراسة طفل الطّور التّحضيري، فإنّنا سنركّز أيضا على نموّ طفل سنّ (5-6 سنوات)، حيث نجد أنّ سنّ الخامسة تمثّل سنّ سكون وقرار، فالطّفل يظلّ فترة قصيرة في حالة تواؤم متّزن مع نفسه وبيئته، حتّى كأنّ مشكلة نموّه قد حلّت، رغم أنّ دفعة النّمو وضغط المطالب الثقافيّة يكون في طور ذي قطبين، يحاول فيه أن يكتشف نفسه وبيئته الجديدة في وقت واحد.

وفي دراستنا لنمو هذا الطّفل أيضا سنركّز على ثلاث نواحي مهمّة، ألا وهي: النّمو الإدراكي، وكذا النّمو اللّغوي إلى جانب النّمو الحسّى الحركي.

^{(22).} عبد الفتاح أبو معال، ادب الأطفال "دراسة وتطبيق"، ص(22).

أ/ النّمو الإدراكي: النّمو الإدراكي عند طفل الطّور التّحضيري تمثّله مرحلتين أساسيّتين، وهما:

1. مرحلة الطّفولة من (3 إلى 5 سنوات): ويكون طفل هذه المرحلة ملتصقاً بأبويه، ولا يعرف من محيطه سوى البيئة الضيّقة المتمثّلة في: البيت وما يحيطه من حديقة أو شارع، وما يشاهده فيها من حيوان ونبات، ولا يتجاوز إحساس الطّفل في هذه المرحلة سوى الشّعور بالبيئة المحيطة، ولذلك فإنّ أنسب أنواع الأدب إليه الحكايات والقصص الواقعيّة المعبّرة عن هذه البيئة المحدودة، ويمكن تسميتها كذلك بمرحلة الواقعيّة والخيال المحدود بالبيئة.

2. مرحلة الطّقولة من (5 إلى 8 سنوات): وفيها يأخذ الطّقل في التّطلّع إلى معرفة ما وراء الظّواهر الواقعيّة، فيتخيّل أنّ وراءها شيئاً، ومن أجل ذلك يجنح بخياله إلى سماع قصص الغيلان والأقزام وقصص السندباد، وما شابهها من الأدب الخيالي، ويمكن تسمية هذه المرحلة أيضا بمرحلة الخيال الحرّ. (1)

فالطّفل إذن في سنواته الأولى يكون مكتفياً بما يشاهده في بيئته الواقعيّة، غير متطلّع وفضولي إلى ما وراء ذلك، ومنه كان الأدب المختار له في هذه المرحلة متماشيًا مع تفكيره، فهو أدب مستمد من الواقع أيضا، وهو محدود ببيئته.

إلى أن تأتي مرحلة أخرى من (5إلى 8 سنوات) بحيث يأخذ هذا الطّفل في التّطلّع والاهتمام والاستكشاف والتّخيّل، ممّا يستدعي ذلك نوع أدبي يتماشي وتطلّعاته، ومنها قصص السّندباد والأقزام....إلخ.

^{(22).} ينظر: عبد الفتاح أبو معال، ادب الأطفال "دراسة وتطبيق"، ص(22).

ب/ النّمو اللّغوي: «إذا كان من الضّروري أن يتّفق الإنتاج الأدبي في حقل الأطفال مع درجة نموّهم النّفسي، فإنّ اللّغة الّتي يكتب بها يجب أن تتّفق بدورها مع درجة نموّهم اللّغوي، واللّغة نوع من أنواع التّعبير، ولكنّها ليست الوسيلة الوحيدة في هذا المجال، ومن وسائل التّعبير المعروفة: الغناء، الرّقص، الموسيقى، الرّسم، الكلام». (1)

فاللّغة تعتبر أهم وسيلة للتّعبير، رغم وجود وسائل أخرى لذلك، وتعدّ أيضا وسيلة اتّصال مهمّة، إذ بها يتحدّث الطّفل ويتساءل ويعبّر عمّا يختلج بداخله، وبها يبحث عن معاني ومدلولات الكلمات، لذا فمن المهمّ جدّاً أن تتّفق مع درجة نموّ الطّفل اللّغوي.

كما أنّ كلمة لغة تطلق على التّعبير الصّوتي أو الشّفوي للكلام، والتّعبير البصري أو التّحريري للكتابة. هذه المجموعة المبدئيّة من الحقائق البسيطة على قدر من الأهمّية تتّضح عندما نحاول أن نقسّم النّمو اللّغوي عند الأطفال إلى مراحل، وهي:

المرحلة الأولى وهي مرحلة ما قبل الكتابة، من سنّ (3 إلى – سنوات)، وتليها ثانيّاً مرحلة الكتابة المبكّرة من سنّ (6 إلى 8 سنوات)، لتأتي بعدها مرحلة الكتابة الوسيطة من سنّ (8 إلى 10 سنوات)، وبعدها مرحلة الكتابة المتقدّمة من سنّ (10 إلى 12 سنة)، وفي الأخير مرحلة الكتابة النّاضجة من سنّ (12 إلى 15 سنة).

وبما أنّنا نهتم بأطفال ما قبل التمدرس والدّخول الجدّي للمدرسة، فإنّ المرحلة الّتي تخدمنا هيّ "مرحلة ما قبل الكتابة" والّتي تتميّز بدورها بما يلي:

1.مرحلة ما قبل الكتابة من سن (3 إلى 6 سنوات): «وهي المرحلة الّتي تسبق بداية تعلّم الطّفل للكتابة، وفيها يميل إلى القصص الخرافيّة والى قصص الحيوانات والطّيور،

^{.(23).} عبد الفتاح أبو معال، ادب الأطفال "دراسة وتطبيق"، ص $^{(2)}$

ولكنّه لا يستطيع أن يفهم اللّغة من خلال التّعبير البصري التّحريري المكتوب، ولذلك فإنّ البديل الطّبيعي يكون في تقديم القصّة من خلال التّعبير الصّوتي الشّفوي للكلام، أي عن طريق اللّغة الّتي يمكن أن يفهمها بسهولة»(1).

ففي هذه المرحلة يكون الطّفل غير قادر على فهم اللّغة، وما تعبّر عنه من خلال الكتابة، لأنّه لم يتعلّم الكتابة بعد، ولذلك نجده يميل إلى القصيص الخرافيّة وإلى قصيص الطّيور والحيوانات الموجودة في الطّبيعة، والّتي من خلالها يستطيع فهم ما تدلّ عليها بسهولة ويسرٍ.

وإلى جانب النّمو الإدراكي والنّمو اللّغوي نجد النّمو الحسّي (الحركي)، والّذي يتمثّل في:

ج/ النّمو الحسيّي (الحركي): ويقصد به نمو الحواس، والمتمثّلة في اللّمس، السّمع، البصر، والشّم والذّوق، ونموّ حواس الطّفل يعتبر شيء أساسي، لأنّها تعتبر القنوات الّتي تتتقل عبرها المعرفة إلى عقل الطّفل، ويمثّل مرحلة النّشاط الحركي المتميّز، إذ فيها يكتسب الطّفل مهارات جديدة مثل: الرّكض والقفز والتّسلّق، ركوب الدّارجة، حركات يدويّة، والّتي تتطلّب تفاصيل دقيقة وتحريك عضلات صغيرة مثل: الرّمي واللّعب.

كما تدلّ الكتابة أيضاً على النّمو الحسّي الحركي، حيث تمرّ بعدّة مراحل متتالية و هي:

أ/ مرحلة الخطوط الغير موجّهة: حيث لا يستطيع الطّفل السّيطرة على عضلاته ويفصل الخطوط بدقّة، فتراه قد يرسم حرفاً لكن دون تتبّع الخطوط، ودون توجيه رسمه.

^{(23).} عبد الفتاح أبو معال، ادب الأطفال "دراسة وتطبيق"، ص(23).

ب/ مرحلة الحروف مع التوقف عند الانتقال من حرف إلى آخر: وهنا قد يستطيع الطّفل رسم بعض الحروف، لكن لا بدّ له من التّوقف قبل الانتقال إلى حرف آخر.

ج/ مرحلة الجمل والكتابة مع التحكم: (بعض الحروف والأشكال)، ويلاحظ في بداية هذه المرحلة من سنّ (2 إلى 5 سنوات) أنّ الإدراك الحسّي للأشياء صعب، فلا يفرّق الطّفل بين اليمين واليسار، وبين الأعداد (7 و 8)، (6 و 2)، كما أنّ الإدراك للمسافات غير دقيق في أوّل الأمر، كذلك الأوزان، لكنّه يستطيع أن يقارن الأحجام المختلفة.

أمّا بالنسبة للأعداد فإنّ ثنائية اليدين والعينين تعمل في هذه المرحلة وفي نهاية السّنة يستطيع الطّفل أن يعدّ بدون مساعدة الأصابع.

أمّا الزّمن في جيل السّنتين لا يدرك سوى الحاضر، وفي السّنة الثّالثة يدرك الغد والمستقبل، وفي السّنة الرّابعة يدرك الغد والأمس (الماضي)، وفقط في الخامسة يدرك تسلسل الأحداث، فإدراك الطّفل للأشياء في هذه المرحلة يتمحور حوله وحول ذاته (1).

من خلال كلّ هذا ندرك أنّ الطّفل ينمو بشكل مستمرّ، وأنّ حواسه تساعده في هذا النّمو، إذ تجده يكتسب مهارات جديدة يوم بعد يوم، حتّى أنّه في مجال الكتابة يتحسّن ويتطوّر، بحيث في البداية لا يستطيع حتّى كتابة حرف واحد على استقامة واحدة، لكن مرور الوقت يستطيع كتابة كلمات، والشّىء نفسه بالنّسبة للأعداد والأزمنة وما إلى ذلك.

فقد نجده يستطيع أن يقوم بالأعمال التّالية:

يلبس الملابس بنفسه ما عدا ربط الحذاء والشّرائط، ويحتاج مساعدة في الملابس الضّيقة، كما نجده يغسل وجهه ويجفّفه بدون مساعدة، إلى جانب ذهابه إلى دورة المياه وحده

^{(1)-.}عبد الفتاح أبو معال، ادب الأطفال "دراسة وتطبيق"، ص(15).

وخلع ملابسه بدون مساعدة، كما يضبط الإخراج نهاراً تماماً، ويلعب مع جماعات صغيرة من نفس السنّ ألعاباً مثل: عساكر وحراميّة وربط الحبل وغيرها، أضف إلى ذلك مقدرته على رسم أشكالا بسيطة، ولكنّها واضحة، مثل: الإنسان والحيوان والمنزل والشّجر (1).

وبهذا يظهر جلياً أنّ حواسه أصبحت في هذه المرحلة قادرة على ممارسة مختلف الأنشطة وحتّى من دون مساعدة ممّا يدلّ على تحقّق النّمو الحسّى الحركي.

3- لمحة تاريخيّة حول التّربية التّحضيريّة:

تعتبر التربية التحضيرية في وقتنا هذا ذات أهمية كبيرة، لما لها من دور فعال في تهيئة الطّفل للدّخول المدرسي، حيث أنه «إذا كان التعلّم هو المحور الأساسي لكلّ تربية، فإنّ هذه الأخيرة تشكّل انعكاساً لفلسفة كلّ أمّة، وتجسيداً لمبادئها الرّوحية والمادية، وفلسفة التربية بدورها هي الّتي تعكس بصورة مباشرة تاريخ وحضارة الأمّة الّتي تنتمي إليها، والنّظام التربوي المعبّر عن الطّموح الثّقافي لهذه الأمّة وعن آمالها.

انطلاقا من هذا المبدأ فإنّ تناول تطوّر موضوع التّربية التّحضيريّة يندرج في سياق التّراث الحضاري الإنساني بما يحتويه من مرجعيّة فكريّة ومؤسساتيّة، حيث يُظهر تاريخ الفكر التّربوي أنّ:

أفلاطون (427- 348 ق.م) كان من السبّاقين إلى التفطّن الأهمّية التربية التربية التحضيريّة، حيث يقول: "طالما كان الجيل الصّغير حسن التربية ويستمرّ كذلك فإنّ لسفينة دولتها الحظّ في سفرة طيّبة".

⁽¹⁾⁻محمّد مصطفى زيدان، نبيل السّمالوطي، علم النّفس النّربوي، ص(111).

عند المسلمين: احتلّ التّعلّم والتّربية مكانة عالية، واقترنت الرّسالة بالقراءة وطلب العلم، يقول الرّسول (ص): {{أطلب العلم من المهد إلى اللّهد}}، وأثرى هذا الفكر التّربوي العديد من المفكّرين والفلاسفة، ومنهم "ابن سينا"، "القابسي"، "الفرابي"، "الغزالي"، "ابن خلدون"، هذا الفكر يترجم تواصل كلّ من الفكر العربي الإسلامي مروراً بالفكر اليوناني إلى الفكر العربي الحديث.

عند الغربيين: احتوى الفكر التربوي كلا من إسهامات كومنيوس، بستالوزي، روسو، فرويل، كلا باريد ومنتسوري الّتي تتمحور فكرتها حول احترام النّزعة الاستقلاليّة عند الطّفل، واحتياجاته، فإنّ المجتمعات عملت على إنشاء مؤسسات قصد التّكفّل به، ومنها المجتمع الجزائري الّذي انتشرت فيه مؤسسات استقبال الأطفال»(1).

واقعها:

تُعرف التربية التحضيريّة حالياً بالقسم التحضيري، لكنّها قبل هذه التسمية، وقبل أن تكون على ماهي عليه الآن مرّت بواقع يختلف عمّا عليه، وقد تمثّل في:

_ الكتاتيب: قامت الكتاتيب بمهمة تاقين وتحفيظ القرآن الكريم للأطفال وتعليم مبادئ القراءة والكتابة وقواعد السّلوك. وإلى جانب مهمّة التّعلّم، فالكتاتيب تمكّن الطّفل من تنمية الجانب الاجتماعي في شخصيته، وذلك عن طريق الاتصال مع الآخرين، أما تركيبها المؤسّساتي فهو عبارة عن حجرة أو حجرتين مفروشتين مفتوحة الواحدة للأخرى تضمّ عدداً من البنات والبنين، وتتراوح أعمارهم بين (4-5 سنوات) فما فوق.

الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5–6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجة الوطنيّة للمناهج، (07)م)، (07).

- المدرسة القرآنية: المدرسة القرآنية هي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم، تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة وتلقين وتحفيظ القرآن الكريم وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة.
- الحضائة: هي مؤسسة اجتماعية تربوية تختص بالرّعاية الصحيّة والغذائيّة، وهي أقرب في طبيعتها إلى المنزل من المدرسة، ويقوم العمل فيها على أساس النّشاط واللّعب والرّعاية الصحيّة والاجتماعيّة» (1).
 - الرّوضة: وقد جاءت عدّة تعريفات للرّوضة فذكر منها ما يلى:

رياض الأطفال هي «وسيلة فعّالة تعالج فترة شديدة الحساسيّة في حياة الطّفل ما بين 03 و 06 سنوات لأنّه تهيئة لمرحلة المدرسة الابتدائيّة»(2).

رياض الأطفال هي «مؤسسة تربوية تقبل الطفل من 04 إلى 06 سنوات وهي مرحلة تختلف عن المراحل التعليمية الأخرى وهي تساعد الطفل وتهيئه لدخول المرحلة الابتدائية»(3).

- القسم التحضيري: هو «القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية، كما أنها المكان المؤسساتي الذي تنظر فيه المربية للطفل على أنه مازال طفلاً وليس تلميذاً، وهي بذلك

⁽¹⁾⁻ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(07، 80).

⁽²⁾ محمّد جاسم محمّد، النّمو والطّفولة في ريّاض الأطفال، دار الثّقافة، الاردن، ط1، (2004م)، ص(41).

⁽⁴¹⁾ محمّد جاسم محمّد، النّمو والطّفولة في ريّاض الأطفال، ص(41).

استمراريّة للتربية الأسريّة تحضيراً للتّمدرس في المرحلة المقبلة مكتسباً بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب»(1).

4- المرحلة التّحضيريّة وخصائصها:

يمرّ طفل الطّور التّحضيري بمرحلة جدّ هامة، وهي مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات نموّه من النّواحي المختلفة: الجسميّة، العقليّة، الاجتماعيّة والانفعالية وكذلك اللّغويّة، والّتي تتميّز بعدّة خصائص تتمثّل فيما يلي:

- 1. الجانب الفيزيولوجي: وتتمثّل خصائص هذا الجانب فيما يلى:
- «يكون الدّماغ في هذه المرحلة حسّاساً للكثير من الكيمياويّات الّتي تؤذيه ولا تؤذي الرّاشد.
 - يلتهم الدّماغ ربع (1/4) ما يستهلكه الجسم من الأكسجين.
- إذا انقطع الأكسجين عن الدّماغ لمدّة (15) ثانية يختلّ عمله ويموت الطّفل بعد (4) دقائق.
 - يتعرّف على إمكاناته الجسميّة وحدوده الحسّية والحركيّة.
- يميل إلى تنفيذ أنشطة من حركات شاملة ودقيقة (كلّية وجزئيّة) بتناسق ودقّة ومرونة.
 - يتموقع في الزّمان والمكان حسب معالم خاصّة به» (2).

ومن هنا يتبين أنّ لطفل المرحلة التّحضيريّة خصائص تميّزه عن غيره من أطفال المراحل الأخرى.

⁽¹⁾ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(08).

^{(2) -} الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(09، 16).

- 2. الجانب الوجداني الاجتماعي: يتميّز طفل مرحلة هذا السّن في الجانب الوجداني الاجتماعي بالخصائص التّالية:
- «يقوم الطّفل بمعالجة خوفه عن طريق إدراك محيطه الحقيقي، فيزول خوفه تدريجيّاً، ويزداد ميوله إلى الغير، وحبّه للتّعاون، فنجده يرغب في مساعدة أهله على الأعمال المنزليّة، كما تشتد محاولات الطّفل للاستقلال عن الوالدين، وتبدأ مرحلة الاهتمام بجنس الوالدين.
- ويحبّ الاشتراك في الألعاب، لكنّه يرفض في البداية التقيّد بقواعدها، فيتمرّد إلى أن يتعلّم تدريجيّاً احترام هذه القواعد، فتجده يكشف ذاته وفرديّته، إلى جانب تبادله لمشاعره وأحاسيسه مع الآخر.
- كما يظهر استقلاليته من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليوميّة داخل القسم وخارجه.
 - ويستعمل الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجياته وميوله ورغباته واهتماماته» $^{(1)}$.

فالطّفل في هذه المرحلة يتعلّم أشياء كثيرة، ويدرك معارف مختلفة، كما أنّه يحاول دائما الاستجابة لمختلف جوانبه الوجدانيّة الاجتماعيّة، وإلى جانب هذا كلّه نجد أنّ الطّفل أيضا تظهر فيه خصائص عدّة تتمثل في:

3. الجانب العقلي المعرفي: يتمثّل فيما يلي:

«تظهر لدى الطّفل بوادر التّفكير المنطقي، ويقلّ ارتباطه بالحسّ تدريجيّاً كما يغلب منطق التّفكير العملي على منطق الفكر، إلى جانب ظهور اهتمامه وفضوله لمكوّنات المحيط الاجتماعي والفيزيائي والبيولوجي والتّكنولوجي والاقتصادي، وكذا توظيف تفكيره

المرجع نفسه، ص ن. $-^{(1)}$

في مختلف المجالات، إذ يستكشف، يمارس، يستعمل المعلومة، يوظّف الحكم النّقدي ويحلّ المشكلات.

«كما نجده يوظف الفكر الإبداعي، ويضع اللبنات الأولى في بناء المفاهيم: الزّمن/ المكان - المقدار - الكميّة - القياس - الحجم - الوزن - الشّكل - المساحة - اللّون - المادة - الجمال - التّوازن - الصّوت» (1).

فمن خلال هذا كلّه نلاحظ جليّاً أنّ الطّفل قد بدأ في التّعلّم والاكتشاف، وهو بحاجة إلى الأخذ بيده وإتاحة الفرص له في هذا الجانب، أضف إلى هذا تميّزه بخصائص مختلفة في جانب آخر ألا وهو:

4. الجانب اللّغوي: حيث نجد أنّ طفل هذه المرحلة يتميّز بخصائص عدّة في هذا الجانب (اللّغوي)، والّتي تتمثّل في:

«تجده يتحدّث ويتكلّم بصفة سليمة تقريباً، كما أنّه يبحث ويتساءل دائما عن معاني ومدلولات الكلمات، ويستعمل أحياناً الجمل الاسميّة والفعليّة، متجاوزاً استعمال الكلمة/ الجملة هو ينطق كلمة لكنّه يقصد جملة» (2).

- فهو بهذا على استعداد لاكتساب معارف ومعلومات جديدة، وتوظيفها في مختلف المواضيع.

انطلاقا من هذه الخصائص كلّها وجب على المربّي أن تساهم في مساعدة طفل هذه المرحلة، وذلك في أن تحرص على خلو الأماكن الّتي يتواجد فيها الأطفال من الرّوائح

⁽¹⁾ ينظر: الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(09، 17).

⁽²⁾ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(09، 16).

الكيماوية الضّارة، وكذا تضمن التّهوية الجيّدة في الفضاءات الّتي يتواجد بها الأطفال، أضف إلى ذلك أنّها يجب أن تجعل الطّفل يستكشف ويدرك المحيط الحقيقي، وتتيح الفرص للعمل الجماعي بغرض تسهيل التّطبيع الاجتماعي إلى جانب الإجابة على مختلف تساؤلاته هامّة كانت أم ليست هامّة.

5- الأهداف العامّة للتّربية التّحضيريّة:

للتربية بشكل عام أهداف جدّ هامّة بدءاً من المرحلة التحضيريّة، ذلك لأنّه إذا كانت التربية تهدف إلى بناء ذلك المواطن الصّالح، الّذي يساهم في بناء وطنه بشخصية متكاملة، فإنّ للمرحلة التّحضيريّة أيضا دور تربوي متكامل، يظهر خاصّة في تتمية شخصية الطّفل من المواهب العقليّة واللّغويّة والانفعالية والاجتماعيّة والجسميّة والحركيّة كون «التّربية التّحضيريّة تربية مخصصة للأطفال الّذين لم يبلغوا سنّ القبول الإلزامي في المدرسة، كما تعني مختلف البرامج الّتي توجّه لهذه الفئة»(1).

ومنه يتبين أنّ للتربية التّحضيريّة أهداف بارزة لعلّ أهمها يتلخّص فيما يلي:

- تأهيل الطّفل للتّعليم النّظامي، واكتساب المفاهيم والمهارات الخاصّة: التّربية الدّينية، واللّغة العربيّة، والرّياضيات، الفنون الموسيقي والتّربية الصّحيّة والاجتماعيّة.
- السماح للأطفال بتنمية كلّ إمكانياتهم، كما توفّر لهم فرص النّجاح في المدرسة والحياة.

⁽¹⁾⁻ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(09).

- تهيئة الطّفل داخل الجماعة، ونعوّده شيئاً فشيئاً على القواعد الّتي تحكم المدرسة والمجتمع، لأنّها المرّة الأولى الّتي يدخل فيها الطّفل محيط اجتماعي خارج المحيط الأسري، والّذي يستوجب الخضوع لتنظيمه وقواعده.

كما تهدف أيضاً إلى:

«تعليم الطّفل الكلام الصّحيح وتكوين رصيده اللّغوي، حتّى يتمكّن من توسيع مجال خبراته وتواصله، والتّعبير عن أحاسيسه وحاجاته.

- تسمح للطّفل بتعلّم وممارسة الكتابة، والتّمكّن من القراءة الّتي هي مفتاح النّمو العقلي والمعرفي.

_ تهدف إلى تنمية مهارات الطّفل المعرفيّة، وذلك من خلال تطبيق البرامج المقرّرة.

- تنمية شعور الثقة بالنفس، من خلال وضعيات حل المشكلات في المواقف التعليمية، إلى جانب تنمية احترام الحقوق والملكيّات الخاصّة والعامّة والوقت كذلك» (1).

كما تسعى التّربية التّحضيريّة أيضا إلى:

- تطوير ممارستهم اللّغويّة من خلال وضعيات التّواصل المنبثقة من النّشاطات المقترحة، ومن اللّعب ما يجعلهم متفوّقين على الآخرين في القسم النّظامي.

- إلى جانب تتمية لغتهم، وذلك لجعلهم قادرين على التعبير عن كلّ أفكارهم ومشاعرهم.

⁽⁵¹⁾ محمّد طلبة، برامج الطّفل ما قبل المدرسة، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، (2000م)، ص $^{(5)}$.

- تنمية قدراتهم على التّعامل مع الوسائل بدقّة ومرونة واكتساب الثّقة بالنّفس وغرس الاعتماد على الذّات.
- اكتسابهم العناصر الأولى للكتابة والقراءة والحساب من خلال النشاطات والألعاب المناسدة.
- إحداث الانطباعات الجيدة وترك الآثار الطّيبة عند الطّفل حول المدرسة، وللتّعلم دور في غرس الانطباع الإيجابي في نفسيّة الطّفل.
 - فتح المجال أمام الطَّفل للدّخول إلى المرحلة الابتدائيّة، بنفس فرص النّجاح.
- «تساهم في إدراك جوانب النّفس، من أعراض ومشاكل نفسيّة في التّربية العائليّة، ومعالجتها كما تعمل على إكسابهم رصيد من اللّغة والسّلوك والأخلاق، ويؤهّلهم لإدراك الأشياء والفهم الجيّد والانتباه الصّحيح، والتّحكّم في اللّسان والكلام والتّعبير عن كلّ جوانبهم النّفسيّة والعقليّة خاصّة.
- تعمل على التقايل من المتاعب والخوف والهروب الّتي تصيبهم عند استقبالهم الموسم الدّراسي لأوّل مرّة .
 - الإعداد للتمدرس، وذلك بتأهيله للانتقال الطّبيعي من الأسرة إلى المدرسة.
- كما تعمل أيضا على إدراك جوانب النّقص في التّربية العائليّة ومعالجتها على مختلف الأصعدة» (1).

إنّ هذه الأهداف كلّها تسعى إلى تمكين الطّفل من اكتساب معارف عدّة، وكذا التّحصيل العلمي ما قبل المدرسة، وذلك في مختلف المؤسّسات التّربويّة، لذلك فمن الواجب

⁽¹⁾ شبل بدران، الاتّجاهات الحديثة في تربيّة الطّفل ما قبل المدرسة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1،(2000م)، ص(257).

مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار عند تصميم البرامج التعليميّة الخاصيّة بصنف هذه المرحلة، وتصبّ في إعداد الطّفل لحياة ذات قواعد وقوانين اجتماعيّة يحدّدها المجتمع، والاعتناء بالطّفل أيضا ورعايته والحرص على نموّه السّليم، والصّحيح والمتوازن في جميع أبعاده الجسميّة والنّفسيّة والسّيكولوجيّة.

6- طبيعة المناهج الخاصة بالمرحلة التحضيرية:

لقد فرض التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي واقعاً جديداً على الجزائر، ممّا تطلّب مراجعات مكوّنات النظام النّربوي في وضع مناهج تتماشى وهذه التغيّرات والمستجدّات سعيّاً نحو إقرار مدرسة جزائريّة متطوّرة ومتفتّحة تتكفّل بالإعداد الأمثل للأجيال، لأنّ سياق التّجديد في بناء المناهج وتطوير العمل التّربوي لا يمكن أن تكون له دلالة إلاّ إذا تكفّل بمختلف مراحل النّظام التّربوي، بما فيه المرحلة التّحضيريّة، كونها مدعّمة للتربية الأسرية من جهة، ومعدّة للتعلّمات المدرسيّة من جهة أخرى، فجاء منهاج هذه المرحلة متماشيّاً مع مختلف هذه المرحلة في محتواه وطريقته وأهدافه ووسائله و ... إلخ.

وقبل الحديث عن هذا كلّه لنا أن نعرّف المنهاج، فما المقصود به يا ترى؟

مفهوم المنهاج: «هو مشروع تربوي يحدد غايات الفعل التربوي ومراميه وأهدافه، والسبّل والوسائل والأنشطة والوضعيات المسخّرة لبلوغ تلك المرامي والطّرائق والأدوات لتقييم نتائج الفعل التربوي.

لقد جاء اهتمام وزارة التربية الوطنية بإعداد هذا المنهاج باعتباره يمثّل قاعدة وأرضية مرجعيّة للقائمين على تربية أطفال هذه المرحلة، والّذي يعتمد في إعداده على أسس عديدة، والّتي تتمثّل في:

- أسس بناء المنهاج: المقصود بالأسس مجموعة الأفكار والمبادئ الفلسفية والاجتماعيّة والنّفسيّة والتّربويّة الّتي اعتمدت في تصميم منهاج التّربية التّحضيريّة، والمنهاج يتبنّى كلّ الأفكار والتّوجّهات الفلسفيّة الّتي تؤمن بتنشئة الطّفل تنشئة متكاملة، وتؤمن بتطوّر الشّخصية ككلّ (جسميّة/ عقليّة/ اجتماعيّة/...) تساعد على تكييف الطّفل مع الحياة وما تقتضيه من متطلّبات»(1)، ولعلّ أهم هذه الأسس نجد:

أ. الأساس الفلسفي الاجتماعي: «تحدّد الفلسفة التربويّة للتربية التّحضيريّة من خلال التّوجّهات العامة والّتي تتمثّل فيما يلي:

- اعتبار التربية التحضيرية حلقة من حلقات النظام التربوي، والتوجه نحو التعميم التدريجي، ووضع منهاج خاص بطفل التربية التحضيرية إلى جانب الاهتمام بتكوين المكلّفين بالإشراف على التربية التحضيريّة، وكذا التّحوّل النّوعي في التّكفّل بهذه الفئة في سياق الإصلاح الجاري...إلخ.

⁽¹⁾ منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5–6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، (2008م)، ص(05).

إنّ الطّفل والمواطن المراد إعداده في إطار هذه الفلسفة هو الّذي تتجسّد فيه القيّم والاختيارات الوطنيّة التّالية:

- قيم الجمهوريّة والدّيمقراطيّة: «تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبيّة وحقوق الأقليّات»(1).

فمن هذا نفهم أنّ هذا الأساس يهدف ويسعى إلى غرس التربيّة الوطنيّة في نفوس الأطفال قصد حبّهم له، وكذا الزّيادة في وعيهم لمعنى القانون، والاستماع للطّرف الآخر وتقبّل الغير.

- قيم الهويّة: « ضمان التّحكّم في اللّغات الوطنيّة وتثمين الإرث الحضاري الّذي تحمله خاصّة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيّته والارتباط برموزه والوعي بالهويّة وتعزيز المعالم الجغرافيّة والتّاريخيّة والرّوحيّة والثّقافيّة الّتي جاء بها الإسلام، وكذا بالنّسبة للتّراث الثّقافي والحضّاري للأمّة الجزائريّة»(2).

من خلال هذه القيم يزداد حبّ الطّفل لوطنه، كما يفتخر بوطنه ويعتزّ بانتمائه لهذا الوطن، كما يسعى دائما إلى المحافظة على مختلف التّقاليد، خاصّة بعد تعرّفه على تاريخ وطنه، وكذا جغرافيّته.

⁽¹⁾⁻ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(19).

 $^{^{(2)}}$ المرجع نفسه، ص ن.

القيم الاجتماعيّة: «تنمية معنى العدالة الاجتماعيّة والتّضامن والتّعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة وتذوّق العمل في آن واحد»⁽¹⁾.

فبتعلّم القيم الاجتماعيّة يتزايد ارتباط أفراد المجتمع وتعاونهم، فتراهم يتفاعلون معا بدافع انتمائهم إلى المجموعة، ويحافظون على قيم الجماعة وعاداتها وتقاليدها.

القيم الاقتصادية: «تنمية حبّ العمل المنتج المكوّن للثّروة، واعتبار الرّأسمال البشري أهمّ عوامل الإنتاج، والسّعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتّكوين والتّدريب والتّأهيل» (2).

بعد إطّلاع الطّفل على هذه القيم الاقتصادية وفهمها يدرك أنّ العنصر البشري أهمّ شيء في الوجود، إذ بواسطته ينتج العمل وتتكوّن الثّروة، ومن ثمّة فلا بدّ من تكوينه تكويناً جيّداً، وتدريبه وكذا تأهيله، كما أنّه يفهم مختلف التّعاملات الاقتصادية مثلا: كيف ينفق وكيف يدخّر؟

القيم العالمية: «تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرنة والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدّفاع عنها والحفاظ على المحيط، وكذا التّفتّح على الثّقافات والحضارات العالميّة»(3).

⁽¹⁾⁻ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(19).

 $^{^{(2)}}$ المرجع نفسه، ص $^{(2)}$.

⁽³⁾⁻ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(20).

من خلال فهم وتعلّم الطّفل لهذه القيم يصبح ذو رصيد معرفي ضخم، إذ تجده يستدلّ ويبرهن على مختلف المسائل إلى جانب تحكّمه في وسائل العصرنة، وقدرته على حماية حقوق الإنسان المختلفة، وكذا تفتّحه واطّلاعه على الثّقافات والحضارات العالميّة.

ب. الأساس النّفسي التربوي: يعدّ الأساس النّفسي من الأمور الجوهريّة في بناء المنهاج وتنفيذه، لهذا لا بدّ من إعطاء الأهمية الكافيّة للطّفل الّذي من أجله يعدّ المنهاج، وعلى المنهاج أن ينسجم مع جميع نواحي النّمو الجسميّة والعقليّة والانفعالية والاجتماعيّة انسجاماً، يتجسّد فيه كلّ ما يلزم أطفال هذه المرحلة، ولهذا ينبغي أن تتلاءم النّشاطات التّعليميّة مع خصائص:

_ إرهاف الحواس وتأمين المحبّة والعطف والطّمأنينة واستخدام المحسوسات من وسائل وأدوات، وفتح الباب واسعاً لفرص اللّعب وبعث الشّوق إلى التّعلّم والشّعور باللّذة والسّرور أثناء ممارسته لها، ومن الأهمية بمكان في هذا السّياق التّذكير بما يلي من خصائص نمو الطّفولة المبكّرة.

- لا يستطيع الطّفل في هذه المرحلة بذل جهد لمدّة طويلة، كما أن قدرته على المتابعة لا تستمرّ طويلا، لذلك يتوجّب تنويع النّشاطات والإكثار من فترات الرّاحة واللّعب.

«يتميّز طفل هذه المرحلة بطول النّظر ممّا يستدعي أن تكون الكلمات والعبارات المقدّمة له مكتوبة بخطّ كبير جدّاً، وكذلك الأمر بالنسبة للصور والرّسوم، كما يتميّز أيضا بقدرته الكبيرة على الحفظ، لذا يستحسن استغلال هذه القدرة لتعويد الأطفال على

حفظ بعض الآيّات القرآنيّة والأحاديث والأناشيد الّتي تعمل على تكوين اتّجاهات مرغوب فيها لدى الطّفل، نحو أسرته ومجتمعه ووطنه»(1).

إنّ اعتماد هذه الأسس يشكّل منهاجاً صالحاً يسمح بالمساهمة في تنشئة الطّفل تنشئة متكاملة، كون عمليّة التّعلّم تدور حوله وتركّز عليه، وأيّ نشاط تعلّمي يعتمد أساساً عليه حتّى تكون الاستجابة لما تعلّمه بصورة أكثر فاعليّة.

6_1_ محتوى مناهج التربية التحضيرية:

إنّ العمل بالمقاربة بالكفاءات سواء عند بناء منهاج التربية التحضيريّة أو عند تنفيذه، يستوجب القيام باختيارات بيداغوجيّة ومنهجيّة تتماشى ومتطلّبات هذه المقاربة، لذلك فإنّ الاختيار وقع على المذهب الذي يركّز على التّعلّم باعتباره ينظر إلى الفعل التربوي على أنّه ينطلق من خصوصيّات الطّفل الّذي يتعلّم، وليس من وجهة نظر المربّية، وإنّ غاية التّعلّمات تتمثّل في مساعدة الطّفل على بناء معارفه بنفسه، وعلى امتلاكه لها. ومن خلال ذلك ينظر إلى الطّفل/ المتعلّم على أنّه الصّانع الحقيقي لتعلّماته، ويكون التركيز على حاجاته وامكاناته التّعلميّة والأخذ بعين الاعتبار منطقه ومساعيه الفكريّة.

ولبيداغوجيّات التّعلّم خصائص مشتركة، نقدّمها فيما يلي:

« تعتمد على النظريّات المعرفيّة والبنائيّة والتفاعليّة للتعلّم، والّتي ترتكز على علم نفس النّمو وعلم النّفس المعرفي، وتعتمد كذلك على الاتّجاه المعرفي الّذي يعرف التّعلّم من خلال نشاط المتعلّم، ويشركه سيروراته الدّاخليّة في تفاعله مع محيطه.

⁽¹⁾⁻ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(20).

كما أنّها خاضعة لمنطق التّعلّم وتتمركز على العلاقة متعلّم/ معرفة، وعلى نشاط الطّفل لبناء معارفه، وعلى دور الوساطة الّذي يجب أن تقوم به المربّية بين المتعلّم والمعرفة» (1).

- يحتوي المنهاج على معارف ومعلومات متنوّعة تساعد المعلّم على أداء عمليّة التّدريس على أكمل وجه، خاصة إذا ما استعمله بالطّريقة الصّحيحة نظراً لثرائه بمختلف الآليات المخصّصة لتسهيل العمليّة البيداغوجيّة.

- فمحتوى منهاج التّربية التّحضيريّة يتناسب وطفل هذه المرحلة.

6_2_الأهداف الخاصّة والعامّة للمنهاج:

تماشياً مع روح الإصلاح للمنظومة التربوية، ومتطلبات المرحلة التحضيرية، تم الاهتمام بعدة جوانب بيداغوجية تمثلت في المقاربة بالكفاءات، باعتبارها مقاربة تعتمد على مجموعتين من القدرات والمعارف المنظمة التي تسمح بالتعرّف على إشكالية وحلّها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات المتمدرس في بناء معرفته، والتدرّج واستراتيجيّات التعلّم والتقويم وكذا المستلزمات، ذلك لأنّ تقيّد المنهاج بدوره يقتضي مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، لأنّها حقيقة قائمة بين الأطفال، إذ كلّ وحدة في حدّ ذاتها، وهو في استعداده وقدراته وميوله وحاجاته واتّجاهاته يختلف عن غيره، خاصّة لكون هذا المنهاج يرمي إلى تحقيق جملة من الأهداف على نوعيها الخاصّة والعامّة والمتمثلة فيما يلى:

1_الأهداف الخاصة:

⁽¹⁾⁻ الدّليل النّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(21، 22).

يسعى المنهاج من خلال ما يتضمّنه من محتوى إلى تحقيق جملة من الأهداف الخاصّة، ولعلّ أهمّها يتمثّل في:

من خلال عمليّة التّعليم والتّعلّم يتعرّف الطّفل على مختلف القواعد، ويدرك كلّ ما يحيط به، ويفهم معاني الأشياء المتتوّعة، كما يتمكّن من تطوير وتتمية مهاراته الكثيرة، ذلك لأنّ المنهاج في مركّباته المختلفة «يجيب على الأسئلة التّالية: لماذا ندرس؟ وما الّذي يجب أن نتعلّمه؟ سلوكات وتعلّمات أساسيّة مستهدفة، ومن المستفيدين منها؟ أطفال سن (5-6 سنوات)، لماذا وُضع المنهاج؟ لإنماء شخصية الطّفل المتكاملة والمتوازنة وتهيئته للاندماج في الوسط المدرسي الاجتماعي...»(1).

إنّ طرح مثل هذه التساؤلات والإجابة عنها يمكن الطّفل من التّعلّم والاكتشاف وإدراك وفهم مختلف الحوادث والوقائع وكلّ ما يجري في محيطه، وما يتعلّق به وحتّى بالآخر.

وإلى جانب هذه الأهداف نجد أهدافاً أخرى أكثر شموليّة، ولهذا تسمّى بالأهداف العامّة، والّتي صنّفت فيها الكفاءات والقدرات حسب أنشطة هذه المرحلة التّحضيريّة، وهي كالآتي:

2_ الأهداف العامة: وتظهر في:

أ_كفاءات وقدرات: اللّغة

⁽¹⁾⁻ الدّليل النّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(23).

يلتحق طفل (5-6 سنوات) بالقسم التحضيري بلغة اكتسبها أثناء تفاعله مع وسطه العائلي ووسطه الاجتماعي والثقافي، ونعلم أنّ اللغة الّتي اكتسبها الأطفال من محيطهم الاجتماعي الثقافي عند تفاعلهم مع الأولياء والإخوة والأقران تختلف من طفل لآخر، فهؤلاء الأطفال يأتون إلى هذه المرحلة التعليميّة بلغة خاصة بمدينتهم أو بحارتهم أو بحيهم، وبتعلّمهم في هذه المرحلة يتمكّنون من اكتساب العديد من المفاهيم والمعارف، فمثلا في مجال المحادثة والتعبير يتمكّن من تحقيق الكفاءات التّالية: «يستخدم جملا مفيدة تتكون من 6 إلى 8 كلمات، يدرك المدلول الزّمني: الأسبوع الماضي، المقبل، العيد المقبل.... كما يستطيع التمييز بين الخيال والواقع، ويتمكّن من معرفة الألوان المركزة، ويستفسر عن ظواهر وأشياء، ويجيب عن التساؤلات....إلخ»(1).

ومنه يصبح الطّفل قادراً على طرح أسئلة عدّة وأحياناً الإجابة عنها، كما يصبح قادراً على التّحاور مع الأقران والغير، إلى جانب توظيفه للرّصيد المكتسب، كما نجده يصغي للغير ويوجّه انتباهه نحو المخاطب....إلخ.

وإلى جانب تحقيقه لهذه الكفاءات المختلفة يتمكّن أيضا من تنمية قدراته العديدة والّتي من أهمّها: «القدرة على إدراك الأمس والغد، والقدرة على التّمييز أيضاً بين الغليظ والنّحيف، إلى جانب القدرة على التّحدّث والتّكلّم بصفة سليمة دون تلعثم، القدرة على فهم قواعد اللّغة والتّمييز بين المجهول والمعلوم، ولكنّه لا يميّز أحيانًا بين الحروف المقلوبة

⁽¹⁾⁻الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي، ص(10).

والحروف غير المقلوبة، والحروف المفتوحة والمنقطعة والحروف المستقيمة وغير المستقيمة...إلخ»(1).

ومن خلال نشاط اللّغة أيضا تزداد قدرات الطّفل في المحادثة والتّعبير، حيث تجده يتساءل ويعبّر ويتحدّث بكلّ سهولة وتمكُنٍ، كما يستطيع حتّى تكرار وإعادة سرد لفقرات رئيسيّة لقصّة ما بعد سماعها.

كما تظهر كفاءات وقدرات أخرى في مجال غير المحادثة والتعبير، ويتمثّل في القراءة، ولعلّ أهم هذه الكفاءات والقدرات نجد: «ينطق أصوات اللّغة العربيّة نطقاً سليماً، كما يميّز بين أصوات اللّغة العربيّة، وبين الحروف الهجائيّة، إلى جانب التّمييز بين الحروف (الاختلاف والتّشابه)»(2).

إنّ هذه الكفاءات والقدرات تجعل الطّفل يتعرّف على بعض الكلمات المألوفة، كما يمكّنه من إحداث المقابلة بين الكلمات المتشابهة، وكذا استطاعته الرّبط بين الكلمة والصّورة...إلخ.

وإلى جانب مجال المحادثة والتّعبير، ومجال القراءة هناك مجال الكتابة والرّسم، والّذي تظهر فيه كذلك كفاءات وقدرات عدّة تتمثّل في:

الكفاءات: «يرسم مربّعاً بالمحاكاة، ويرسم نجمة تقليداً، كما يكتب اسمه بالمحاكاة أيضا، يرسم رجلا ويبيّن فيه الرّأس، الرّقبة، الجذع، واليدين والرّجلين، ويرسم قطعتين على شكل (+) مع تقريب أحدى المطّتين إلى جهة...إلخ»(3).

⁽¹¹⁾⁻ ينظر :المرجع نفسه 'ص(11).

⁽²⁾ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي ، ص ن.

⁽³⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

باكتساب هذه الكفاءات يصبح الطّفل قادراً على كتابة حروفٍ في وضعيات مختلفة وبأدوات مختلفة، كما يقلّد كلمات شكلاً وكتابة إضافة إلى معرفته لرسم وتلوين عدّة أشكال...إلخ.

القدرات: وتتمثّل في: «القدرة على نقل مربّع ومثلّث، ورسم رجل، القدرة على تحكّم في مهارة اليدين والتناسق الحركي، القدرة على ضبط الحروف على السبّطر، القدرة في التحكّم في الحركات الدّقيقة (حركات الأصابع)»(1).

إنّ نشاط اللّغة ينمّي قدرات الطّفل بشكل كبير في مجال الكتابة والرّسم، حيث يصبح الطّفل متحكّما في مختلف حركات يديه ويعرف كيف يشكّل كلمات وحروف وما إلى ذلك.

ب_كفاءات وقدرات: الرّياضيات:

يعيش الإنسان في محيط واسع، لذا لا بدّ له أن يتقن مختلف المعارف، ويفهم كلّ ما يحيط به، كما لا بدّ له أن يحسن القراءة والكتابة والحساب...إلخ، باعتبار هذا الأخير هام جدّاً لأنّه يصادفه في مختلف تعاملاته، كما أنّ الدّراسات العلميّة الحديثة أثبتت أنّ الطّفل خاصة في مراحله الأولى من التّعليم، قادر على تعلّم الرّياضيات الّتي يمارسها في وضعيات نفعيّة في محيطه المعيشي، لكونها أداة لاكتساب معارف تساهم في نمو القدرات الذّهنيّة للطّفل كالتّفكير والاستدلال والاستعلام والتّقدير، ووسيلة أيضا لتكوين الفكر، وذلك نظراً لما تحقّق من كفاءات وتنمّى من قدرات، ولعلّ أهمّ هذه الكفاءات هي:

⁽¹¹⁾⁻ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي، ص(11).

- «يعد أربعة أشياء بالإشارة، ويعيد ذكر عدد من أربعة أرقام، كما يكون مجموعات الأشكال ويدرك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، يميّز بين الأشياء ويحلّلها (حركة الأغصان، الرّيح)، يعدّ 10 أشياء ويجمع ويطرح أعدادا لا تزيد عن 5،إلخ»(1).

- فمن هذه الكفاءات يستطيع الطّفل أن يسمّي عدداً، ويكتب عدداً ويصنّف أعداد، كما يعيّن كما يعيّن أو أكثر، كما يعيّن الجمع والطّرح ويعدّ تجميعات، ويضمّ مجموعتين أو أكثر، كما يعيّن اتّجاهاً ويرمز إلى تتقّل...إلخ.

وكلّها تسعى كذلك إلى تتمية القدرات وتطبيق مبادئ العلوم المعرفيّة، وإلى جانب هذه الكفاءات تظهر القدرات الآتية: «القدرة على الإدراك (اليمين اليسار) القدرة على الحساب (شكل محسوس، الأصابع)، القدرة على القيام بعمليّات في عدّة مجالات منها: التّصنيفات، بوادر القدرة على القدرة على إدراك العلاقات المكانيّة المختلفة الموجودة في صورة ... إلخ»(2).

إنّ قدرات الطّفل تتطوّر وتتمو بشكل كبير من خلال تعزيزها بالأنشطة المختلفة، خاصة نشاط الرّياضيات، إذ بقدراته المختلفة يتمكّن بواسطة هذا النّشاط من توظيف الفضاء وتوظيف القياس إلى جانب تحكّمه في المحيط الزّمني واكتشاف الرّموز والإشارات والأعداد...إلخ.

⁽¹²⁾⁻ ينظر :المرجع نفسه، ص(12).

⁽²⁾ الدّليل النّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي، ص(11).

بعد تركيزنا على نشاطي اللّغة والرّياضيات باعتبارهما أهمّ الأنشطة التّعليميّة، سنتطرّق الآن إلى بقيّة الأنشطة الأخرى، وذلك كذلك لتبيان دورها ومعرفة الكفاءات الّتي تحقّقها، والقدرات الّتي تتمّيها، وهي كالآتي:

ت_كفاءات وقدرات: بقية الأنشطة:

إنّ نجاح العمليّة التّعليميّة مرهون بمدى ترابط وتلاحم جميع الأنشطة العلميّة، فنشاط التّربية العلميّة والتّكنولوجيّة بحاجة إلى نشاط التّربية المدنيّة، وهذا الأخير بحاجة إلى نشاط التّربية الإسلاميّة، كما تحتاج هي الأخرى إلى نشاط التّاريخ والتّاريخ إلى الجغرافيا، وكذا في حاجة إلى التّربية الموسيقيّة والتّشكيليّة والبدنيّة...إلخ.

وذلك لأنّ المعارف والمعلومات الموجودة في أيّ نشاط تدعّمها معارف نشاط آخر حتّى يصبح الاستفادة منها وتوظيفها أمر أكيد.

ولعل أهم كفاءات هذه الأنشطة التّالي: «بالملاحظة والتّجريب يدرك بعض التّحوّلات البسيطة في المادة فيعرف مثلا: أنّ الماء والثّلج مادة واحدة، يحفظ الأناشيد والأغنيّات الشّائعة، يقف على قدم واحد مدّة أربع إلى ثماني ثواني، يستجيب جيّداً للموسيقى والألحان ويطرب أثناءها، يجري ويقفز بخطوات واسعة...إلخ»(1).

يعتبر اكتساب الطّفل لهذه الكفاءات أمر ضروري حتّى يتسنّى له فهم مختلف الوضعيّات والمشكلات الّتي قد تواجهه، وحتّى يتمكّن أيضا من عيش حياته بطريقة سهلة كونه يستطيع مواجهة عقباتها العديدة، إنّ تحقيق الكفاءات المختلفة أمر لا بدّ منه في العمليّة التّعلّميّة.

⁽¹¹⁾ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي، ص(13).

وإلى جانب هذه الكفاءات نجد القدرات، والمتمثّلة في: «القدرة على المشي والجري وعلى القفز والتسلّق، وكذا القدرة على حفظ التوازن الجسمي وإدراك بعض التّحوّلات...إلح»(1).

إنّ استغلال قدرات الطّفل والّتي تظهر في مختلف المجالات يمكّن من تطوير التّفكير المنطقي للطّفل، ويستجيب لحاجاته المختلفة، كون هذا الطّفل دائماً نجده يستفسر ويميل للسّؤال والمناقشة، كما يسعى إلى تحقيق كفاءات عديدة تتدرج في سياق الانتقال من وضعية إلى أخرى تكون أفضل وأشمل، مثلا: الانتقال من وضعية التّمركز حول الذّات إلى التّطبّع الاجتماعي...إلخ.

إنّ هذه الأهداف كلّها وبشكليها الخاصّة والعامّة تساهم بشكل كبير في تنمية قدرات الطّفل، وتحقيق كفاءات عدّة بواسطتها تتطوّر شخصية الطّفل وتنمو، كما توفّر لهم أيضا فرص النّجاح في المدرسة والحياة، لذا وجب الحرص على ضرورة تحقيقها.

3_6 _طرائق واستراتيجيّات التّعلّم:

أصبحت التربية في الوقت الحالي تتكفّل بالطّفل منذ نهاية رضاعته، وذلك في إطار تربية نظاميّة رسميّة، لأنّ دورها عظيم وحاسم، على خلاف ما كانت عليه في الماضي، حيث كانت لا تعتنى بتربية هذا الطّفل إلاّ ابتداء من السّادسة أو السّابعة من العمر.

وهذا بطبيعة الحال يتطلّب منها تتويعاً في الطّرائق والاستراتيجيّات عند إعداد وإنجاز الوضعيات التّعليميّة، لأنّ الأطفال يتباينون في مساعي تعلّماتهم تجاه الوضعية التعلّميّة نفسها.

⁽¹³⁾ ينظر: المرجع نفسه' ص(13، 16).

ولذلك نجد أن وزارة التربية الوطنية اعتمدت في بناء المناهج على طريقة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، كونها الطّريقة الأنسب للتّحصيل العلمي، إلى جانب سعيها إلى تحقيق عدّة استراتيجيّات، أهمّها:

1_ اللَّعب:

«يعتبر اللّعب بالنّسبة للطّفل المحرّك الّذي يدفعه بقوّة لاكتساب معارف متتوّعة وغنيّة مهما كانت الإستراتيجيّة التّعليميّة المتبّعة، فهو إذن إستراتيجية وأسلوب ضروري لازدهار شخصية الطّفل، ممّا يقتضي اقترانه بالتّعلّم، وذلك لما له من دور أساسي في تدعيم الخبرات والتّجارب والمكتسبات الثّقافيّة الاجتماعيّة، وتتمية الجوانب الحسية العركية العقليّة المعرفيّة والاجتماعيّة، الوجدانيّة إلى جانب تتمية الوظيفة الإبداعيّة والاجتماعية وكذا بناء شخصية الطّفل وتأهيله إلى تحقيق أهداف التّربية التّحضيريّة»(1).

فاللّعب إذن بالنّسبة للطّفل في هذه المرحلة عنصر هام جدّاً في اكتسابه لمختلف المعارف، وفي تطوير وتنمية خياله وإبداعه، فالطّفل عند اللّعب يروّح عن نفسه، وينشّط مختلف أعضاء جسمه، إذ هناك من أطلق على اللّعب تسمية النّشاط، ذلك أنّ الطّفل حتّى وإن كان أحياناً مريضاً لكن إذا ما تركته يلعب بكلّ حرّية فإنّك تلاحظ أنّه يتحسّن ولو بنسبة قلبلة.

فباللّعب والنّشاط التّلقائي يعبّر الطّفل ويجرّب ويبني معارفه ويهيكل أفكاره كما يشكّل رؤيته للعالم ويحقّق ذاته ويتفاعل مع الآخرين، ويحلّ مختلف المشكلات الّتي تعترضه، فباللّعب والنّشاط التّلقائي يتمكّن الطّفل من فهم وامتلاك الواقع، لذا فمن الواجب احترام هذه الحاجة الطّبيعيّة للطّفل.

الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5–6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي، ص $^{(26)}$.

ونظرا لأهميته البّالغة فقد صئنف إلى أنواع عدّة، وهي:

- لعب التكرير: « يستكشف الطّفل فيه ويتفقد ويتفحّص وضعية اللّعب أو اللّعبة، واللّعب التّكراري يمكّن الطّفل من التّعامل مع الأشياء دون أن يمنحها الكثير من الانتباه، والخاصيّة الجوهريّة في هذا الصّنف هي الجانب التّكراري للحركة»(1).

فالطّفل في هذا الصّنف من اللّعب يتعامل مع الأشياء دون التّركيز والانتباه، بحيث تجده يكرّر مختلف حركاته مرّات عديدة، ومع ذلك فهو يتمكّن من التّفقّد والتّفحّص لوضعية اللّعب، فمثلا في لعبة الأسماء مع تكرار اللّعبة للمرّة الثّانية والثّالثة، مع ذكر كلّ طفل لاسمه وصفة من صفاته، مثل: أنا رضا الشّاطر، نجد أنّ الأطفال يتعرّفون على أسماء بعضهم البعض، كما يتمكّنون من تكوين مفهوم إيجابي عن الذّات...إلخ.

- لعب التقليد: «يقلّد الطّفل نشاطات ووضعيات بإعطاء معنى لحركاته وأفعاله وخاصيته الأساسيّة هي أنّ الطّفل يستخدم اللّعب لتقليد الأشخاص أو إعادة إنتاج حوادث»(2).

فالطّفل عندما يشاهد فلماً أو رسوماً متحرّكة أو عندما يسمع أحداثاً قامت بها شخصيات عدّة في حكايات مختلفة تجده دائما يحاول التقليد، وكأنّه يمثّل في مسرحيّة، فمن خلال لعبه يتمكّن من تقليد الأشخاص، ويعيد إنتاج الحوادث الّتي سمعها أو شاهدها، بحيث يقلّد أصوات لأشخاص أو حتّى لحيوانات وأشياء، كما يقلّد بالحركة ويستعمل تعبيرات الوجه والجسم لتمثيل أشخاص وحيوانات وأشياء، وهذا اللّعب يعتبر لعب بالصّوت، وبالإيماءات وتعبيرات الوجه والجسم...إلخ.

⁽¹¹⁾ منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5-6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، ص $^{(1)}$.

⁽²⁾⁻منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5-6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، ص(11).

- لعب البناء والإبداع: « يقوم الطّفل ببناء شيء ذي دلالة بواسطة أشياء عديمة الدّلالة، مثل: العجينة أو المكعّبات، وهذا النّوع من اللّعب يبلغ ذروته في سنّ الخامسة من العمر »(1).

يتمكّن الطّفل من خلال هذا الصّنف من اللّعب من تتمية قدرته على تذوّق الجمال والإبداع وتقدير قيمة العمل الفنّي، فمن خلال لعبه بالعجين يتمكّن من اكتشاف الألوان المختلفة، أمّا المكعّبات فيكتشف بها الأشكال، وهذا الصّنف من اللّعب يظهر أكثر في نشاط التّربية التّشكيليّة.

- لعب التّجميع: « ويسمّى أيضاً لعب تمثيل المحيط: يجمع الطّفل لعباً تطابق أشياء في البيئة، فينظّمها حسب الواقع أو ما يخالف ذلك، وخاصيته الجوهريّة هي انتقاء التّركيز وتنظيم لعب جاهزة»(2).

يتعلّم الطّفل هنا لعبة التّجميع عن طريق عمليّة الانتقاء، فهو ينتقي من محيطه كلّ ما باستطاعته اكتسابه في الوضعيات الرّاهنة، وما يتوافق مع رغباته وحاجاته الآنية، ويتعلّم عن طريق اكتساب انتقائي لمعلومات ومعارف متتوّعة يجدها الطّفل في محيطه، حيث يقيم علاقة فيما بينها بطريقة شخصية.

تعتبر مرحلة التربية التحضيرية مرحلة اللهب، فباللهب ينمّي الطّفل لغته وذكاءه وقدرته المعرفيّة وشخصيته، فاللهب يعطي للطّفل فرصة الانطلاق الّتي تمنحه شجاعة التّواصل

⁽¹¹⁾⁻ ينظر:المرجع نفسه، ص(11)...

⁽²⁾⁻منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5-6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي ، ص(11، 12).

وشجاعة التعبير عن ذاته الحقيقية، فالطّفل إذن بحاجة إلى الاستثارة فقط بوسائل تمكّنه من تتمية إبداعه وتغرس فيه روح المبادرة بأسلوب حرّ خال من كلّ ضغط.

2_ حلّ المشكلات:

تدخل استراتيجيّات حلّ المشكلات في صميم عمليّة التّعلّم، وتمثّل المقياس الأساسي في التّمكّن من المعارف في مختلف المجالات، «فهي خطّة محدّدة بثلاثة عناصر: وضعية البداية/ وضعية النّهاية/ إدخال تحوّلات على وضعية الانطلاق»(1).

فالطّفل حينما يوضع في وضعية حلّ مشكل يقوم بعدّة عمليّات ذهنيّة، إذ يتصوّر المشكل ويفسّره، ثمّ يطرح حوله فرضيات تؤدّي به إلى تصميم مسالك للحلّ، فيختار منها مسلكاً ويعيّنه، ثمّ يحلّل النّتائج على ضوء الفرضيات الّتي وضعها، ثمّ ينتهي إلى التّفكير في الامتدادات الممكنة لهذا المشكل، ومنه فإنّ التّفكير معناه معالجة المشكلات الّتي بدورها تساعد الطّفل في التّكفّل بنفسه بصفة أحسن، وأن يصبح أكثر استقلالية اتّجاه المربّية، وكمثال على ذلك: تحديد أقرب مسلك في متاهة لوصول الفأر إلى الجبنة.

3_ المشكل المفتوح:

ويتمثّل في كونه عبارة عن «مسألة ذات نصّ قصير ومفهوم، وتعتمد إستراتيجيته على المحاولات، ويتميّز بالخصائص التّالية: تقديم التّعليميّة بصفة دقيقة، والعمل على

⁽¹⁾ الدّليل النّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي، ص(26، 27).

مستوى الأفواج وكذا البحث الفردي لفهم التعليمة واقتراح الحلول، إلى جانب تقديم الحلول المتوصل إليها، ومناقشة الحلول المقترحة للوصول إلى الحلّ الصّحيح»(1).

ففي هذا المشكل تُقدَّم للطّفل تعليمة دقيقة، بعدها يحاول البحث لفهمها ويقترح الحلول ويقدّمها رغم أنّ العمل يكون على مستوى أفواج، وبعد تقديم هذه الحلول تتاقَش مع المعلّم، فيتعرّف الطّفل على الخطأ من الصّواب، ويصحّح أخطاءه إن وجدت، ويدعّم إجابته إن كانت صحيحة، وبذلك يتمّ سدّ مختلف الثّغرات الّتي قد توجد.

4_ وضعية المشكل:

تُعرَّف وضعية المشكل على النّحو الآتي: «إستراتيجية وضعية مشكل طريقة علميّة ترمي إلى حلّ مشكل معقد مبني على عائق تعلّمي معيّن، يجب تجاوزه وحلّه، وتسمح باكتساب وبناء معارف ذات دلالة عند الطّفل.

ولإستراتيجية وضعية مشكل خصائص عدّة، تتمثّل فيما يلي: تقوم هذه الوضعية على تجاوز العائق، كما تضع فرضيات وتقترح حلول حدسيّة، فتجد الطّفل يتصوّر الوضعية المقترحة عليه، كلغز باستطاعته حلّه والتّجاوب معه باحثاً في ذلك عن الوسائل اللاّزمة للوصول إلى ذلك الحلّ إلى جانب استثمار وتجنيد المعارف السّابقة لتجاوز العائق لبناء أفكار جديدة، كون الحلّ في متناول قدرات الطّفل....»(2).

ومن هنا يتبيّن لنا أنّ وضعية مشكل هي وضعية مهيكلة ذات دلالة، وهي تقدّم حسب المستوى المعرفي والمنهجي للطّفل، بحيث تمكّنه من الفعل الحرّ والاستثمار الفردي، وتجعل

⁽¹⁾⁻ ينظر: المرجع نفسه ، ص(27).

⁽¹³⁾ منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5-6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، ص $^{(2)}$

الطّفل يبحث ويحاول تقديم الحلّ، وكمثال على ذلك: نطلب من الطّفل إيجاد عدد الورود عند بائع الزّهور (بصورة)، إذ نقدّم للطّفل صورة فيها: بائع وعدد من الورود، ونطلب منه إيجاد عددها.

5_ المشروع:

تمكّن المشاريع من تحقيق الكثير من التّعلّمات الخاصّة بالمنهاج، وتعطيها معنى ودلالة باعتبارها «هو مسعى ووسيلة لاكتساب الطّفل كفاءات بطريقة نشطة، وبذلك فالطّفل طرف فعّال منذ أن تطرح فكرة المشروع إلى غاية إنجازه.

وللمشروع وإنجازه خصائص تتمثّل في: كونه يعتبر مشكلاً حقيقيّاً دافعاً للبحث والتّفكير والتّعلّم، كما أنّه يمثّل تحدّياً بالنّظر إلى إمكانات الأطفال إلى جانب أنّه يمثّل نشاط تتّفق عليه مجموعة من الأطفال بعد تبادل الآراء ووجهات النّظر بتوجيه وتسيير من قبل المربّية، وهو بمثابة وضعية واقعيّة نابعة من حياة الأطفال وتصوّراتهم وتجاربهم...»(1).

من خلال كلّ هذا نفهم أنّ المشاريع تدفع الأطفال إلى الممارسة الفعليّة والنّشاط وتحفّزهم على إنهاء إنجازهم وأعمالهم، كما تؤدّي إلى بناء وخلق علاقات جديدة بين المربّية والطّفل، فهيّ إذن تنصب روابط عاطفيّة وتعاونيّة، وبالتّالي فإنّ العمل بالمشاريع أمر مهمّ للغابة.

4_4 الدّعائم والوسائل المساندة للتّدريس في المرحلة التّحضيريّة:

⁽¹⁾⁻منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5-6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي ، ص(12).

إنّ عمليّة التدريس تستند إلى دعائم ووسائل عدّة كونها عمليّة صعبة لا تتحقّق إلا بتوفّرها، لأنّ هذه الدّعائم والوسائل هي الّتي تعزّز مكتسبات الطّفل وأنشطته، ولا يمكن لها أن تحقّق أهدافها إلا بتوفّر جملة من الشّروط فيها، كما يشترط فيها أن تستجيب لحاجات طفل التّربية التّحضيريّة كحاجاته للنّشاط والفصول والبناء والإنتاج والإبداع الشّخصي، وفيما يلي عرض لأهمّ هذه الدّعائم والوسائل.

1_ الدّعائم:

«وتتمثّل هذه الدّعائم فيما يلى:

- الوثيقة المرافقة "دليل تطبيق المنهاج".
- كرّاسات أنشطة الأطفال (كرّاسات أنشطة اللّغة العربيّة والرّياضيات والتّربية العلميّة والتّربية التّشكيليّة)»(1).

يحتاج المعلّم أثناء عمليّة التّدريس إلى الوثيقة المرافقة لتسهيل هذه العمليّة كون هذه الوثيقة أو ما يُعرف بالدّليل أعدّ لتوجيه المربّين العاملين في التّربية التّحضيريّة، ذلك لأنّه مهما تتوّعت فضاءات هذه التّربية من حيث البناءات والأشكال الهندسيّة والتّسميات والجهات المنشئة لها. إنّ وظيفتها ومهمّتها ترمي أساساً إلى إنماء شخصية الأطفال وتحضيرهم للتّعليم الابتدائي، كما يدعّم عمليته هذه أيضاً بكرّاسات أنشطة الأطفال المختلفة، إذ يكون التّدعيم من خلالها بإنجاز عدّة تمارين وحلّها فرديّاً، ثمّ مناقشتها جماعيّاً.

إلى جانب الدّعائم نجد الوسائل المختلفة:

2_ الوسائل:

⁽³⁰⁾ منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5–6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، ص(30).

يعتمد في تقديم المنهاج على وسائل عديدة تساعد على التدريس بطريقة سهلة، والّتي يتمّ توظيفها حسب مختلف الأنشطة، وهي:

- _ الوسائل الجماعيّة: يتمّ استعمال الوسائل الجماعيّة في فضائين مختلفين، خارجي وداخلي.
 - أ_ الفضاء الخارجي (خارج القسم): إذ تتمثّل وسائل الفضاء الخارجي في:
 - ألعاب التسلّق، التّدرّج التّرحلق...، حوض الماء، حوض الرّمل.
 - البستنة، تربية الحيوانات، حوض لتربية السمك $^{(1)}$.

تساهم هذه الوسائل بشكل كبير في تعليم الطّفل، إذ بواسطتها يدرك عدّة مفاهيم، فمثلا: من خلال تربية الحيوانات يتمكّن من التّعرّف على كيفيات الاعتتاء بالحيوانات، كما يستطيع تصنيفها حسب نمط حياتها... إلخ، أمّا من خلال البستنة فيتعلّم كيف يعتني بالأشجار وكيف يغرس ويتابع نموّ نبتة، زهرة... إلخ.

والأمر نفسه بالنسبة للوسائل الأخرى، فهي كلّها تساهم في تتمية قدرات الطّفل وتطويرها، وتساعده على الاكتشاف والتّعلّم.

ب_ الفضاء الداخلي (في القسم):

أمّا وسائل الفضاء الدّاخلي، والّذي يقصد به القسم، مختلفة ومتنوّعة، يتمكّن المعلّم بواسطتها تسهيل إيصال المعلومات للمتعلّمين وتبسيطها لهم، من خلالها تتمثّل عموماً فيما يلي:

⁽¹⁾ ينظر: منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5-6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، ص(30).

«- تسجيلات صوتية متنوعة، وألغاز صوتية إلى جانب قصص وحكايات مكتوبة، مصورة ومسموعة، رسوم متحرّكة، صور لمناظر وأشخاص وأشياء ووضعيات، وكذا لوحة لبادية، لوحة مغناطيسية.

- لعب الورق مجموعة أشعار وقصائد من آداب الطّفل وأغاني الصّغار، إضافة إلى مختلف الألعاب الرّمزيّة، الألعاب الوظيفيّة...إلخ»(1).

إنّ لاستعمال هذه الوسائل أغراض كثيرة وفوائد عدّة تمكّن المعلّم من أداء وظيفته التعليميّة على أكمل وجه، حيث تساعده على تقريب الفهم للمتعلّمين، فمثلا: استعماله للتسجيلات الصوتيّة المتتوّعة تسهّل على المتعلّمين الحفظ، سواء تعلّق الأمر بالأناشيد أو بالآيات القرآنيّة، ممّا يعود بالفائدة على كلا الطّرفين المعلّم والمتعلّم، وعند استعمال صور لمناظر وأشخاص وأشياء ووضعيات تسهّل على الطّفل إدراك هذه المناظر والأشخاص و... بشكل يسير ووقت قصير، إلى جانب مختلف الألعاب والّتي تحمل كلّها معلومات ومكتسبات تعود بالفائدة على العمليّة التّعليميّة.

إنّ كلّ هذه الوسائل سواء الخاصّة بالفضاء الخارجي أو الدّاخلي يتمّ توظيفها حسب مختلف الأنشطة، وذلك لأنّ لكلّ نشاط ما يناسبه من وسائل، فمثلا:

- الأنشطة اللّغويّة: «تناسبها الوسائل الآتية: التّعبير الشّفوي والقراءة والاستماع إلى القصص (ركن الكتب)، إلى جانب مشاهدة صور (كتب، أشرطة، فيديو، صور شفافة)، المسرح والعرائس، لوحات إشهاريّة»(2).

⁽¹⁾⁻ الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5-6 سنوات)، مديريّة التعليم الأساسي-، ص(38).

⁽³⁰⁾ منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5-6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، ص $^{(2)}$

فبواسطة هذه الوسائل يصبح الطّفل متمكّنا في الأنشطة اللّغويّة؛ بحيث تجده يستطيع قراءة عدّة كلمات، وبالتّالي التّعبير، كما يصبح قادراً على الإصغاء للآخر، وتجده يطرح ويجيب عن بعض الأسئلة...إلخ.

- أنشطة مبادئ الكتابة: «وتناسبها أيضاً الوسائل التّالية: لوحات ثابتة/ الكومبيوتر وآلات وأدوات الطّبع/ رسومات مصوّرة/ لوحات الأحرف والأرقام/ مكعّبات مكتوبة ومصوّرة»(1).

يتمكّن الطّفل بفضل هذه الوسائل من تشكيل كلمات وحروف، كما يستطيع أن يرسم ويلوّن ويدهن ويقلّد، إذ يستطيع تقليد كلمات شكلاً كتابة، وكذا يكتب حروفاً في وضعيات مختلفة وبأدوات مختلفة.

- الأنشطة الرّياضيّة: «ونجد هذه الوسائل تتمثّل في: أدوات القياس، مقياس الأطوال، لعب الأشكال الهندسيّة، ألعاب تنظيم الفضاء والزّمن: المسارات والمسالك،

اليوميات، لوحات أعياد الميلاد، مقياس الضّغط الجوّي، محرار... إلخ»(2).

بهذه الوسائل يتعرّف على أدوات القياس المختلفة، كما يستطيع هيكلة الفضاء ونقل شيء حسب مسلك ما، ويتمكّن من توظيف الفضاء وتوظيف الأعداد، وكذا القدرة على المقارنة بين قياس شيئين أو أكثر.

- الأنشطة العمليّة والتّكنولوجيّة: «وتناسبها هذه الوسائل:
 - حوض الأسماك، مربّى لتربية الطّيور والحيوانات.

⁽¹⁾⁻منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5-6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، ص(30).

⁻⁽³¹⁾ المرجع نفسه، ص-(2)

- أدوات وآلات خاصة بالمشاريع التكنولوجية والبستنة.
- كلّ المواد الأساسية ومواد الاسترجاع (خشبية وبلاستيكية).
 - المجسمّات والصور والكتب العلميّة $^{(1)}$.

الهدف من وسائل الأنشطة العلميّة والتّكنولوجيّة هو التّعرّف على أدوات ووسائل تكنولوجيّة وتسميّتها، والقدرة على ملاحظة والتّعرّف على خصّائص المادة شكلا وحجما ولونا...إلخ.

- الأنشطة التّشكيليّة: «ووسائلها تتمثّل في:
- لعب الموسيقى، والألعاب الموسيقيّة (دف، طبل، مزمار أسطوانات...إلخ).
- الرّسم والطّلاء والإبداع الفنّي، كلّ الأدوات والمواد الخاصنة بالرّسم والطّلاء، أقلام، فراشي، مواد الطّلاء، حامل لوحات الرّسم...»⁽²⁾.

هذه الوسائل تمكّن الطّفل من اكتشاف أصوات ووظائف بعض الآلات الموسيقيّة، وكذا يتدرّب على الاستعمالات الأوّليّة للآلات، كما يكتشف الألوان واستعمالات المواد الخاصيّة بالتّعبير الفنّي التّشكيلي، إلى جانب إقامة علاقات بين الألوان والأشكال والمواد.

من خلال كلّ ما تمّ عرضه نستتج أنّ لكلّ من الدّعائم والوسائل أهمّية كبيرة في إنجاح عمليّة التّدريس، وأنّه لكلّ نشاط أدوات ووسائل خاصة تتقى على أساس مؤشّرات الكفاءة والأهداف التعلّميّة المحدّدة في المنهاج، كما تختار الوسائل بكيفية جيّدة، ويتمّ

⁽³¹⁾ منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سنّ 5–6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، ص $^{(1)}$

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص ن.

استعمالها بأحسن صورة، وتكون ثرية دون مبالغة، والهدف الأسمى من هذا كله تحقيق عملية التعليم والتعلم.

ولعلّ من أهم هذه الدّعائم والوسائل الّتي ذكرناها، والّتي تهمّنا كثيراً في بحثنا، هي: القصص، وهي على أشكال وأنماط متعدّدة.

أنماط القصص الّتي تناسب الطّفل التّحضيري:

الطّقل في الفترة العمرية من (5-6) سنوات يكون في مرحلة الخيال الحرّ وإعجابه بقصص الحيوان والطّيور ما زال مستمر، إلاّ أنّه يتّجه إلى الابتعاد عن لا خيال التوهم في تعامله مع الحيوان والجماد، فبدلا من أن يتخيّل العصاحصانا فإنّه يودّ أن يركب الحصان الحقيقي، في حين أنّ الأطفال في هذه المرحلة لا يكوّنون، قد عرفوا معنى الأخلاق الفاضلة، وكأنّها المعايير الاجتماعيّة التي يدركها الكبار، وإنّما يكون سلوكهم مدفوعاً بميولهم وغرائزهم، وقد يتأتّى هذا بالقصص والحكايات الشّائقة، والّتي تقدّم القدوة الحسنة والنّموذج الطّيب والانطباعات السّليمة والصّفات الخلقيّة النبيلة والغير الاجتماعيّة(1)، ويرى "محمّد محمود رضوان" و"أحمد نجيب" أنّ الطّقل في هذه الفترة العمريّة (5-6 سنوات) تزداد حاجته إلى التّعرّف على الحياة الحقيقيّة المحيطة به، والتّعرّف على نظمها وتقاليدها وآدابها المختلفة، وكلّ هذا يمكن أن يتحقّق من خلال القصص والبرامج ذات القوالب القصصييّة، المختلفة، وكلّ هذا يمكن أن يتحقّق من خلال القصص والبرامج ذات القوالب القصصيّة، الشائق وغير المباشر (2).

⁽¹⁾ ينظر: حسن شحاتة، أدب الطّفل العربي حراسات وبحوث الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط2، (1994م)، ص(206).

 $^{^{(2)}}$ ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

إنّ الأساس في التّعرّف على ما يناسب الأطفال من ألوان القصص في مراحل الطّفولة هذه هو ما يلى:

- التّعرّف على خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم.
- ربط خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم بنوعية القصص والحكايات الّتي تتّفق مع هذه الخصائص.

وبناءاً على هذا الأساس صنّف "محمّد محمود رضوان" و "أحمد نجيب" القصيص والحكايات المناسبة للأطفال في مرحلة الطّفولة المبكّرة إلى:

القصص الاجتماعية: النّي تدور حول الأشخاص والأشياء المألوفة في حياة الطّفل وبيئته النّي يعيش فيها والنّي تسهم في تعريف الأطفال ببيئتهم ومجتمعهم وتشبّع رغبتهم إلى المعرفة وحبّ الاستطلاع.

قصص الحيوان: وفيها تقوم الحيوانات بأعمالها العاديّة في الحياة، وقد تقوم بأعمال الآدميّين... كما قد تكون على ألسنة الحيوان ظاهرها التّسلية وباطنها الحكمة، ولا تخلو من الخيال.

قصص الإبهام والخيال: وهي تعتمد على خيال الأطفال القويّ، ولكن يجب ألا تغرق في الخيال أكثر من اللاّزم، كما يجب أن تخلو من الخيالات المفزعة، وتهدف إلى غرس المبادئ الفاضلة والأخلاق السّامية والقيم الرّفيعة.

القصص الخرافية: التي تضم مغزى أخلاقياً أو تهدف لأغراض التعليم والتسلية، وتدور حول شخصيات من الحيوان أو الجماد⁽¹⁾.

القصص الفكاهية: وهي قصص وحكايات تدخل المرح والسرور إلى نفوس الأطفال بما تشيعه من جوّ بهيج، وتتميّز بأنّها تضخّم العيوب لإثارة الضّحك، والتّكرار عنصر هام من عناصرها، وهيّ على سذاجة موضوعاتها تضمّ أحيانا مواعظ خلقيّة يمكن تطبيقها في المواقف الحياتيّة.

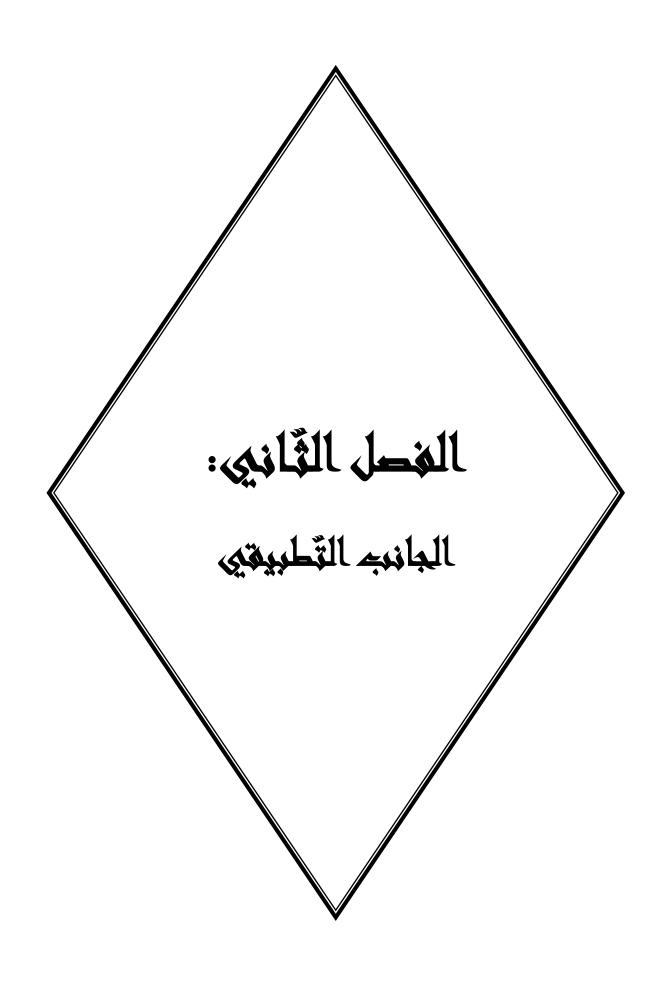
قصص الرّأي والحيلة: وفيها يعتمد الضّعيف على الرّأي والحيلة والذّكاء وحسن التّصرّف والحكمة في مواجهة عدوّ كبير قويّ، وينتصر الرّأي السّديد على العنف والبطش، ويحظى بإعجاب الأطفال وسرورهم.

القصص الدّينيّة: عبارة عن نوع من القصص يتناول موضوعات دينيّة: كالعبادات والعقائد والمعاملات وسير الأنبياء والرّسل والصّالحين، وما أعدّه اللّه لعباده من ثواب وعقاب، وأحوال الأمم السّابقة وعلاقتها بقضيّة الإيمان باللّه تعالى، وموقفها من الخير والشّر (2).

تعتبر كلّ هذه القصص من النّوع السّهل الّذي يناسب قدرات الطّفل، والّتي تخدم حاجاته واهتماماته، وهو في هذه المرحلة العمريّة.

⁽¹⁾ حسن شحاتة، أدب الطّفل العربي -دراسّات وبحوث، ص(207).

⁽²⁾ حسن شحاتة، أدب الطّفل العربي حراسّات وبحوث ، ص(207).





- 1- مفهوم التّنشئة اللّغويّة
- 2- دراسة الحقل المعجمي
- 3- تصنيف الحقل المعجمي والتّعليق عليه

تعتبر الحكاية الشّعبيّة أحدوثة يتناقلها النّاس شفويّا جيلا بعد جيل، قبل أن تبدأ الشّعوب بتدوينها خوفا عليها من الضّياع، وسيبقى وجودها الشّفوي بشكل أو بآخر على ألسنة النّاس ما استمرّ وجودهم، لأنّها تمثّل أرواح الشّعوب الّتي أبدعتها، وتحمل السّمات الجوهريّة لوعيها وثقافتها وتصوّراتها العامة، كما تحمل ثقة هذه الشّعوب العميقة بانتصار قيم العدالة والخير.

تحتل القصة المقام الأوّل في أدب الأطفال، فهم يميلون إليها ويستمتعون بها سواء كانت مسموعة أو مقروءة، وتجذبهم شخصيّاتها وحوادثها الّتي تثير مشاعرهم وتدغدغ خيالاتهم، وتؤثّر في اتّجاهاتهم وتصرّفاتهم عن طريق الأفكار الّتي تطرحها والموضوعات الّتي تعالجها، ضمن أسلوب يتناسب مع مداركهم وقدراتهم العقليّة والنّفسيّة واللّغويّة.

فالقصنة تمسك بيد الطفل وتجعله ينساق مع أحداثها وشخصيّاتها والموضوعات الّتي تعاشى تعالجها، وذلك لكون الطفل يستمتع بقراءة أو بالاستماع للقصص خاصنة تلك الّتي تتماشى ومدركاته وقدراته المختلفة.

وهو يبدأ استمتاعه بها منذ الوقت الذي يستطيع فيه فهم ما يحيط به من حوادث، وما يُذكر من أخبار، وتعتبر الحكايات هي الآداب الشّعبيّة الّتي تنتشر في كلّ درجات المجتمع على اختلافها من البدائيّة إلى المتحضرة.

كما أنّها تلعب دورا أساساً في نمو السّلوك الإبداعي لدى الطّفل باعتبارها أحد الوسائط الاتّصاليّة لأدب الأطفال، فهي أحد العوامل المهيّئة والمحفّزة على صقل الميول الإبداعيّة لدى الطّفل، وذلك بما يحتويه من أساليب وأفكار تثير ملكات الإبداع والخيال والابتكار والتّجديد لدى الأطفال.

«وتعد القصص أفضل وسيلة نقدم عن طريقها ما نريد تقديمه للأطفال، سواء أكان ذلك قيما دينية أم أخلاقية، معلومات علمية أم تاريخية أم جغرافية، توجيهات سلوكية أو اجتماعية» (1).

أصبحت القصص بمثابة الجهاز النّاقل لكلّ ما نريد إيصاله للطّفل، حيث إذا ما أردنا أن نوصل له قيمة دينيّة أو أخلاقيّة أو نصيحة ما أو معلومة ما فإنّنا نقدّمها في قالب القصيّة.

«فحبّ الأطفال للقصص والحكايات أمر شائع ومعروف، حيث أنّ الأسلوب القصصي بما فيه من تشويق وخيال وربط للأحداث يمكن أن يكون الوعاء الّذي نصبّ فيه كلّ ما نريد تقديمه للأطفال، كذلك فإنّ القصص تعدّ من أهمّ وسائل تنمية وعي القراءة وتنمية مختلف القدرات اللاّزمة لجعل القراءة عمليّة منتجة ومفيدة»(2).

إنّ ما يُحبَّبُ القصص والحكايات للأطفال هو ذلك الأسلوب الشيَّق الَّذي تحكى به القصص، بحيث ننقل بواسطته ما نريد للطّفل، خاصة لأنّ هذه القصص تساهم بشكل كبير في تتمية وعي القراءة ومختلف القدرات لدى الطّفل.

وندرك من كلّ هذا مدى أهمية القصص لدى الأطفال، وكذا تأثيرها عليهم في مختلف المجالات.

⁽¹⁾⁻ ينظر: أحمد زلط، قراءة في الأدب الحديث- بحوث ومقالات، دار الوفاء لدنيا الطبّاعة والنّشر والتّوزيع، اسكندريّة، (1999م)، ص(131، 132).

⁽²⁾ ينظر: يعقوب الشّاروني، تتميّة عادة القراءة عند الاطفال، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، القاهرة، ص(29، 30).

1- مفهوم التّنشئة اللّغويّة:

تلازمنا اللّغة منذ الولادة، ونحن نستخدمها في جميع أوجه الحياة، إذ نستخدمها للتّعبير عن مشاعرنا، أو لنقل الخبر أو الاستعلام عن أمر ما، كما نستخدمها للرّجر والنّهي، ونستخدمها في المراسم الاجتماعيّة والشّعائر الدّينيّة، ونستعملها للتّشجيع، ونستخدمها كذلك للإقناع وللدّعاية والإعلام، وفي الأغاني والشّعر والخطابة في تنظيم علاقتنا السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، ونستخدم الشّكل المكتوب منها لتدوين ما نريد تدوينه من وثائق ومعاهدات وأدب وعلم وفنّ وما شابه ذلك.

إنّ اللّغة إذن وخاصّة قواعدها ميزة إنسانيّة فطريّة ذلك أن الاستعداد للكلام فطري، أمّا اللّغة الّتي يتحدّث بها الفرد فهي مكتسبة؛ أي متعلّمة، لذا وجب علينا الحرص أشدّ الحرص على تعليم أبنائنا اللّغة بكلّ قواعدها حتّى يتمكّن من مساعدتهم على أن تكون تنشئته اللّغويّة صحيحة وسليمة، خاصة وأنّها تعتبر أيضا إحدى الأركان الأساسيّة في العمل الأدبي عامّة والموجّه منه إلى الطّفل خاصة، حيث أنّ لكلّ مرحلة من مراحل الطّفولة قاموسها ومعجمها اللّغوي الخاص الذي يشتمل على المفردات والتّعابير الّتي يستخدمها في هذه المرحلة أو اللّغوي الخاص الذي يشتمل على المفردات والتّعابير الّتي يستخدمها في هذه المرحلة أو

لذلك لا بدّ أن يعتمد التّأليف القصيصي الموجّه إلى الأطفال على قوائم من المفردات المستمدّة من لغتهم؛ أي اللّغة المألوفة لديهم، والّتي يستخدمونها في حياتهم العادية بعد تتقيتها وتهذيبها، وتقريبها إلى اللّغة الفصيحة، بحيث يستطيع الأطفال فهمها دون أن يواجهوا صعوبات قد تعوّق تفاعلهم مع العمل الأدبي، وهذا يعني مراعاة القدرة اللّغويّة للطّفل والارتقاء بها من خلال العمل الأدبي (القصصي) المقدّم، بحيث يترك للقارئ مجالا للتّفكير ليستخلص معانيه ويستنبط مضموناته الفكرية والتربويّة، «فكاتب أدب الأطفال الموهوب هو

الذي لا يجاوبه الطّفل بألفاظ وأساليب توقعه حيرة من أمره، لأنّه لا يفهمها، أو تقطع عليه سلسلة خيالاته وتجاوبه مع الحكاية وشخصيّاتها ومعايشة أحداثها، لكي يبحث عن اللّفظ الّذي لا يعرفه، وإنّما يقدّم للطّفل في سنّه العقلي ألفاظا وأساليب تتناسب وقدرته اللّغويّة، وفي إطار قاموس من الألفاظ»(1).

إذن يستوجب على كاتب أدب الأطفال الموهوب تجنّب كلّ الألفاظ والأساليب الغريبة عن الطّفل، والّتي قد توقعه في المتاهات، بل على الكاتب الموهوب أن يراعي في كتاباته السّن العقلي للطّفل ومختلف جوانبه حتّى يفهم ويستوعب كلّ ما يقدّم له.

«ومن المعروف أنّ الطّفل يستطيع أن يفهم لغة وأسلوبا أرقى من لغته وأسلوبه ما دام في مستوى قاموسه اللّغوي، فإذا ما استعمل الكاتب لغة أرقى بقليل من لغة الطّفل الّتي يستعملها، استفاد من لغة القصّة ومحاكاتها، فيتحسّن أسلوبه وترقى لغة التّعبير عنده»(2).

من هذا نفهم أنّ الطّفل يستفيد من لغة الحكايات وأسلوبها، فحتّى وإن كانت راقية نوعا ما من لغته، فذلك بالنّسبة له أفضل قصد التّعلّم ومعرفة لغة وأسلوب حسن يستفيد منهما.

كما يمكن الإشارة في هذه التتشئة (التتشئة اللّغويّة) إلى الأسلوب باعتباره الصياغة اللّغويّة للحدث، وتقديم الفكرة العامّة بشكل مشوّق وغير مباشر إلى الأطفال، ويجب أن يتميّز أسلوب القصيّة الجيّدة بما يلى:

1) _أن يكون قويّا قادرا على إثارة عواطف الطّفل وانفعالاته.

⁽¹⁾⁻ عبد العزيز عبد الحميد، القصة في التربية وأصولها النفسية وتطوّرها، دار المعارف، مصر، (1976م)، ص(46).

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص(47).

المبحبث الأول: التَّخْويَّة

2) _أن يمتاز بالتوافق النّفسي، والتّالف الصّوتي والموسيقي المستمرّ في مقاطع الجمل.

3) _أن تتماشى اللّغة المستخدمة مع قاموس الطّفل اللّغوي، وأن يكون في مقدوره فهمها وإدراك معانيها، ورموزها، وأن تكون تراكيبها اللّغويّة سهلة، والنّسيج اللّفظي بسيطا خاليا من الرّخارف البيانيّة بعيدا عن السّذاجة والسّطحيّة.

وعموما ممّا عرضناه نستطيع أن نقول عن التّنشئة أو التّربيّة اللّغويّة أنّها تنمية وتطوير لقدرات الطّفل اللّغويّة (لغة+ أسلوب)، وذلك من خلال تدريبهم على القراءة والكتابة، وكذا التّعبير والمحادثة.

المبحث الأول:

2- دراسة الحقل المعجمي: من خلال دراستنا لنص حكاية "لونجا تمكّنا من استخراج حقول دلاليّة كثيرة كوّنتها مجموعة من الألفاظ:

القيم	الألوان	الأعداد	الأشياء	الأسيرة	العاطفي	الطّبيعي	الإنساني	الحيواني	ذات الفاعل
الشجاعة	الستوداء	_واحد في قوله	ثيابها	_ الملك	الأمل	الشّمس	القوام	الثّعابين	لونجا
الصبر	أصفر	أوّلها.	الملعة	_ زوجة الملك	الستعادة	الجبال	أعينهم	الغراب	الأطفال
المروءة	الأخضر	إثنان (شقران +	وسادتها	_ ابنهما الأمير زهّار	حلم	الأمواج	شفتيها	القطّ	الشّباب
الشهامة		العجوز).	الكسكس	_ شقيق الملك (شقران)	الشّجاع	السّماء	ظهرها	الجواد	العجوز
	الأسود	_ ثلاثة في قوله:	القلعة	- عروس زهار (لونجا	طيبة	الحياة	أجفان	الحصان	الدّاهية
	البيضاء	ثالثها.	القصر	لاحقا)	قلبه	البلدة	عينيها	الوطاويط	الأهالي
	الذّهبي	_ الجمع: مرّات	ثروة	_ لونجا وأبوها العملاق	أطماعه	اللّيالي	يستشيرها	الكلبة	الحرّاس
	.ي	ومرّات	أموال	المتوحّش	حسده	الغابة	لحيتها	نسران	أحد الشّيوخ
			برنوسه		الحقد	الدّنيا	رأسها	خروف	الحكماء
			عمامته		الضّغينة	الموت	وجهها		الحاجب
			النّار		الخبث	الغيوم	الوشم		الخادمة
			أساوير		المكر	البرق	ذراعيها		الأهالي
			نقود		الحيل	السّحب	كتفها		
			بئر		شهامته	الصّنخرة	يدها		

 	T.			
جرّتها	مروءته	الأرض	حاجبين	
صداريتها	صبرا	النّهر	يسأل	
الذّهب	تعشق	البساتين	الأذن	
حزام	تعاسة	الحقول	مخيّلته	
سيف	شفقة	الستهول	جبينه	
غمده	حنوً	هضبة	اليد	
الحوض	أخشى	شجرة	العقل	
عربة	راغبا	حرارة	الأبدان	
بیت	سعادة	أوراق	النّفوس	
الأواني	الغضب	الشجر	قائلة	
المزخرفة	الخير	حزم	یردّ	
ضفائرها	الظّلم	الحشيش	ناداها	
غرفتها	ألما	حب	تتنهّد	
المنزل	الدّهاء	الزّيتون	شعرها	
القوت	حزنها	الكهف	يسمعك	
الخبز	غريزته	المدينة	يخاطبها	
اللّبن	الخاطر		جسمه	

الحليب	رعشات	قالت	
نافذة	الوحدة	الأنظار	
محفظة	حبيبها	قلبها	
الجناح	الشّوق	قدميه	
ثیاب	الحنان	نظراته	
فناء	كآبة	السّمات	
رسالة	الفرحة	مسمع	
عصا	يئسوا	قدماي	
فراش	قلوب	شفاهكم	
موائد	ندما	أصابع	
ملابس	اهناءا		
مأكولات			
جدران			
الدّموع			
الباب			
مخالبه			

3- تصنيف الحقل المعجمي والتّعليق عليه:

بعد قراءتنا لحكاية "لونجا" تمكّنا من استخلاص مجموعة من الحقول الدّلاليّة، والّتي صنفناها في جدول متضمّن لتسع (09) خانات، وكلّ خانة تحمل مجموعة من أنواع الحقول الدّلاليّة المشتركة في نوع دلالي معيّن، وهذه الأصناف المعجميّة المستخلصة هي: "الهويّة، الحيوان، الإنسان، الطّبيعة، العاطفة، الأسرة، الأشياء، الأعداد، الألوان" ووجدنا أنّ لكلّ صنف منها مجموعة من الحقول الدّلاليّة المشتركة.

1/ نجد في الخانة الأولى مفردات دالة على الأطراف المؤدّية للدّور في الفعل الحكائي، والمتمثّلة في أسماء هؤلاء الفاعلين، ومنهم: "الشّباب، الحرّاس، الحكماء، الخادمة، الأهالي"، فمن خلال سماعه لهذه الأسماء يضيف الطّفل إلى قاموسه اللّغوي أسماء جديدة، والنّتي بدورها تمكّنه من توسيع ثقافته بتساؤلاته عن معاني هذه الأسماء، بحيث يفهم ما معنى الصّبي، الشّباب، الحرّاس، الحكماء...إلخ.

2/ و نجد في الخانة الثّانية نجد الصّنف الحيواني، ومنها: "القط، الجواد، الوطاويط، النّسر، الحصان، الكلب، الخروف، الثّعبان، الغراب...إلخ"، إذ يتمكّن الطّفل هنا من معرفة مختلف أسماء الحيوانات الّتي قد يكون لم يسمعها من قبل ولم يرها، كما يكتشف أنّه قد توجد أسماء كثيرة لنفس الحيوان، مثل: "الجواد = الحصان"، إلى جانب معرفته لمفهومي الحيوانات الأليفة، مثل: "القط، الكلب، الخروف...إلخ" والحيوانات المتوحّشة، مثل: "الوطاويط، النّسر، الثّعابين...إلخ"، كما أنّه يتعرّف على أشكال معظم هذه الحيوانات الّتي يكون قد رآها أمامه أو في التلفاز، أو سمع عنها.

2/ أمّا الخانة الثّالثة فتمثّل مجموعة من الأجزاء المكوّنة لجسم الإنسان، والّتي منها: "العين، الذّراع، الوجه، الأذن، اليد ...إلخ"، حيث يتعرّف الطّفل هنا على مختلف أعضاء جسم الإنسان، ويوستع ثقافته بعد التّعرّف على دور كل عضو فوجودها متكاملة هي ما يشكّل جسم الإنسان.

4/ وتمثّل الخانة الرّابعة المعجم الطّبيعي الّذي يحمل مجموعة من الأصناف ذات الحقول الدّلاليّة المشتركة باعتبار أنّ الحكي يلجأ دائما إلى الطّبيعة ليستعين بمعظم عناصرها النّقيّة لتتحكّم بها الأطراف الفاعلة، وتسيّرها كما تشاء وذكر منها: "السّماء، الحياة، الشّمس، السّحب، الصّخرة، الأرض، الجبل...إلخ"، إذ هنا يتعرّف الطّفل على مختلف عناصر الطّبيعة بأسمائها ومعانيها، فالسّماء مثلا هي مصدر المياه والشّمس مصدر الضّوء والدفء والأرض مصدر الرّزق وإرث الأجداد والرّقعة الجغرافيّة الخضراء الّتي يعيش عليها الإنسان.

5/ والخانة الخامسة وهي المعجم العاطفي، وقد سجّات فيها التلوّنات العاطفيّة المختلفة المختلفة التي تطبع شخصيّة الحكاية، وتعبّر عن أحاسيسهم ومشاعرهم، ومنها تذكر: "الطّيبة، الحسد، السّعادة، الخبث، العشق...إلخ"، وفي هذا المعجم يتعلّم الطّفل معاني الحزن والفرح، ومعاني الخبث والسّعادة، ومعاني مختلف الأحاسيس، كما تجده يبدأ في تصنيف الصّفات الحسنة عن السّيئة.

6/ كما نجد مفردات أخرى دالة على العلاقات الأسرية وأفرادها، والّتي تضمّنتها الخانة السّادسة، ومنها: "الملك وزوجته وابنهما زهّار" وكذا "لونجا وأبيها العملاق ...إلخ"، كما يفهم معنى الأبوّة والأمومة والأخوّة، وواجب كلّ فرد من الأسرة اتّجاه الآخر.

7/ ثمّ تأتي الخانة السّابعة والّتي تمثل الأشياء المستخدمة في نصّ الحكاية، ونجد: "القلعة، القصر، الثّروة، الأموال، السّيف، الأواني المزخرفة" وكلّها تمثل العيشة المترفة الّتي يتمتّع بها الملك "زهّار" وعائلته الّذين كانوا يعيشون في غنى وفخر، وعيشة كلّ الملوك المترفين، بالإضافة إلى "البرنوس، العمامة، الحوض، النّار، الحليب، اللّبن، القوت، الظّفائر...إلخ"، وهذه أشياء دالة على طبيعة ثقافة المجتمع القبائلي، بحيث المرأة فيه تلبس الأساوير وتمشط شعرها على شكل ظفائر، فهي إذن تدلّ على عادات وتقاليد المجتمع القبائلي، والّذي يرمز إلى الأصالة وأسماء هذه الأشياء تساهم في إثراء الرّصيد اللّغوي الطّفل، حيث يعرف تسميّتها ومعناها، إلى جانب أنّها توسّع من ثقافته كونه يتعرّف على مختلف العادات.

8/ كما وجدنا أيضا معجم الأعداد، والّذي تمثّله الخانة الثّامنة، بحيث وجدنا في الحكاية ذكر للأعداد التّالية: "واحد في قوله: أصبح الوريث الوحيد للملك" وكذا "العدد اثنان في قوله: جلس الاثنان" ويقصد به عمّ "زهّار" والعجوز الدّاهيّة، "والعدد ثلاثة في قوله: ثالثها"، كما أشار إلى "الجمع في قوله: مرّات ومرّات"، فمن هنا يتعلّم الطّفل الأعداد الخاصّة العدد (1-2-3) كونها أولى الأعداد التّي يتعرّف عليها ويتعلّمها.

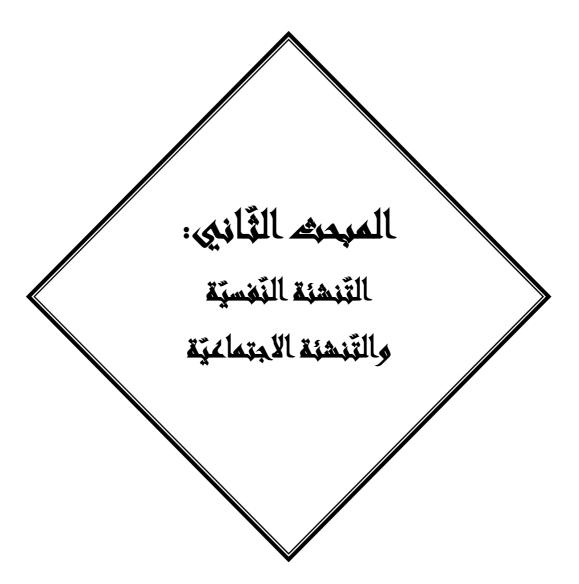
9/ وأخيرا صنّفنا معجم الألوان في الخانة التّاسعة، ووجدنا ذكراً للألوان التّالية: ذكر اللّون "الأسود" عدّة مرّات في قوله: "غرابها الأسود"، وكذا "القطّ الأسود" عندما كان الحديث يدور حول وصف العجوز الشّمطاء الماكرة، والمكان الّذي توجد فيه، بحيث كان إلى جانبها غراب أسود، وكذا قطّ أسود هذا كلّه دليل على وجود الحسد والمكر والمكائد والضّغينة في هذا المجلس.

كما نجد أيضا ذكر للون "الأصفر القاتم (الذّهبي)" في قوله: "ذات قوام رشيق وهامة تغطّيها خصلات شعرها الذّهبي" فهنا يتحدّث عن جمال "لونجا" الفتاة السّحريّة الأسطوريّة.

وكذا "اللّون الأخضر" في قوله: "الوشم الأخضر" الّذي يدلّ على ممارسة صاحبه السّحر والشّعوذة والخداع، وهذا ما لوحظ في العجوز الشّمطاء.

أضف إليها "اللّون الأبيض" في قوله: "الشّيخ الوقور بلحيته البيضاء المتدلّية، ودائما وما هو معروف عن اللّون الأبيض أنّه رمز للسّلام والثّقة، وهنا اللّحية البيضاء دليل على أنّ هذا الشّيخ هرم، وذو خبرة في الحياة، كما أنّه وقورٌ وعفيف محبّ للخير ومساعد للغير، فمن هنا يصبح الطّفل قادرا على التّمييز بين مختلف الألوان، وكذا فهم دلالتها المختلفة.

ومن خلال كلّ هذا يتمكّن الطّفل من تنمية ثروته اللّغويّة بإثراء قاموسه اللّغوي وتوسيع ثقافته بمعطيات هذه الحكاية.



1- التّنشئة النّفسيّة لطفل الطّور التحضيري:

- 1-1- السمة التركيبية لتفكير الطّفل
 - 1-2- الواقعيّة عند الطّفل
 - 1-3-1 الطَّفل أسير وجدانياته
 - 1-4- الصّفة الإيحائيّة لدى الطّفل
 - 1-5- خيال الطَّفل خصب
 - 1-6- اصطناعيّة المادة
- 2- التّنشئة الاجتماعيّة لطفل الطّور التّحضيري:
 - 2-1- مفهوم التّشئة الاجتماعيّة
 - 2-2- السلوكات
- 2-3- القيم المستنبطة من حكايات الأطفال
 - 2-4- اكتساب الطّفل للقيم
 - 2-5- القيم الواردة في الحكاية

1- التّنشئة النّفسيّة:

يعتبر الجانب النّفسي عنصراً مهمّا في تنمية شخصية الطّفل وتطوّرها، والّذي يتجلّى في الوجدان والأحاسيس، وكذا في الخيال...إلخ، وكلّ هذا يظهر في مجموعة من السّمات النّفسيّة، الّتي تميّز طفل ما قبل المدرسة في قدرته على تقبّل الحكايات المقدّمة إليه، وكذلك في قدرته على استيعابها والاستفادة منها.

ولعلّ أهم تلك السّمات النّفسيّة ما يتلخّص فيما يلى:

1-1 السمة التركيبية لتفكير الطفل:

«الطّفل عادة ما يربط بين أشياء وأحداث لا توجد بينها علاقة منطقيّة في دنيا الواقع، ولكنّه يربط بينها لتلازم ظهورها أمامه أو لإثارتها مشاعر متشابهة في نفسه، تختلط عليه فلا يفرّق بينها ولا يميّزها عن بعضها البعض، وهذا الأمر يفسّر كيف أنّ الأحداث والمغامرات الّتي تثير دهشتنا لتعارضها مع منطقنا نحن الكبار، يمكن أن تحدث في الحكايات الّتي تحكى للأطفال، وعادة يتقبّلها الطّفل دون أيّ اعتراض عليها رغم ما فيها من غرابة ولا معقوليّة ومتناقضات»(1).

تهدف حكاية "لونجا" إلى إبراز هذه السمة بشكل واضح نظراً لمدى مساهمتها في نتشئة الطّفل نفسيّاً.

فالطّفل عادة ما تجده يربط بين عدّة أشياء وأحداث لا علاقة بينها في الواقع، ولكن بما أنّها تثير مشاعر متشابهة في نفسه فهو يربط بينها، مثل: الصّخرة العجيبة الّتي تفتح وتغلق

⁽¹⁾ ملكة أبيض، الطّفولة المبكّرة والجديد في رياض الأطفال، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات، بيروت، ط2، (2000م)، ص(12).

بسرعة غريبة، فرغم غرابة هذه الصّخرة ولا معقوليتها وتناقضها مع الصّخور الموجودة في الواقع، إلا أنّ الطّفل لا يعترض على ذلك، ويتقبّل الحكاية بما فيها.

1-2- الواقعية عند الطّفل:

تختلف الواقعيّة عند الطّفل عنها عند الرّاشدين، فالواقعيّة عند الرّاشدين تعني الموضوعيّة أي تعني النّظر إلى الحوادث والأشياء كما هي في حدّ ذاتها، وبغضّ النّظر عن عواطفنا وانفعالاتنا ورغباتنا الذّاتيّة الّتي تحاول أن تتدخّل في تكوين العالم الخارجي من حولنا.

«أمّا واقعيّة الأطفال فإنّها تختلف اختلافاً بيّنا عن واقعيّة الرّاشدين، فالتّمكز حول الذّات لدى الطّفل يمنعه من التّمييز بين ذاته والموضوعات المختلفة؛ أي أنّه يخلط بين شخصيته وذاته وبين الأشياء الأخرى، كما أنّه يميل إلى تجسيد أفكاره الدّاخليّة وصبّها في كلّ ما يحيط به في الخارج.

وهكذا فإنّ أحلام الطّفل لا تختلف عن حقائق العالم الخارجي وما يتصوّره الصّغير ويتمنّاه لا يتميّز عمّا يدركه ويراه، بل أنّه يرى في الخارج ويحسّ بتلك الأحلام الّتي تراوده في الدّاخل.

وكثيرا ما يذكر الآباء مثل هذه الحوادث... فحين يستيقظ أحد الأطفال ويطالب باللّعبة الّتي نام وهيّ بجواره ويبكي ويلحّ أنّها كانت معه فعلا، بينما يعلن الأب والأم أنّه لا

شيء كان مع الطّفل، إنّما هو حلم جميل رواده في النّوم ولكن الطّفل يصرّ على أنّه واقع» $^{(1)}$.

من هنا يتبين أنّ واقعيّة الطّفل تختلف عن واقعيّة الرّاشدين، حيث أنّ الطّفل لا يفرّق بين ذاتيته وأفكاره الدّاخليّة، وبين ما هو خارجي واقعي.

ولعلّ هذه السمة تظهر هنا عند الطّفل بعد سماعه لحكاية "لونجا" إذ نجده يرى أنّه يستطيع أن يغامر ويتحدّى ويتخطّى جميع العقبات والمصاعب وصولا إلى مبتغاه، بحيث يجعل نفسه مكان الأمير "زهّار" وأنّه والأمير "زهّار" شيء واحد.

وكثيرا ما رأينا هذه السمة عند الأطفال، إذ بمجرّد مشاهدتهم لفيلم أو رسوم متحرّكة أو سماعهم لحكاية ما حتّى تجدهم يضعون أنفسهم مكان هؤلاء الأبطال.

1-3- الطَّفل أسير وجداناته:

«تتحكم وجدانات الطّفل في تفكيره وفي تصرّفاته، كما تؤثّر على فهمه لما حوله في هذه الفترة من العمر، فالطّفل يدرك الأشياء ويصنّفها تبعا لمبدأ السّعادة الّتي تثيرها في نفسه أو مبدأ الآلام الّتي تسبّبها له.

فالطّفل يخلط بين ذاته والأشياء الّتي تحيط به هو يعزو إلى الأشياء صفات تماثل ما يعانيه في قرارة ذاته، وما يثيره في تلك الأشياء بالنسبة له من اللّذة أو الألم»(2).

⁽¹³⁾ ملكة أبيض، الطَّفولة المبكّرة والجديد في رياض الأطفال، ص(13).

⁻⁽²⁾ المرجع نفسه، ص-(2).

فالطّفل لا يدرك الأشياء ولا يصنّفها إلا بالنّظر إلى ما تتركه في نفسه وما تثيره من سعادة أو آلام، إذ تجده دائما يخلط بين الذّات وكلّ ما يحيط به.

وما سبق ينطبق أيضا على الحكايات، حيث يُسقط الطّفل مشاعره ومعاناته على حكاياته الّتي يبتكرها، لذا يقول علماء النّفس أنّ حكايات الأطفال تكشف عن مشاعرهم ومشكلاتهم وأحاسيسهم، بل وتكشف أيضا عن الدّور الّذي كوّنوه لذاتهم ومفهومهم عنها.

كما نجد أنّ: التّربية الوجدانيّة تتعلّق بالجانب العاطفي والشّعوري عند الإنسان الّذي شكّل سائر جوانب الشّخصية الإنسانيّة المتكاملة.

فالوجدان تشكّله الأحاسيس والمشاعر الموجودة في أعماق الإنسان، ونحن في حكايتنا هذه "لونجا" يظهر لنا هذا الجانب الوجداني العاطفي في مواضع عدّة، لعلّ أهمّها مايلي:

- 1. عاطفة الحقد والضّغينة الّتي ملأت قلب شقيق الملك، وجعلته يفكّر في حيلة ينتقم بها لحاله .
- 2. عاطفة الحبّ الّتي يكنّها الأمير اتّجاه "لونجا" والّتي ملكته دون أن يراها، والأذن تعشق قبل العين أحياناً...!
- 3. عاطفة الحب والحنان الّتي يكنّها الوالد لابنته، والّتي تظهر في وصيّة والد "لونجا" العملاق المتوحّش لابنته "لونجا" والّتي تظهر في قوله: "أوصيك بلونجا خيراً أيّها الشّاب الغريب، قد تصادفك في طريقكما ثلاثة أشياء فاحذرا الاقتراب منها".
- 4. عاطفة حب الفتاة "لونجا" لوالدها، والّتي تظهر كذلك بدورها في العبارة التّالية: "أدمعت عينا "لونجا" الجميلتان حرقة على وفاة أبيها".

- 5. عاطفة حب "لونجا" لحبيبها "زهّار"، والّتي نستشفّها من خلال هذه العبارة: "كلّ يوم تجلس "لونجا" بجانب النّافذة مهزوزة النّفس تتتابها رعشات الوحدة القاسية تتذكّر حبيبها الفارس.
- 6. عاطفة حب واشتياق الوالدين لابنهما "زهّار"، وتظهر في: "مولاي منذ وطئت قدماي هذا القصر لم أر البسمة على شفاهكم أو السّرور على ملامح وجوهكم، نفوسكم حائرة، صامتة، نظراتكم بائسة، جامدة كالجدران تنتظر بشرى".

1-4- الصّفة الإيحائيّة لدى الطّفل:

إنّ كثيراً من الأشياء الّتي يراه الكبار جامدة يراها الطّفل غير ذلك، «فالطّفل في السّنوات الأولى من عمره يضفي حياة على الأشياء والكائنات والأشخاص من حوله، كما يضفي عليها نفس المشاعر والأحاسيس الّتي يحسّ بها، بل وسماته الشّخصيّة أيضاً، فهو عادة يضرب المنضدة الّتي تعثّر فيها، كما لو كان يعاتبها لأتّها أرادت إيذائه، وهو يهدهد عروسته ويلاطفها ليسترضيها لأنّها وقعت من يده عفواً وتألّمت مثلما تألّم هو عندما سقط على الأرض والكرسي تعمّد عرقلته وسقوطه، وعلى هذا فهو يعتقد أنّ الأشياء (الجماد) تؤذيه؛ أي يتصوّر أنّ لبعضها إرادة سيّئة شرّيرة، ولبعضها الآخر إرادة طيّبة.

ومن هنا يطلب توقيه العقوبات على الأشياء الّتي تؤلمه أو تكفّ من حركاته، وقد لا يمتنع الطّفل عن البكاء إلاّ إذا ضربنا الشّيء الذّي تسبّب في إيلامه»(1).

ولهذا ليس بمستغرب أن يكون أبطال حكايات الأطفال زهور وطيور وحيوانات وأشجار ... إلخ، تتكلّم وتبكي وتلعب وتفرح وتحزن ... إلخ، وليس أدلّ على ذلك من اللّعب

⁽¹⁷⁾ ملكة أبيض، الطّفولة المبكّرة والجديد في رياض الأطفال، ص(17).

الإيهامي للصّغير، حيث يقوم الطّفل بدور الطّبيب أو الجنديّ، بينما يتحوّل صندوق الكرتون إلى حقيبة الطّبيب والعصا إلى بندقيّة...إلخ، ويساعد على وجود صفة الإحيائيّة لدى الطّفل السّمة التّركيبيّة الّتي تميّز تفكير الطّفل في هذه الفترة، بالإضافة إلى الخلط بين ذاته والأشياء الأخرى، بحيث يعزو إليها بعض مشاعره ومعاناته.

حيث يتبيّن لنا أنّ الطّفل يرى أنّ كلّ الأشياء متحرّكة ولها دورها، بحيث قد تساهم في إيذائه كما قد تساعده، فهو يضفي حياة على كلّ الأشياء والكائنات، ومنه يستمتع كثيراً بالحكايات الّتي تكون أبطالها نباتات أو طيور أو أشجار أو حيوانات أو ...إلخ، إذ تعتبر كلّها حيّة تقوم بدورها، فالكرسيّ بإمكانه إيذائه لأنّه حيّ، والأسد يستطيع التهامه...إلخ.

وفي حكايتنا "لونجا" هذه يمكن أن نشير إلى هذه القصنة من خلال الدور الذي لعبته الصنخرة العجيبة، إذ تفتح وتغلق بسرعة، فهي إذن حيّة تقوم بالفعل، وكذا النسر المحقور الذي حاول تبليغ لونجا عن مكان وجود الأمير "زهّار" بحركاته التّعبيريّة.

وهذه السمة لا تظهر بشكل كبير في القصمة، وذلك لأنّ أبطال هذه الحكاية ليست حيوانات أو زهور أو أشجار ...إلخ، بمعنى ليست من الجماد بل هم أناساً حقيقيّون.

1-5- خيال الطّفل خصب:

«حيث أنّ الصّفة الإحيائيّة الّتي تحدّثنا عنها سابقاً تجعله واسع المخيّلة، خصب الخيال، لا يرى ما نراه نحن الكبار، فالسّحاب في السّماء ليس إلاّ مجموعة لعب وهدايا، ونقطة الحبر على الورق مجموعة من القطط والطّيور.

ولا شكّ أنّ مخيّلة الطّفل تتغذّى بحاسته المرهفة كما يزكّيها وينسيها عجز الطّفل عن الحركة خارج حدود بيئته ومواجهة الواقع، ذلك أنّ الطّاقة النّفسيّة الكامنة في الصّغير حين لا تجد منفذاً ملائماً لها في الواقع، تتأمّل واقعاً جديداً من صنعه في نسيج خيالي ليخفّف من ضغوط الرّاشدين عن مشاعر الطّفل وتيسير تعبيراته، ومنه يمكن للمربّية أن تشجّع أطفالها على التّخيّل في اللّعب وفي حكاية القصص وفي الرّسم»(1)، كونه يشغل حيزاً كبيراً في نشاط الأطفال العقلي منذ السّنوات الأولى من أعمارهم، فهم يتخيّلون وقائع وحوادث، ويقوم كثير من أفكارهم وألعابهم وآمالهم على الخيال.

رغم أنّ هذا الخيال يبقى محدّدا في إطار البيئة الضّيقة الّتي يحيا فيها، فهو يتصوّر العصا حصاناً، وممسك بها ويضعها بين ساقيه، ويجري بسرعة، متخيّلا نفسه فارساً من الفرسان، ويتصوّر الدّمية كائناً حيّاً، فيكلّمها برفق ونعومة، أو يغضب منها فيطلق عليها سهام السّباب والشّتيمة.

ومن خلال هذا نستطيع أن نحكم على حكاية "لونجا" أنّها قد ساهمت في تتمية خيال الطّفل، بحيث نجده بعد استماعه لهذه الحكاية أو مشاهدته لها يصبح خياله واسع، إذ تجد أنّه يتخيّل رحلة "زهّار" المليئة بالعقبات والمغامرات، وكذا حيله العديدة والّتي بفضلها استطاع الدّخول إلى القلعة.

كما يتخيّل أيضا قلعة العملاق ذات الشّكل العجيب المريب، كأنّها رؤوس أسود وأنياب وحوش من العهد القديم، والّتي بابها صخرة عجيبة تفتح وتغلق بسرعة عجيبة...إلخ.

⁽¹³⁾ ملكة أبيض، الطَّفولة المبكّرة والجديد في رياض الأطفال، ص(13).

ويؤدّي خيال الطّفل في هذه المرحلة وظيفة مهمّة في نموّه لأنّه يشكّل له طريقة لتنظيم الكثير من نشاطاته، وأساساً لممارسة مهاراته الحركيّة، وتنشيط فعالياته الأخرى.

1-6- اصطناعية المادة:

تعني اصطناعية المادة «اعتقاد الطّفل بأنّ كلّ شيء في هذا العالم إنّما هو من صنع صانع، فهناك من وجهة نظر الطّفل: صانع النّجوم وصانع القمر... وهذه محاولة جديدة من الطّفل يتكيّف بها مع الطّبيعة ومع دنيا الواقع الّذي يعيشه ويعيش أحداثه»(1).

فطفل الخامسة يسأل عن صانع الكون وعن مصادر الأشياء، وهنا يبدو دور المربّي هامّاً من حيث الرّبط بين قلب الطّفل وخالق كلّ شيء.

أيضا يميل الطّفل إلى اعتبار كلّ الأشياء من حوله من صنع الإنسان، وأنّها قد وجدت من أجله، ومن هنا يبدو للطّفل أنّ لكلّ شيء وظيفة يشغلها ودور يلعبه... فالشّمس خلقت لتدفئتنا والمطر لينبت الزّرع والماء لنشربه والأرض لنمشى عليها...إلخ.

بالإضافة إلى ذلك يتصور الطّفل أنّ أمّه وأباه هما اللّذان قاما بصنع كلّ شيء محيط به لأجله، وأنّهما يملكان قوّة لا نهائيّة لتحقيق رغباته.

فهو بذلك يقوم بتفسير الواقع حسب وظيفة كلّ ما يوجد فيه وما يكوّنه، بعد قراءة حكاية "لونجا" تظهر لنا هذه السّمة ولو بنسبة قليلة، حيث نجد فيها ذكر لمختلف الأشياء والظّواهر الموجودة في الطّبيعة، ومنه تجد الطّفل يبحث ويتساءل عن صانعها وخالقها، كما يفهم مدى أهمّية وجود الوالدين في رعاية أبنائهم وتوفير كلّ ما يهيّأ لهم الرّاحة والسّعادة إلى

⁽²¹⁾ ملكة أبيض، الطَّفولة المبكّرة والجديد في رياض الأطفال، ص(22).

جانب اعتباره أنّ لكلّ شيء حوله دور ووظيفة وجد لتأديتها، وهذا طبعا يفهمه الطّفل بعد التساؤل والنّقاش مع مربّيته، فمثلا: يسأل عن الشّمس من أوجدها وما دورها، وعن الملك والمُلْكِ وعائلته، وما أهمّية ذلك في الحياة...إلخ.

من خلال ما رأيناه سابقا، وبعد عرضنا للسمات النّفسيّة المتعدّدة وتطبيقها على حكاية "لونجا" استنتجنا أنّ كلّ هذه السّمات قد ظهرت فيها، وهي بشكل متفاوت ومختلف، حيث أنّ السّمة الطّاغية والأكثر وجودا في الحكاية هي سمة: "الطّفل أسير وجداناته" وكذا "خيال الطّفل خصب" وذلك لأنّ أكبر شيء يشكّل نفسيّة الطّفل هي الوجدان والخيال.

إنّ الطّفل بذاته ونفسيّته الهادئة يحبّ سماع الحكايات خاصيّة منها "حكايات الحيوانات، الزّهور، الخوارق، الطّيور" نظرا لكونها تسعده وتثير في نفسه قيما عديدة، ولذا تجد في نفسه مكاناً فسيحاً خاصيّة وأنّ الجانب النّفسي يعتبر من أهم العوامل المساعدة على نموّه وتطوّره، لذا وجب الاهتمام به والعمل على رعايته وتنشئته.

2- التّنشئة الاجتماعيّة:

2-1- مفهوم التّنشئة الاجتماعيّة:

تعرف التّشئة الاجتماعيّة على أنّها تلك العمليّات الاجتماعيّة الّتي يقوم بها الشّخص والّتي تأتي بدورها بالنّاتج الاجتماعي الّذي يتمّ اكتسابه، والمتمثّل في مجموعة الاتّجاهات والقيم، فالسّلوك المقبول في ظلّ نظام اجتماعي معيّن لأنّ الطّفل نتيجة التّفاعل المتّصل والمستمرّ بالوالدين يقوم بعدّة سلوكيّات اجتماعيّة مكتسبة ومتعلّمة، مثل: آداب المائدة وغيرها، وباطّراد النّمو تتطوّر معه نتائج هذه العمليّات الّتي تتّخذ شكل أنماط سلوكيّة أكثر تركيباً، والّتي تعدّ هامّة لإعداد عضواً فعالاً في أسرته وفي المجتمع.

وعمليّة التّشئة الاجتماعيّة عمليّة ذات جانبين، كفّي وتشجيعي، فهي وإن كانت تقوم على الضّبط وكفّ الطّفل عن كثير ممّا يشتهي فإنّها في الوقت نفسه تعينه على أن يتعلّم كيف يحقّق كثيراً ممّا يريد، ولهذه التّشئة أساليب عدّة أبرزها: الثّواب والعقاب والملاحظة والتّقاليد..إلخ، حيث أنّ الوالدان هما محور عمليّة التّشئة الاجتماعيّة، إمّا في الاستراتيجيّات أو في الأساليب، فإنّ وجودهما ودرايتهما بمتطلّبات نمو الطّفل أمرٌ ضروري في هذه المرحلة، نموّ الطّفل كلّه يتوقّف مساره على ما نقدّمه لأولادنا من خبرات تربويّة تتشيئيّة، ذلك لأنّ سنوات الطّفولة تمثّل حجر الأساس في تكوين الفرد.

ولعلّ هذه التّشئة أكثر ما تبرز في سلوكات الطّفل، وكذا في القيم المختلفة التّي يكتسبها، وهذا ما سنوضّحه فيمايلي:

2-2- الستلوكات:

إنّ الطّفل بطبيعته شغوف بالحكايات، ويتتبّع أحداثها، لأنّ حب الإطّلاع والاستطلاع من الأمور القويّة في الطّباع البشريّة، وأقوى ما تكون لدى الأطفال كما يرى علماء النّفس والنّربية والصّحة والاجتماع، فالقصيّة «تحظى بمكانة متميّزة في أدب الأطفال، وتعدّ من الفنون الأدبية المؤثّرة على السّلوك القيمي للأطفال في المواقف اليوميّة، وأنّها أكثر حيويّة وتشخيصاً للمواقف الحيّة وأكثر جاذبيّة للأطفال على إمتاعهم واستثارة مشاعرهم نتيجة قدرتها على تملّك عقولهم، فهي تنمّي لديهم القدرة على الابتكار وتخلق في أجواء الخيال بعيداً عن محدوديّة الواقع»(1).

^{(55).} حسن شحاتة، قراءات الأطفال، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط2، (1992م)، ص $^{(55)}$.

فالقصّة إذن لها أهمّية كبيرة لدى الأطفال، وتعتبر أكثر الفنون الأدبية تأثيراً على سلوك الأطفال في مواقفهم الحيّة المتعدّدة، وكذا أكثر جاذبيّة للأطفال على إمتاعهم واستثارة مشاعرهم نظراً لاستطاعتها على تملّك عقولهم، إذ تساعدهم على الابتكار، وتجعلهم يسبحون في الخيال تاركين الواقع ومحدوديته ورائهم.

تظهر لدى الطّفل في مرحلة الطّفولة بعض الاحتياجات والّتي تخرج في أشكال سلوكية مختلفة، منها الحاجة إلى لفت الانتباه، وكذا الحاجة إلى الاستقلال، حيث نجد الطّفل يبدأ في رفض السّلوكيات المرغوبة من أسرته إراديّاً لفتاً للانتباه، ولا يعبأ كثيراً بالألم الّذي يعقب مخالفة ما يريده الكبار، فحاجته للفت الانتباه أكبر من الإحساس بالألم، وهنا لا بدّ أن نراعي ذلك ونطمئنه، بل نتجاهل بعض التصرّفات بعد أن نفهم أنّ الغرض منها هو لفت الانتباه ليس إلاّ.

بعد ذلك يظهر رغبة كبيرة في الاستقلال عن الوالدين أو عمّن يقوم برعايته، فيميل إلى فعل أنشطة الكبار بنفسه، ولأنّ قدراته لم تكتمل بعد، فهو يتأرجح بين الرّغبة في الاستقلال والاعتماديّة على الوالدين، وأثناء الصّراع بين الرّغبتين تتطوّر مهاراته ويحتاج الأمر هنا إلى تفهّم ذلك ومساعدته وتأمينه أثناء تأدية بعض الأنشطة، ومتابعة بسيطة منّا وتشجيع على زيادة المهام الّتي يؤدّيها بمفرده.

كما يمكننا تسجيل بعض الملاحظات على هذه المرحلة، والّتي تتمثّل في: «ظهور بوادر طبيعة شخصيّة الطّفل، مثل: الطّفل القيادي والطّفل الانطوائي والطّفل المسيطر، وهي ملامح تبدو على سلوكيات الطّفل دون تدخّل منّا، وبالتّالي فإذا رغبنا في تغيير بعض الجوانب الشّخصيّة للطّفل فعلينا البدء من نهاية الثّالثة، وذلك من خلال خلق أجواء

مناسبة، فمثلا: يمكننا إن أردنا إحداث تغيير في شخصية الطّفل الانطوائية الّتي بدأت في البزوغ أن نخلق له أجواء نعمل فيها على دمجه، بحيث تقلّ درجة انطوائيته، ويتأقلم مع الآخرين ويعبّر عن ذاته.

تبدأ الفروق بين الجنسين في الاهتمامات خلال هذه المرحلة بفعل العوامل الثقافية، فيبدأ الطّفل الذّكي بالاهتمام بالألعاب والمجالات الذّكورية، والطّفلة الأنثى كذلك، وذلك تبعاً للشّائع في الثّقافة الّتي يتربّى فيها الطّفل.

يمكننا في هذه المرحلة إكساب الطّفل معظم العادات والسلوكيات الّتي نرغب فيها من خلال اللّعب والقصص والنّموذج السّلوكي الّذي يؤدّي إلى التّعلّم بالقدوة»(1).

من خلال كلّ هذا نجد أنّ لسلوك الطّفل معان مختلفة كونها تعبّر في معظمها عن احتياجاته، كما أنّها تمثّل أحيانا ملامح شخصيته، وتجدر الإشارة أيضا إلى أنّه يمكن اكساب الطّفل لبعض السّلوكيات المرغوب فيها بطرق متتوّعة.

وبعد قراءتنا لحكاية "لونجا" وجدنا أنّ لها تأثير في سلوك الطّفل، حيث نجده بعد سماعه لهذه الحكاية يغيّر من سلوكه ويتصرّف بطريقة جديدة لم يكن يتصرّف بها من قبل، ويظهر في:

- يتأثّر الطّفل بسلوك الأمير "زهّار" الشّجاع والّذي يمتطي حصانا وينطلق به، فتجده هو أيضا يقلّد ذاك، إذ يصعد فوق وسادة أو مكنسة أو حتّى عصا ويطلب منها الانطلاق، كما قد نجده يقلّد هذا الأمير عند محاولة إنقاذ النّسر المحقور من بين مخالب وأرجل النّسر الضّخم، فتجده يصطنع الحديث بين شخصين أو حتّى دميتين محاولاً إنقاذ طرف منها، وقد

⁽¹⁾ حسن شحاتة، قراءات الأطفال، ص(60).

يقلّد حتى سلوكات العجوز الشّمطاء فتجده يرسم أشكالا على وجهه بالألوان، مثل: الوشم، ويضع إحدى الدّمى على كنفه والأخرى إلى جانبه، وهذه السّلوكات قصد لفت الانتباه، كما نجد إلى جانبه الأنثى الّتي تتصرّف بدورها وكأنّها "لونجا" فتجدها تغيّر من طريقة كلامها وحتى من مشطة شعرها، حيث تمشطه في شكل ظفائر وتغيّر من سلوكاتها وتحاول لبس الشّياب الجميلة، وتمشي بكلّ فخر واعتزاز مقلّدة في ذلك "لونجا" صاحبة الجمال الفاتن أو قد تقلّدها عندما فقدت زوجها "زهّار" لمدّة وذهبت للعيش في القصر كخادمة بثياب رثّة قديمة، إذ تجدها تلبس الملابس الممرّقة، وقد تمشي حافية متصرّفة تصرّفات الحزينة المسكينة... إلى غيرها من السّلوكات الّتي قد يتعلّمها الطّفل وتتعلّمها الطّفلة أيضا من خلال هذه الحكاية.

باكتساب الطّفل لمختلف هذه السّلوكات يكون قد تمكّن من التّفيس عن رغباته، كما يُظهر ذلك أنّه حقّا قد استمع جيّداً للحكاية وفهمها، فأحدثت فيه هذه الحكاية وقعاً تأثيراً كبيراً ومتعة ورغبة في التّثقيف أكثر، ويبيّن هذا أيضا أنّه قد سيطرت على سلوكهم دوافع جديدة يتمثّل أهمّها في: الدّافع إلى حب الاستطلاع، الدّافع إلى التّعلّم، الدّافع إلى إثبات الذات وكذا دافع الكفاءة والدّافع إلى اللّعب.

2-3- القيم المستنبطة من حكايات الأطفال:

لا يوجد مجتمع إنساني يخلو من القيم الّتي تعطي لحياة أفراده معنى وغرضاً، وتتشأ هذه القيم في المجتمع استجابةً من الأفراد للقوى والضّغوط الّتي تفرضها البيئة، ويتشبّث الأفراد بهذه القيم عن وعي منهم، كما أنّهم ينقلونها ويلتزمون بها في سلوكهم وتتوحّد بها الشّخصيات أثناء عمليّة التّشئة الاجتماعيّة، وكلّ قيمة تؤدّي وظيفة في البناء الاجتماعي

لصالح الشّخصيات المكوّنة للمجتمع، ولصالح المجتمع كلّه وتعمل على التوافق الاجتماعي وتلحّ عليه، فتوافق الأشخاص مع القيم السّائدة وتوحّدهم معها أمر ضروري لتؤدّي القيم وظائفها.

«القيم قد تكون دائمة التغيير والتبديل، ولا تدوم دواماً مطلقاً، فالاستمرار النسبي والتغير النسبي للقيم يخضعان دائماً لظروف المجتمع» (1)، فظروف المجتمع هي التي تتحكّم في القيم، في استمرارها وتغيرها، كما تمثّل أيضا القيم «جزء هام من ثقافة المجتمع التي تشمل أيضا السلوك الاجتماعي والمعتقدات والقوانين وكلّ نتاج المجتمع يتم نقله عن طريق عمليّة التنشئة الاجتماعيّة الّتي تستمر طوال حياة الأفراد لإكسابهم وظائف لها دورها في المجتمع» (2).

تعتبر القيم أهم جزء من ثقافة المجتمع، فهي متعلّقة بذلك السلوك الاجتماعي والمعتقدات، وكذا مختلف نتاجات المجتمع الّذي ينقل بواسطة تلك التّشئة الاجتماعيّة.

2-4- اكتساب الطّفل للقيم:

يحدد "ريشر" (Rescher) «عمليّة اكتساب القيم على أنّها العمليّة الّتي يتبنّى من خلالها الطّفل مجموعة من القيم، لم يكن يتبنّاها قبل ذلك، ومن ثمّة فإنّها كما يرى تمثّل أحد قطبى متصل يمثّل قطبه الآخر الهجر أو التّخلّى عن الاحتكاك إليها»(3).

⁽¹⁾ عبد الفتّاح عثمان، خدمة الفرد في المجالات النّوعيّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، (1980م)، ص(16).

^{(2) -} خير الدّين علي أحمد عويس، علم النّفس الاجتماعي والنّشاط الرّياضي، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، (1984م)، ص(110، 111).

⁽⁵³⁾ محى الدّين أحمد حسين، القيم الخاصة لدى المبدعين، دار المعارف، القاهرة، (1981م)، ص $^{(5)}$.

ف"ريشر" إذن يرى بأنّ اكتساب القيم تعتبر عمليّة بفضلها يتبنّى الطّفل مجموعة قيم لم يتبنّاها سابقاً، بحيث تمثّل قطب الاتّصال والاكتساب، عكس الهجر والتّخلّي.

«وتبدأ عمليّة اكتساب القيم من الصّغر وبتأثير الوالدين، فالطّفل يعتمد في تكوين ذاته المثاليّة على الوالدين، ويكتسب الأبناء قيم الآباء من خلال عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة، وتختلف القيم الّتي يكتسبها الأبناء باختلاف الطّبقات الاجتماعيّة لآبائهم الّذين يهتمّون بدورهم بالنّتاج المباشر لسلوك أبنائهم أكثر من اهتمامهم بالدّوافع الّتي تكمن وراء هذا السّلوك».

فالقيم تكتسب من خلال عمليّة التّطبيع الاجتماعي للطّفل منذ مولده، ومن خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين في المجتمع، وهي جزء ممّا يسمّى بالتّكوين النّفسي والاجتماعي للفرد.

فعمليّة اكتساب القيم عمليّة تعلّم، ويبدأ طور اكتسابها عندما يتعلّم الطّفل نطق الكلمات، واكتسابه لقيم جديدة يعني تعلّمه لكيفية تبادل الأدوار مع الآخرين، ووعيه بتبادل الأدوار والمراكز والمواقف والجزاءات الإيجابيّة والسّلبيّة، وعملية اكتساب القيم لا تقتصر على الأسرة، بل تمتد إلى الجماعات الّتي ينتمي إليها الطّفل في المدرسة والنّادي والشّارع...إلخ، فالطّفل يتأثّر ويتفاعل مع محيطه الأسري والخارجي.

إذ يعتبر اكتساب القيم من الحاجات المهمة الّتي نسعى إلى إشباعها عند أبناءنا حتى يكون الفرد سعيداً في علاقته مع الله سبحانه وتعالى سعيداً في علاقته مع الآخرين، وهي حاجات على جانب كبير من الأهميّة، وتحتاج إلى اهتمام البالغين المحيطين بالطّفل سواء

⁽²¹¹⁾ عبد الرّحمن العيسوي، سيكولوجيّة التّشئة الاجتماعيّة، دار الفكر العربي، الاسكندريّة، ص(211).

في المنزل أو المدرسة أو المجتمع، كما تحتاج من الطّفل إلى جهد في تحويل هذه القيم إلى مقوّمات سلوكيّة، وإلاّ أصبحت هذه القيم شعارات لا تتعدّى الشّفاه.

رغم أنّنا كثيراً ما نجد هذه القيم تتعارض مع نزعات الطّفل في مواقف مختلف، فيذهب الطّفل ليسلك الطّريق الأسهل وهو عدم الالتزام بها، ومنه ندرك أهميّة قصص الأطفال الّتي مكن أن تغرس هذه القيم في نفوسهم بالإقتداء اللاّشعوري بأبطال القصيّة الّتي استحوذت على انتباههم وإعجابهم، فعن طريق القصيّة مثلا يكتسب الطّفل العديد من القيم الخلقيّة، مثل تقدير المسؤوليّة الاجتماعيّة وتقبّلها، ومثل التّعاون والالتزام، بالإضافة إلى الفضائل الدّينيّة مثل: الصّدق والأمانة والبرّ بالوالدين، وإيتاء ذي القربي ومساعدة المحتاجين...إلخ.

5-2 القيم الواردة في الحكاية:

وهي تلك القيم أو الخصال والصنفات الّتي يفهمها الطّفل ويتعلّمها من مؤسّسات عدّة، منها: الأسرة، المدرسة، جماعة الرّفاق، دور العبادة، وسائل الإعلام...إلخ.

حيث تمثّل هذه القيم الجزء الهام من ثقافة المجتمع الّتي تشمل أيضا السّلوك الاجتماعي المعتقدات والقوانين وكلّ نتاج المجتمع الّتي تشمل أيضا السّلوك الاجتماعي والمعتقدات والقوانين وكلّ نتاج المجتمع، والّذي يتمّ نقله عن طريق عمليّة التّشئة الاجتماعيّة.

ولعلّ أهم القيم الّتي استخلصنها من حكاية "لونجا" هي:

أ) القيم الاجتماعية: إنّ الطّفل بعد استماعه لحكاية "لونجا" يتمكّن من استخلاص قيم كثيرة خاصية هذه الاجتماعية والّتي نلمسها في هذه العبارة «في اليوم الموالي راحت العجوز

إلى الغابة حيث البئر العميقة لتملأ جرّتها وتستطلع أخبار الأمير "زهّار" تتفحّص أعماله ومواعيده وأوقات خروجه» (1) وهي تمثّل صفة المكر والمكيدة الّتي امتازت بها العجوز الشّمطاء.

فهنا الطّفل يتساءل عن مفهوم المكر والمكيدة والجبل، ومن حيث بعدها يستطيع تصنيف الصّفات وفهمها.

أمّا في العبارة التّالية «امتطى الأمير الوسيم عربة يجرّها حصانان تاركاً البلدة متوجّها إلى النّاحية الّتي أشارت لها العجوز حيث توجد "لونجا"»(2)، الطّفل يتعلّم منها معنى الشّجاعة، والّتي اتّصف بها الأمير "زهّار" حين انطلق للبحث عن "لونجا" ممتَطِيًا حصانه، حيث يصبح الطّفل يعطي لهذا المفهوم حقّه ومعناه.

كما يتعلّم من العبارة الآتيّة أيضا: «رحّب به الشّيخ واستضافه إذ قدّم له الطّعام والحليب في بيته المتواضع المزيّن بالأواني المزخرفة» (3)؛ معنى الكرم والسّخاء الّذي رحّب به الشّيخ الأمير "زهّار" في بيته، ومنه يعرف أنّ عليه التّحلّي بهذه الصّفة كونها حميدة يحبّبها كلّ النّاس، وتؤدّي إلى خلق التّعاون والمحبّة بينهم.

كما نجد العبارة التّالية: «إذاً عليك بتنفيذ التّوجيهات الّتي قدّمتها لك، واحذر الصّخرة العجيبة وستصل إلى "لونجا"...»⁽⁴⁾ والّتي يفهم ويتعلّم منها الطّفل معنى النّصح والنّصيحة، وكذا ضرورة الاستماع للنّاصح.

⁽¹⁾ مص(02). مصاينة (2016م - 2011م). <u>www.Djelfa-info</u> ، ص(02). مص(02).

⁽²⁾⁻ حكاية لونجا، ص(03).

 $^{^{(3)}}$ المصدر نفسه، ص ن.

^{(&}lt;sup>(4)</sup>حكاية لونجا ، ص(04).

وفي هذه العبارة «وجد أمامه كلبة ضخمة هجمت نحوه فرمى لها قطعة لحم ثمّ لاعبها بمرونة وليونة حتى هدّاً من روعها فسكنت حركتها، ثمّ بدأ الأمير يصيح منادياً الحسناء...»(1)، يستخلص الطّفل ذكاء وحنكة الأمير "زهّار" حين واجهته كلبة العملاق، ومنه يتعلّم أنّ عليه استغلال قدراته العقليّة وذكائه في المواقف الصّعبة.

أمّا في هذه العبارة «لونجا أيّتها الحسناء، هيّا اخرجي لقد جئتك فارساً أبحث عن حقيقة الأسطورة الّتي سكنت قلبي فتحدّيت لأجلها الخطوب...»(2)، فالطّفل يستنتج المعنى الحقيقي للجرأة.

وفي العبارة «اخفض صوتك... اصمت حتى لا يسمعك الآخرون»(3)، الطّفل من خلال هذه العبارة يتعلّم ويفهم أيضا النّصح.

كما يستنتج في هذه العبارة «لن أخشى أحداً لأجلك جئت راغباً في الزّواج بك» (4) مدى تحدّي الأمير "زهّار" لكلّ ما قد يقف عائقاً في طريقه قصد الوصول إلى الحبيبة "لونجا"، ومنه يفهم معنى التّحدّي والمواقف المختلفة الّتي تجعله يتحدّى المصاعب والمشاكل.

إلى جانب وجود قيمة أخرى في العبارة «إنّ عابر سبيل جائعاً اقترب من الصّخرة طالباً القوت كي لا يموت بالطّوى، فقدّمت له الخبز واللّبن، ثمّ انصرف لحاله»⁽⁵⁾، وهي حيلة، حيث استعملت "لونجا" حيلة لإخفاء الأمير "زهّار" وإنقاذه من بطش والدها وجبروته،

 $^{^{(1)}}$ المصدر نفسه، ص $^{(1)}$.

 $^{^{(2)}}$ المصدر نفسه، ص ن.

 $^{^{(3)}}$ المصدر نفسه، ص ن.

 $^{^{(4)}}$ المصدر نفسه، ص ن.

⁽⁵⁾⁻حكاية لونجا ، ص(05).

فالطّفل من حيلة "لونجا" يستطيع هو الآخر استعمال الحيل المختلفة في المواقف الّتي تستدعى ذلك.

كما نجد هنا «تفطنت كلبة العملاق المتوحّش الحميمة عند سماعها صهيل الحصان، وأدركت أنّ "لونجا" غير موجودة، بل رأتها تهرب مع الشّاب، فأيقظت العملاق الّذي فتّش عن ابنته» (1) الطّفل يفهم صفة الوفاء الموجودة عند مختلف الحيوانات الأصحابها، فهنا تظهر صفة وفاء الكلبة لصاحبها.

وكذا في هذه العبارة «ثمّ شاهدا رجلين يقتتلان، تذكّر الأمير وصيّة "العملاق المتوحّش" لكن بذرة الخير في نفسه جعلته لم يطق صبراً، فقفز بجواده نحوهما وأصلح بينهما ووزّع كيس الذّهب بينهما بالتّساوي والتّراضي»(2)، يتعلّم الطّفل أنّ النّاس بالفطرة لديهم صفة حب الخير لبعضهم البعض، فيعرف أنّ عليه أيضا أن يحب غيره ويحترمه.

أضف إلى ذلك «لكن النّسر الكبير انتهز الفرصة واختطف بمخالبه الأمير من ظهره وحلّق به في الأجواء العالية تاركاً وراءه "لونجا" وجواده»(3) هذه العبارة الّتي يفهم الطّفل من خلالها ضرورة عقاب وجزاء من لا يطيع الأكبر منه، والّذي ينصحه ويرشده إلى الصّواب.

وكذا في «لكن الحصان كان بغريزته يسير نحو قصر الملك» (4)، والّتي يفهم منها الطّفل غريزة ووفاء الحصان لصاحبه.

 $^{^{(1)}}$ المصدر نفسه، ص $^{(05)}$.

 $^{^{(2)}}$ المصدر نفسه، ص $^{(06)}$.

 $^{^{(3)}}$ المصدر نفسه، ص ن.

 $^{^{(4)}}$ حكاية لونجا ، ص $^{(07)}$.

وكذا في «ترى إلى أين طار به النسر؟ وهل مازال حيّاً أم وافته المنيّة واختطفته هي الأخرى منيي؟» (1)، والّتي يفهم منها مدى تمسّك "لونجا بالأمل في حياة الأمير "زهّار" وعودته رغم كلّ الصّعوبات والعوائق الّتي لاحقته، ومنه يصبح لمعنى "الأمل" قيمة كبيرة وقيمة في حياته هو أيضاً (الطّفل).

بالإضافة إلى فهم الطّفل وتعلّمه كذلك لصفة التّركيز والانتباه والّتي امتازت بها "لونجا" وهي تطهر للعيان في العبارة الآتية «قفزت "لونجا" وهي تلوح بيدها يميناً ويساراً، والنّسر يواصل حركاته بجناحيه الطّويلتين» (2).

كما وردت مرّة أخرى صيغة الذّكاء، وهذه المرّة تمثّلت في ذكاء الأمير "زهّار" لتمكين "لونجا" من إنقاذه، ويظهر جليّاً في هذه العبارة «عليك بذبح خروف سمين وتركه عند النّهر، عندما يراه النّسر سيأكله فيشبع فيقع طريح الأرض، حيث لا يقوى على الطّيران، وقتها عليك بضربة بعصا غليظة على رأسه فأنجو من قبضته...»(3)، فالطّفل يفهم أنّ للذّكاء دور مهم في مواجهة هذه الحياة بكلّ ما تحمله من معنى.

وفي الأخير نجد العبارة التّالية: «وباعث الخطّة الجهنّميّة للعجوز الماكرة المدبّرة للمكيدة مع شقيق الملك شقران بالفشل» (4)، والّتي يستخلص منها الطّفل أنّه دائماً هناك انتصار للخير على الشّر مهما كان، وكذا بعد العسر يأتي اليسر، ودوام الحال من المحال، فبقدر ما دبّرت العجوز وعمّ "زهّار" شقران من مكائد إلاّ أنّها باءت بالفشل، كما يستخلص أيضا أنّه على الإنسان الصّبر في جميع الأحوال.

[.] المصدر نفسه، ص ن $^{(1)}$

 $^{^{(2)}}$ – المصدر نفسه، ص ن.

 $^{-^{(3)}}$ المصدر نفسه، ص ن

⁽⁴⁾⁻حكاية لونجا ، ص(09).

إلى جانب هذه القيم الاجتماعيّة والمتتوّعة نجد أيضا قيما أخرى، وهي:

ب) القيم الستياسية:

وتظهر من خلال الحديث عن "زهّار" وعائلته الّذين يعيشون في القصر حياة التّرف والرّفاهيّة، وهو بدوره ما يخلق لديها القوّة والسيطرة على الآخر، ويظهر في العبارة التّالية: «في قلعة عظيمة تضاهي السيّماء يعيش الملك وزوجته وابنهما الوحيد "الأمير زهّار"...»(1)، فمن خلال هذه القوّة والسيّطرة يستطيع التّحكّم على غيره، فالطّفل هنا يفهم أنّ للثّروة والمال أهميّة كبيرة في قلب مختلف الموازين السياسيّة وغيرها.

إلى جانب هذه العبارة نجد العبارة التّالية «ويا ليتك تنسى هذه الفتاة وتعود إلى أبيك تساعده في أمور السلطة» (2) بمعنى أنّ للسلطة مكانة عظيمة في الوسط الاجتماعي والسّياسي والاقتصادي...إلخ، وكذلك تظهر:

ت) القيمة النّظريّة:

تظهر هذه القيمة في حكاية "لونجا" من خلال تساؤل الطّفل عن أشياء عديدة متعلّقة ببيئته ومحيطه، ولعلّ أهمّها ما يلي: هل للحصان حقّاً غريزة تجعله يستطيع الرّجوع إلى

 $^{^{(1)}}$ المصدر نفسه، ص $^{(01)}$.

⁻⁽⁰⁴⁾ المصدر نفسه، ص-(2)

القصر بمفرده أو لا، والّتي ظهرت في العبارة التّالية «لكن الحصان كان بغريزته يسير نحو قصر الملك...»(1).

وهل حقيقة توجد تلك الأخطار الّتي يواجهها الأمير "زهّار" للوصول إلى "لونجا" في العالم حقيقة، والّتي تظهر أيضا في العبارات «روت له حكاية "لونجا" ابنة العملاق المتوحّش الّتي تعيش في غياهب الدّنيا بأقصى المعمورة، حيث لا أحد يمكنه أن يصل إليها حتّى يرى سحرها وروعتها لأنّها تقيم وسط متاهات الموت والهلاك»(2)، «كانت له شمس تضيء دربة المحقوف بالمخاطر...»(3).

وكذا في قول الشيخ الوقور: «أُدركُ أيّها الأمير قصتك وأعرف أنّ طريقك صعب، لأجل الوصول إلى الحسناء، الموت - يواجهك كلّ لحظة...»⁽⁴⁾.

إلى جانب قول الأمير "زهّار": «فتحدّيت لأجلها الخطوب...» (5).

فكلّها إذن عبارات تبيّن الأخطار الّتي واجهها الأمير في سبيل الوصول إلى "لونجا" إلى جانب التساؤلات التّالية: هل حقاً إذا قمت بمساعدة حيوان ما يفهم تصرّفك ذلك يحاول أن يرّد لك الجميل؟ وهل إذا أسأت إليه هو أيضا يسيء إليك؟

⁽¹⁾⁻حكاية لونجا ، ص(06).

⁻⁽⁰³⁾ المصدر نفسه، ص-(2)

 $^{^{(3)}}$ المصدر نفسه، ص ن.

 $^{^{(4)}}$ المصدر نفسه، ص ن.

 $^{^{(5)}}$ المصدر نفسه، ص $^{(5)}$.

ففي هذه الحكاية "لونجا" وجدنا أنّ النّسر المحقور بعدما ساعده الأمير "زهّار" هو أيضا حاول أن يساعده، وذلك من خلال محاولته إخبار زوجته عن مكان وجود الأمير "زهّار".

فمن خلال هذه التساؤلات الّتي قد يطرحها الطّفل نفهم أنّه يفكّر ويتساءل ويحاول أن يفهم كلّ ما يحيط به، إلى جانب محاولته أيضا لفهم مختلف القوانين الّتي تحكم هذا المحيط وتسيّره.

ث) القيم الاقتصادية:

في حكاية "لونجا" تظهر لنا هذه القيم في تصرّف "شقران" أخ الملك اتّجاه أخيه، وذلك بغية الحصول على المال، إذ دبّر له مكيدة من أجل الإيقاع به، وكان الهدف من كلّ ذلك هو الحصول على الثّروة، وبذلك تعتبر عمليّة نفعيّة، وتظهر بشكل واضح في هذه العبارة «في إحدى اللّيالي جلس شقيق الملك يفكّر في حاله وفي ثروة أخيه الملك العجوز الذي يمتلئ خزائنه بالأموال الطّائلة الّتي جعلت سبب عيشته مترفة بالبذخ والملذّات، فسكن قلبه الحقد والضّغينة وفكّر ...» (1).

وكذا في هذه العبارة: «اتَّفق الاثنان على الأمر شريطة أن يكمّل لها المبلغ المتبقّي حينما تقضي على الأمير "زهّار"...»(2).

فمن أجل انتزاع الأموال والثّروة من أخيه يستطيع أن يقوم بأيّ تصرّف مهما كان خطيراً.

^{(02).} حكاية لونجا، ص

⁽²⁾⁻حكاية لونجا ، ص(02).

ج) القيم الجماليّة:

والّتي تظهر في مختلف العبارات، ومنها: «"لونجا" أسطورة الجمال الفاتن، ذات قوام رشيق وهامة تغطّيها خصلات شعرها الذّهبي المسترسل على ظهرها»(1)، إذ الطّفل بعد سماعه لهذا الوصف تجده يفكّر ويتخيّل صورة "لونجا" الجميلة كونه ميّالاً ومهتمّاً بكلّ ماهو جميل، كما يظهر في العبارة «في قلعة عظيمة تضاهي الستماء...»(2) أبن نجد الطّفل هنا يتصوّر القلعة ومدى جمالها، إلى جانب هذه العبارة نجد عبارة أخرى «وبينما هي في البئر إذ يقف الأمير بشعره الأسود والمتدلّي ويرنوسه الجميل وصداريّته المطرّزة بالذّهب الخالص يتوسيّط خصره حزام مزركش عُلق به سيف ينام في غمده وهو على جواده الأدهم»(3)، فهنا أيضاً عبارة عن وصف للأمير والباسه الفاخر، كما نجد هذه العبارة والّتي تتحدّث هذه المرّة عن جمال الأواني: «في بيته المتواضع المزيّن بالأواني المزخرفة الّتي تبدي مهارة اليد هوية في الإتقان والإبداع»(4).

إنّ كلّ هذه العبارات تظهر لنا نوع من الجمال، والطّفل كما هو معروف يهتم ويميل إلى كلّ ما هو جميل من ناحية الشّكل أو التّوافق...إلخ، ناظراً في ذلك إلى هذا العالم نظرة تقدير من ناحية التّكوين والتّوافق الشّكلي.

إلى جانب هذه القيم نجد أيضا نوع آخر من القيم، ألا وهي:

ح) القيم الدّينيّة:

 $^{^{(1)}}$ المصدر نفسه، ص $^{(1)}$.

 $^{^{(2)}}$ المصدر نفسه، ص ن.

⁻⁽⁰²⁾ المصدر نفسه، ص-(3)

 $^{^{(4)}}$ المصدر نفسه، ص $^{(03)}$.

تسعى معظم الحكايات إلى غرس تعاليم الدّين في نفوس الأطفال، قصد تربيتهم على نهج سليم، وحكاية "لونجا" لا تختلف عن هذه الحكايات، بحيث لمسنا فيها هذه القيم في مختلف المواطن، وتظهر في بعض العبارات «رحّب به الشّيخ واستضافه إذ قدّم له الطّعام والحليب...» (1)، وهنا نجد الطّفل يفهم أنّ التّرحيب والاستضافة من الأخلاق الحسنة، والّتي يجب التّحلّي بها، أضف إلى ذلك «قصد بيت أحد الشّيوخ الحكماء وقصّ عليه حكايته رغبة في المساعدة بالرّأي » (2) إذ أنّ من تعاليم الدّين اللّجوء إلى الشّيخ الحكيم للاستشارة وطلب المساعدة.

وكذا في «قال للأمير في شفقة وحنو..» (3) فديننا الحنيف يدعوا إلى الشفقة والحنان، إلى جانب «بإذن الله...» (4)، ذلك أنّ الله هو أصل كلّ شيء، وأنّه لا شيء يستطيع الحدوث إلاّ بإذنه وأمره.

فمن خلال هذه العبارات يفهم الطّفل أنّ تعاليم الدّين عظيمة، وأنّ الدّين يدعونا إلى الخير، وينهانا عن الشّر، كما يستطيع من خلاله أن يفهم مختلف اهتماماته وتساؤلاته عن الأصل والمصير، وغيرها من الأشياء الّتي يرغب معرفتها.

إنّ وجود هذا الكمّ الهائل من القيم في حكاية "لونجا" يعني أنّها استطاعت تحقيق مختلف أهداف الحكاية، حيث أنّها أثارت انبهار الأطفال والّذي أدّى بدوره إلى إثارة ذكاء الطّفل وتذوّقه للجمال، وتمكّنت من إسعادهم والتّرفيه عنهم، كما ساهمت في تتمية الانتباه

⁻⁽³⁰⁾ حكاية لونجا ، ص-(30).

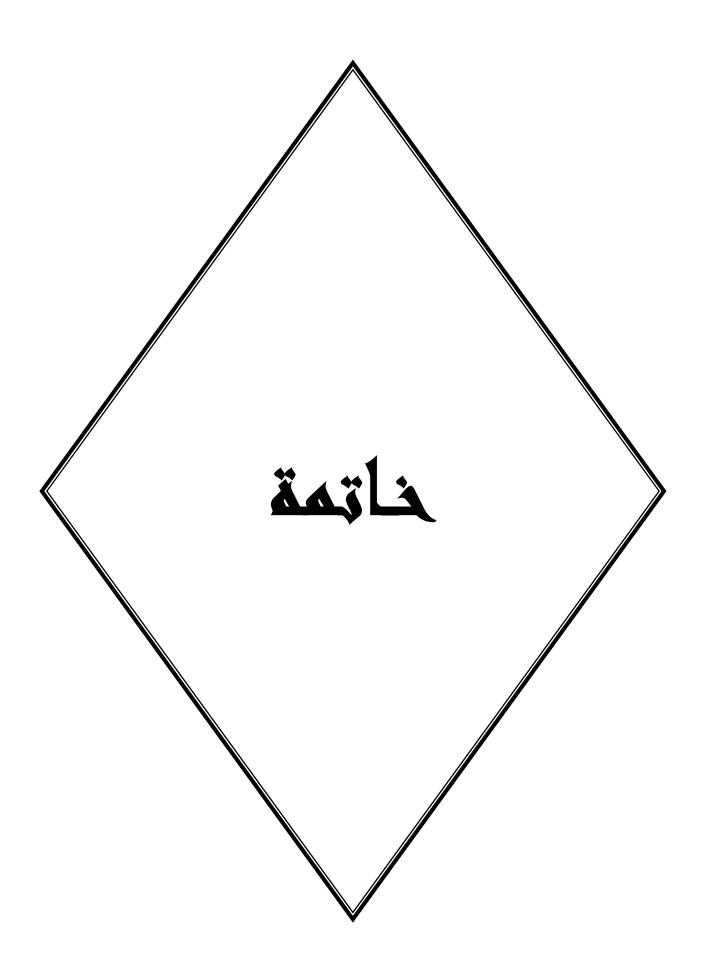
⁽²⁾ المصدر نفسه، ص(03).

 $^{^{(3)}}$ المصدر نفسه، ص ن.

 $^{^{(4)}}$ المصدر نفسه، ص $^{(4)}$.

لدى الأطفال، وبهذا كلّه تكون قد خطّطت لنفسها موضعاً بين الحكايات، ووجدت مكاناً لها بينها.

وفي الأخير نصل إلى القول أنّ للتّنشئة الاجتماعيّة أهداف وأهميّة قصوى على المستوى الفردي والجمعي، وتبقى أساليب المعاملة الوالديّة تعكس أساليب السلطة الموظّفة في المجتمع وفي مؤسساته، وتظهر هذه التّنشئة في سلوكات الطّفل، وفي القيم الاجتماعيّة المتعدّدة.



خاتمة:

لعلّ الحكاية الشّعبيّة من الأشياء الأولى الّتي يتعرّف إليها الإنسان في حياته، ومنذ سنوات طفولته المبكّرة بكلّ ما تحمله من إحساس بالسّعادة والمتعة والفرح والحزن والخوف والرّغبة، وربّما من خلال الحكاية تبدأ تصوّراتنا الأولى عن العالم.

وما يمثّل هذه الطّفولة المبكّرة هي المرحلة التّحضيريّة باعتبارها الأخيرة لما قبل المدرسة، والّتي تحضّر الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم بين (05- 06) سنوات، حيث لا يخفى على أحدٍ أنّ هذه المرحلة تلعب دوراً أساساً بمساهمتها في إعداد الأطفال للمرحلة المقبلة، وهي من المراحل المهمّة والحسّاسة في حياة الأطفال، ولهذا فقد أصبحت تمثّل إحدى الحاجات الملحّة الّتي يستلزم توفّرها لكلّ الأطفال، لأنّها تثري تجربته وخبراته، وتساعده في تنمية رصيده اللّغوي، ونشاطه العقلي، كما تسمح له بعمليات الترتيب والتصنيف، ولا يظهر دورها في هذا فقط، بل تسعى أيضا إلى تحقيق أهداف التّعليم ما قبل المدرسة وتشكيل أساسيات نمو الطّفل في جميع نواحيه المختلفة: الجسميّة، العقليّة الاجتماعيّة والانفعاليّة.

ونجد أنّ الحكاية الشّعبيّة تساهم في تحقيق هذه التّربية بشكل كبير، وذلك من خلال:

- تتمية شخصية الطّفل، وهذا من خلال سماعه للحكاية وإعادة صياغته لها، وتهيئته نفسياً للحياة الواقعيّة.
 - كونها تعتبر مدرسة للقيم الأخلاقية في المجتمع.
- تجمع شمل العائلة، وهذا عندما يحكيها الكبار في الوسط العائلي، ممّا يوفّر الجو الحميمي في الأسرة واستقرارها.

- تساعد الطَّفل في تكوين شخصيته وخاصّة النّمو العقلي والنّفسي والعاطفي واللّغوي.

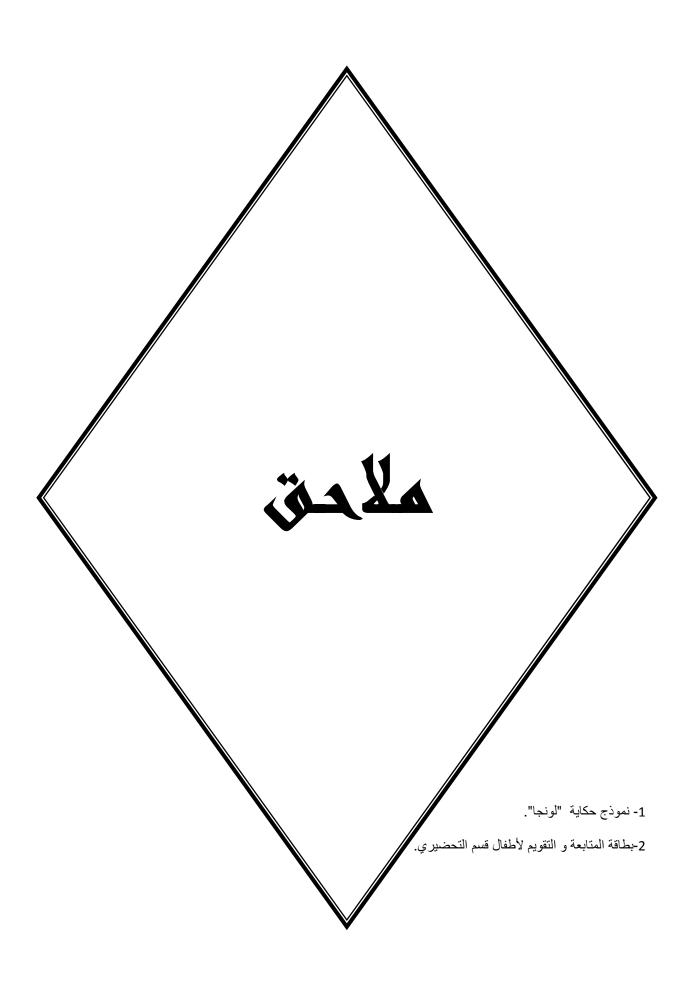
وفي الأخير لا يسعنا إلا تأكيد الدور الفعّال الذي تلعبه الحكاية الشّعبيّة في تنمية مخيال الطّفل، وذلك بما توفّره من إمكانيات لتنمية جوانبه الجسميّة والتفسيّة والعقليّة والاجتماعيّة وحتّى المعرفيّة.

فللحكاية الشّعبيّة مكانة مرموقة في حياة الطّفل، وفي حياة المجتمعات ككلّ، وهذا من خلال النّتائج الّتي حقّقتها.

لذا فعلى المسؤولين الاهتمام بهذا الفنّ أشدّ اهتمام، وكذا تجسيده في مختلف الأطوار التّعليميّة، خاصّة الطّور الأول أين يجد الطّفل نفسه بأمس الحاجة لمثل هذه الحكايات.

وكما نأمل أن نكون قد وفقنا في بحثنا هذا المتواضع، علماً أنّه لا يخلو بحث من نقائص، ولكنّنا حاولنا جاهدتين أن نقلّل من هذه النّقائص بقدر المستطاع.

وصلّى الله على نبيّنا محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين.



لونجا

"لونجا" الفتاة ذات الجمال الرّائع الّذي بلغت شهرتها الآفاق، لا يتزوّجها إلاّ الشّاب الّذي يدافع عنها ويدفع مهرها غالياً... وهو المخاطرة بحياته وسط الأهوال...!! كيف بدأت قصّتها؟

الزّمن يمرّ والأجيال المتعاقبة لا تبرح تنسج بأناملها وألسنتها صوراً شتى لحكايات نعتقد أنها من منا.. قد تكون حقيقة أو خيالا.. أو مجرّد أسطورة نستلطفها فتشوّقنا لمتابعة أحداثها حتّى النّهاية.

كانت جدّنتا "حجيلة" تحلب الماعز والنّعاج في الزّريبة بعدما أدخلها الصّبية القادمون من المرعى حيث الكلأ واللّعب والمرح، مع الغروب حينما تتزع الشّمس ثيابها لتتام في حضن الجبال أو لتستحمّ بماء البحر وتتام بين الأمواج، المهمّ أنّها تغيب حتّى ولو أنّها لن تتام.. هكذا.. هم يمزحون.. لا يعرف من حديثهم سوى هذه الضحكات المعبّرة على قوة الأمل في قلوبهم البريئة..

يجلسون حول "قصعة" الكسكس بالحليب.. يأكلون في سعادة،،يتمعنون في ملامح الجدّة،، يترقّبون شفتيها حين تنبس بكلمة..... وما تقصّ عليهم من قصصها الجميلة المسلّية. !!. تتتهد الجدّة "حجيلة" وهي تضع الملعقة، قائلة:

ويقاطعها الأبناء... الحمد لله، اللهم أدمها نعمة وبارك لنا كما باركت في حياة "لونجا" وأعينهم تترجّاها... لونجا... لونجا... ما قصّتها؟

تنهض الجدّة "حجيلة" لتتكئ إلى وسادتها ثمّ تعتدل في جلستها وتبدأ القصدة قائلة: "لونجا" اسم أسطورة الجمال الفاتن،، الفتاة السّحريّة القادمة من أعماق التّاريخ، ، ذات قوام رشيق وهامة تغطّيها خصلات شعرها الذّهبي المسترسل على ظهرها، كانت حلم الشّباب،، كلّ واحد يريد الوصول إلى رضاها ليتزوّجها ويفوز بجمالها الباهر الّذي شغل بال الجميع،، لكن مزارها بعيد ودون ذلك أهوال ولا يغامر بنفسه إلاّ الشّجاع، الّذي لا يبالي بالموت من أجل العيش اللّذيذ والحياة السّعيدة.

في قلعة عظيمة تضاهي السماء،، يعيش الملك وزوجته وابنهما الوحيد "الأمير زهّار" الّذي عرفته البلدة بمروءته وشهامته وطيبة قلبه وشجاعته الفائقة وبجوار قصر الملك يسكن شقيقه "شقران" الّذي أضنته الحياة بأوجاعها وآلامها،، وعسرت عليه اللّيالي بمحنها،، نظرا لأطماعه الكثيرة وحسده الكبير.

في إحدى اللّيالي جلس شقيق الملك يفكّر في حاله وفي ثروة أخيه الملك العجوز الّذي تمتلئ خزائنه بالأموال الطّائلة الّتي جعلت سبب عيشته مترفة بالبذخ والملذّات فسكن قلبه الحقد والضّغينة وفكّر في حيلة ينتقم بها لحاله.. فخطرت بباله فكرة للاستيلاء على ثروة أخيه، قال في نفسه:

ينبغي القضاء على ابن أخي الملك،، لأصبح الوريث الوحيد للملك. وماهي إلاّ لحظات حتّى أسرع الخطى نحو العجوز الدّاهية يستشيرها في طريقة تدبير المصيدة للإيقاع بالأمير الشّاب "زهّار" والتّخلّص منه إلى الأبد....

جلس الاثنان،، يتبادلان الحديث في همس، يتناجيان في خبث ومكر،، كان بلحيته السّوداء وبرنوسه الأصفر وعمامته الملتوية كنوم الثّعابين ومن عينه تتطاير شرارات النّار الموقودة في قلبه يشبه العجوز الشّمطاء ذات النّابين البشعين، وهي تعصب رأسها المملوء بالدّهاء والحيل الّتي تفوق حيل الشّياطين.. كانت عيناها المرعبتان تحيط بهما تجاعيد

المكر، والوشم الأخضر يملأ وجهها الشّاحب،، وفي ذراعيها أساور الفضّة المنقوشة وفي حجرها كيس النّقود، تتلمّسه بأناملها ثمّ تتحدّث خفية مع غرابها الأسود القابع على كتفها أو تتظر إلى الجانب الآخر نحو القط الأسود بنظراته الماكرة ثمّ ترسل تساؤلات لهذا الشّيء الذي يلمع بين يديها والقطّ يشجّعها.....

اتَّفق الاثنان على الأمر شريطة أن يكمل لها المبلغ المتبقّي حينما تقضي على الأمير "زهّار".....

في اليوم الموالي راحت العجوز إلى الغابة حيث البئر العميقة لتملأ جرّتها وتستطلع أخبار الأمير "زهّار"، تتفحّص أعماله ومواعيده وأوقات خروجه، وبينما هي في البئر إذ يقف الأمير بشعره الأسود المتدلّي وبرنوسه الجميل وصداريته المطرزة بالذّهب الخالص يتوسّط خصره حزام مزركش علّق به سيف ينام في غمده وهو على جواده الأدهم،، يدنو الأمير "زهّار" من الحوض، بعدما ابتسم في وجه الماكرة حيّاها، قائلا لها: طبت، هلا فسحت جانباً من المكان حتّى يشرب الحصان....

نظرت إليه "الماكرة" وهي مقطبة الحاجبين،، وقالت ساخرة،، مستهزئة: به، أحسبت أنّك بشجاعتك وشهامتك الّتي عرفتك بين الأهالي وجمالك الّذي تترنّح به هنا الفاتنة؟ وهناك على هذا الجواد المسكين،، تفعل ما تشاء؟ من تكون أمام "لونجا" تعجّب الأمير الشّاب "زهّار" مستغرباً أمرها وعاد من حيث أتى حائراً،، مشغول البال،، شارد التّفكير يسأل ولا يجد جوابا لسؤاله، حيرته تزداد من يوم لآخر....

لم يطق صبراً فأرسل حراسه لإحضار الدّاهية وما هي إلاّ ساعات حتّى كانت العجوز أمامه،، روت له حكاية "لونجا" ابنة العملاق المتوحّش الّتي تعيش في غياهب الدّنيا بأقصى

المعمورة، حيث لا أحد يمكنه أن يصل إليها، حتّى يرى سحرها وروعتها لأنّها تقيم وسط متاهات الموت والهلاك....

امتطى الأمير الوسيم عربة يجرّها حصانان، تاركا البلدة متوجّها إلى النّاحية الّتي أشارت لها العجوز، حيث توجد "لونجا" ابنة العملاق المتوحّش الّتي ملكته دو أن يراها، والأذن تعشق قبل العين أحياناً..!!

كانت له شمس تضيء دربه المحفوف بالمخاطر، صورتها لم تفارق مخيّلته طيلة سفره،، وجهها الجميل تتغمّده الغيوم السوداء، لكن حسنها يومض كالبرق منن خلال السّحب، خصلات شعرها المتطاير تلفّ سماء فكره.. نعم لقد كان طيفها رفيق سبيله طول المدّة الّتي كان يقضيها بحثاً عن المكان المسمّى غياهب الدّنيا... قصد بيت أحد الشّيوخ الحكماء وقصّ عليه حكايته رغبةً في المساعدة بالرّأي.

رحّب به الشّيخ واستضافه إذ قدّم له الطّعام والحليب في بيته المتواضع المزيّن بالأواني المزخرفة الّتي تبدي مهارة اليد هوبة في الاتّفاق والإبداع،،، الشّيخ الوقور بلحيته البيضاء المتدلّية... تجاعيد الزّمن وخبايا الأيّام على جبينه مرسومة، تذكره بتعاسة الماضي وسوداويته المضنية،، إنّه شيخ يعرف أسرار الحياة، كثير التّجارب، راجح العقل، جامع الأخبار لذلك يسمّى الشّيخ المدبّر،،، قال للأمير في شفقة وحنو: أدرك أيبها الأمير قصتتك وأعرف أن طريقك صعب، لأجل الوصول إلى الحسناء الموت يواجهك كلّ لحظة،، فكم من فارس مات قبلك في طريق غياهب الدّنيا، ولم يصل إلى "لونجا" ويا ليتك تتسى هذه الفتاة وتعود إلى أبيك تساعده في أمور السلطة، وقف الأمير "زهّار" قائلا: لا يهمّني شيء ما دمتُ بعيداً عن "لونجا" لا بدّ أن أصل مهما كان الثّمن... بإذن اللّه....

اختار الأمير جواده الأدهم رفيقا له وسار في طريقه أيّاماً وليالي، قطع خلالها المسافات الطّويلة ورأى الأهوال المرعبة، واجهها بشجاعة،، وشاهد الصّخرة العجيبة الّتي تفتح وتغلق بسرعة غريبة، وفي الفضاء ترقص الوطاويط رقصة الموت وتوطوط منذرة الأمير بخطورة الأمر،، لكن الأمير "زهّار" كان شجاعاً وذكيّاً واستطاع أن ينفذ من التّغرة بخفّة وينجو من فم الصّخرة كالبرق ودخل بأعجوبة خارقة....

وصل الأمير إلى قلعة ذات شكل عجيب مريب، كأنّها رؤوس أسود وأنياب وحوش من العهد القديم، تقشعر لها الأبدان وتفزع لمنظرها النّفوس... وجد أمامه كلبة ضخمة هجمت نحوه فرمى لها قطعة لحم ثم لاعبها بمرونة وليونة حتى هدّأ من روعها فسكنت حركتها،، ثمّ بدأ الأمير يصيح منادياً الحسناء: "لونجا" أيّتها الحسناء، هيا أخرجي، لقد جئتكِ فارساً أبحث عن حقيقة الأسطورة الّتى سكنت قلبى فتحدّيتُ لأجلها الخطوب....

تظهر الحسناء من الأعالي كالشّمس السّاطعة في ظلمة اللّيل، قائلة في دلال: من أنتَ أيها الغريب،، وكيف دخلتَ إلى هنا،، (ثمّ أردفتْ ناصحةً): -أخفضْ صوتكَ- اصمتْ حتّى لا يسمعكَ الآخرين.

يرد عليها متحدياً: لن أخشى أحداً لأجلكِ، جئتُ راغباً في الزّواج بكِ... أنا الشّاب "زهّار" من جزائر الأحلام... وهذا قلبي في كفّي أهديه لكِ عربوناً....

سعدت "الونجا" بقوله ورمت بضفائرها إلى الأرض ليستعين بها عند الصّعود. انبهر الأمير أمام طول شعرها الّذي زادها سحراً، مسك به وصعد إلى غرفتها...

عاد العملاق المتوحش والد "لونجا" تحسس المكان وأدرك أن أحداً دخل المنزل، اضطربت "لونجا" كثيراً لكنّها وجدت مخرجاً لورطتها وقالت لأبيها: إنّ عابر سبيل جائعاً، اقترب من الصّخرة طالباً القوت كي لا يموت بالطّوى، فقدّمت له الخبز واللّبن، ثمّ انصرف لحاله، اطمأنّ العملاق المتوحّش لقول ابنته وراح ينام في سبات عميق، لكنّه من حين لآخر كان يفتح إحدى عينيه وهو ينقلب على أحد جانبيه....

في الصباح الباكر،، هربت "لونجا" مع الأمير "زهّار" على صهوة الجواد الّذي جاء به الأمير وأثناء خروجهم من المنفذ تفطّنت كلبة العملاق المتوحّش الحميمة عند سماعها صهيل الحصان وأدركت أنّ "لونجا" غير موجودة بل رأتها تهرب مع الشّاب، فأيقظت العملاق الّذي فتّش عن ابنته، ناداها ولا مجيب، نظر من النّافذة فرآها مع شاب يمتطيان الجواد....

هرع نحوهم راكضاً والغضب يملأ أحشاءه وهو يزمجر بأنيابه الموحشة وبأظافره الشّرسة، لقد اسودت الدّنيا أمام عينيه، ها هو يبحث عن الطّريق عن المخرج الضّيق، كأنّه غريب عن المكان، حاول الخروج فأطبقت عليه الصّخرة لسمنتِه وخشونة جسمه واضطرابه الشّديد،، صرخ صرخة مدوية ضجّت لها الأسماع وردّدت صداها القمم والأوهاد،، النقت الهاربان خلفهما مندهشين فإذا بهما يشاهدان العملاق المتوحّش يلفظ أنفاسه في منظر بشع ومريع، والصّخرة منكبّة عليه،، فعادا نحوه حائرين،، كان يخاطبهما بوصايا ثلاث، بمعاناة كبيرة من شدّة الموت البطيء الّذي يفتك به: أوصيك بـ"لونجا" خيراً أيّها الشّاب الغريب قد تصادفك في طريقكما ثلاثة أشياء فاحذرا الاقتراب منها، أوّلاها رجلان

يتنازعان، وثانيهما محفظة مملوءة بالذهب، وثالثها نسران يقتتلان أمام النهر،، لا تباليا بأي منهما، وإلا هلكتما... (وبعد إتمام وصيته سقط جثّة هامدة...).

أدمعت عينا "لونجا" الجميلتان حرقة على وفاة أبيها، لكن الأمير الحليم هدّأ من روعها وحملها على جواده ثانية، فاحتضنته من الخلف وأطلق العنان لجواده يطوي المسافات طيّاً فيثير النّقع خلفه كالزّوبعة التّرابيّة...

في طريقهما الغابي على سفح الجبل وجدا كيساً من الذّهب فتعقّفا عن حمله ثمّ شاهدا رجلين يقتتلان، تذكّر الأمير وصيّة "العملاق المتوحّش" لكن بذرة الخير في نفسه جعلته لم يطق صبراً، فقفز بجواده نحوهما وأصلح بينهما ووزّع كيس الذّهب بينهما بالتساوي والتراضي، ثمّ واصل سيره وهو في طريقه رفقة الحسناء "لونجا"، إلى أن شاهدا نسرين يقتتلان، نسر ضخم يفتك بنسر دونه حجما، تحرّكت في جوانح الأمير المروءة وروح الإقدام ضدّ الظّم، فتدخّل بينهما يريد إنقاذ النسر المهيض الجناح، لكن النسر الكبير انتهز الفرصة واختطف بمخالبه الأمير من ظهره وحلّق به في الأجواء العالية تاركاً وراءه "لونجا" وجواده،، ومع الهلع تذكّر الأمير وصيّة "العملاق المتوحّش" لكن سحر السّماء ومناظر الأرض البديعة أنسته حاله....

"لونجا" الفتاة اليتيمة،، الوحيدة بعد غياب فارس أحلامها تبكي ألماً من لوعة فراق أبيها العملاق وشريك حياتها الأمير "زهّار"، تقول نائحة: واحسرتاه... تناديه.. لكن لا جدوى من صراخها ونحيبها وحزنها....

ركبت حصان الأمير لا تدري لها اتّجاهاً... لكن الحصان كان بغريزته يسير نحو قصر الملك، هاهي مكسورة الخاطر، لا رفيق سوى هذا الجواد الأدهم، وطيف الأمير يرافقها

الدرب. بعد أيّام وليال من السير وحيدة ها هي تقترب من القصر الفاخر،، متخفّية في ثياب رثّة،، حين دخلته طلبت من الحرّاس مساعدتها على البقاء والعمل كخادمة لدى الملكة... كان لها ما أرادت،، وهي بذلك تريد قضاء حياتها قرب والدي "زهّار" الأمير، أغلى شيء لديها في الوجود، لكنّها وجدت أبويه حزينين لغيابه، فتضاعفت تعاستها، وصار ذلك القصر يسمّى: قصر الأحزان....

كلّ يوم تجلس "لونجا" بجانب النّافذة مهزوزة النّفس تنتابها رعشات الوحدة القاسية، نتذكّر حبيبها الفارس... تتساءل: ترى إلى أين طار به النّسر؟ وهل مازال حيّاً أم وافته المنيّة واختطفته هي الأخرى متّي؟ يداعب الجدّة "حجيلة" النّعاس فتمسح بيديها أجفان عينيها الغائرتين ولما رأت الكرى يداعب أهداب الأطفال، قالت: هيّا للنّوم يا أبنائي وغداً نكمل حكاية الونجا الحسناء يجلس الصّبية متربّعين بعد تمدّدهم، ويقولون بصوت واحد: أرجوك يا جدنتا العزيزة أكمليها لنا اللّيلة، لا تتامي حتّى تقصيها علينا كاملة. لبّت الجدّة طلب أحفادها وواصلت سرد هذه القصيّة الشيّقة التي شدّت سمع الأطفال لها،،، قالت الجدّة: عندما كانت "لونجا" عند النّافذة حائرة متسائلة في نفسها... أسئلة لم تعرف لها جواباً، لمحت على حين غرّة نسراً يجوب في الفناء فلوّحت بيدها، محاولةً إيقافه لكنّه غاب عن الأنظار، وبعد برهة من الزّمن عاد إلى سماء القصر الله النسر المحقور الذي تعارك مع النّسر الضّخم يحلّق أمامها في حركات تعبيريّة كأنّه يريد تبليغها رسالة....

قفزت "لونجا" وهي تلوح بيدها يميناً ويساراً، والنسر يواصل حركاته بجناحيه الطّويلتين،، خرجت "لونجا" وهي تلوح بيدها يميناً ويساراً، والنسر يواصل حركاته بجناحيه الطّويلتين،، خرجت "لونجا" من القصر وتبعت النسر في اتّجاهه، متّخذة إيّاه دليلا. قطعت أراضي البساتين والحقول ثمّ السّهول وبلاد القفار، وعلى رأس هضبة نزل النسر وأخذ ينظر

صوب شجرة عظيمة،،، توقّفت "لونجا" والعرق يتصبّب من جبينها،، لقد أنهكها التّعب لكن الأمل في لقاء فارسها المفقود أعطاها قوّة إضافيّة تحمّلت بطاقتها المصاعب.

اقتربت من الشّجرة الكبيرة... فسمعت أنيناً خافتاً، خفق له قلبها، إنّه الأمير "زهّار" ها هو ينادي أسرعت نحو الشّجرة، لكن النّسر العملاق كان أسرع منها، حيث حمل الأمير وحلّق في السّماء، فصارت الفتاة الحزينة تلوح بيدها مرّة أخرى، صارخة في وجه الدّنيا، سمعها الأمير فحاول أن يجيبها بأنفاس متقطّعة، وقد أنهكه التّعب:

عليك بذبح خروف سمين وتركه عند النّهر، عندما يراه النّسر سيأكله فيشبع ويقع طريح الأرض حيث لا يقوى على الطّيران،،، وقتها عليك بضربة بعصا غليظة على رأسه فأنجو من قبضته..

قامت "لونجا" بتنفيذ وصية الأمير المأسور عند النسر الخاطف، فتحقق ما قاله، وأنقذته "لونجا" من قبضة الطّائر الجارح، ولكن المسكين مرض مرضاً شديداً أقعده طريح الأرض... لأنّه لم يستطع السير على قدميه للعودة إلى القصر، وسهرت "لونجا" بجانبه طوال مرضه تخفّف حرارة جسمه وتتاجيه باسم الشّوق وما جرى لها في غيابه... صار "زهّار" طريح الفراش الّذي صنعته له من أوراق الشّجر وحزم الحشيش، كانت تداعبه بأناملها، تخفّف عنه الآلام، ينظر إليها مرّات ومرّات، نظراته تكلّمها تخاطبها بلغة العيون تستقبلها "لونجا" يتحسّسها بأنامله، يسعد بوجودها، رغم كلّ شيء هي بجانبه...

مرّت الأيّام فبدأ الأمير "زهّار" شاحب الطّلعة،، يمتثل للشّفاء،، وكان علاجه الوحيد امتصاص رحيق الأشجار وحب الزّيتون الممزوج بنظرات الحبّ والحنان من فتاته "لونجا"...

كان الملك وزوجته يعيشان في كآبة قاتلة وحزن عميق لفراق ابنهما الأمير الّذي انقطعت كلّ أخباره،، حتّى أخذ الحزن موضعه في قلبيهما،، وصار القصر كالكهف المهجور، لقد غابت عنه الضّحكات والسّهرات اللّيليّة والجلسات الممتعة حول الموائد المليئة بأشهى المأكولات... وأهله في أثواب من أفخر الملابس يرفلون ويتبادلون البسمات والطّرائف...

عادت الحسناء ومعها الأمير الشّاب "زهّار" الّذي دخل المدينة في ثوب متنكّر حتّى لا يعرفه أحد، وفي اليوم الموالي لعودتهما، طلبت الخادمة الحسناء "لونجا" مقابلة الملك وهي في أثوابها الربّة الممزّقة، فلم يسمح لها الحرس بمقابلته وهي على هذا الحال، فأخذت صوتاً مستجدياً وصل مسمع الملك، فأستفسر عن الخبر، قال له حاجبه الحقيقة، فأذن لها، دخلت عليه بهندامها الممزّق، تعجّب الملك لحالها ولكن جمالها الفاتن أنساه نظرته المستصغّرة لها، سألها: ما وراءكِ أبّتها الخادمة؟

مولاي منذ أن وطئت قدماي هذا القصر لم أر البسمة على شفاهكم أو السرور على ملامح وجوهكم، نفوسكم حائرة صامتة، نظراتكم بائسة، جامدة كالجدران تتنظر بشرى "لونجا" في قولها... سعيدة استغرب الملك قولها لكن لم يقاطع كلامها... استطردت اسمح لي بالخروج وسأعود إليك في الحين، سأرفع بعد قليل ستار الحزن عن القصر وأمسح دموع من نوافذه.

أومأ برأسه موافقاً على طلبها؟

خرجت "لونجا الخادمة" أمام الباب وطلبت من الضّيف الدّخول إلى الملك وزوجته الحزينين، كانت أصابع يديهما متشابكة وهما يدخلان، فاحتار الحرس منبهرين... الملك

وزوجته تغمرهما الفرحة للقاء ابنهما الغريب الحبيب، الذي طالت غيبته أمامهم، حتى يئسوا من عودته،، وفي غمرة فرحتهم الكبرى انصرفت "لونجا الخادمة" إلى خارج مجلس الملك...

بسحرها غيرت ملابسها الرثّة بأخرى جديدة ثم سرحت شعرها الذّهبي، فتحوّلت "لونجا" ... وفتنتها صاحبة الجمال الأسطوري إلى ما كانت عليه روعة وبهاء، والفرحة تملأ قلوب العائلة يطلب الأمير "زهّار" من الملك قائلا: أبتاه اليوم وبمناسبة رجوعي نتوالى المفاجآت... هل يطيب لكم استقبالها؟ يسعدني أن أقدّم لكم عروسي المختارة،، الّتي غبث لأجلها، وها أنا بينكم اليوم، فما تقولون؟ نادى الأمير "لونجا" فدخلت عليهم في حين انبهر الملك وزوجته لجمالها السّاحر ومحياها المشرق.... وبعد التشاور وافقاً على زواجها من ابنهما وأقيمت الأفراح في البلدة احتفاءً بزواج الأمير وسعد الأهالي بعودته بد إقدامه على مواجهة الأهوال وتحدّيه الشّجاع للمهالك، وباءت الخطّة الجهنّميّة للعجوز "الماكرة" المدبّرة على ما فعلا...

عاش القصر الأفراح واللّيالي الملاح محتضناً "الأمير ولونجا" في سعادة وهناء.

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة وزارة التربية الوطنية

مفتشية التعليم الإبتدائي مدرسة: علي معزيز - الصنادلة

مديريّة التّربية لولاية بجاية

المقاطعة: خراطة

بطاقة المتابعة والتقويم لأطفال قسم التحضيري

الاسم: أنس اللّقب: خنيش الجنس: ذكر الهاتف:....

تاريخ ومكان الميلاد: 2011/07/19 خراطة الترتيب في الأسرة:02

الأب: على قيد الحيّاة / مُعْرِفِّى المهنة: معلّم الأمّ: على قيد الحيّاة /منَّمُوفَة المهنة: معلّمة مركّبات التّقدير (+)=25 / (-1)=15

النَّمو الجسمي+ المجال الحسّي الحركي:

		Т			1	1
الفصل الثّالث	الثّاني	الفصل		الفصل الأوّل	المتوسيط	المظهر
					2,75 /2,25 كخ	الحجم
					6/5 سم	الطّول
الفصل الثّالث	الفصل الثّاني	سل الأوّل	الفص		مظاهر النّمو	
	Y					إعاقة حركيّة
	\\ \\ \\ \\ \\ \\ \\ \\ \\ \\ \\ \\ \\					إعاقة سمعيّة
	X					إعاقة بصريّة
	+				صورة صحيحة	يمسك الأدوات ب
	+				س الأشكال الهندسيّة	بإمكانه رسم بعض
	+				القلم	يتحكّم في مسك
	+				م	يضبط اتّجاه القل
	+				ز محدّد دون الخروج عنه	بإمكانه تلوين حب
	+				المقصّ لقصّ بعض الأشكال	بإمكانه استعمال
	+				وق حافة رصيف بعرض 4 سم	بإمكانه المشي ف
	+				على قدم واحدة مدّة 8 ثوان	بإمكانه الوقوف
	+			فَلّ	بس وعقد رباط الأحذيّة بشكل مستا	لبس وخلع الملا
	+				تّي تتطلّب نشاطا حركيّا	يميل للألعاب ال
	+			ل جسم)	يها بذراع مستقلّة (دون استعمال ك	يتلقّف الكرة ويره
				(+)		
				(<u>_</u>)	نتيجة التقدير	
				(-)		

المجال العقلي المعرفي.

الفصل الثّالث	الفصل الثّاني	الفصل الأوّل	مظاهر النَّموّ
	<u> </u>	+	إذا سقطت من يدّه لعبة واختفت عن نظره: يسأل عتها
		+	يبحث عنها
		+	يفرق بين يديه اليمنى ويده اليسرى
		+	يطرح أسئلة متكرّرة (ماهذا، لماذاإلخ)
		+	يعرف الألوان الأساسيّة (أبيض، أسود، أزرق، أحمر، أخضر)
			يعرف ألوان أخرى
			يصنّف الأشياء استناد لخاصيّة واحدة (شكل، لون، حجم)
			يصنّف الأشياء استناد لعدّة خواص (شكل، لون) (لون حجم)
		+	يدرك العلاقة المكانيّة انطلاقا من خلف/ أمام
		+	جسمه کمعلّم أعلى/ أسفل
		+	یمین/ یسار
		+	أقرب من/ أبعد من
		+	فوق / تحت
		+	يفرق بين وقت الفطور، الغذاء، العشّاء/ قبل، بعد
			يميّز بين أشياء عن طريق الرّائحة
			ينتبه إلى قصّة علية، قصّة تجمع الواقع والخيال
			يبدي اهتماما أكثر إذا كانت القصّة خيّالية غير مخيفة
		+	يعد حتّى 10 عدا متسلسلا ومنتظما
		+	يعرف أسماء بعض القطع
		+	يعرف أيّام الأسبوع
			يرتّب قصّة مصوّرة حسب النّسلسل
			يبدي اهتماما بالأشياء الجميلة
			(+)
			نتيجة التقدير $(\frac{\perp}{})$
			(-)

المجال الانفعالي/ الوجداني

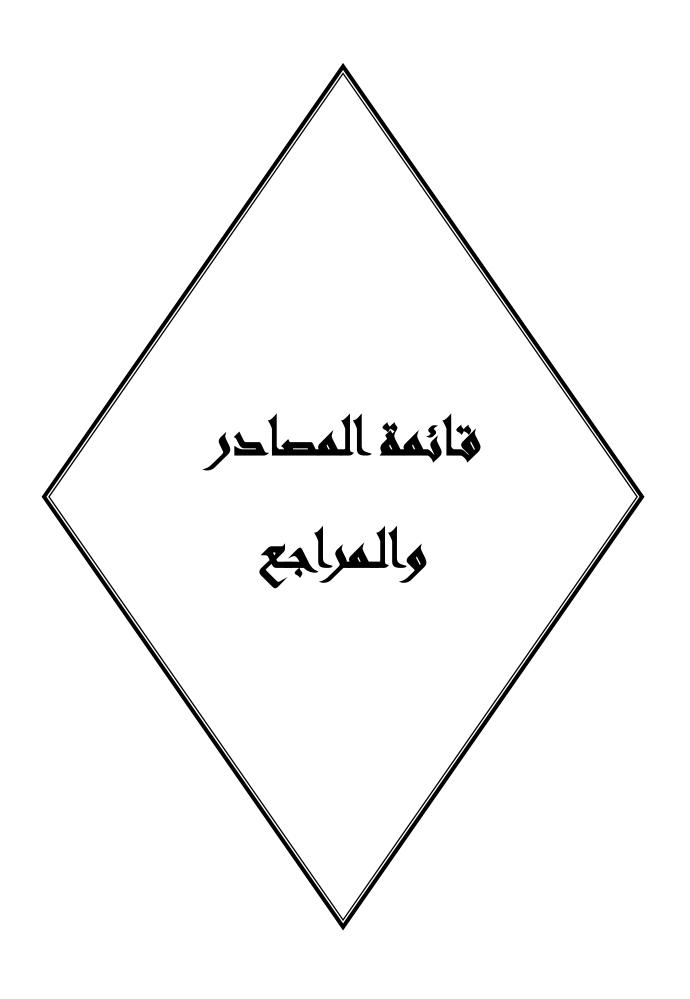
الفصل الثّالث	فصل الثّاني	سل الأوّل ا	الفد	مظاهر النّمو
			يء)	تنتابه حالات غضب في أوقات معيّنة (إذا اخذ منه شي
				مرح في غالب الأوقات (لا يبدو مكتئبا).
				يبكي بسهولة
			یده	يضبط غضبه ولا يلجأ لاستخدام
			لسانه	7
				يقضم أظافره
				عند ارتكاب الخطأ، يكفي النّظر إليه ليعرف خطأه
				يخاف من مواقف، حيوانات إلخ لا تستدعي الخوف
				يبدي رغبة في أداء مهمّة بنفسه
				يشارك زملاءه لعبة ما
				يميل باللّعب بلعب الآخرين وممتلكاتهم
				يتقبّل لعب الآخرين بلعبه
				سلوكيّات نتمّ على حاجاته لمساعدة الكبار
				يترك المجموعة إذا لم يجد مكانا فيها
				يتعارك مع المجموعة إذا لم يجد مكانا فيها
			(سلوكيّات غير أخلاقيّة (السّرقة، السّب، الكذب،إلخ)
				يحافظ على أدواته
				يحافظ على أدوات الآخرين
				يجامل مقابل الخدمة
				يعتذر بعد الإساءة
				يميل إلى النّسامح إذا أسيء إليه
				يلقي التّحيّة عند المجيء والإيّاب
				يطبّق قوانين اللّعب
			(+)	نتيجة التّقدير (
			(<u>+</u>))
			(-)	

المجال التّواصلي/ اللّغوي

الفصل الثّالث	الفصل الثّاني	الفصل الأوّل		مظاهر النّمو
			خ)	
			,,,	يعبّر عن حاجاته بوضوح
			متی	يستفهم بواسطة
			کیف	, i
			أين	
			لماذا	
				صعوبة في نطق الحروف
				يعاني من صعوبات في نطق بعض الأصوات
				يحفظ الأغاني ويؤدّيها أداء مناسبا
	+			يحفظ بعض السّور بصفة جيّدة
				يتكلّم عمّا حدّثه وللآخرين بدون صعوبة
				يذكر الأحداث والخبرات القريبة حسب النّرتيب
			الضّمائر	يستعمل بصفة أكثر
			الأسماء	
			الأفعال	
				يفهم القصص المحكاة ويعيدها
				يعبّر عن الماضي والحاضر والمستقبل
			(+)	
			(¹)	نتيجة التّقدير
			(-)	
				التّقدير العام:

• • • • • • • • • • • • • • • •		• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	العام	التقدير
• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	•••••	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	• • • • • • • • •

باستعمالك لهذه البطاقة تكون قد ابتعدت وبقد كبير عن تقويم المعارف والخبرات، فذلك تقويم ثانوي في التربية التحضيريّة، إنّما انصبّ تركيزك على متابعة نمو ونضج المجالات المختلفة لشخصية الطّفل.



قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش.

المراجع العربيّة:

- ابتهاج محمد طلبة، برامج الطّفل ما قبل المدرسة، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، (2000م).
- أحمد أبو زيد، محاضرات في الأنثروبولوجيا والفلكلور، دار الثقافة للطّباعة والنّشر، (1972م).
- أحمد زلط، قراءة في الأدب الحديث، بحوث ومقالات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، إسكندرية، (1999م).
 - أحمد زياد محبك، من التراث الشّعبي، دار المعرفة، بيروت، ط1، (2005م).
- الدّليل التّطبيقي لمناهج التّربية التّحضيريّة/ أطفال (06-06 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، (2004م).
- أمينة فزاري، مناهج دراسات الأدب الشّعبي، دار الكتاب الحديث، المركز الجامعي، الطّارف، الجزائر، (2010م).
- حسن بحراوي، بنية الشّكل الرّوائي، المركز الثّقافي العربي، بيروت، دار البيضاء، ط1، (1990م).
- حسن شحاتة، أدب الطّفل العربي، دراسات وبحوث، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط2، (1994م).
- حطان بن المعلي المخزومي القريشي، شاعر إسلامي، أنظر: شرح ديوان الحماسة، محاضرة الأخبار ومسايرة الأبرار: 22.

- حورية بن سالم، الحكاية الشّعبيّة في منطقة بجاية، دراسة ونصوص، دار هومة، الجزائر، (2010م).
- خير الدين علي أحمد عويس، علم النّفس الاجتماعي والنّشاط الرّياضي، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، (1984م).
- رواه الحكيم الترميذي، وتشير كتب السيرة والأخبار واللّغة والأدب، في أكثر من موضع منها إلى أيّ مدى بلغت عناية الأوائل بالطّفل.
- سعيد يقطين، الكلام والخبر، مقدّمة لسرد العربي، المركز الثّقافي العربي، ط1، (1997م).
- سعيد يقطين، قال الرّاوي، البنيات الحكائية في السّيرة الشّعبيّة، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط1، (1997م).
- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية الطّفل ما قبل المدرسة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، (2000م).
- طلال حرب، أوليّة النّص، نظريّة النّقد والقصيّة والأسطورة والأدب الشّعبي، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ط1، (1999م).
 - عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، (1978م).
- عبد الحميد بورايو، الأدب الشّعبي الجزائري، دراسة لأشكال الأداء في الفنون التّعبيريّة الشّعبيّة في الجزائر، دار الثّقافة العربيّة، الجزائر، (2007م).
- عبد الحميد بورايو، البطل الملحمي والبطلة الضّحيّة في الأدب الشّفوي الجزائري، دراسات حول خطاب المرويات الشّفويّة، الأداء، الشّكل.

- عبد الحميد بورايو، القصص الشّعبي في منطقة بسكرة (دراسة ميدانيّة)، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، ابن عكنون، الجزائر، (1986م).
- عبد الحميد بورايو، منطق السرد، دراسات في القصنة الجزائرية الحديثة، ديوان المطبوعات، بن عكنون، الجزائر.
 - عبد الفتاح أبو معال، أدب الأطفال، "دراسة وتطبيق"، ط2، (1988م).
- عبد الفتاح عثمان، خدمة الفرد في المجلات النّوعيّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، (1980م).
- عبد الرّحمان العيساوي، سيكولوجيّة النّشأة الاجتماعيّة، دار الفكر العربي، الاسكندريّة، (1981م).
- عبد العزيز عبد الحميد، القصّة في التربية وأصولها النّفسيّة وتطوّرها، دار المعارف، مصر، (1976م).
- عبد الحميد يونس، الحكاية الشّعبيّة، المصريّة العامة للتّأليف والنّشر، دار الكتاب العربي للطّباعة والنّشر، القاهرة.
- فاروق أحمد مصطفى، مرفت العثماوي عثمان، دراسات في التراث الشّعبي، دار المعرفة الجامعيّة، ط1، (2000م).
- فراس سواح، الأسطورة والمعنى (دراسات في الميثولوجيا والدّيانات المشرقيّة)دار علاء الدّين للنّشر، دمشق، سوريا، ط1، (1997م).
- فوزية دياب، القيم والعلاقات الاجتماعيّة، دار الكتاب العربي للطّباعة والنّشر، (1996م).
- ليلى روزلين قريش، القصمة الشعبية ذات الأصل العربي... ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (1980م).

- ملكة أبيض، الطَّفولة المبكّرة والجديد في رياض الأطفال، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات.
- منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سنّ 05- 06 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، (2008م).
- محمد جاسم محمد، النّمو والطّفولة في رياض الأطفال، دار الثّقافة، الأردن، ط1، (2004م).
- محمّد جويلي، أنثروبولوجيا الحكاية، دراسة انثروبولوجية في حكايات شعبيّة تونسيّة، مطبعة تونس، قرطاج، تونس.
- محمّد سعيد، الأدب الشّعبي بين النّظريّة والتّطبيق، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ابن عكنون، الجزائر، (1998م).
- محمد مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي، علم النّفس التّربوي، دار الشّروق، جدّة، ط1، (1980م).
- محي الدّين أحمد حسين، القيم الخاصّة لدى المبدعين، دار المعارف، القاهرة، (1981م).
- مصطفى الشّاذلي، القصّة الشّعريّة في محيط البحر الأبيض المتوسّط، تعريب: عبد الرّزاق الجليوي، منشورات توبقال، الرّباط، المغرب، ط1، أفريل(2000م).
 - موفق رياض مقدادي، البنى الحكائيّة، في أدب الأطفال العربي الحديث، (2012م).
 - موفق رياض مقدادي، القصّة في أدب الأطفال في الأردن، دراسة فنّية.
- نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط3، (1981م).
 - نبيلة إبراهيم، القصص الشّعبي من الرّومانسيّة إلى الواقعيّة، دار قباء للطّباعة.

- نجيب اسكندر، لويس كامل مليكة، رشي منصور، الدّراسة العلميّة للسّلوك الاجتماعي، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، ط3، (1995م).
- هاشم فتح الله عبد الرّحمان، دور كليّات التّربية في تنمية وتدعيم بعض القيم لدى طلابها.

رابع: الكتب المترجمة:

- ألكسندر هجرتي كراب، علم الفولكلور، (تر): أحمد رشدي صالح، وزارة الثقافة، مؤسسة التّأليف والنّشر، دار الكتاب العربي، القاهرة، (1967م).
- سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبيّة المعاصرة، عرض وتقديم وترجمة دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، ط1، (1985م).

ب- المراجع الأجنبية:

- Dictionnaire Encyclopédique : quillet Librairie, Aristide quillet.
- Mauss Marcel. Manuel déthnographie. Paris, Pafot, (1947).
- Camille Lacoste Dujardin, Le compte Kabyle (etude ethnographique), (1982)

<u>المعاجم:</u>

- أبو الحسن، أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، المجلّد الثّاني.
 - المعجم العربي الأساسي، إعداد جماعة من كبار اللّغويّين العرب.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين (مكتبة المعاجم والغريب والمصطلحات).
 - المنجد الأبجدي، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، دار الشّرق، بيروت، لبنان، ط8.

- سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبيّة المعاصرة، عرض وتقديم وترجمة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، ط1، (1985م).
- عبد النّور جبّور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، يناير (1984م).
- لطيف زينوني، معجم مصطلحات نقد الرّواية، عربي- انجليزي- فرنسي، دار النّهار للنّشر، ط1، (2002م).
- يوسف محمد رضا، معجم العربيّة الكلاسيكيّة والمعاصرة، معجم ألفبائي، موسع في اللّغة، بيروت، لبنان، ط1، (2006م).

القواميس:

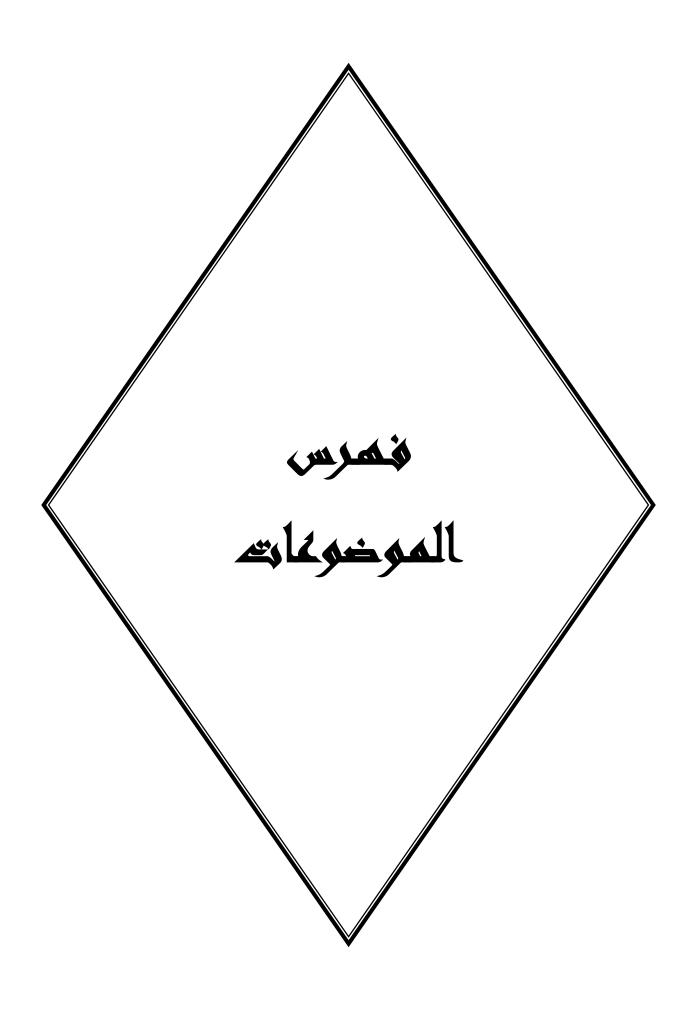
- ابن منظور، لسان العرب، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب ومصطفى الصادق العبيدي، ج3، دار إحياء التراث للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، (1999م).
- مجمع اللّغة العربيّة، المنجد في اللّغة والإعلام، ج1، دار المشرق، المكتبة الشّرقيّة، بيروت.
- ابن منظور، لسان العرب، تهذیب لسان العرب، ج1، دار الكتب العلمیّة، بیروت، لبنان، ط1، (1993م).

المجلات:

- مجلّة الثّقافة، ع18، نوفمبر (2008م).

المواقع الالكترونية:

- حكاية لونجا، تاريخ آخر معاينة (2006م-2017م) <u>WWW.djelfa-info.(c)</u>



الصفحة:	الموضوعات :
	كلمة شكر وتقدير
	إهداء
j	مقدّمة
	الفصل الأول: الجانب النظري
	المبحث الأوّل: الحكاية الشّعبيّة:
07	1- مفهوم الحكاية الشّعبيّة
07	أ. الحكاية في اللّغة
09	ب. الحكاية في الاصطلاح
14	2- نشأة الحكاية الشّعبيّة
15	2-1- في أوروبا
16	2-2- في المغرب (شمال إفريقيّا)
17	2-3- في الجزائر
20	3- عناصر بناء الحكاية الشّعبيّة
20	1-3 بنية الحكاية الشّعبيّة
20	3–2– الشّخصيات
21	3–3– الرّموز
22	4- مميّزات الحكاية الشّعبيّة
24	أ) أسلوب الحكاية الشّعييّة

فمرس الموضوعات :

26	ب) منطق الحكاية الشّعبيّة	
26	ت) محتوى الحكاية الشّعبيّة	
26	ث) أصالة الحكاية الشّعبيّة	
27	1) الشّخصيات	
	2) الإطار المكاني	
28	3) الأرض	
29	4) الإطار الزّماني	
33	 وظيفة الحكاية الشّعبيّة في المجتمع 	5
33	أ) الوظيفة التّرفيهيّة	
33	ب)الوظيفة التّعبيريّة	
33	ت)الوظيفة العلاجيّة	
33	ث)الوظيفة التّربويّة	
34	– أنواع الحكاية الشّعبيّة	6
35	6-1- الأسطورة	
	6–2– الحكاية الخرافيّة	
	6-3- الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة	
51	6-4- النّكتة الشّعبيّة	
55	6–5– السّيرة الشّعبيّة	
59	6-6- قصص الغزوات	
59	6-7- قصص الأوليّاء	
59	6–8–قصص الحيوان	

	المبحث التاني: الطفوله و التربيه التحضيريه
62	1- مفهوم الطَّفولة وأطوارها
62	1−1−مفهوم الطَّفولة
64	1-2- أطوار الطّفولة
66	2– مفهوم النّمو
74	3- لمحة تاريخيّة حول التّربية التّحضيريّة
77	4- المرحلة التّحضيريّة وخصائصها
80	5- الأهداف العامة للتّربية التّحضيريّة
بريّة83	6- طبيعة المناهج الخاصة بالمرحلة التّحضي
88	6-1-محتوى مناهج التّربية التّحضيريّة
89	6-2-الأهداف الخاصة والعامة للمنهاج
96	6-3-طرائق واستراتيجيات التّعلّم
طة التّحضيريّة	6-4-الدّعائم والوسائل المساندة للتّدريس في المر
ومنهجيّة البحث)	الفصل الثّاني: الجانب التّطبيقي (آليات الدّراسة
	المبحث الأوّل: التّنشئة اللّغويّة
113	1- مفهوم التّتشئة اللّغويّة
118	2- دراسة الحقل المعجمي
121	3- تصنيف الحقل المعجمي والتّعليق عليه

المبحث الثّاني: التّنشئة النّفسيّة والتّنشئة الاجتماعيّة

126	1− التّنشئة النّفسيّة
126	1-1- السمة التّركيبيّة لتفكير الطّفل
127	1-2- الواقعيّة عند الطّفل
128	1-3- الطَّفل أسير وجداناته
130	1-4- الصفة الإيحائيّة لدى الطّفل
131	1-5-خيال الطّفل خصب
133	1–6– اصطناعيّة المادة
134	2- التّشئة الاجتماعيّة
134	2-1- مفهوم التّنشئة الاجتماعيّة
135	2-2- السّلوكات
138	2-3- القيم المستنبطة من حكايات الأطفال
139	2-4- اكتساب الطّفل للقيم
143	2–5– القيم الواردة في الحكاية
144	أ) القيم الاجتماعيّة
148	ب)القيم السّياسيّة
149	ت)القيم النّظريّة
150	ث)القيم الاقتصاديّة
151	ج) القيم الجماليّة
151	ح) القيم الدّينيّة

فمرس الموضوعات :

155	خاتمة
158	ملاحق
174	قائمة المصادر والمراجع
182	فهرس الموضوعات