جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الفلسفة في أدب الطفل القَصصي السعودي

ونموذج مقترح في ضوء رؤية ٢٠٣٠

إعداد

الباحثة الرئيسة

أ.د.الجوهرة بنت بخيت آل جهجاه

أستاذ النقد الأدبي في قسم البلاغة والنقد بكلية اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض

الباحثة المساعدة

أ.لمى بنت محمد الخيّال

رئيسة قسم النشر للأطفال في مكتبة الملك عبد العزيز العامة

بكالوريوس تربية خاصة، جامعة الملك سعود

تاريخ استلام البحث : ١٠ سبتمبر ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٧ أكتوبر ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2024.

الملخص

استثمرت هذه الدراسة نموذج (ماثيو ليبمان) (الفلسفة للأطفال) بأُطره النظرية في دراسة الفلسفة دراسة نوعية بينيّة تجمع بين النقد الأدبي والفلسفة والتربية؛ وذلك من خلال تحليل خمس وأربعين قصة من مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز العامة للأطفال بوصفها مؤسسة غير ربحية، وهدفت الدراسة إلى استكشاف ماهية الفلسفة فيها من خلال أنواعها، وموضوعاتها، وقِيَمها، ومستوياتها، ومصادرها، مع تحليل بِنية الفلسفة فيها من خلال مستويات اللغة التي صِيغت من خلالها، ومستويات السرد والخِطاب، والمهارات التي تدعمها. كما هدفت إلى تقويم تلك الفلسفة من جهة ارتباطها بالفئات العمرية، وعلاقتها بالهوية والبيئة السعوديَّتين، ووظائفها. وانتهت إلى تصميم نموذج مقترح لتوظيف الفلسفة في قصص الطفل السعودي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ سعيًا إلى تدعيم خصوصية الهوية السعودية بمنطلقاتها الإسلامية، وآفاقها العالمية في إطار برنامج الملك سلمان لتنمية القدرات البشرية.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة، أدب الطفل، القصة، رؤية السعودية ٢٠٣٠.

Philosophy in Saudi Children's Narrative Literature and a Proposed Model According to Saudi Vision for 2030

Al-Jawharah bent Bakheet A'al Jehjah
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
aaaljehjah@hotmail.com
Lama bent Mohammed Khayal
King Abdulaziz Public Library
lamaalkhayal@gmail.com

Abstract

This research leverages Matthew Lipman's "philosophy for children" model in an interdisciplinary study that blended literary criticism, philosophy, and education. Analyzing forty-five stories from the King Abdulaziz Public Library for Children, it sought to illuminate the philosophical underpinnings within these narratives, encompassing aspects such as typologies, themes, and ethical values. The study explored the narrative structure and discourse, while evaluating its relevance to diverse age groups and its alignment with the Saudi cultural identity. Concluding with a proposal for a conceptual model to infuse philosophy into Saudi children's literature, it aligned with the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030. This initiative aspired to enhance the Saudi identity by intertwining Islamic principles with global viewpoints, pursuant to King Salman's strategy for advancing human capabilities.

Keywords: Philosophy, Children's Literature, Story, Saudi Vision 2030.

 Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة

في هذا العصر، يشهد أدب الأطفال تحوّلاً تطويريًّا، ليتوافق بشكل وثيق مع النماذج الاجتماعية، والثقافية، والفلسفية الأوسع؛ التي تَحكم المجتمعات. وفي هذا السياق، تقف المملكة العربية السعودية عند منعطف محوري؛ حيث تسعى إلى مواءمة نسيجها الثقافي الغني مع مسارات القصص العالمية المتطورة. وتقود هذا التحول رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠، وهي مبادرة حكيمة تسعى إلى تعزيز التكامل المتناغم بين القِيم التقليدية ووجهات النظر العالمية المعاصرة. بناءً على هذه الخلفية، انطلقت الدراسة الحالية في رحلة علمية لاستكشاف إمكانات غرس الفلسفة في أدب الطفل السعودي، وتعزيز ثقافة سردية غنية ودقيقة، تتناسب مع المجالات الفكرية والثقافية للقُرّاء الصّغار.

وبالاعتماد على الأُسس النظرية لنموذج (الفلسفة للأطفال) (Philosophy for Children) –رمز اختصارها (P4C)– لـ(ماثيو لِيبمان) (Matthew Lipman) (١٩٢٢–٢٠١٠م)، دمجت هذه الدراسة متعدّدة التخصصات بين النقد الأدبي، والفلسفة، والتعليم؛ لتشريح خمس وأربعين قصة وتحليلها، مصدرها مكتبة الملك عبد العزيز العامة للأطفال.

ولإلقاء الضوء على الأُسس الفلسفية البسيطة والمعقدة في تلك القصص، دخلت الدراسة في تحليل واسع النطاق لمختلف الأبعاد؛ بما في ذلك التصنيفات، والاهتمامات الموضوعية، والقِيَم الأخلاقية، والأساليب السردية، والوظائف المُستَهدَفة. وعلاوةً على ذلك، عملت على تقييم نقدي لأهمية هذه الرؤى الفلسفية لمختلف الفئات العمرية، وفحصت مدى توافقها مع الهوية الثقافية السعودية الجوهرية.

ومع اقترابها من نهايتها، اقترحت الدراسة نموذجًا مفاهيميًّا يهدف إلى تضمين الفلسفة ببراعة في نسيج أدب الأطفال السعودي. ولا يتماشى هذا المسعى مع التوجيهات الشاملة لرؤية السعودية٢٠٣٠ فحسب، وإنما يَشرع –أيضًا– في تحقيق تطلعات برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية؛ حيث الطفل محور للاستثمار في تعليمه، وتنمية معارفه، ومواهبه، خصوصًا ما يتعلق بمهارات المستقبل؛ مما يُنشئ جيلاً يُجسّد بشكلٍ متناغمٍ المبادئ الإسلامية، ويحتضن وجهات النظر العالمية (رؤية السعودية٢٠٣٠، ٢٠١٧: ٣٦).

وعليه، فإن هذه الدراسة لا تمثّل –فقط– رحلة علمية في العالم الفلسفي لأدب الأطفال، ولكنها –أيضًا– بمثابة منارة تُرشد الطريق نحو مستقبلٍ أدبيٍّ نابضٍ بالحياة، ومثرٍ للقُرّاء الصغار واليافعين في المملكة العربية السعودية.

عرض المشكلة

لفترة طويلة من الزمن ساد الاعتقاد بأنّ الأطفال غير قادرين على التفكير الفلسفي؛ وعليه فإن النصوص التي تُكتَب للأطفال لا بدّ أنْ تتحلّى ببساطة المعنى والبُعد عن المضامين الفلسفية؛ فلا يبَرز فيها المحتوى أو التوجيهات الفلسفية؛ لأنها ستُعَدّ غير ملائمة للطفولة باختلاف مراحلها. ويعود السبب إلى نتائج الدراسات النفسية وعلم نموّ الطفل، التي أشاعت الاعتقاد بعدم قدرة الأطفال على التفلسف ممارسةً، ولا على فهم الفلسفة ودراستها نظريًّا؛ لعدم نضج مهاراتهم في التفكير فيما وراء المعرفة (Gasparatou,2017: 107). ولكن مع مرور الزمن بدأ عددٌ من الفلاسفة يُصرّحون بإيمانهم بقدرة الأطفال على التفكير الفلسفي؛ انطلاقًا من الأسئلة البسيطة التي يُوجّهها الطفل؛ مثل: لماذا؟ وأين؟ ومَن؟ ومتى؟ وقد تطوّرت هذه الأطروحات عبر أجيال متعددة من الفلاسفة (Lipman,1980: 58). وفي عام ١٩٧٤م أسّس (ليبمان) مع زميلته (آن مارغريت شارب) (Ann Margaret Sharp) (١٩٤٢– ٢٠١٠م) المعهد الخاص بتطوير الفلسفة للأطفال (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) –رمز اختصاره (IAPC)– في جامعة (Montclair) بولاية (New Jersey)، لتدخل نظرية (ليبمان) (الفلسفة للأطفال) مجال التأسيس والانتشار؛ إذ لقيت رواجًا كبيرًا، وانتشرت تطبيقاتها في أكثر من ستين دولة بمرور قرابة خمسين عامًا على انطلاقها الرسمي (Gregory and others, 2017: xxi)؛ لذا استعانت بها هذه الدراسة مُنطلَقًا للتفكير وتشكيل الأدوات المنهجية.

وبالنظر إلى أدب الطفل السعودي بشكل خاص، فإن هناك مَن يعتقد أنّه –تلقائيًّا– لن ينزع إلى إدماج الفلسفة في بنية القصص –أو حتى الأشعار والروايات– ملاءَمةً مع طبيعة الثقافة السعودية والتوجهات المجتمعية؛ غير أنّ هذا لم يكن قابلاً للتسليم به؛ خصوصًا حين يَتصاعد تفاعل الأطفال بأسئلتهم الفلسفية أثناء قراءة القصص معهم وبعدها؛ بما يصل إلى تشكيل خطوط حادّة من الإلحاح على تحديد توجّهات تفسيرية أو مفاهيمية تجاه قضايا معينة؛ وعليه فإنّ البحث عن وجود الفلسفة في النصوص القصصية السعودية الموجّهة

للأطفال كان همًّا مُلِحًّا للاستكشاف، وتجاوز الإلحاح –بعد وجود بناءٍ فلسفيٍّ واضحٍ باختلاف مستوياته في القصص– إلى اقتراح نموذجٍ عمليٍّ مُبتكَر للدمج الواعي والمقصود للفلسفة في قصص الطفل وفق تطلعات رؤية السعودية٢٠٣٠. بهذا، فإنّ ما سبق يكشف أهمية الدراسة، ويُبرّر عقدها.

الأهداف

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرّف على ماهية الفلسفة في أدب الطفل القَصصي السعودي.
٢. كشف بِنية الفلسفة في أدب الطفل القَصصي السعودي.
٣. تقويم واقع الفلسفة في أدب الطفل القَصصي السعودي.
٤. تصميم نموذج مُقترح لتوظيف الفلسفة في قصص الطفل السعودي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠.

وعليه؛ فإنّ السؤال الرئيس الذي ينطلق منه البحث هو: إلى أيّ مدى توفّرت الفلسفة في نصوص أدب الطفل القَصصي السعودي؟ ويتفرّع من هذا السؤال سؤالان فرعيان: الأول: ما نوعية الفلسفة المضمَّنة في أدب الطفل القَصصي السعودي محتوًى وبناءً؟ والثاني: هل يمكن توجيه تلك الفلسفة لتحقيق تطلعات رؤية السعودية٢٠٣٠ من خلال تصميم نموذجٍ مُبتَكر؟

الإطار النظري

يسعى هذا البحث إلى تشكيل إطاره النظري الخاص، الذي يُعين في تحقيق الإجابة عن التساؤلات التي قامت عليها أهدافه؛ وعليه فإنّ المفاهيم المعتمَدة في البحث على النحو الآتي:

الفلسفة:

يرى (ليبمان) (40–39 :1988) أنّ "الفلسفة استقصاءٌ مَفاهيميٌّ، وهي الاستفسار في أنقى صُوره وأكثرها أهميةً". وهي –كذلك– "نشاطٌ يوجّهنا باتجاه الاستخدام الصحيح للغة" (حمود، ٢٠٠٩: ٢٤٩). ولأنّ "الفلسفة نشاط تخيّلي" (Murdoch, 1998: 11)، ظهر التبرير المنطقي لتضافرها مع الأدب بأجناسه المختلفة؛ إذ إنّ "الفلسفة والأدب نشاطان

يبحثان عن الحقيقة ويكشفانها. هما نشاطان معرفيَّان تفسيريَّان" (Murdoch, 1998: 10-11).

يرتبط مفهوم الفلسفة في هذا البحث بمفهوم برنامج (ليبمان) (الفلسفة للأطفال)، الذي هو "منهجية تربوية منظَّمة، تدعو الأطفال وتُمكّنهم من البحث عن إجابات عقلانية ومُعلَّلَة للأسئلة التي لا يملكون إجاباتٍ بسيطةً عنها... أو واضحة؛ حيث يمكن تطوير وجهات النظر المختلفة، وشرحها، وتعليلها. ومن خلال الانخراط في مناقشة وجهات النظر المتضاربة، يُطوّر الأطفال أسبابًا وتعليلاتٍ لآرائهم أكثر وضوحًا، كما يَفهمون –أيضًا– كيف بُنِيَ هذا النِّقاش" (Topping & others, 2020: 16).

بهذا، فإن المفهوم الإجرائي للفلسفة في هذا البحث هو: الفلسفة توجُّهٌ منظّمٌ في التفكير الذي يعمل وفق مجموعة من العمليات المعقدة –معًا أو منفردة– تقوم بشكلٍ أساسي على التساؤل عن ماهية الأشياء، أو أسبابها، أو ارتباطاتها وعلاقاتها، أو اتجاهاتها، أو مكوّناتها... إلخ؛ حيث يتضافر الاستقصاء مع التساؤل، وكلاهما وسيلتهما الرئيسة هي اللغة، وحافزهما هو تخيّل ما وراء الظاهر أو ما وراء ما يبحثان عنه؛ لأن الخيال يقود إلى فهم الواقع.

أدب الطفل القصصي السعودي:

يُقصَد بـ(أدب الطفل) "كل محتوى لغوي يتوفر فيه عنصرا الأدب: جمال اللفظ وسموّ المعنى؛ إلى جانب عنصر ثالث: التناسبية. والتناسبية: تعني مناسبة الشكل والمضمون لقدرات الأطفال، ومُيولهم، ومستويات نموهم، ولبيئاتهم التي يعيشون فيها" (السبيل، ٢٠٠٩: ١٤). ووصف (القصصي) تحديد للسرد بعمومه دون الشعر، ودون الشعر السردي، والخَطابة...إلخ. والقصصي يعني: قولاً نثريًّا، ينقل أحداثًا تؤديها شخصيات في إطار زمان ومكان، يحكمها مبدأ التتابع والتحوّل (القاضي، ٢٠١٠: ٣٣٣). وتحديده بوصف (السعودي) هو تحديد جغرافي لضبط العينة وقَصرها على كُتّاب قصص الطفل السعوديين فقط، ويرتبط ذلك بتصميم نموذج يتلاءم مع تضمين فلسفة رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ في قصص الأطفال. وقد بدأ التأليف في أدب الطفل في المملكة العربية السعودية عام ١٩٥٩م مع مجلة (الروضة) (الظفيري، ٢٠١٦: ١١١).

إن الأعمال السردية (القصصية والروائية) هي أقوى المحفزات لتنمية التفكير الفلسفي لدى الطفل؛ لأن طابعها الخيالي يحفزه لتمثيل الأدوار، واستكشافها، وتغذيتها بمشاعره وأفكاره، وكذلك التعاطف مع الشخصيات أو نقدها، والتعبير الجسدي والانفعالي –وليس اللغوي فقط– وتعلّم التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، والتحليل المنطقي من خلال تتابع الأسئلة وإعادة مناقشتها؛ وهذا ما عُني (ليبمان) باستثماره وتطويره (D'Olimpio and Teschers, 2017: 145- 148).

رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠:

هي وثيقةٌ وطنيةٌ رسميةٌ مُبتَكرة، تمثّل الخطة الإستراتيجية لتطوّر المملكة العربية السعودية وازدهارها؛ تنفيذًا لأمر خادم الحرمين الشريفين/الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود –حفظه الله– "بأنْ نُخطّط لعملٍ يُلبّي كلّ الطموحات، ويُحقق جميع الأمنيات" (رؤية السعودية٢٠٣٠، ٢٠١٧: ٧) كما صرّح بذلك صاحب السموّ الملكي وليّ العهد/الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود حفظه الله. وقد صدر قرار مجلس الوزراء الموقّر بالموافقة عليها بالرقم (٣٠٨) وتاريخ ١٨ رجب ١٤٣٧هـ الموافق لـ ٢٥ أبريل ٢٠١٦م. وهي تقوم بفلسفتها الاستشرافية على ثلاثة مرتكزات؛ هي: "العُمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الإستراتيجي" (ص٧)، وتستهدف بناءَ وطنٍ مزدهر، يُحقق أُمنيات كلّ مواطن، ويقف في مقدمة دُول العالم ذات التنمية المُستَدامة، ويُبنَى على سواعد أبنائه وبناته (ص٦–٧). وقد صرّحت (رؤية السعودية٢٠٣٠، ٢٠١٧: ٣٦) بأنّ مهارات الأطفال وقدراتهم الكامنة "من أهمّ مواردنا وأكثرها قيمةً" في السعي إلى تحقيق اقتصادٍ مزدهر.

الدراسات السابقة

مع البحث والتقصي في الحدود التي وقفنا عليها، لم يكن هناك دراسة تتقاطع بشكل مباشر مع مادة البحث الحالي، ولا مع منهجيته وأهدافه، ويمكن عرض عددٍ من الدراسات القريبة من الموضوع التي استفدنا منها على النحو الآتي:

١. **الطفل والفلسفة**

صرّح (شيروتيه) (Chirouter) (٢٠٢١: ٢٢٦) بأنّ "طرح الأسئلة الفلسفية لا يتعلق بسنّ محددة؛ فالأطفال منذ عامهم الثالث يطرحون أسئلة مُستعصية لا تنتهي، عن الحياة والموت والعلاقات الإنسانية إزاء ذهولهم أمام العالم؛ فالطفل –بوصفه طفلًا– يمتلك نظرة جديدة وساذجة (لكنها ليست بريئة)، وفي كل خطوة له يعيش تلك التجربة الأصيلة". وقد نوّه بأنّ استهداف المتعة وحدها في النصوص الأدبية ليس له قيمة؛ لأن المتعة مؤقتة، ينساها الطفل؛ لذلك فإن حضور المكوّن الفلسفي في الأدب يمنحه فعاليةً أكثر، تمكّنه من التأثير في الأطفال بالسعي إلى استكشاف أنفسهم والعالم بأساليب ذكية وجميلة، ويقود هذا إلى الانفتاح على الآخرين، وامتلاك صورة شمولية للحياة والوجود (ص٢٣٤).

عُنيت دراسة نجيب (٢٠١٨) الوصفية التحليلية بالتعريف التفصيلي ببرنامج (ليبمان)، وأُسسه، وأهدافه، وتطبيقاته، وأساليب تطبيقه عن طريق معاهد أخرى ومجلات تبنّت رؤيته وأساليبه، وما دار حوله من مناقشات واعتراضات، كما بيّنت أوضاع الفلسفة للأطفال في عددٍ من المجتمعات الدولية؛ بحيث يتضح الفارق في التطبيقات وحدودها، وقد اتضح أنّ الوطن العربي يخلو من وجود مركز أو مبادرة تُعنى بتطبيقات الفلسفة للأطفال؛ مما يَدفع إلى الحاجة الملحة إلى تصميم مبادرات أو مراكز متخصصة مدعومة يكون لها نظامها ومنهجها في تطبيقات الفلسفة الموجَّهة للأطفال بدءًا من المدارس الابتدائية. وتوجّهت الدراسة في نهايتها إلى اقتراح عددٍ من الحلول التطبيقية لتكييف منهجية (ليبمان) والروايات التي ألّفها لخدمة هذه المنهجية مع خصوصية البلدان العربية، ومع التأكيد على أهمية تأهيل المعلّمين أو القارئين للأطفال لأداء وظيفتهم في هذا النطاق باحترافية.

عُنيت دراسة الحضيف والحربي (٢٠٢١) الوصفية الوثائقية بالتعريف بممارسة (الفلسفة مع الأطفال) –بحسب استعمالهما للمصطلح– التي أسسها (ليبمان)، والتعريف بنظريته، وأهدافها، وعناصرها، والنصوص الروائية الفلسفية التي ألّفها (ليبمان) لتحقيق ممارسته، وتطبيقاتها، وما واجه تطبيقها من صعوبات، وما دار حولها من نقاش، وانتقادات، وموافقات. وقامت الدراسة بتحليل الانتقادات للوقوف على مناطق التقويم، والمراجعة، والتخصيص؛ لأن ممارستها تخضع لطبيعة المجتمع من جهة مدى ثبات المعتقدات فيه والمسلّمات؛ فالمجتمعات ذات المعتقدات الراسخة –مثل المجتمعات الإسلامية والعربية– لا يمكن أن تُطبَّق فيها الممارسة كما تُطبّق في المجتمعات الغربية القائمة على

التشكيك من خلال الاستفسار الفلسفي الحرّ؛ مما يقود إلى ضرورة تخصيص طبيعتها بواقع الممارسة المناسبة للمجتمع وثقافته بما أنها ممارسة أثبتت أهميتها وجدواها من خلال انتشارها في دول كثيرة حول العالم.

هدفت دراسة آل سعود (٢٠٢٠) الوصفية إلى التعرف على مدى وعي أطفال مرحلة الروضة بعدد من المفاهيم الاقتصادية المنتقاة، باعتبار الوعي بها لازمة من لوازم تحقيق متطلبات رؤية السعودية٢٠٣٠؛ حيث يقود إلى المواطَنة الصالحة والمُنتِجة. وقد كانت أداة البحث الاستبانة، وتمثلت العينة المستجيبة في (٦٩) معلمة من معلمات رياض الأطفال بالرياض من أصل (٨٥) معلمة. واتضح –من خلال النتائج– وجود الوعي المتفاوت بمفاهيم عدد من المصطلحات الاقتصادية بحسب مستوى تعقيدها وكمية استعمالها في الحياة اليومية للأطفال؛ مثل: التسويق، والدعاية والإعلان، والأُجور والدّخل، وتنوّع الأعمال، ودور الحكومة في التجارة العالمية، بدليل استعمالها أثناء عملية التعلّم من خلال الألعاب، والنقاشات، والتجارب، والتعامل العام داخل الروضة، وقد برزت الاستعدادات العالية لدى الأطفال لتعلّم تلك المفاهيم من هذا النوع، والقدرة على الاستجابة للتفكير فيها، وإدارة النقاش حولها، على الرغم من أنّ مبادئ علم الاقتصاد قائمة على نظريات فلسفية معقدة؛ مما جعل أبرز توصيات الدراسة تنظيم تعليم الأطفال مبادئ علم الاقتصاد منهجيًّا؛ من أجل النجاح في تحقيق أهداف رؤية السعودية٢٠٣٠.

٢. أدب الطفل والفلسفة

اتجهت دراسة الطنطاوي (٢٠٢١) النقدية التحليلية التأويلية إلى تأكيد أهمية الممارسة الفعلية للفلسفة للأطفال كما أسسها (ليبمان)، خصوصًا أنّ هناك اهتمامًا كبيرًا بالجانب النظري منها في الدراسات الأجنبية والعربية، غير أنّ هناك نقصًا في العناية بحق الطفل في السؤال الفلسفي بوصفه ممارسةً. ومن خلال تحليل عددٍ من التجارب في تطبيق (الفلسفة للأطفال) حول العالم، استهدفت الدراسة التعرف على الوسائل التي يتخذها الأطفال في استعمالهم التأويل في حدود إدراكهم لأبعاد الحياة وجمالياتها باعتبار إجاباتهم تتضمن أسئلةً فلسفيةً ناتجةً عن انفعالات القلق، والدهشة، والحيرة، واللعب، والخيال. وناقش الطنطاوي الاتجاهات المختلفة فيها، وعلّق عليها مُبرزًا أبعادها الجمالية غير المتناهية؛ حيث إنّ أسئلة الأطفال وإجاباتهم تدفع إلى مساعدتهم على تطوير وَعيهم وقِيَمهم الأخلاقية،

والجمالية، والسياسية، والدينية... إلخ بتعميق ممارسة التفكير النقدي؛ مما يحمي الطفل – منذ سنواته الأولى– من عدم التوازن في أدوات تفكيره، واضطراب هويّته، ويمكّنه من الإدارة الإيجابية لمشاعره وسلوكياته.

أكّدت دراسة القرشي (٢٠٢٢: ٢٠٥) "على أهمية تبنّي فلسفة تربوية لإعداد الطفل، قائمة على التكامل بين الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية"؛ لأن مخاطبة الطفل من خلال أشعار تحمل قِيَمَه ومبادئ دينه، وأخلاقه، وتربيته بما يتفق مع طبيعة المجتمع العربي وثقافته، سيُسهم في بناء شخصية الطفل لمواجهة التحديات المستقبلية برسوخ ووضوح، وهو متسلّح بالقِيم والمُثُل المرتبطة بتراثه الأدبي الحضاري.

سعت دراسة الحربي (٢٠٢٣: ٢١) الوصفية إلى التعرف على "مدى تأثير مسرح الطفل في تشكيل الهوية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة". وجاء مجتمع الدراسة مكوّنًا من معلمات الطفولة المبكرة في محافظة حفر الباطن، وحجم العينة المستجيبة (١٤٦) من أصل (٢٨٠)، ومن أبرز نتائجها تأكيد قوة تأثير مسرح الطفل في بناء هوية الطفل الوطنية في مرحلة الطفولة المبكرة.

عُنيت دراسة مروة (٢٠٢١) النقدية التحليلية المقارِنة بالتعريف بمفهوم الإبداع لدى (Berys Gaut) الذي يؤكد ضرورة وجود الرغبة أو الدافع لإنتاج ما هو جديد مبتَكر (أصيل) وقَيِّم لصالح المجتمع، وهو يُفرّع الإبداع إلى نوعين: إبداع غير مقصود قائم على الحدس، وإبداع مقصود قائم على ممارسة نشاط حلّ مشكلةٍ ما من خلال التفكير وتجريب عددٍ من الأنشطة. وعرضت الدراسة تجربته وزوجه (Moraj) بعد تأليف كتابهما (الفلسفة للأطفال الصغار) في تعليم الفلسفة للأطفال الصغار في الحضانة (بدءًا من عمر الثالثة)؛ بحيث شاركت (Moraj) الأسئلة والقضايا الفلسفية مع الأطفال عن طريق الألعاب والدّمى والأدوات المعرفية؛ ليشرعوا في أنشطة التفكير الفلسفي، ويصنعوا الإجابات والاستفسارات التتابعية؛ مما يُعِدّ الأطفال لامتلاك مهارات المستقبل وتحسين المناقشات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية؛ لأن الفلسفة عامل محفّز للتفكير الإبداعي، لا سيما في ضوء توجيه الأطفال إلى عمليات التصنيف، والتقويم، والتفسير، وصوغ أو اختيار الحُجج بأنواعها؛ مما يطوّر المعرفة وينظّمها.

سعت دراسة علي وآخرين (٢٠٢٠: ٢٢٥٦) إلى "تحسين مستوى القِيَم الدينية والهوية الوطنية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمحافظة الطائف عقب البرنامج التدريبي القائم على المدخل القصصي، واستمرار التحسن في المستوى خلال القياس التتبعي". وكانت الحدود الزمنية في العام الدراسي ١٤٤٠– ١٤٤١هـ، في حين تشكلت العينة من: (١٤) طفلًا من أطفال الروضة الثامنة بحي الفيصلية: (٧) يمثلون المجموعة التجريبية، و(٧) يمثلون المجموعة الضابطة في برنامج تدريبي يقوم على خمس عشرة جلسة من المدخل القصصي: (٣) إعلامية، و(١٢) تنفيذية، وجاء القياس البعدي الخطوة الثانية بتطبيق مقياسَي القِيَم الدينية والهوية الوطنية، وبعد شهر تلاه القياس التتبعي. وكان من أبرز النتائج استمرار تحسّن مستوى القِيَم الدينية وتمثيل الهوية الوطنية لدى الأطفال، وتعديل توجّهاتهم.

وفي دراسة عُنيت –في جانبٍ منها– بفحص وجود الفلسفة في أدب الطفل الأردني، سعى القاصمي (٢٠٢٢) في دراسته الوصفية التحليلية إلى دراسة الأدب القصصي الأردني الموجّه إلى مرحلة الطفولة المبكرة (٦– ٩ سنوات) من خلال تحديد معايير معينة للنسيج اللغوي للقصص بناء على خصائص تلك المرحلة العمرية، ثم تحليل القصص بناء عليه، وتقويم وفاء تلك القصص بالمعايير المحددة. وتمثلت عينة الدراسة في قصص الأطفال الأردنية في حدودها الزمنية (٢٠٠٠– ٢٠١٤م)، بعددٍ يمثّل ربع عدد النتاج الفعلي تقريبًا، مع اعتماد انتقاء العينة العشوائي بحسب ما يتوفر. وكان من ضمن النتائج المتصلة بموضوع بحثنا الحالي أنّ معظم المؤلّفين لم يُعنَوا بمهارة النقاش والمجادلة الفلسفية في قصصهم، مع أنّ الأطفال في هذه المرحلة لديهم قدرات واستعدادات عالية في هذه المهارة، ومثل ذلك فيما يتصل بإثارة الأسئلة ومتابعتها؛ وعليه، فإن الدراسة أوصتْ –من ضمن ما أوصتْ به– بضبط معايير جودة النصوص القصصية الموجَّهة إلى الطفل في مراحله العمرية المختلفة، وتحكيم النصوص بناءً عليها؛ لإيجاد نصوص فعّالة في تطوير مهارات الطفل وخبراته المعرفية؛ لأن الجدل حول تلك المعايير واسع النطاق ومتنوع حول العالم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في قدرة الأطفال المبكّرة على التفكير الفلسفي واستجابتهم لتطويره، وفي عُمق الصلة بين الفلسفة والأدب بعمومه، وأدب الطفل بخصوصه، وفي أهمية برنامج (ليبمان) في هذا السياق، وعدم وجود ممارسات واضحة أو مُعلَنة تتبنّى

تطبيقه في أدب الطفل العربي والتعليم في المراحل المبكّرة؛ مما ساعد على الوقوف على ثغرة علمية مهمة، يشتغل هذا البحث على تسديدها من خلال النمط التحليلي التفصيلي المبتَكر من خلال استقراء عينة البحث مستقلة، ثم في ضوء برنامج (ليبمان) مع العمل على تكييفه مع الإطار الوطني السعودي، واقتراح نموذج مفاهيمي يتوافق مع تطلعات رؤية السعودية ٢٠٣٠، وأدب الطفل، والهوية السعودية بمكوناتها المتعددة.

المنهجية

١.١. تصميم البحث

اعتمد البحث تصميمًا استكشافيًّا مُستنِدًا إلى التقليد التفسيري؛ لغرض تقديم فهمٍ مُعمَّق للمفاهيم الفلسفية الموجودة في أدب الأطفال في المملكة العربية السعودية. وسهّل هذا التصميم دراسةً متعمّقةً للأبنية النصية والضمنية في القصص المختارة، مُعتمِدًا نموذج (ليبمان) (الفلسفة للأطفال) بوصفه إطارًا نظريًّا مُوجِّهًا للتحليل؛ إذ يتميّز بقدرته على تسليط الضوء على جوانب محددة من أدب الطفل القصصي.

تقوم نظرية (ليبمان) على تبنّي عملية التعبير عن الفلسفة في التعليم، بدلاً من دراسة الفلسفة في ذاتها (Gregory and others,2017: xxii)؛ حيث يتعرف الأطفال على الأبعاد الأخلاقية، والجمالية، والمعرفية، والفلسفية، ويَشرعون في طرح الأسئلة أو الاستفسارات الفلسفية، ويكون منهج (مجتمع التقصّي) (Community of Inquiry) على خمس مراحل كما صمّمها (Lipman,2003: 101–103; Gregory and others,2017: xxvi) على النحو الآتي:

١. تقديم النص للأطفال.
٢. تصميم جدول أعمال عبارة عن مجموعة من الأسئلة حول النص.
٣. تفعيل النقاش بين الأطفال بوجود شخص بالغ يُديره؛ ليضمن التفاعل بين مجموعة البحث الفلسفي، ويرسّخ طبيعة مجتمع التقصّي.
٤. استعمال البالغ للتمارين والأسئلة وهو يخطط للمناقشة؛ ليُوسّع استفسارات الأطفال ويعمّقها.
٥. تشجيع الأطفال على مزيد من الأسئلة والردود مع تقييمهم الذاتي لممارستهم هذه، وما نَتج عنها من مشاريع.

وكان (Matthews) (1976: 14–15) قد قدّم ورقة علمية بعنوان "الفلسفة وأدب الأطفال" عام ١٩٧٣م –أي قبل عام من تأسيس (ليبمان) لمعهده (IAPC)– يؤكّد فيها أنّ ما يصنعه الفلاسفة البالغون من خطوات منظمة ومتواترة في التفكير الفلسفي، يتقارب كثيرًا مع ما يفعله بعض الأطفال بطريقة تلقائية. وقد طوّر هذا مفاهيم جديدة للفلسفة، والطفل، والبلوغ (Gregory and others,2017: xxi).

من جهة أخرى، قيّمت اليونسكو (UNESCO) برنامج (الفلسفة للأطفال) الذي أسّسه (لِيبمان) و(شارب) بأنّه برنامج إيجابي بتأثيراته المعرفية في الأطفال/التلاميذ باختلاف بلدانهم وسياقاتهم المعرفية التي طُبّق فيها البرنامج؛ فهو صالحٌ للتطبيق، وموثوقٌ جدًّا، ويعود مدى نجاحه إلى الإخلاص في تطبيقه، وكذلك إلى تطبيقه بشكلٍ سليم (Topping & others, 2020: 40).

وفيما يتصل بالشق الثاني من المنهجية، فهو يشتغل وفق آليات السيميائية السردية (Narrative Semiotics) التي أسّسها المنظِّر والناقد الفرنسي (الجيرداس جوليان غريماس) (ALgirdas Julien Greimas) (١٩١٧– ١٩٩٢م)؛ حيث تقوم على المراقبة والتحليل الدلالي لنظام الجملة السردية في النص بوصفه نمطًا من تشكيل الملفوظات على مستويين: مستوى سطحي (Surface Structure) درس فيه المكوّن السردي (Narrative Component) والمكوّن الخِطابي (Discursive Component)، وهو ما عُني البحث الحالي بتطبيق أدواته في المبحث الثاني؛ ومستوى عميق (Deep Structure) درس فيه المربع السيميائي (Semiotic Square) والتشاكل (Isotopy).

تقوم سيميائية (غريماس) السردية على مراقبة (الذات) (Subject) –وهي بمثابة الشخصية البطل– في اتجاهاتها نحو (الموضوع) (Object)، وهو الشيء الذي تتمحور رغبتها في الاتصال به (Conjunction) وامتلاكه، أو الانفصال عنه (Disjunction) وإقصائه؛ بناءً على قيمة (Value) معينة يمثّلها لدى الذات. وهذه الاتجاهات مبنية على تحويلات (Transformations) في حالة (State) الذات مع الموضوع، ومراقبة برنامجها السردي (Narrative Program) الذي تنسجه لتحقيق غايتها، وأثناء ذلك تتقلّب الذات في عدّة تمظهرات أو مسارات صورية (Figurative Trajectory)، ومن حولها مجموعة من الممثّلين (Actors) الذين يؤدون وظائفهم الغرَضية (Thematic Roles)؛ أي: المرتبطة

بطبيعة حالاتهم، وصفاتهم، ومواقعهم في مجتمع/حياة السرد، وحين يدخلون في تقاطعات أو توازيات مع الذات وهي في مسعاها تجاه موضوعها؛ فإن من الممثّلين مَن ينتقلون إلى أداء وظائفهم العامِلية (Actantial Roles) وفق النموذج العامِليّ (Actantial Model)؛ أي: إنّ منهم مَن يتحوّل إلى (فاعِل/عامِل) (Actant) مُساعِد (Auxiliant) للذات في تحقيق مسعاها، أو مُعارِض (Opponent) لها، ومُثِير للعراقيل. أثناء ذلك كله، تبرز رسالة (Message) موجَّهَة من مُرسِل (Addresser) إلى مُرسَل إليه (Addressee) صريح أو ضمني، يُفهَم من خلال السياق النصي أو السياق الثقافي الداخلي للنص وإحالاته (Greimas and Courtés,1991; Cuddon,2013: 458).

١.٢. عينة البحث

شملت مجموعة البيانات الأوّلية خمسًا وأربعين قصة، مُستَمدَّة من مجموعة منشورات مكتبة الملك عبد العزيز العامة للأطفال، تُغطّي فترة زمنية محدّدة (٢٠١١–٢٠٢٢م). وقد استُعمل أسلوب أخذ العينات الهادف لاختيار قصصٍ تُظهِر رؤى غنية بشأن الأُسس الفلسفية في أدب الأطفال السعودي، مع مراعاة العُمق الموضوعي، والارتباط الوثيق بالهوية الثقافية السعودية، والتناسب مع الفئة العمرية المستهدَفة بوجود معيار تحديد الفئة العمرية صريحًا في نشر القصص أو في تصنيفها.

وسبب اختيار مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز العامة نموذجًا؛ هو أنّ المكتبة عامةٌ، وهي أوّل مكتبة فيها مكتبة متخصصة للطفل، تأسّس فيها قسم نشر كتب الأطفال عام ١٤٢٤هـ[1]، وهي مؤسسة خيرية، غير ربحية، ورؤية السعودية٢٠٣٠ (٢٠١٧: ٦٩، ٧٣) تدعم المؤسسات غير الربحية، ويُضاف إلى ذلك أنّ مكتبة الطفل فيها درجت على عقد جلسات قراءة حوارية استقصائية مفتوحة للأطفال حول قصصها المنشورة، تتوافق مع ممارسة (ليبمان) في جوهرها؛ وذلك بناءً على أهدافها التي تركز على رسالة النشر للأطفال؛ التي هي السعي لرفع مستوى أدب الطفل العربي، وتعزيز قِيَم العمل والإنتاج لدى مختلف الجهات المستهدفة؛ لبناء مجتمع مثقف قادر على تجاوز العقبات ومواجهة التحديات من خلال مشاريع ثقافية متنوعة ذات إنتاجية موجهة بالشراكة مع دُور نشر خارجية وداخلية،

[1] See: https://www.kapl.org.sa/about-us#2

وتبنّي المواهب العربية في مجال التأليف، والرسم، والإخراج. وعليه؛ فإنّ للمكتبة –في عددٍ من القصص– شركاء يَدعمون قضايا الطفولة والهوية السعودية، وهم: (إثراء): مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي، واللجنة الوطنية للطفولة، ونادي الإبل؛ مما يجعل العينة ذات قيمة متميزة.

١.٣. تحليل عينة البحث

بدأت مرحلة تحليل البيانات بنهج متعدد الطبقات، يمسح بتحليل مفصّل الهياكل السردية ومستويات الخطاب في القصص المختارة. وتضمّن النهج الأوّلي لتحديد الموضوعات المتكررة والقِيَم الأخلاقية البارزة، بالإضافة إلى تحليل موضوعي متأنٍّ أدّى إلى تصفية البيانات المشفّرة إلى فئات متماسكة؛ مما يسمح بدراسة دقيقة للأبنية الفلسفية الممكنة في القصص. وصاحب ذلك تناول تحليل الخطاب للبُعد اللغوي والفروق الدقيقة المتضمَّنة في النصوص؛ مما أفرز تفسيرًا غنيًّا للأبعاد الفلسفية.

وعليه؛ فإن البحث قد عمِل على تصميم بطاقات لتحليل المحتوى وفق تقسيمات البحث الرئيسة، تضم معايير محددة ملائمة لكل محور، وثابتة في استقصائها في كل قصة من القصص عينة البحث، بوصفها أداة رئيسة للتحليل، وتتمثّل تلك المعايير التفصيلية الضابطة للتحليل في الآتي:

١.٣.١. معايير تحليل ماهية الفلسفة في القصص موضع الدراسة:

١.٣.١.١. أنواع الفلسفة.

١.٣.١.٢. أنواع القِيَم.

١.٣.١.٣. مُستوى الفلسفة.

١.٣.١.٤. مصادر الفلسفة.

١.٣.٢. معايير تحليل بنية الفلسفة في القصص موضع الدراسة:

١.٣.٢.١. مستويات اللغة والصياغة.

١.٣.٢.٢. مستويات السرد والخِطاب.

١.٣.٢.٣. المهارات التي تدعمها الفلسفة.

١.٣.٣. معايير تقويم الفلسفة في القصص موضع الدراسة:

١.٣.٣.١. ارتباط الفلسفة بالفئات العُمرية.

١.٣.٣.٢. علاقة الفلسفة بالهوية والبيئة السعودية.

١.٣.٣.٣. وظائف الفلسفة.

١.٤. اقتراح لتطوير النموذج المفاهيمي

استنادًا إلى نتائج تحليل البيانات، صِيغ نموذج مفاهيمي مبتَكر يهدف إلى دمج الفلسفة بشكل مُتقَن في أدب الطفل السعودي. ويتناغم هذا النموذج بتكامل مع التراث الثقافي السعودي والمبادئ الإسلامية؛ مما يعمل على توسيع الآفاق والتماشي مع رؤية السعودية٢٠٣٠. ويُعتَبر النموذج المقتَرح إطارًا ديناميكيًّا يُمكن أنْ يتأقلم مع مجموعة متنوعة من الأساليب والمواضيع السردية؛ بُغية خَلْق نظام بيئي أدبي حيوي، يُعزّز النمو الفكري والتفاعل الثقافي بين القُرّاء الصغار واليافعين، ويدعم حقوق الطفل على وجه الخصوص في التعليم، والتنمية، والمشاركة، والتعبير عن رأيه (United Nations, 1989).

بشكلٍ عام، سعت هذه المنهجية لوضع هيكل قوي للبحث العلمي، الذي يسعى إلى دمج التحليل الفلسفي والنقد الأدبي وفق آلية واعية، مقصودة، قابلة للمراقبة والتقويم، وتوجد فُرص لتوسيع نطاق البحث لاستكشاف جوانب أخرى من أدب الأطفال السعودي، مع الأخذ في

الاعتبار بمحددات هذا البحث وتحدياته، من أجل تقديم مساهمة ذات مغزى في مجال الدراسات الأدبية في نطاق الأطفال.

خطة البحث:

جاء البحث مُقسَّمًا إلى أربعة مباحث على النحو الآتي:

الأول: ماهية الفلسفة في أدب الطفل القَصصي السعودي: يُعنى بالتعرف على أنواع تلك الفلسفة وموضوعاتها، وأنواع القِيَم التي تحملها، وتَعيين مستويات الفلسفة ومصادرها.

الثاني: بِنية الفلسفة في أدب الطفل القَصصي السعودي: يُعنى بتحليل مستويات اللغة لتلك الفلسفة، وأساليب عرضها وصياغتها، وكذلك تحليل مستويات السرد والخِطاب، وتصنيف المهارات التي تدعمها.

الثالث: تقويم الفلسفة في أدب الطفل القَصصي السعودي: يُعنى بعملية التقويم من جهة مدى ارتباط تلك الفلسفة بالفئات العمرية، وعلاقتها بالهوية والبيئة السعوديَّتين، ووظائفها.

الرابع: تصميم نموذج مقترح لتوظيف الفلسفة في قصص الطفل السعودي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: يُعنَى بأُسس النموذج المقترَح، ثم بِنيته، ثم تدوين تطبيقه على قصةٍ من أحد مستويات الفلسفة في القصص عينة البحث، بعد تجريبه على عينات أخرى عشوائية متفرقة، قبل اعتماد النموذج.

المبحث الأول: ماهية الفلسفة في قصص أدب الطفل السعودي

يسعى هذا المبحث إلى كشف ماهية الفلسفة في قصص أدب الطفل السعودي الممثَّلة في مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز العامة من قصص الأطفال، البالغ عددها (٤٥)[١] قصة، ويتدرّج هذا التناول عبر أربعة محاور، على النحو الآتي:

١. أنواع الفلسفة وموضوعاتها في قصص أدب الطفل السعودي

يمكن تقسيم أنواع الفلسفة في القصص محور الدراسة إلى أربعة أنواع، ثم تبيين موضوعاتها، والأنواع بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

[١] (حكايات أمّونة) مجموعة قصصية فيها عشر قصص، حُسبت كلّ قصة منفردة.

جدول ١:

أنواع الفلسفة وموضوعاتها في القصص تحت الدراسة

نوع الفلسفة	عدد القصص	النسبة من أنواع الفلسفة	الموضوعات	عدد القصص	النسبة من الموضوعات
المعرفية التعليمية	٢٢	%٤٨.٩	الشرعية والقانونية	٧	%٣١.٨
			التوعوية	٧	%٣١.٨
			التراثية التاريخية	٥	%٢٢.٧
			الاجتماعية	٣	%١٣.٦
الأخلاقية	١٧	%٣٧.٨	تقديم العون للآخرين	١٠	%٥٨.٨
			أخلاقيات التعامل مع التنوع وتقبّل الآخر	٤	%٢٣.٥
			الانضباط	٣	%١٧.٦
الجمالية	٦	%١٣.٣	العلمي الجغرافي	٣	%٥٠.٠
			الفن التراثي	٢	%٣٣.٣
			الـمَرَضيّ الجِلدي	١	%١٦.٧

يوضح الجدول (١) توزيع القصص حسب ثلاث فئات رئيسة لأنواع الفلسفة، تتفرع إلى عشرة موضوعات. لقد غلبت الفلسفة المعرفية التعليمية على غيرها؛ لأنّ أغلب القصص – كما سيتضح في المبحث الثالث– تُعنَى بمرحلة بداية دخول الطفل المدرسة، واكتساب المعارف بالكون من حوله، والمجتمع، وما يتصل بهويّته من الدين، والوعي، والعلاقات الاجتماعية؛ يلي ذلك ما يتصل بالتعاملات حين يكون الطفل قد اكتسب وعيًا مقبولًا بهويّته، ثم يأتي ما يتصل بالأمور الطارئة أو ذات الخصوصية الشديدة، وهي ما يتصل بالجمالية. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف الفئات وموضوعاتها:

١.١. المعرفية التعليمية:

وهي تُعنَى بتزويد الطفل بمعلومات جديدة عليه، تزيد حصيلته الثقافية، وقد برزت في ثنتين وعشرين قصة من مجموع عينة البحث بما نسبته (48.9 %)، وهي –بحسب كثرتها، ثم أقدمية نشرها– على النحو الآتي:

١.١.١. الشرعية والقانونية: وهي تقدّم للطفل معارف من الشريعة الإسلامية، ومن الأنظمة والقوانين الحديثة التي تتوافق مع الشريعة الإسلامية في صيانة حقوق الإنسان وتنظيم العلاقات الإنسانية بعمومها، يمثلها سبع قصص، تبلغ نسبتها من مجموع قصص الفلسفة المعرفية (31.8 %)، وهي: قصتان في إطار التعريف بأمور شرعية في المقام الأول، هي:

(في بيتنا زفاف): تُعرّف بماهية الزفاف من جهة ما يتصل به من أركان شرعية، وآداب وأعراف اجتماعية عربية. و(مناسك الحج): موضوعها كيفية أداء الركن الخامس من أركان الإسلام (الحج) ابتداءً من التهيّؤ له بالانتقال إلى مكة المكرمة في الأيام المعينة لأداء فريضة الحج حتى العودة منه. وخمس قصص في إطار حقوق الطفل من ضمن منظومة حقوق الإنسان، وهي: (أبي وأمي اختلفا واتفقا): تتناول حق الطفل في الرعاية الأنسب لحاجته في كل مرحلة عمرية في حال طلاق الوالدين. و(أريد البقاء في مدرستي): تتناول حق الطفل في الاستقرار المكاني–الجغرافي؛ تحقيقًا لحصوله على تعليمٍ ذي جودة عالية، يُنمّي قدراته. و(سعيد السعيد): تتناول حق الطفل في الاهتمام والمشاركة الحيوية من قِبَل والديه. و(شجاعة بدر): تتناول حق الطفل في الحماية من الإيذاء وسوء الاستغلال، بخاصة التحرش الجنسي. و(وأنا أليس لي رأي؟): تتناول حق الطفل في التعبير عن رأيه واتخاذ القرار فيما يخصّه، والاستماع إليه من قِبَل والِدَيه.

١.١.٢. التوعوية: وهي تقدّم للطفل معارف نظرية جديدة متنوّعة حول الكون والصحة والخَلْق، يمثلها سبع قصص، تبلغ نسبتها من مجموع قصص الفلسفة المعرفية (٣١.٨ %)، وهي: (رحلة مطْرة): تُعرّف بماهية المطر ودورته في الحياة. و(عصفور الحنطة) موضوعها أنّ لكلّ بيئة خيارها المناسب في التنمية؛ لتحقيق الرخاء والكِفاية للمجتمع. و(طلال والطعام): تتناول مسألة الاقتصاد في الطعام بحسب حاجة الطفل الصغير، بعيدًا عن هدر الطعام في سلة المهملات. و(أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا): موضوعها الغذاء غير الصحي وأضراره على الصحة. و(قطرة ماء): موضوعها سلوك هدر الماء باستعماله مادة للعب والترفيه؛ مما يؤدي إلى نضوبه. و(مفاجأة الساعة السابعة): موضوعها: سلوك هدر الكهرباء وقت الإعداد لحفلة نجاح طفلين في منزل والدَيهما؛ مما أدّى إلى انقطاع الكهرباء وقت بدء الحفلة. والست السابقة كلها توعوية اقتصادية، وأما (هدوء من فضلكم!)، فهي تكشف للأطفال أنّ الجنين يتمتّع بحاسة السمع لكل ما حول والدته من أصوات، مع أنّه في ظُلمة الرّحِم، وهذا من التوعية بخلق الإنسان وطبيعته.

١.١.٣. التراثية التاريخية: وهي تقدّم للطفل معارف عن تاريخه وتراثه السياسي والثقافي، يمثلها خمس قصص، تبلغ نسبتها من مجموع قصص الفلسفة المعرفية (22.7 %)، وهي: قصتان في إطار الاحتفاء بعام القهوة السعودية ٢٠٢٢م: (الثمار

الحمراء العجيبة!): وهي تُعرّف بقصة اكتشاف القهوة في إثيوبيا، وتأثيرها المنشِّط للذهن والبدن، يتلو ذلك التعريف العلمي بالقهوة السعودية، ومكان زراعتها، وطريقة إعدادها الخاصة، وأوانيها. و(مرحى للقهوة السعودية!): تتناول طريقة تحضير القهوة السعودية بالطريقة التراثية الأصيلة. وهناك ثلاث قصص في إطار الاحتفاء بالأمجاد السياسية للمملكة العربية السعودية ورمز الإبل باعتباره من أقوى رموز الأصالة السعودية، هي: (مذكرات فَصِيل): تُعرّف بأنواع الإبل وفئاتها، والإرث الثقافي العربي السعودي المتصل بالحِفاظ عليها، والاعتزاز بها. و(يوم بدينا): تُعرّف بمرحلة تأسيس الدولة السعودية الأولى على يد الإمام محمد بن سعود –رحمه الله–، وتحوّلها من الحروب والمنازعات إلى الأمن، والاستقرار، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية. و(يمامة): تُعرّف بقصة نموّ شخصية الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود –طيّب الله ثراه– واستعادة دياره–الرياض، ومن بعدها توحيد المملكة العربية السعودية، وتطويرها، وتقوية مكانتها الدولية.

١.١.٤. الاجتماعية: وهي تقدّم للطفل معارف خاصة بالتعامل مع الآخرين بعمومه، يمثلها ثلاث قصص، تبلغ نسبتها من مجموع قصص الفلسفة المعرفية (13.7 %)، وهي: (روضتي): تعرّف الطفل بماهية الروضة وأنشطتها؛ تمهيدًا لدخوله إيّاها. و(ما هو الحب؟): تُعرّف الطفل بعاطفة الحب من منظور واسع ومتعدد. و(أمي ترى ولا ترى): موضوعها فقدان البصر وقدرة الأم –بطلة القصة– على التكيّف مع ذلك، ورعاية أطفالها وشؤونهم كما في سابق عهدها.

١.٢. **الأخلاقية:**

وهي تُعنَى بمسائل القِيَم، وما يتصل بها من سلوكيات حركية أو قولية، أو أفكار تَدفع إلى تلك السلوكيات، وتؤثر في علاقات الطفل الاجتماعية في المواقف التي يتعرّض لها، وقد برزت في سبع عشرة قصة من مجموع عينة البحث بما نسبته (37.8 %)، وهي –بحسب كثرتها، ثم أقدمية نشرها– على النحو الآتي:

١.٢.١. (حكايات أمّونة): عشر قصص قصيرة عن طفلة صغيرة تقدّم العون للآخرين، وتستجيب لتقويم الأفكار والسلوكيات بمرونة؛ تَظهر بوصفها عضوًا فعّالًا ومؤثّرًا في مجتمعها. وتمثل هذه القصص من مجموع قصص الفلسفة الأخلاقية ما نسبته (58.8%).

١.٢.٢. هناك أربع قصص تركّز على مسألة أخلاقيات التعامل مع التنوّع وتقبّل الآخر، بما نسبته (23.5 %)، وهي: (أخي الصغير): تتناول مخاوف الطفل من منافسة المولود الجديد (الآخر المنافِس) في علاقته التي تربطه بوالدته. و(لا فرق بيننا): تتناول مسألة اختلاف الأعراق، والألوان، والأجناس، والطبقات في البلد الواحد –وهو المملكة العربية السعودية– ومع هذا فأفراد المجتمع السعودي يتعايشون سواسية في الحقوق والواجبات. و(أين سلطان): تتناول مسألة التواصل مع الشعوب الأخرى المختلفة من جهة الأعراق والثقافة واللغة، وعلاقات المودّة معها، والتكيّف الإيجابي في حال السفر للابتعاث خارج البلاد. و(العم صالح سائق الحافلة): تتناول مسألة احترام المِهَن –باختلافها في المجتمع– وأنّ هذا واجب إنساني؛ لأنها تحقق تكامل بناء المجتمع وتنميته.

١.٢.٣. هناك ثلاث قصص تتناول مسألة الانضباط، بما نسبته (17.7%)، وهي: (الله يراني): تتناول قضية السرقة وتبرير الطفل لها من منظوره البسيط. و(سندويشات الفشار): التي تتناول دور الترتيب والتنظيم في الحياة اليومية والسلوك الإنساني. و(السيدة "لا"): تتناول الدور الإشرافي للوالدين أو مُقدِّمي الرعاية في ضبط سلوك الطفل داخل المنزل وخارجه.

تلك القصص كانت تضع الطفل –ذكرًا أو أنثى– في مواقف مُشكِلة، تتصل بالقِيَم الرئيسة في مجتمعه، ثم يُغذَّى الطفل –بشكلٍ مباشر أو غير مباشر– بما يُصحّح توجّهاته، ويجعله يبادر بتقويم السلوك الخاطئ، وتعزيز السلوك الحميد.

١.٣. الجمالية:

وهي تُعنَى بمسائل الجمال وأضداده، والفنون الجميلة، وقد برزت في ست قصص من مجموع عينة البحث بما نسبته (13.3 %)، وهي –بحسب كثرتها، ثم أقدمية نشرها– على النحو الآتي:

قصتان تنتميان للجانب الفني التراثي تبلغ نسبتها من مجموع قصص الفلسفة الجمالية (33.3 %)، وهي: (بيت صغير في البراري): تتناول موضوع الخصومة حول الأكثر أهميةً ونفعًا (بين نوافذ بيت تراثي وبابه)، وقد عُرضت من خلال جمال العمارة العسيرية التراثية. و(العرضة السعودية): تُعرّف الطفل بفنّ العرضة السعودية التراثي العريق. وهناك ثلاث قصص تنتمي للجانب العلمي الجغرافي تبلغ نسبتها من مجموع قصص الفلسفة الجمالية (50 %)؛

منها ثنتان تتصلان بجانب البيئة الصحراوية السعودية، وهي: (وضحى: الفراشة الصحراوية): موضوعها أنّ الجمال الخارجي ليس الجمال المثالي إذا كان لا يتكيّف مع البيئة الخاصة. و(قُعُود): موضوعها أنّ لكل مخلوق جماله الخاص، وليس هناك شكل واحد للجمال الخارجي في المظهر والملامح (صورة الجسم). والقصة الثالثة تنتمي إلى الجانب المَرَضيّ الجِلدي، وهي: (أمتلك لونين): موضوعها التكيّف مع ثُنائيّة لون الجلد؛ للإصابة بمرض البهاق (البَرص)، الذي يجعل شكل الجلد غريبًا ولافتًا للانتباه. والقصة السادسة في المجموعة تنتمي إلى إطار تنمية المواهب الفنية الجميلة تبلغ نسبتها من مجموع قصص الفلسفة الجمالية (16.7 %)، وهي: (المؤلف الصغير) موضوعها تنمية موهبة القراءة القصصية والتأليف القصصي لدى الطفل منذ سنواته الأولى، ورعايته باستمرار، وتشجيعه.

٢. أنواع القِيَم في قصص أدب الطفل السعودي

تُعَرَّف القِيَم بأنها: "مجموعة من المعايير والأحكام التي تتكوّن لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية؛ بحيث تُمكّنه من اختيار أهدافه وتوجّهاته في الحياة" (محادين والجعافرة، ٢٠٢١: ١٢٦). وهي من أبرز مباحث الفلسفة منذ القِدم، وهي نسبيّة على المستوى الفردي والجَمعيّ؛ تختلف من أمّة إلى أمّة، ومن مجتمع إلى مجتمع بحسب الثقافة والهوية (محادين والجعافرة، ٢٠٢١: ١٢٦– ١٢٧؛ السبيل، ٢٠٠٩: ١٠٢).

يمكن تقسيم أنواع القيم في القصص محور الدراسة إلى تسعة أنواع، ثم تبيين مجالاتها، والقيم بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول٢ :
أنواع القيم في القصص تحت الدراسة

نوع القيمة	عدد القصص	النسبة من أنواع القيم	المجالات	عدد القصص	النسبة من المجالات
التقبّل والتكيّف	٩	٢٠ %	التعرّف على الذات والرضا عنها وتقبّلها	٤	٤٤.٥ %
			التوتّر والخوف	٣	٣٣.٣ %
			تغيّر طبيعة الجسد بفقد حاسة من الحواسّ أو تغيّر لون الجلد	٢	٢٢.٢ %
الأصالة والاعتزاز بالوطنية والموروث	٨	١٧.٨ %	الوطنية والولاء للقيادة	٣	٣٧.٥ %
			الارتباط العام بالجذور	٢	٢٥ %
			مكوّنات الهوية الثقافية السعودية (القهوة)	٢	٢٥ %
			اللغة العربية	١	١٢.٥ %
حلّ المشكلات والابتكار	٧	١٥.٥ %	حلّ المشكلات	٦	٨٥.٧ %
			الابتكار	١	١٤.٣ %
التواصل الفعّال والتنمية	٧	١٥.٥ %	المشاركة والتعبير	٦	٨٥.٧ %
			رعاية الموهبة وصناعة الإبداع	١	١٤.٣ %
التعلّم والإثراء المعرفي	٤	٩ %	المعرفة الدينية والاجتماعية	٢	٥٠ %
			التعلّم والاستكشاف	٢	٥٠ %
الانضباط	٣	٦.٧ %	احترام القوانين	٢	٦٦.٧ %
			الأمانة	١	٣٣.٧ %
ترشيد الاستهلاك	٣	٦.٧ %	ترشيد استهلاك الطعام والماء	٢	٦٦.٧ %
			ترشيد استهلاك الكهرباء	١	٣٣.٧ %
العادات الصحية	٢	٤.٤ %	العادات الصحية في الأكل ونشاط الجسم	١	٥٠ %
			العادات الصحية في اللعب	١	٥٠ %
المساواة	٢	٤.٤ %	المساواة في حقوق الإنسان وواجباته	١	٥٠ %
			المساواة في احترام المِهَن	١	٥٠ %

يوضح الجدول (٢) توزيع القصص حسب تسع فئات رئيسة من القيم، تتفرع إلى إحدى وعشرين مجالاً. لقد غلبت القِيَم المتصلة بالتقبّل والتكيف على غيرها؛ لأنّ الطفل المخاطَب في أغلب القصص –مرحلة بداية الدراسة– يبدأ في مقارنة نفسه بأنداده، خصوصًا حين يبدأ في الابتعاد عن بيئة المنزل الصغيرة إلى بيئة المدرسة الكبيرة، وهذا يُعرّضه لبعض مواقف مقارنة الذات بالآخرين؛ مما قد يُصيبه بالتوتر والخوف. تلا ذلك قيمة الأصالة

والاعتزاز بالموروث؛ لارتباطها بتشكيل الهُويّة المبكّر لدى الطفل. وقيمة التعلّم التالية هي الوظيفة الجديدة التي لا مفرّ للطفل من القيام بها واستيعابها استيعابًا مُنتِجًا، يلي ذلك قيمة الانضباط؛ لأنّ ذاتَ الطفل تبدأ في التعالي، ويرى نفسه حقيقًا باتخاذ قراراته الخاصة، ورفض القيود؛ نتيجة هذا النضج والارتقاء في أدواره الحياتية. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات القيم ومجالاتها الفرعية:

٢.١. قيمة التقبُّل والتكيّف:

برزت في تسع قصص من مجموع عينة البحث بما نسبته (20 %)، وهي: أربع قصص في إطار التعرّف على الذات، والرضا عنها، وتقبّلها كما هي؛ وهي: (وضحى: الفراشة الصحراوية) حيث قيمة الرضا عن الذات، واكتشاف جمالها في إطار البيئة الصحراوية التي تعيش فيها الفراشَة؛ لأنّ كلّ جَمال يتكيف مع بيئته الجغرافية الخاصة؛ بغاية الأمان. ومثلها (قُعُود) حيث إنّ كلّ جَمال يتكيف مع نوع الكائن الحيّ وقدراته الخاصة التي تميّزه عن غيره؛ فجمال المُهر يختلف عن جمال القُعُود، وجمال كلٍّ منهما مميّز ومختلِف عن الآخر. وتتشابه معهما (مُذكّرات فَصِيل) غير أنّها بين أفراد الكائنات الواحدة، كما في حال الفَصِيل الصغير وسط أفراد الإبل المختلفة في فصائلها وجَمال أشكالها؛ فالتمايُز في الشكل الظاهري، لا يعني التمايُز في الأهمية. وأما (أين سلطان؟)، فتقدّم قيمة التعايش والتواصل الودّي مع الآخر المختلِف ثقافةً ولغةً وشكلاً، وتقبُّل اختلافه، وبناء جسر مودة وتقارب معه في مواقف ابتعاث الوالدَين للدراسة أو العمل في الخارج أو غيرها.

وفي إطار التوتر والخوف، تبرز قيمة المساعَدة على التقبّل والتكيّف، وظهر هذا في ثلاث قصص مختلفة الموضوعات، وهي: (أخي الصغير)؛ حيث سعى ذلك الطفل الصغير الخائف من فَقْد حبّ أمّه له واهتمامها به –نتيجة قدوم المولود الجديد– إلى تقبّل الأمر، وتقديم المساعدة لأمه؛ إذ بادر بالتعاطف مع أمّه مستمرًّا في حب الارتباط بها طوال الوقت، ومساعدتها، والحرص على سعادتها، مع وجود الشريك الصغير، وتقبّله معه في حنان أمّه واهتمامها. وفي (أبي وأمي اختلفا واتفقا) تظهر قيمة احترام الاختلاف، وبقاء المودة والمصلحة بين الوالدين في حالة الطلاق، وكذلك تعايش الطفل مع الأوضاع غير المرغوبة، والسعي إلى طلب المساعدة، واقتراح الحلول؛ بهدف حماية المصلحة الشخصية؛ حفظًا للحقوق الخاصة؛ وذلك يلفت إلى حضور قيمة الوعي بحقوق الذات، الناتجة عن قيمة

توعية الطفل بحقوقه وسط أسرته وخارجها، وكذلك قيمة الحوار. وتُبرِز (اليوم الأول في المدرسة) من ضمن (حكايات أمّونة) قيمة الاحتواء والمساعدة على التكيف، والطفلة (أمّونة) هي البطلة التي ساعدت إحدى الطفلات الخائفات الباكيات من وجودهنّ في اليوم الأوّل في المدرسة بعيدًا عن البيت والأسرة، وجعلتها تهدأ وتتقبّل يومها الأول بالمدرسة.

وفي إطار تغيّر الجسد بفَقْد حاسة من الحواسّ أو تغيّر لون الجِلد، تأتي قصتان، هما: (أمتلك لونين)؛ حيث قيمة التفهّم، والتقبّل، والتكيّف، وكذلك خَلْق الجمال في أشياء قد لا تبدو جميلة وفق الحكم العام والمعتاد؛ فالطفلة في البداية أصابتها الحيرة: "لقد بدأتْ تظهر على جلدي بقع بيضاء صغيرة بشكل مفاجئ، ولا أعلم سببها" (المظيبري، ٢٠٢٢: ٨)! وهَدأ الأمر لديها بعد شرح الطبيب المختص (ص١١)، وبدأت الطفلة تُبدع في التقبّل إلى درجة خَلْق الجمال في أعراض هذا المرض الجلدي: "قرّرتُ أن أسمّيها نظّارتي السحرية؛ فلونها مميز وجميل! وأستطيع النوم وأنا أرتديها، وأيضًا أستطيع الاستحمام وغسل وجهي وأنا أرتديها" (ص١٧). وأما (أمّي ترى ولا ترى)، فتُبرز قيمة التقبّل، والتكيّف، والتمكّن؛ فالطفل في البداية أُصيب بالهلع، وشعر أنّه فَقَد كلّ ما توفّره له أمّه في حياته (الهزاني، ٢٠٢٢: ٥–٦)، ثم تغيّر سلوكه إلى طلب الطمأنينة بقراءة القرآن الكريم كما كان والده قد علّمه أنْ يفعل حين يكون متضايقًا أو مهمومًا (ص٧–٨)، ثم بدأ يُراقب تكيّف أمّه مع وضعها الجديد –دون إبصارٍ بعينيها– وقيامها بكل أعمال المنزل والرعاية كما كانت قبل فَقْد البصر، وزاده مفاجأةً أنّها ما زالت قادرة على الحمل والإنجاب، وترحّب بصديقه في المنزل وتُعرّفه بصغيرها (ص١٠–١٣، ١٥، ١٧–١٨).

٢.٢. قيمة الأصالة والاعتزاز بالوطنية والموروث:

برزت في ثمان قصص من مجموع عينة البحث بما نسبته (17.8%)، وهي: ثلاث قصص تُعنى بالوطنية والولاء للقيادة؛ هي: (يوم بدينا) التي تُعنى بقيمة القيادة الناجحة، والتنمية الوطنية، يُضاف إليها الاعتزاز بالأصول، ممثَّلاً في شخصية الإمام محمد بن سعود رحمه الله. وتُعنى (يمامة) بقيمة القيادة الناجحة –كذلك– والولاء والوفاء للوطن، ممثَّلاً في شخصية الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود –طيّب الله ثراه–. وأما (العرضة السعودية)، فتُعنَى بقيمة الحماسة والوحدة إلى جانب ربط الطفل بالجانب الفني العريق الذي كانت له وظيفته في خطّ الدفاع العسكري عن الوطن. وهناك قصتان تُعنَيان بقِيَم الارتباط

العام بالجذور؛ هما: (عصفور الحنطة) التي برزت فيها قيمة تنمية الأرض وزراعتها؛ كما في مسألة حبوب الحنطة ورعايتها بدءًا من تهيئة الأرض للزراعة، ثم الزراعة والرعاية عامًا كاملًا؛ ليكون الناتِج عظيمًا وفائدته تتجاوز مصلحة الفرد أو عائلته الصغيرة إلى فائدة مجتمع القرية الكامل. ويبرز في (صندوق جدتي) –من ضمن (حكايات أمّونة)– قيمة الأصالة، والتعرف على الجذور (التراث) في إطار الملابس والمقتنيات النسائية.

كذلك، هناك قصتان تُعنَيان بمكوّن من مكوّنات الهوية التراثية السعودية (القهوة)؛ هما: (الثمار الحمراء العجيبة!)؛ حيث تُعرّف بأصول القهوة العربية التي اكتُشفت أوّل مرة في إثيوبيا في قارة أفريقيا، ومنها انتشرت حول العالم، وفي الخاتمة يتعرف الطفل على قيمة التنمية الزراعية بخاصة؛ وذلك حين يَعرف أنّ القهوة تُزرع في المملكة العربية السعودية، ولها أماكنها الخاصة، وطريقة زراعتها، وجودتها، وإعدادها (السبيل، ٢٠٢٢: ٣٣– ٣٨). وتُعرّف (مرحى للقهوة السعودية!) بطريقة تحضير القهوة السعودية التراثية الأصيلة، وفي الخاتمة يتعرف الطفل على قيمة التنمية الزراعية بخاصة؛ وذلك حين يعرف أنّ القهوة تُزرع في منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، ولها أماكنها الخاصة، وطريقة زراعتها، ومعالجتها، وفرزها، وجودتها العالية التنافسية (خوجة، ٢٠٢٢: ٢٥– ٢٦)، وهي من مكوّنات هويّة الطفل العريقة. وهناك قصة واحدة تُعنَى بقيمة اللغة العربية، هي: (لغتي... لغتي... ما أجملها!) –من ضمن (حكايات أمّونة)– حيث إنّ اللغة ترتبط بقيمة الأصالة وثبات الهوية؛ فالأساس في حياتنا استعمال اللغة العربية، وأما اللغة الأجنبية، فنستعملها وقت الحاجة.

٢.٣. قيمة حلّ المشكلات والابتكار:

تنبني هذه القيمة على استثمار مهارات التفكير الناقد التحليلي والإبداعي، وقد برزت في سبع قصص من مجموع عينة البحث بما نسبته (15.5 %)، وهي: (أريد البقاء في مدرستي!)؛ حيث تبرز قيمة حلّ المشكلات من خلال التكافل الاجتماعي؛ لتحقيق حماية الطفل من الحرمان؛ وذلك من خلال قيام الأم بالأعباء في ضوء غياب الأب الاضطراري، ومن جانب تعاون الجَدّ والجَدّة في استقبال الطفل (فِراس) ليعود إلى مدرسته وحَيّه اللَّذين يحبّهما؛ كي ينال تعليمًا ذا جودة عالية، يُنمّي قدراته. و(شجاعة بدر) تُبرِز قيمة توعوية في حلّ المشكلات الصعبة، وهي تتضمن شجاعة الطفل ومسؤوليته في حماية نفسه ضدّ التحرش

الجنسي، ومسؤولية والدَيه في تعليمه، ومسؤولية المجتمع في حمايته وإيقاف المعتدي، ومسؤولية أجهزة الدولة في القبض على المتحرّش، وكفّ أذاه، وأنّه –نظاميًّا– مجرم، وليس شخصًا عاديًّا. وفي (حكايات أمّونة): تُبرز (أمّي مريضة) قيمة حلّ المشكلات عن طريق المساعدة والتعاون؛ فالطفلة (أمّونة) هي البطلة التي عاونت أمّها على الأعمال المنزلية في حال مرضها وبعد شفائها. وتبرز قيمة إدارة المشاعر السلبية والتحكم بها (الغضب) بطرق مُبتكرَة نافعة في (أنا غضبانة)، وفي (في حديقة الحيوان) تبرز قيمة حلّ المشكلات بوعي؛ لأن الطفلة قاست على حدَثٍ سابق (ضياع أخيها)، فتصرّفت بناءً عليه بالبحث عن الشرطي؛ كي يوجّه النداء إلى عائلتها، في حين تَبرز قيمة الإبداع وابتكار الأعمال المفيدة، واستثمار وقت الفراغ في (أمّي! أشعر بالملَل!). وفي (بيت صغير في البراري) تبرز قيمة الوعي بعملية توزيع الأدوار وتَشارُك الوظائف، وأنّ اختلاف الأدوار والوظائف لا يَعني التفاضُل في الأهمية، ولا الاستقلال بالمسؤولية، ولا المشاحنات النفسية والقلق (الخميس، ٢٠١٩: ٢٢).

٢.٤. قيمة التواصل الفعّال والتنمية:

برزت في سبع قصص من مجموع عينة البحث بما نسبته (15.5 %)، وهي: (سعيد السعيد)؛ حيث تبرز أهمية قيمة المشاركة والاهتمام بالطفل من قِبَل والديه بشكل مباشر، وليس الأمر مجرد توفير متطلباته المعيشية، وعدم التواصل معه بالحوار والمشاركة! وفي (وأنا أليس لي رأي؟!) تَبرز أهمية قيمة حرية تعبير الطفل عن رأيه فيما يخصّه، والاستماع إليه باهتمام وتفاعل. وتبرز في (أرييييد... أريد!) من ضمن (حكايات أمّونة) أهمية قيمة الوفاء بالوعد، والالتزام به، وتَبرز قيمة الأُلفة والمودة في (هدنة الأشقّاء)؛ فليس كل موقف يستدعي الخصومة بين الأشقاء. وتُبرز (هدوء من فضلكم!) قيمة التواصل مع الأمّ والمحيط بها؛ فالجنين مع أنّه في داخل الرحم، إلاّ أنّ الله –تعالى– وهبه القدرة على السمع، وإظهار ردود فعل انزعاج أو انبساط تجاه الأصوات، وكذلك تمييز صوت أمّه، والارتباط العاطفي به. وتُعزّز (ما هو الحب؟) قيمة الحب، وتبيّن ثراءها وتعدّد أشكالها، مع التأكيد على أنّ الحب ممارسة سلوكية تواصلية مع الأشخاص والكائنات والمخلوقات كلّها من حولنا. وأما في (المؤلف الصغير)، فقد برزت قيمة رعاية الموهبة وصناعة الإبداع، إضافةً إلى قيمة الحب والوفاء؛ بناءً على العلاقة التي نشأت بين الطفل وجدّته حين كانت تقرأ له القصص في

طفولته المبكرة جدًّا، ثم صارت تحبّ منه سماع قصته الفائزة في كل مرة يزورها فيها وقد باتت كبيرةً في السن.

٢.٥. قيمة التعلّم والإثراء المعرفي:

برزت في أربع قصص من مجموع عينة البحث بما نسبته (9 %)، وهي: (في بيتنا زفاف) التي تُبرز قيمة التعليم من ناحية دينية واجتماعية، مرتبطة بما تُعايشه الطفلة في المجتمع، ويُثير لديها الدهشة والحيرة في فهمه؛ لذا تتعرف الطفلة –بالتفصيل– على معنى الزواج في الشريعة الإسلامية، وأحكامه، وعاداته التي تختلف من مكان إلى آخر، ومن أسرة إلى أخرى. ومثلها (مناسك الحج)؛ التي تُعرّف الطفل بالحج–الركن الخامس من أركان الإسلام، وتَعرُّف الطفل عليه يمثّل إثراءً في معرفته الدينية وممارسة الشعائر على وجهها الصحيح. وتُبرز (روضتي) قيمة التعليم؛ لأنها تُعرّف الأطفال المقبلين على دخول الروضة بالروضة، ومكوّناتها، ونظامها، وتمنحهم تهدئةً نفسيةً وإغراءً عاطفيًّا. كذلك تَبرز قيمة التعليم في (رحلة مَطْرة)؛ لأن الطفل لا يعرف ماهيّة المطر، ولا دورته في الحياة، وهناك قيمة دينية إضافيّة تتمثّل في تعليم الطفل أنّ المطر نعمة من النعم، نفرح بها، ونتبع السنة النبوية في استقباله، والتبلُّل به، وذكر الدعاء الذي أوصانا به –ﷺ– (الفريح، ٢٠١١: ٢٠– ٢١).

٢.٦. قيمة الانضباط:

برزت في ثلاث قصص من مجموع عينة البحث بما نسبته (6.7 %)، وهي: (سندويشات الفشار)؛ حيث تُقدّم قيمة الانضباط والترتيب، وهي تتصل بإقناع الطفل بأهمية الانضباط بنظام المنزل الذي تُديره أمّه، وأنّ الحفاظ على ترتيب الأشياء المنطقي هو طبيعة الحياة، كما تظهر قيمة النظافة، مع قيمة التعاون داخل المنزل، وتحمّل المسؤولية. ومثلها (السيدة "لا") التي تُبرِز قيمة الانضباط وفق القوانين والآداب العامة داخل المنزل وخارجه، وأهميته في جودة الحياة. وأمّا (الله يراني)، فهي تُبرز قيمة الأمانة والصدق؛ فالطفل يمكن أنْ يَندفع لأخذ ما ليس لديه، ويتصور أنّ له الحق في غياب مَن يمكن أن يراه ويُعاقبه، فيتعلّم –أثناء الحوار مع والدته– مفهوم الرقابة الذاتية، وأنّ الله مُطّلع على كلّ شيء؛ ويحاسبنا عليه.

٢.٧. قيمة ترشيد الاستهلاك:

برزت في ثلاث قصص من مجموع عينة البحث بما نسبته (6.7 %)، وهي: (طلال والطعام)؛ حيث تَبرز قيمة التوازن في الغذاء ورعاية المقادير؛ فالطفل حاجته الغذائية قليلة ومحدّدة، إذا استعمل أكثر منها، فلا يستطيع أكلَه، وسيهدره برميه في سلة المهملات! وتُبرز (قطرة ماء) قيمة ترشيد استهلاك الماء؛ فالماء –مع وفرته– نعمة من النعم التي يَلزمنا استعمالها بتقنين، ومثلها (مفاجأة الساعة السابعة)؛ حيث قيمة ترشيد استهلاك الكهرباء؛ لأن الإسراف فيه يَزيد الحِمل الكهربائي؛ مما قد يؤدي إلى توقف الكهرباء في الأوقات الحرجة. وكذلك برزت قيمة التعاون في داخل الأسرة حين اشترك الجميع في تقاسم أدوار إعداد الحفلة، وكانت الأم قد أنقذت الموقف بإضاءة الشموع وبجمع الأطفال حول حكاياتها وألعابها الشعبية (الفريح، ٢٠١٧: ٢٢– ٢٧).

٢.٨. قيمة العادات الصحية:

برزت في قصتين من مجموع عينة البحث بما نسبته (4.4 %)، وهي: (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا)؛ حيث قيمة العادات الغذائية الصحية بمراعاة الأولويات، ثم تحقيق التوازن؛ فالشوكولا لذيذة في مذاقها، والألعاب الإليكترونية مريحة في الجلوس أمامها ساعات طويلة، ولكن الشوكولا تتسبب في زيادة الوزن، وتشويه صورة الجسم، وضعف الحركة والحرمان من الأنشطة الرياضية الممتعة مع الأصدقاء. وتُبرِز (الألعاب الإليكترونية) من ضمن (حكايات أمّونة) قيمة الأنشطة الحركية، والمتعة الإيجابية فيها بعيدًا عن العنف اللفظي والسلوكي الذي تُولّده الألعاب الإليكترونية العنيفة.

٢.٩. قيمة المساواة:

وهي تعني عدم التفرقة بين الناس بناءً على أيّ معيار، ونَيلهم الحقوق والواجبات نفسها، وعدم التحيّز ضدّهم، وقد برزت في قصتين من مجموع عينة البحث بما نسبته (4.4 %)، وهي: (لا فرق بيننا)؛ حيث تبرز قيمة المساواة والعدالة بين أطياف المجتمع السعودي بخاصة، ومعها قيمة تقبّل الآخر المختلِف في شكله، أو عِرقه، أو مُعتَقَدِه، والجامع هو وحدة الحقوق والواجبات، والروح الوطنية. وكذلك تُبرز (العم صالح سائق الحافلة) قيمة احترام المهنة والمساواة في ذلك بين المِهَن جميعها، مهما كان بعضها بسيطًا في تصوّرنا، مثل مهنة سائق الحافلة المدرسيّة.

٣. مستويات الفلسفة في قصص أدب الطفل السعودي

يمكن تقسيم مستويات الفلسفة في القصص محور الدراسة إلى ثلاثة مستويات، ثم تبيين مجالاتها، والمستويات بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول٣:

مستويات الفلسفة في القصص تحت الدراسة

مستوى الفلسفة	عدد القصص	النسبة من مستويات الفلسفة	أنواع الأسئلة	عدد القصص	النسبة من أنواع الأسئلة
بسيط	١٩	٤٢.٢ %	الأسئلة الصريحة	٤	% ٢١.١
			الأسئلة غير الصريحة	١٥	% ٧٨.٩
متوسط	٨	١٧.٨ %	الأسئلة الصريحة	٦	% ٧٥
			الأسئلة غير الصريحة	٢	% ٢٥
معقّد	١٨	% ٤٠	الأسئلة الصريحة	١١	% ٦١.١
			الأسئلة غير الصريحة	٧	% ٣٨.٩

يوضح الجدول (٣) توزيع القصص حسب ثلاث فئات رئيسة من مستويات الفلسفة، تتفرع إلى مجالَين متكرّرَين. لقد غلبت الفلسفات ذات المستوى البسيط على الفلسفات ذات المستوى المعقد بفارق قصة واحدة؛ مما يعني أنّ الفلسفة في القصص المدروسة تسعى إلى إنضاج التفكير الفلسفي لدى الطفل؛ استجابةً لسرعة النموّ العقلي والوجداني لديه، بخاصة في ظلّ النموّ الحضاري المتسارع؛ بحيث يمكن أنْ يقرأ الطفل القصة وحده أو يتصفّحها، ويخلق أسئلته وحواراته الخاصة معها. وتأتي الفلسفة المتوسط في المرتبة الأخيرة؛ لأنّها مرحلة انتقالية يسيرة، تحقق للطفل توسّعًا بسيطًا في إدارة الأسئلة حول قضيةٍ يعرفها. وفيما

يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات مستويات الفلسفة وأنواع أسئلتها:

٣.١. فلسفة بسيطة:

تقوم على الإجابة عن سؤال واحد يخص فكرة معلومة لدى الطفل، والطفل هو مصدر هذا السؤال الصريح المباشِر، أو السؤال غير الصريح غير المباشِر، وتمثل هذا المستوى تسع عشرة قصة؛ أي: ما نسبته (42.2 %) من عينة البحث، وهي على النحو الآتي:

٣.١.١.الأسئلة الصريحة: جاءتْ في أربع قصص؛ هي: (طلال والطعام)؛ حيث جاء سؤال الطفل (طلال) الصريح: لماذا لا يُقدَّم لي طعام كثير مثل الكبار–والديَّ؟ وبعبارة الطفل: "لماذا صَحْني صغير"؟ (المرزوقي، ٢٠١٦: ١٠). وأما في (حكايات أمونة)، فهناك ثلاث قصص جاءت أسئلة الفلسفة فيها صريحة؛ ففي (اليوم الأول من المدرسة) جاء سؤال الطفلة (أمّونة) الصريح: "لماذا تبكي هذه البنت؟ لماذا لا تشاركنا اللعب" (السبيل، ٢٠١٧: ٩)؟ وفي (في حديقة الحيوان) جاء سؤالها الصريح: "ماذا أفعل" (ص٢٠)؟ أي: كيف أعثر على عائلتي بطريقةٍ آمنة؟ وفي (أمي! أشعر بالملل!) جاء سؤالها الصريح: "أمّي! أشعر بالملل.. أمّي! ماذا أفعل" (ص٣٢)؟

٣.١.٢.الأسئلة غير الصريحة: جاءتْ في خمس عشرة قصة؛ هي: (أخي الصغير) جاء سؤال الطفل غير الصريح: هل ستُهملني أمّي بمجرد ولادتها أخي الصغير؟ وهو يتضح من خلال سؤال الطفل الصريح: "مَنْ قالَ إنّي أُريد أخًا أو أُختًا"؟ (السلطان، ١٤٣٢هـ: ٥)؟ وفي (أمّي مريضة) من ضمن (حكايات أمّونة) جاء سؤال الطفلة (أمّونة) غير الصريح: هل تحتاج أمي –وهي متعافية– إلى المساعدة في أعمال المنزل؟ وجاء سؤالها غير الصريح في (لغتي... لغتي.. ما أجملها!) نحو: كيف أُظهِر تميّزي من خلال لغة حديثي؟ وأما في (صندوق جدتي)، فجاء سؤالها غير الصريح: ما مُقتنيات جدّتي التي تُخفيها في صندوقها المزخرف؟ وفي (الألعاب الإليكترونية) كان سؤالها غير الصريح: لماذا تمنعني أمّي من مواصلة اللعب بالألعاب الإلكترونية العنيفة مع أخي؟ وفي (أرييييد... أريد!) كان سؤالها غير الصريح: كيف أُجبر أمّي على شراء ما أريده؟ وفي (هدنة الأشقاء!) كان سؤالها غير الصريح: هل يمكن أن نتوقّف وإخوتي عن النزاعات اليومية؟ وفي (أنا غضبانة) كان سؤالها غير الصريح: كيف أحلّ مشكلة شعوري بالغضب وتصرّفي بسببه بعنف؟

وأما في (روضتي)، فكان سؤال الطفل (عبُّودي) غير الصريح، الذي يُجيب عنه بهذه القصة: ما الروضة؟ وفي (لا فرق بيننا) كان سؤال الطفل (راوي القصة) غير الصريح: هل تختلف قيمتنا، وحقوقنا، وواجباتنا باختلافاتنا بعضنا عن بعض؟ وفي (رحلة مَطْرة) كان السؤال غير الصريح: كيف يتكوّن المطر؟ وفي (الله يراني) كان سؤال الطفل (بدر) غير الصريح: لماذا لا تصحّ السرقة ولا أحد من أصدقائي أو المعلمة يراني (الفريح، ٢٠١٩: ١٠–١١، ١٥)؟ وفي (أين سلطان؟) كان سؤال الطفل (سلطان) غير الصريح: كيف يتكيّف مع أصدقائه الأجانب المختلفين عنه وعن أصدقائه في المملكة العربية السعودية (الفريح، ٢٠١٩–أين سلطان؟: ١٢)؟ وفي (العم صالح سائق الحافلة) كانت فلسفة القصة مبنية على الإجابة عن سؤال الطفلة (جوهرة) غير الصريح: لماذا تحتقر صديقاتي وظيفة أبي–سائق الحافلة (الفريح، ٢٠١٩–العم صالح: ٩، ١٠)؟ وفي (مناسك الحج) كانت فلسفة القصة قائمة على السؤال غير الصريح: ما مناسك الحج؟

٣.٢. فلسفة متوسطة:

تقوم على الإجابة عن سؤال واحد رئيس، يتفرّع منه سؤال آخر، أو معه سؤال آخر موازٍ له، ومرتبط به، يخص فكرةً مَعلومةً لدى الطفل، وتمثل هذا المستوى ثمان قصص؛ أي: ما نسبته (17.8 %)، وهي على النحو الآتي:

٣.٢.١.الأسئلة الصريحة: جاءتْ في ستّ قصص؛ هي: (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا)؛ حيث جاء سؤال الطفل (خالد) الصريح حول تغيُّر مظهر جسمه وقلّة لياقته الحركية: "ما هذا؟! أصبحتْ ملابسي ضيقةً جدًّا" (السعوي، ٢٠١٧: ٢٢)؟ "ما هذا؟ لا أستطيع الجريَ! أشعر بأنني سأقع على الأرض! ماذا حدث" (ص٢٤)؟ وتفرّع عنه سؤال آخر: كيف أحلّ المشكلة؟ إذ توجّه (خالد) إلى طبيب المدرسة وسأله: "لا أعلمُ ماذا حلَّ بي، أيُّها الطبيب" (ص٢٥)؟ وفي (قطرة ماء) كانت فلسفة القصة قائمة على السؤال الصريح للمشاغبين الصغار الثلاثة (أصفر، وأحمر، وبرتقالي): "لماذا اختفت قطرة" (العمار، ٢٠١٧: ٢)؟ ويتفرّع منه سؤال آخر: كيف نحلّ هذه المشكلة؟

أما (السيدة "لا")، فكانت فلسفة القصة قائمة على السؤال الصريح لدى الطفلة (يَارا) عن السيدة (لا): "لِمَ تَفعلُ كلَّ هذا" (ابن أحمد، ٢٠٢١: ١٦)؟ و"هل نحتاج حُضورَ السيدة (لا) معنا" (ص١٨)؟ أي: لماذا يُوقفونني عن سلوكياتٍ معينةٍ في أماكن معينة؟ ويتفرّع منه سؤال

آخر وجّهته الطفلة إلى السيدة (لا): "ما رأيكِ أنْ نعقد هُدنة" (ص٣٦)؟ أي: كيف تحلّ الطفلة مشكلة حاجتها إلى الانضباط مع أنها لا تحبّه؟ وفي (ما هو الحب؟) كانت فلسفة القصة قائمة على السؤال الصريح الذي يحمله العنوان الرئيس للقصة: ما الحب؟ لذا اتجهت فلسفة القصة إلى تعريف ماهية الحب من خلال مكانه الدالّ عليه، ثم مجموعة من السلوكيات والمشاعر والتشبيهات القريبة من إدراك الطفل. وأما (أمتلك لونين)، فكانت فلسفة القصة قائمة على السؤال الصريح لدى الطفلة (حنان): ما سبب البُقع البيضاء في جلدها؟ "لقد بدأتْ تظهر على جِلدي بقعٌ بيضاء صغيرة بشكلٍ مفاجئٍ، ولا أعلم سببها" (المظيبري، ٢٠٢٢: ٨)! ويتفرّع منه سؤال آخر: كيف حلّت (حنان) هذه المشكلة حين أحبّتها (ص١٣، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٥، ٢٧)؟ وفي (أمي ترى ولا ترى) كانت فلسفة القصة قائمة على السؤال الصريح لدى الطفل: "مَن يَطبخ طعامنا؟ ... مَن يَعتنِي بِنا؟ مَن يُنظِّف مَنزلنا؟ مَن...؟ مَن...؟" (الهزاني، ٢٠٢٢: ٥)؟ أي: هل أصبحتْ أُمّي عاجِزةً عن اهتمامها بنا حين فقَدتْ بَصرَها؟

٣.٢.٢.الأسئلة غير الصريحة: جاءتْ في قصتين؛ هي: (مفاجأة الساعة السابعة) كانت فلسفة القصة قائمة على السؤال غير الصريح لدى الطفلَين (شَوق وإبراهيم): ما الذي يحدث حين نستهلك الكهرباء دون ترشيد؟ ويتفرّع منه سؤال آخر: كيف نحلّ المشكلة حين نفقد الكهرباء؟ وفي (المؤلف الصغير) كانت فلسفة القصة جوابًا مبنيًّا على سؤال الطفل (بطل القصة) غير الصريح: كيف أصبحتُ مؤلِّفًا صغيرًا؟ وماذا فعلتُ لمن طوّر موهبتي حين أصبحتُ مؤلِّفًا صغيرًا؟

٣.٣. فلسفة معقدة:

تقوم على الإجابة عن سؤال واحد، أو سؤال واحد متفرع، يخص فكرةً غيرَ معلومة لدى الطفل، وتمثل هذا المستوى ثماني عشر قصة؛ أي: ما نسبته (40 %)، وهي على النحو الآتي:

٣.٣.١.الأسئلة الصريحة: جاءتْ في إحدى عشرة قصة؛ هي: (في بيتنا زفاف) جاءت الفلسفة فيها قائمةً على السؤال المركزي غير الصريح لدى الطفلة (لَيانة): ما الزفاف؟ وقد تفرّعت منه أسئلة صريحة كثيرة في تفاصيله؛ بدءًا من مشروع الخِطبة، إلى تمام دخول الرجل بعروسه؛ مثل: "أردتُ أنْ أسأل أمّي لماذا يريد خالد أنْ يدفع نقدًا ليتزوّج نور" (الخطيب، ٢٠١٢: ٥)، "ومتى ستأخذ نور النقود، يا أمّي" (ص٦)؟ "وكيف ينتهي الزواج، يا

أمّي" (ص٦)؟ "فكيف سيكون فستاني؟ وماذا سأضع على رأسي" (ص١١)؟ وأما (أريد البقاء في مدرستي!)، فجاءت فلسفتها قائمةً على سؤالَين صريحَين متوازيين نطق بهما الطفل (فِراس): الأول: "لماذا ننتقل من منزل إلى آخر دائمًا" (العباسي، ٢٠١٣: ٦)؟ والثاني حين أجابته والدته برفض عرضه تركَ المدرسة والعمل لمساعدة عائلته بأنّ تشغيله –بوصفه طفلاً– ممنوع: "لماذا ممنوعٌ" (ص٢١)؟ وفي (سعيد السعيد) جاءت الفلسفة قائمة على السؤال المركزي الصريح لدى الطفل (سعيد) موجَّهًا إلى والدَيه: "أمّي الحبيبة، أبي الغالي.. أنا حزين، وأُحسّ بالوحدة. أحتاج لوجودكما حولي. أحبكما أكثر من كل شيء، فهل تحباننني كما أحبّكما" (الخيّال، ٢٠١٣: ٣٠–٣١)؟ ويتفرّع عنه سؤالٌ هو جوهر القضية، وهو: هل سيُعنَى والداه بمشاعره؟ وهل سيستجيبان لطلبه الرعاية الكاملة منهما والاهتمام بالتفاعل والتواصل معه (ص٣٣)؟

في (وأنا أليس لي رأي؟) جاءت الفلسفة قائمةً على السؤال الصريح للطفل (سَلِيم): لماذا لا يَسمح لي والداي بالتعبير عن رأيي؟ وبعبارة الطفل الصريحة المتكررة: "وأنا! أليس لي رأي" (الهزاني، ٢٠١٣: ٨– ٩، ١٢– ١٤، ١٧–٢٠)؟ ويتفرّع منه سؤال آخر: كيف أحلّ هذه المشكلة؟ وفي (بيت صغير في البراري) جاءت الفلسفة قائمةً على السؤال المركزي الصريح المتكرر في حوار نافذتَي البيت العسيري التراثي وبابِه: "أَيُّنا أَهَمُّ" (الخميس، ٢٠١٩: ١٠، ١٤)؟ وأما في (سندويشات الفشار)، فجاءت الفلسفة قائمةً على السؤال المركزي الصريح لدى الطفل (أحمد) موجَّهًا إلى أمّه السيّدة (مجيدة): "ولماذا الانضباط" (الصائغ، ٢٠١٩: ١٠)؟! ويتفرّع منه سؤال صرّح به الطفل، وأعادته أمّه إليه: "وما الفرق... بين ... أو..." (ص٩، ١٣، ١٨)؟ ويَصحبه سؤال آخر مرتبط بمفهوم الانضباط وأهميته: ما مفهوم الحرية الشخصية؟ وما حدودها؟

وفي (وضحى: الفراشة الصحراوية) جاءت الفلسفة قائمةً على السؤال المركزي الصريح على لسان الفراشة الصحراوية (وضحى) موجَّهًا إلى شجرة الطلح، وهي تتحسّر على عدم امتلاكها أجنحةً بألوان خلاّبة برّاقة الألوان مثل مجموعة الفراشات المُلوكية التي عبَرت الوادي: "لِمَ لا أَمتَلِكُ أجنحةً مثلهُنّ" (الخميس، ٢٠٠٩: ١١)؟ وجاءت الفلسفة في (هدوء من فضلكم!) قائمةً على السؤال المركزي الصريح على لسان (الجنين): "ما هذا الصوت المزعج" (الناصري، ٢٠٢٠: ٦، ١٤)؟ أي: هل يَسمع الجنين الأصوات المحيطة بأمّه وهو داخل

رحمها؟ ويتفرّع من ذلك أسئلة أخرى: هل يتأثّر بالأصوات المزعجة، وبهدوء الأصوات؟ هل يُميّز صوت أمّه من بين كلّ الأصوات؟ وهي قضية جديدة على الطفل؛ لهذا أُرفِق بالقصة ملحق توضيحي لمراحل نموّ الجنين، وهو يربط حجمه بصورة فواكه، تُقرّب بعض التصورات للطفل (ص٢١– ٢٦).

وأما (قُعُود)، فجاءت الفلسفة فيها مبنيّةً على تصويب فكرةٍ لدى الطفل –في القصة– (قُعُود) حين حَكم على نفسه بالقُبح، وعلى المُهر بالجَمال، وفسّر حبّ الأطفال للّعب مع المُهر بأنه بسبب جَماله، وعدم لعب الأطفال معه –مع أنّه مُنزوٍ عنهم دائمًا– بأنّه بسبب قُبحه، ويمثّل سؤال الكلب الصريح الموجَّه إلى (قُعُود) سؤال الفلسفة المركزيّ: "كيف أَمكَنكَ أنْ تَقُولَ هذا" (الحساوي، ٢٠٢١: ٤٩)؟! ويتفرّع منه سؤالٌ آخر يكشف كيف حُلّت المشكلة: كيف اكتشف (قُعُود) خطأ تصوّره؟ وفي (الثمار الحمراء العجيبة!) كانت الفلسفة قائمةً على السؤال الصريح: كيف اكتُشفت القهوة؟ ويتفرّع منه سؤالٌ جزئيٌّ: كيف أصبحت القهوة استثمارًا اقتصاديًّا؟ وأسئلةٌ أخرى خاصةٌ بالملحق: ما تاريخ القهوة في العالم؟ وما مميزات القهوة السعودية؟ وما طريقة تحضيرها؟ وفي (مُذكّرات فَصِيل) جاءت الفلسفة قائمةً على الإجابة عن الاندهاش الصريح لدى الطفل (فَصِيل) حين رأى نوعًا من الجِمال مختلِفًا عنه: عُمرًا، أو فئةً، فكان الاتجاه نحو تَبيين ماهيّة الاختلاف، وتَبيين خصائصه ووظائفه، ويتفرّع من الإجابة عن هذا الاندهاش المتعدد إجابةٌ عن سؤالٍ آخر: هل الجِمال الأخرى أفضل من (فَصِيل) (العفالق، ٢٠٢٢: ٧، ٩، ٢٢–٢٦، ٣٣، ٤٥– ٤٧، ٥١)؟

٣.٣.٢.الأسئلة غير الصريحة: جاءت في سبع قصص؛ هي: (عصفور الحنطة) التي كانت الفلسفة فيها قائمةً على سؤال مركزي غير صريح، يتصل بأسباب تعليق سيِّد الطيور الشمالية المهاجِرة على كلّ هدية من هدايا صُرر الحبوب الثلاث وهو يُخيّر الفتيات الصغيرات الثلاث (نورة، وموضي، وسَلمى) الّلاتي عُنِين بتطبيب جُرحه حين أصابته بندقية صيّادٍ وهو يَعبر الجزيرة العربية مع سِربه: "الصُّرّة الأولى فيها حبوب تحتوي على متعة سريعة زائلة، والصُّرّة الثانية تحتاج نوعًا من الجهد ولكن سرعان ما تَعقبه متعة تدوم قليلاً. أما الصُّرّة الثالثة، فتحتاج جهدًا طويلاً ولكنْ سوف تَعقبه متعة دائمة" (الخميس، ٢٠١١: ٢٤). وهي قضية تتصل بالتنمية الزراعية، وتأمين الغذاء والقُوت لأهل الجزيرة العربية في تلك الأوقات الصعبة. وفي (أبي وأمي اختلفا واتفقا) كانت الفلسفة قائمةً على سؤال الطفل (مازِن) غير

الصريح: هل الطلاق نهاية العلاقة بين والدَيّ من جهة، وبيني وبينهما من جهة أخرى؟ ويتفرّع منه سؤال آخر: كيف أحلّ هذه المشكلة؟ وبمَن أستعين في كلّ مرّة؟ وفي (شجاعة بدر) كانت الفلسفة قائمةً على السؤال غير الصريح للطفل (بدر): ماذا أفعل حين أتعرّض للتحرّش؟ وقد بدأت القصة من تَبيين ماهية التحرش (العمّار، ٢٠١٣: ١٠)؟ ثم كيف يتصرف الطفل مع المتحرِّش، ومع مَن حولَه في مكان الحادثة (ص١٠، ١٣)؟

أما الفلسفة في (العرضة السعودية)، فكانت جوابًا عن سؤالٍ غير صريح: ما العرضة السعودية؟ ويتفرع منه عدّة أسئلة: ما وظيفتها قديمًا؟ كيف يؤدّونها؟ ما أدواتها الرئيسة؟ لماذا تحوّلتْ إلى فنٍّ تراثيٍّ عريق؟ وفي (مرحى للقهوة السعودية!) يصبح السؤال غير الصريح الذي قامت عليه الفلسفة أكثر دقّة في مسألة القهوة السعودية: كيف تُحَضَّر القهوة السعودية؟ ويتفرّع منه سؤالٌ خاصٌّ بالملحق: كيف تُزرع القهوة في جازان؟ وكيف يُعتَنى بها حتى تصديرها إلى العالَم؟

في (يوم بدينا) كانت الفلسفة قائمةً على عدة أسئلةٍ افتراضيةٍ غير صريحة لدى الأطفال، وهي ترتبط بالسؤال الرئيس: كيف أسّس الإمام محمد بن سعود –رحمه الله– الدولة السعودية الأولى؟ ويتفرّع منه عدّة أسئلةٍ سابقةٍ ولاحقةٍ: كيف كان الحال في شبه الجزيرة العربية قبل التأسيس؟ لماذا أسس الإمام محمد بن سعود الدولة السعودية الأولى؟ وأين؟ وكيف استطاع توطيد الأمن، وتنمية الدولة؟ وأما في (يمامة)، فكانت الفلسفة قائمةً على عدة أسئلةٍ غير صريحةٍ افترضتها (يمامة) لدى الأطفال، وهي ترتبط بالسؤال الرئيس: كيف استعاد الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود –طيّب الله ثراه– الرياض؟ ويتفرّع منه عدّة أسئلة سابقة ولاحقة: كيف كان الحال في شبه الجزيرة العربية في طفولة الملك عبد العزيز؟ لماذا ترك بلاده راحِلاً مع عائلته إلى الكويت؟ كيف استطاع أن يَستعيد الرياض وهو شابٌّ صغير؟ كيف استطاع توحيد المملكة العربية السعودية، وتَنميتَها، وتَمكينها؟

وبناءً على ما سبق، يَظهر أنّ الأسئلة الصريحة جاءت أساسًا للفلسفة في عشرين قصة من عينة البحث؛ أي: ما نسبته (44.4 %)، في حين جاءت الأسئلة غير الصريحة أساسًا للفلسفة في خمسٍ وعشرين قصة؛ أي: ما نسبته (55.6 %)، وهذا يُفسَّر بميل القصص إلى إثارة التفكير لدى الطفل؛ لأنها "تعمل بوصفها نوعًا من مُختبرات العَواطف" (Mendonça, 2012: 58)؛ التي تَحمي الأطفال من أنْ تكون أوضاعهم الحقيقية

ومشكلاتهم التي يعانونها تحت دائرة الضوء؛ بهذا يستطيعون ممارسة التفكير الفلسفي بطريقةٍ سهلةٍ في سياقٍ واقعيّ، يُمتعهم، ويُفيدهم (Sharp, 2017: 22).

٤/مصادر الفلسفة في قصص أدب الطفل السعودي

يمكن تقسيم مصادر الفلسفة في القصص محور الدراسة إلى خمسة مصادر، ثم تبيين مجالاتها، والمصادر بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول٤:
مصادر الفلسفة في القصص تحت الدراسة

مصدر الفلسفة	عدد القصص	النسبة من مصادر الفلسفة	المواقف والقضايا	عدد القصص	النسبة من المواقف والقضايا
الاجتماعي	١٧	٣٧.٨ %	مواقف الطفل المباشرة مع الأم	٦	% ٣٥.٣
			مواقف الطفل مع أفراد العائلة بعمومهم -ما عدا الجدة والإخوة- والمجتمع المحيط	٤	% ٢٣.٥
			مواقف الطفل مع شركاء الروضة/المدرسة	٣	% ١٧.٦
			مواقف الطفل مع الجدّة على وجه الخصوص	٢	% ١١.٨
			مواقف الطفل مع الإخوة	٢	% ١١.٨
الديني	١٠	٢٢.٢ %	قضايا دينية مباشرة	٧	% ٧٠
			قضايا دينية غير مباشرة	٣	% ٣٠
التاريخي التراثي	٨	١٧.٨ %	رموز الهوية السعودية ومكوّناتها الثقافية الرئيسة	٥	% ٦٢.٥
			تاريخ الدولة السعودية السياسي مباشرة	٣	% ٣٧.٥
العلمي	٥	١١.١ %	قضايا الإنسان	٣	% ٦٠
			المظاهر الكونية	٢	% ٤٠
القانوني	٥	١١.١ %	حقوق الطفل	٥	% ١٠٠

يوضح الجدول (٤) توزيع القصص حسب خمس فئات رئيسة من مصادر الفلسفة، تتفرع إلى اثني عشر موقفًا وقضية؛ تصدّرت الاجتماعية منها؛ لأنها تتصل بواقع حياة الطفل اليومية؛ التي تُنمّي شخصيته. تلاها ما يتصل بالجانب الديني، وهو ركيزة أساسية في تربية الطفل المسلم، ثم ما يتصل بالجانب التاريخي التراثي؛ لأنه يمثّل تفسيرًا لهويّة الطفل الاجتماعية والدينية، وترسيخًا لها. أما الجانب العلمي والقانوني، فهما في سياق الارتقاء بمعارف الطفل، ومعاملاته في نطاق أوسع وأكثر وعيًا وقدرة على النقد الفاحص للمواقف، واتخاذ القرارات. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات مصادر الفلسفة وأنواع مواقفها وقضاياها:

٤.١. المصدر الاجتماعي:

حيث موضوع الفلسفة مُستَقى من وقائع يومية في الوسط العائلي الصغير، أو الوسط الاجتماعي الأوسع مع الجيران، ومع المدرسة، وقد كان في سبع عشرة قصة؛ أي: ما نسبته من عينة البحث (37.8%)، يمكن عرضها على النحو الآتي:

٤.١.١. ما يرتبط بمواقف الطفل (بطل القصة) بالأم مباشرة، ويمثله ستّ قصص؛ هي: (أخي الصغير): وهي ترتبط بقضية العلاقات وتفسيرها: فالطفل يظنّ أنّ علاقته بأمّه من شروط استقرارها عدم وجود طفل آخر، وحين وُجد هذا الطفل في بطنها، واقترب موعد ولادته صارت العلامات مُنذِرة بأنّ علاقته الجميلة والقوية بأمّه ستنتهي (السلطان، ٢٠١١: ١–٥)! وفي (حكايات أمّونة) ترتبط (أمي مريضة) بوضعٍ مألوفٍ في كلّ عائلة؛ فالأم تبذل جهدًا كبيرًا في رعاية عائلتها، وتحتاج مشاركتهم معها، خصوصًا في حال مرضها، ومن الجيد استمرار هذه المساعدة؛ لأن الطفل قد عرف مقدار تعب الأم في توفير متطلبات الأسرة بأكملها. وترتبط (أمي! أشعر بالملل!) بطبيعة الطفل من جهة سرعة الملل، وطلب التغيير المستمر، وهنا يأتي دور الأم في تعويده على حلّ مشكلاته بنفسه، وإيجاد البديل النافع؛ مما يجعله قادرًا على التحليل، ثم البحث عن حُلول، والإبداع فيها. وترتبط (أرييييد... أريد!) بطبيعة أخرى لدى الطفل، وهي فرض رغباته على والديه –خصوصًا الأم– حتى وإن أدّى إلى إحراجها أمام الغرباء، كما حدث مع الطفلة (أمّونة) في القصة ووَعْدِها بعدم طلب شيءٍ أثناء مرافقتها والدتها للتسوّق، ثم أخلفتْ وعدها، وأحرجت والدتها أمام الغرباء؛ لإجبارها على شراء ما تريده، وكان للأم دورها في توجيه الطفلة لمعالجة هذه المشكلة السلوكية. وترتبط (سندويشات الفشار) بالأمر نفسه؛ حيث يُلحّ الطفل على فرض رغباته في عدم الانضباط، وعدم الترتيب، وعدم الالتزام بالنظافة فيما يَرى أنّه خاصٌّ به؛ كملابسه وألعابه وغرفته، ويَظهر دور الأم في توجيه الطفل لمعالجة هذه المشكلة السلوكية من خلال معاملته في إعداد طعامه وملابسه بالطريقة التي يُفكّر بها، وقد أظهر انزعاجَه بأنّ ذلك غير منطقيّ (الصائغ، ٢٠١٩: ١٧– ١٨)!

وأخيرًا، تتناول (أمي ترى ولا ترى) تجربةً قد يُعايشها بعض الأطفال مع أمّهاتهم حين يفقدن البصر فجأةً؛ نتيجةَ حادثةٍ ما؛ فالطفل عايش هذه الحادثة، وأصابه الهلع، ولم تدخل فيها تفسيراتٌ علميةٌ، وإنما أظهرت تكيّف أمّه –بعد فَقْد بصرها– مع وضعها الجديد، وتمكّنها

من ممارسة مسؤولياتها المنزلية ورعاية الطفل والعائلة كلّها كما كانت تفعل قبل ذلك؛ لذا زال عنه الهلع، واطمأنّ بذلك: "وتغمرنا بالحب والحنان... وهي لا ترى" (الهزاني، ٢٠٢٢م: ١٥)! وأصبح يفتخر بوالدته من خلال هذه المفارقة: "إنّ أمّي ترى... وهي لا ترى" (ص١٨)!

٤.١.٢. ما يرتبط بمواقف الطفل (بطل القصة) بأفراد العائلة بعمومها، والمجتمع المحيط به، ويمثله أربع قصص؛ هي: في (حكايات أمّونة) ترتبط (في حديقة الحيوان) بموقف ضياع الطفل عن أُسرته في الأماكن العامة –هنا حديقة الحيوان– وكيف يستعين الطفل بنموذجٍ سابقٍ في حلّ المشكلة (ضياع أخيها قبل ذلك)، فيحذو طريقة الحل نفسها؛ وذلك بالبحث عن رجل الأمن، وطلب المساعدة منه. وترتبط (ما هو الحب؟) بمفهومٍ رئيسٍ في العلاقات الإنسانية الواسعة (الحب)، الذي هو أساس للتواصل الإنساني وإعمار الكون، فتُقدِّم مفهومَه من خلال مشاعر مرتبطةٍ بمظاهر في الكون، وسلوكياتٍ متعددةٍ غير منحصرة؛ مما يمنح الطفل رؤيةً إيجابيةً للكون وللناس وللمخلوقات باختلافها. وترتبط (السيدة "لا") بقضية رفض الطفلة الانضباط وفق آداب كلّ مكان، ثم تجريب عدم الانضباط دون رقيب؛ لتهتدي إلى تَقييم الوضع بنفسها، والقناعة بأنّ الانضباط مهمٌّ في إطار الحياة الاجتماعية، لتشكيل صورة جيدة في داخل المجتمع، ومدّ علاقاتٍ جيدةٍ: "أظنّ أنني اشتقتُ إلى السيدة (لا)! أشعر أنها تحبّني... مع أنني لا أُبادلها الشعورَ ذاته" (ابن أحمد، ٢٠٢١: ٣٤)! وترتبط (قُعُود) بقضية صورة الذات، وعدم الرضا عنها، وفهم الجَمال على أنه مرتبط بالاختلاف الشكلي ومحدَّد في شكلٍ ضيّقٍ، في حين أنّ الاختلاف يكشف تميّز كلّ شخصٍ بأداء وظائف معينةٍ لا يستطيع الآخر أداءها؛ لذا فكلّ شخصٍ له جماله وتميّزه الخاص، ولا بد أن يبدأ مشروعَ التواصل مع الآخرين؛ ليتعرّفوا إليه، ويُقبِلوا عليه، ويرتبطوا به.

٤.١.٣. ما يرتبط بمواقف الطفل (بطل القصة) بعالم المدرسة وما قبله، ويمثله ثلاث قصص؛ هي: (روضتي) التي ترتبط بالتعريف بالروضة بوصفها البيت الثاني للطفل؛ حيث يجد المتعة واللعب والأصدقاء والمهارات والرعاية والتغذية؛ بهدف ترغيبه في خوض هذه التجربة دون خوف. وفي (حكايات أمّونة) ترتبط (اليوم الأول من المدرسة) بتجربة خوف الطفل من الأماكن الجديدة، ومن مُفارقة والدَيه –بخاصةٍ الأم– وهو موقفٌ متكررٌ في الأيام الأولى من الانضمام إلى المدرسة، وقد أظهرت الطفلة (أمّونة) الأثر الإيجابي لتهيئة الطفل لذلك الموقف؛ بحيث أصبحت سببًا في تهدئة صديقاتها الصغيرات الباكيات. وأما (أين سلطان؟)،

فترتبط بتجربة التعامل مع الآخر–الأجنبي المختلِف في لغته وثقافته وشكله في المدرسة؛ وذلك في تجربة مرافقة الطفل والديه في حال السفر مدةً طويلةً خارج بلده–المملكة العربية السعودية؛ حيث يَستوعب الطفل معنى الاختلاف، ويسعى إلى بناء علاقاتٍ اجتماعيةٍ مع أصدقائه الأطفال الجُدد بالتواصل عبر مشاركة اللعب، ثم مشاركة الهدايا التي تُمثّل رموزًا لثقافته وهويّته.

٤.١.٤.ما يرتبط بمواقف الطفل (بطل القصة) بالجَدّة على وجه الخصوص، ويُمثّله قصّتان؛ هما: في (حكايات أمّونة) ترتبط (صندوق جدتي) القصة بقضية الارتباط العاطفي بالجَدّة من قِبَل الطفلة (أمّونة)، وحبّ امتداد الجذور، والتعرف على التراث، بخاصة المقتنيات الشخصية من اللباس والزينة. وترتبط (المؤلف الصغير) بتأثير الجَدّة في رعاية الطفل –في حال عمل والدته– وتنمية مواهبه، كما حدث في هذه القصة من تَعويد الطفل على قراءة القصص منذ عامه الأول؛ مما قوّى ميوله وموهبته باتجاه قراءة القصص وكتابتها، إضافةً إلى تقوية ارتباطه العاطفي بجَدّته، وتبادل الأدوار بأنْ أصبح هو مَن يقرأ لها قصّته الفائزة باستمرار.

٤.١.٥.ما يرتبط بمواقف الطفل (بطل القصة) بالإخوة على وجه الخصوص، ويمثّله قصّتان؛ هما: في (حكايات أمّونة) ترتبط (الألعاب الإليكترونية) بتأثير الألعاب الإليكترونية العنيفة السلبي في سلوكيات الأطفال بعضهم مع بعض بالعنف السلوكي واللفظي، بعكس اللعب الحركي التشاركي مع الإخوة والأصدقاء والحيوانات الأليفة. وترتبط (هدنة الأشقاء!) بضبط علاقة الأطفال الإخوة بعضهم مع بعض؛ للترقي عن الخصومات اليومية إلى المودة والتسامح بأيّ طريقة؛ وذلك حين يُجرّبون أثر الاتفاق في توقّف الخصومات فيما بينهم.

٤.٢. المصدر الديني:

حيث موضوع الفلسفة مُستقى من أُسسٍ دينيةٍ صريحة، وهي الغالبة في روح النص القصصي، وقد كان في عشر قصص؛ أي: ما نسبته (22.2%)، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

٤.٢.١.ما يرتبط بقضايا دينية بشكل مباشر، ويمثله تسع قصص؛ هي: (في بيتنا زفاف)؛ حيث ترتبط بما شرعه الله –تعالى– في أمر الزواج وعقد النكاح بين المرأة والرجل، وما يَسبقه من أمر الخِطبة والمفاهمات بين الطرفين، وما يَلحقه من حقوق وواجبات. وهناك أمور جانبية مصدرها اجتماعي، وهو ما يتصل بالعادات التي تجري من خلالها الخِطبة، أو يُقام من

خلالها الزواج، وهي تختلف من بلدٍ عربي إلى آخر، مع وجود الأركان الرئيسة الشرعية للزواج. وفي (حكايات أمّونة) ترتبط (لغتي... لغتي.. ما أجملها!) بأنّ اللغة العربية هي لغتنا التي تمثّل هويّتنا، وبها رفعتنا وعزّتنا، واللغة الأجنبية لها استعمالات محددة؛ لأن اللغة العربية لغة القرآن الكريم، تعهّد الله –تعالى– بحفظها من خلال حفظ القرآن الكريم، قال تعالى: (ﭐ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ے) [يوسف:٢]، و(ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ں) [الحِجر:٩]. يلي هذا المصدر النظامي؛ حيث تنص المادة الثامنة من النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم (أ/ ٩٠) بتاريخ ٢٧/ ٨/ ١٤١٢هـ على أنّ اللغة العربية هي اللغة الرسمية لدولة المملكة العربية السعودية[1]، فهي سمة دينية ثقافية للعربي المسلم السعودي.

وترتبط (قطرة ماء) ارتباطًا صريحًا بقوله تعالى: (ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ) [الأعراف:٣١]؛ لعنايتها بترشيد استعمال المياه (العمار، ٢٠١٦: الغلاف الداخلي الأمامي الثاني)، وهناك مصدر نظامي؛ حيث ينص ترشيد استعمال المياه من مواد (نظام المياه) الصادر بمرسوم ملكي رقم (م/١٥٩) وتاريخ ١١/١١/ ١٤٤١هـ، على "مبدأ ترشيد المياه، والمحافظة على مصادرها واستدامتها"[2]، ومواد أخرى تحمي مصادر المياه؛ وكذلك فإن ترشيد المياه من مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ (٢٠١٦: ٢٣، ٦٠). وترتبط (ظلال والطعام) بترشيد استعمال الأكل بقدر الحاجة –حاجة الطفل الصغير دون مبالغة وهدر– حفظًا للنعمة من الهدر، وذلك مرتبط بالآية السابقة كذلك [الأعراف:٣١].

وأما (لا فرق بيننا)، فترتبط بأساسٍ من أُسس المعاملة في الدين الإسلامي، وهو المساواة بين الناس باختلاف ألوانهم وألسنتهم كما في قوله –ﷺ– : "أَلا لَا فَضلَ لعربيٍّ على عَجميٍّ، ولا لعَجميٍّ على عَربيٍّ، ولا لأحمرَ على أسوَدَ، ولا لأسوَدَ على أحمرَ، إلَّا بالتَّقوَى" (صحّحه الألباني، ٢٠٠٠: بالرقم ٢٩٦٤)، وقد فصّلت الأنظمة المدنية السعودية في ضبط ذلك؛ وأوّلها المادة الثامنة من النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم (أ/ ٩٠)

[1] https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6/1

[2] https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/57261279-94b7-4ddc-8ad2-abf100d246be/1

بتاريخ ٢٧/ ٨/ ١٤١٢هـ: "يقوم الحكم في المملكة العربية السعودية على أساس العدل والشورى والمساواة، وفق الشريعة الإسلامية"[1].

وترتبط (الله يراني) بتوعية الطفل بأنّ الله يَطّلع على كل شيء ويحاسبنا عليه، كما في قوله تعالى: (ک ک ک گ گ گ) [الأحزاب:٥٢]، وكذلك يَعفو عنّا إذا أخطأنا وعدّلنا الخطأ، ويَقبل توبتنا (الفريح، ٢٠١٩م: ١٥، ١٨)، يقول تعالى: (ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ) [المائدة:٣٩].

وترتبط (العم صالح سائق الحافلة) بالمصدر نفسه، غير أنّ الرسوم المصاحبة للقصة قد صرّحت بالمرجعية الدينية من خلال تكرار كتابة حديث الرسول –ﷺ– على اللوح خلف الفتيات في المدرسة: "المُسْلِمُ أخُو المُسْلِمِ، لا يَظْلِمُهُ، ولا يَخْذُلُهُ، ولا يَحْقِرُهُ. التَّقْوَى هاهُنا (ويُشِيرُ إلى صَدْرِهِ ثَلاثَ مَرَّاتٍ)" (الفريح، ٢٠١٩: ٨، ٢٢؛ صححه مسلم، ت٢٦١هـ، ١٩٩١: بالرقم ٢٥٦٤). وأما المصدر الاجتماعي، فهو أنّ المِهَن كلّها محترَمة ومُقدَّرة، يتعاون بعضها مع بعض في تنمية المجتمع. وترتبط (مناسك الحج) بالقرآن الكريم [البقرة: ١٩٦–٢٠٣] وسنّته –صلّى الله عليه وسلّم– في تعريفها الطفل بالركن الخامس من أركان الإسلام ابتداءً من عقد النية، حتى تمام المناسك والشعائر (صحيح مسلم، ١٩٩١: ٨٣٤/٢–١٠١٧).

أما في (حكايات أمّونة)، فترتبط (أنا غضبانة) بمشكلة صعوبة إدارة المشاعر السلبية لدى الطفل (الغضب)، وهناك مصدر رئيس في معالجة هذا الشعور، وهو قوله –ﷺ–: "لا تغضب"! (صححه البخاري، ت٢٥٦هـ، ١٤٠٠هـ: بالرقم٦١١٦)؛ ردًّا على الرجل الذي جاءه يطلب منه الوصية، وقوله –ﷺ–: "إذا غَضِبَ أحدُكم وَهوَ قائمٌ فليجلِسْ، فإنْ ذَهبَ عنْهُ الغضبُ وإلَّا فليضطجِعْ" (أخرجه أبو داود، ت٢٧٥هـ، ٢٠٠٩: بالرقم ٤٧٨٢؛ وصححه الألباني، ١٩٩٨: ١٧٥/٣).

٤.٢.٢.ما يرتبط بقضايا دينية بشكلٍ غير مباشر، ويمثّله قصة واحدة؛ هي: ترتبط (مفاجأة الساعة السابعة) بالمصدر القرآني بقوله تعالى: (پ پ پ پ ڀ ڀ) [الأعراف:٣١] ارتباطًا غير مباشر؛ حيث تُعنَى بالاعتدال في المأكل والمشرب، يلي ذلك المصدر النظامي؛ لأنّ ترشيد

[1]https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6/1

استهلاك الكهرباء يدخل من ضمن ترشيد استهلاك الطاقة بعمومها، وهناك حملة بعنوان (لتبقى طاقتنا لنا ولأبنائنا) انطلقت منذ شهر مايو ٢٠١٤م؛ لرفع الوعي الوطني بترشيد استهلاك الطاقة في إطار برنامج (إدارة الطاقة)[1].

٤.٣. المصدر التاريخي التراثي:

حيث موضوع الفلسفة مُستَقى من وقائع تاريخية مؤثرة ومهمة في مسيرة المملكة العربية السعودية، أو من رموز الهوية السعودية ومكوناتها الثقافية الرئيسة، وقد كان في ثمان قصص؛ أي: ما نسبته (17.8 %)، يمكن عرضها على النحو الآتي:

٤.٣.١.ما يرتبط برموز الهوية السعودية ومكوناتها الثقافية الرئيسة، ويمثله خمس قصص؛ هي: (عصفور الحنطة) التي ترتبط بزراعة الحنطة في شبه الجزيرة العربية قديمًا، وقيام حياة الناس عليها؛ فمقابل ما كانوا يبذلون من جهود مكثَّفة في الزراعة، إلاّ أنّ موسم الحصاد كان وجهًا من أوجه التكافل الاجتماعي لتحقيق الاستدامة الاقتصادية والتنموية والاستقرار للجميع؛ والحنطة مباركة في عددها، ومباركة في طول مدة حفظها، وتعدّد أوجه الانتفاع منها. وترتبط (الثمار الحمراء العجيبة!) و(مرحى للقهوة السعودية!) بالقهوة بوصفها رمزًا تاريخيًّا من رموز الثقافة السعودية بخاصة، في طريقة تحضيرها، وكذلك في طريقة زراعتها وجني المحصول حتى تصديره في أراضي المملكة العربية السعودية، فهي مُكوِّنٌ حضاري من مكونات الهوية السعودية والاقتصاد السعودي، ولا سيما في عام القهوة السعودية ٢٠٢٢م.

أما (بيت صغير في البراري)، فمَع أنها تعالج قضية الخصومة حول الأهمية بين نافذتَي البيت وبابِه، وحلّ الخصومة بتحكيم أوّل مَن يظهر، وكان يمامةً ترمز للسلام والأمان، وهي حكيمة بدلالة الهرم والخبرة في معالجة قضايا الخصومة والعدل (الخميس، ٢٠١٩– بيت:١٤–٢٣)، غير أنّ القضية ترتبط بفلسفة العمارة العسيرية التراثية، التي تتكيف مع التغيرات المناخية المختلفة طوال العام، وتستثمرها. وأخيرًا (مُذكّرات فَصِيل) التي ترتبط بموروث الإبل المحفوظ والمقيَّد في وثائق تاريخية أصيلة، وأما النظامية؛ فقد أُنشئ نادي الإبل بصدور الأمر الملكي رقم (أ/ ٢٩٧) وتاريخ ٢٦/ ١٠ / ١٤٣٨هـ؛ "نظرًا إلى ما تمثله الإبل من أهمية في تاريخنا، ولارتباطها بتراثنا وثقافتنا، ولأهمية رعاية الإبل والمهتمين بها

[1] See: https://www.seec.gov.sa

من خلال رابطة تجمعهم"[1]، وهناك مهرجان الملك عبد العزيز السنوي للإبل[2]، والجمعية السعودية لدراسات الإبل[3].

٤.٣.٢.ما يرتبط بتاريخ الدولة السعودية السياسي مباشرةً، ويمثله ثلاث قصص؛ هي: (العرضة السعودية) التي ترتبط بتعريف الطفل بماهية فنّ (العرضة السعودية) الذي هو –في أصله– فنٌّ من الفنون الحربية الرائدة، وبعد الاستقرار أصبح تقليدًا فنيًّا جماليًّا. وأمّا (يوم بدينا)، فتحكي بعض تفاصيل تأسيس الإمام محمد بن سعود –رحمه الله– الدولة السعودية الأولى قبل حوالي ٣٠٠ سنة، وتفاصيل توحيد الناس، وتحسين جودة حياتهم، وتنمية الدولة السعودية الأولى. في حين تحكي (يمامة) بعض تفاصيل خروج الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود –طيّب الله ثراه– من الرياض، وتفاصيل استعادته إيّاها، وتوحيد الجزيرة العربية، وتنميتها وتمكينها محليًّا وعالميًّا.

٤.٤. المصدر العلمي:

حيث موضوع الفلسفة مُستَقى من وقائع أثبتها العلم –بتخصصاته المختلفة– بالملاحظة والتجربة، وقد كان في خمس قصص؛ أي: ما نسبته (11.1 %)، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

٤.٤.١.ما يرتبط بالإنسان، ويمثله ثلاث قصص؛ هي: (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا) التي ترتبط بحقيقة علمية عن تأثير الطعام الصحي (الفواكه) وغير الصحي (الشوكولا)، والألعاب الحركية (كلعب الكرة) والألعاب الإليكترونية التي يُمضيها الطفل جالسًا–تأثيرها في صورة الجسم وفي معاناته من الأمراض. وترتبط (هدوء من فضلكم!) بكشف شيءٍ لا يَعرفه الطفل من خصائص علم الأجنّة، وهو أنّ الجنين يسمع الأصوات، ويشعر بالضوضاء ويسمعها ويتأثّر بها، مع أنّه في داخل بطن أمّه! وترتبط (أمتلك لونين) بماهيّة مرض البُهاق (البرَص)، وأنه تصبّغٌ جلديٌّ، لا يُعدِي، ولا يدعو للخوف منه أو الخجل.

٤.٤.٢.ما يرتبط بمظاهر كونيّة، ويمثله قصّتان؛ هما: (رحلة مَطْرة) التي ترتبط بكشف طريقة تكوّن المطر وفق المكتشفات العلمية. و(وضحى: الفراشة الصحراوية) التي ترتبط

[1] https://www.al-jazirah.com/2017/20170721/ln35.htm

[2] https://kacf.camelclub.gov.sa

[3] https://sscs.ksu.edu.sa/ar/node

بكشف وجهٍ من وجوه إعجاز الله في مخلوقاته، وهو تكيّف ألوانها مع ألوان بيئتها الطبيعية؛ لتستطيع التخفّي، وحماية نفسها من مخاطر الافتراس.

٤.٥. المصدر القانوني:

حيث موضوع الفلسفة مُستقى من نصوصٍ نظاميةٍ عالميةٍ أو محلّيةٍ، وهي هنا ترتبط جميعها باتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة عام ١٩٨٩م[1]، ومن بعدها نظام (حماية الطفل) الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٤) بتاريخ ٣/ ٢/ ١٤٣٦هـ[2]، وقد كان في خمس قصص؛ أي: ما نسبته (11.1 %)، يمكن عرضها على النحو الآتي: ترتبط (أبي وأمي اختلفا واتفقا) بحق الطفل في رعاية مصالحه الفُضلَى حين اتخاذ القرارات الخاصة به، وبحقّه في الحصول على عيشٍ كريم لائق، ولهذا الأمر أُسُسه في الشريعة الإسلامية من جهة تقديم مصلحة المحضُون (الطفل في حال طلاق الوالدين)، وهذا ما اعتمدت عليه المواد المتصلة بالحضانة في نظام (الأحوال الشخصية) الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٧٣) وتاريخ ٨/٦/ ١٤٤٣هـ من المادة الرابعة والعشرين بعد المائة وما يتلوها. وترتبط (سعيد السعيد) بحق الطفل في حرية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر، وفي ممارسة الوالدين كامل مسؤوليتهما عن الطفل؛ لأنّ والدَي الطفل كانا يوفّران كل الأمور المادية والصحية، ويهملان التواصل معه عاطفيًّا وحواريًّا.

وأما (أريد البقاء في مدرستي!)، فترتبط بحق الطفل في حمايته من التهجير، وفي مراعاة مصالحه حين اتخاذ القرارات الخاصة به، وفي حصوله على تعليم ذي جودة عالية. وترتبط (شجاعة بدر) بحق الطفل في حمايته من الاعتداء الجنسي، ويخدم ذلك –أيضًا– نظام (مكافحة جريمة التحرش) الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٩٦) وتاريخ ٩/١٦/

[1] https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

[2] https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/2d3cb83a-0379-4cde-8e0b-a9a700f272bd/1

١٤٣٩هـ[1]. وترتبط (وأنا أليس لي رأي؟) بحق الطفل في التعبير عن آرائه ومشاعره، والاستماع إليها من قِبَل الوالدين، مع رعاية مصالحه الفُضلَى لتكون في المقام الأول.

المبحث الثاني: بِنية الفلسفة في قصص أدب الطفل السعودي

حين يأتي الحديث عن بنية الفلسفة، فهو حديثٌ عن اللغة من زوايا متعددة؛ منها: اللغة بوصفها مفردة، واللغة بوصفها تركيبًا، أو سردًا، أو خِطابًا، أو مهارةً.

١. مستويات اللغة والصياغة في قصص أدب الطفل السعودي

في إطار نوعية القصص موضوع الدراسة، يمكن تحليل مستويات اللغة الأبرز على النحو الآتي:

١.١. الفصحى ومقابِلاتها:

تتفق النصوص القصصية كلّها في التزامها باللغة العربية الفصحى، بعيدًا عن العامية، والاختلافات اللهجيّة، واللغات الأجنبية؛ فلم يظهر سوى بضع كلمات باللغة الإنجليزية في قصتين فقط؛ لارتباط القصتين بسياق يَستدعيه: مرة واحدة "Hello" في (أين سلطان؟) حين قابل (سلطان) أصدقاءه في روضة الأطفال في لندن (الفريح: ٢٠١٩–أين سلطان؟: ٨). وفي قصة (لغتي... لغتي... ما أجملها!) حين كانت الطفلة (أمّونة) منبهرة بالتحدث باللغة الإنجليزية على أنّها دليل على ارتقائها الثقافي: "أمّونة: هوز كمنق؟ who's coming" (السبيّل: ٢٠١٧: ١٥)؟ وهذا يكشف الحرص على فاعلية اللغة العربية الفصحى بوصفها مقوّمًا رئيسًا من مقوّمات الهويّة السعودية كما اتضح –سلفًا– عند الحديث عن مصادر الفلسفة.

١.٢. الوضوح والغموض:

الوضوح نقيض الغموض، ويُقصَد بالغموض في لغة النصوص القصصية "تَعدّد المعنى؛ أي: التعبير بلفظة أو عبارة تعطي أكثر من معنى مع عدم تحديد المعنى المقصود" (السبيل، ٢٠٠٩: ٨٤–٨٥)، والغموض في برنامج (ليبمان) (الفلسفة للأطفال) يُعدّ مَطلَبًا؛ فالطفل يحتاج إلى تنمية إحساسه بالكلمة ومعانيها المتعددة بتعدّد سياقاتها؛ ليُطوّر قدرته في فهم

[1] https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/f9de1b7f-7526-4c44-b9f3-a9f8015cf5b6/1

كلام الآخرين ومقاصدهم؛ أي: ليستطيع اكتشاف العلاقات بين الكلمات، وبين الكلمات والأشياء التي تُحيل إليها، والعلاقات بين الأشياء والأشياء الأخرى؛ ليستطيع مواجهة تعقيد العالَم بذهن قادر على تقبّل ازدواجية اللغة ومقاصدها، وكذلك ازدواجية العلاقات الإنسانية وما في الكون من غموض (Lipman,1988:103-104)، وينحلّ التناقض بين مفهوم الغموض الاصطلاحي –في منظور أدب الطفل العام الذي يَعُدّ الغموض عيبًا (السبيل، ٢٠٠٩: ٨٤-٨٥)– وتوجّه (ليبمان) من جهة أنّ السياق يساعد الطفل على تحديد المعنى المقصود.

وعليه، فإن سمة الوضوح تغلب على لغة القصص؛ بمعنى: هي في مستواها القريب من الاستعمال المألوف للطفل، تَندر فيها الألفاظ الغريبة، والبِنى المعقَّدة للجُمَل، وإن مرّت كلمات غامضة؛ لأنها جديدة على معجم الطفل، أو تُستعمل استعمالاً جديدًا يجعله يحار في تحديد معناها؛ فإنّ النص يتعامل معها بإحدى الطرق الآتية:

١.٢.١. إذا بدت الكلمات جديدة، وقد يرتبك الطفل في قراءة القصة، فتشرحها القصة في المتن من خلال:

١.٢.١.١. مجيء كلمات تالية مرادفة للكلمة الجديدة أو الغامضة، أو كاشفة لمعناها؛ بما يُكسب الطفل عمقًا في فهم حركة الألفاظ والعلاقات فيما بينها؛ وأمثلة ذلك: في (عصفور الحنطة) كلمات بحاجة للإيضاح، ولكن القصة تترك الطفل يبحث ويتعلم: "يَرونها أخّاذة جميلة" (الخميس،٢٠١١: ١٢)، ويبدو أنّ (جميلة) تشرح ما قبلها. "فأُصبن بالهلع والخوف" (ص٢٠)، وقد يكون تأخير (الخوف) لكشف الدلالة الإيحائية للهلع. وفي (بيت صغير في البراري) ألفاظ بحاجة للشرح: "قابعة"، "حانقة"، "الأجشّ" (الخميس، ٢٠١٩–بيت: ١٠، ١٢)، يساعد السياق على فهمها. وكذلك في (أريد البقاء في مدرستي): "ولا أنسى مغامراتنا الليلية مع الوطاويط (الخفافيش)" (العباسي، ٢٠١٣: ١٢). وفي (شجاعة بدر): "وأخذ يجهش بالبكاء... وهو ينشج، وقال بصوتٍ يقطعه البكاء..." (العمّار،٢٠١٣: ١٤)؛ فـ"يُجهش" و"ينشج" تحتاجان الشرح، وقد جاءت الجملة الأخيرة شارحة! وفي (وضحى: الفراشة الصحراوية) جملة تالية تشرح السابقة: "ولم تشِ بك، ولم تدلّ على مكانك" (الخميس،٢٠١٩: ١٦). وفي (مفاجأة الساعة السابعة) جاء في منتصف الصفحة المقابلة للحدَث: "الحبشة: من الألعاب الجماعية المنتشرة بين الأطفال، يتم تحديد مكان انطلاق اللعبة

ونهايتها، ثم يُلاحِق أحد الأطفال رِفاقه إلى أنْ يُمسك بأحدهم، فينتقل الدور إلى هذا الأخير في الملاحقة، وهكذا دواليك" (الفريح،٢٠١٧: ٢٧).

١.٢.١.٢. مجيء الشرح في الحاشية؛ مثل: جاء (في بيتنا زفاف) شرح اسم الطفلة (ليّانة) في الحاشية (الخطيب،٢٠١٢: ١)، وفي (قُعُود) جاء التعريف بمعناه في الحاشية: "*القعود: الجمل الصغير" (الحساوي، ٢٠٢١: ٢)، ولم يأتِ التعريف بالمُهر توازيًا مع التعريف بالقُعود، ولكن جاء شرح اسم لونه (الأدهم): "*الأدهم: الأسود" (ص٥). وفي (مرحى للقهوة السعودية!) شرحت الحاشية معنى (الهاون النحاسي)، فهو: "أداة قديمة معدنية، تُستعمل لدقّ البُنّ وطحنه" (خوجة،٢٠٢٢: ٦). وتضمّنت الحواشي في (مناسك الحج) شروحات إثرائية؛ كشرح معنى الإحرام، والميقات (الثنيان، ٢٠٢٢: ٦، ١٠).

١.٢.١.٣. تضمُّن بعض القصص معجمًا إلحاقيًّا في آخرها. يُعيد تثبيت المعاني الجديدة للكلمات الجديدة؛ مثل: أُلحِق بـ(في بيتنا زفاف) معجم للمفردات الخاصة بالزواج مع أنها جاءت مشروحة في متن القصة (الخطيب،٢٠١٢: ١٩). وفي (مذكرات فَصِيل) ملحق يكشف معاني أسماء الإبل المذكورة مع أنها وُصِفت بما يشرحها في المتن (العفالق، ٢٠٢٢: ٦٥). وفي (الثمار الحمراء العجيبة) ملحق إثرائي يُبيّن أدوات تحضير القهوة بالرسوم (السبيل، ٢٠٢٢: ٣٧– ٣٨). وفي (مناسك الحج) ملحق إثرائي للمصطلحات الداخلية المرتبطة بالمناسك (الثنيان، ٢٠٢٢: ٢٧– ٢٨).

١.٢.٢. إذا بدت الكلمات جديدة، ومستوى الفلسفة في القصة معقد، ولا بدّ من وجود مُيسِّر أو مُرشِد للطفل أثناء القراءة، فإن الكلمات تبقى دون توضيح؛ ليتنبه الطفل إلى أنّه أمام مهمّة خاصة في معالجة اللغة ومحمولاتها؛ مثل: في (عصفور الحنطة) كلمات بحاجة للإيضاح، ولكن القصة تترك الطفل يبحث ويتعلم: "منزل طيني تقطنه أسرة مزارع" (الخميس،٢٠١١: ١٦)، "وقد وفّر لهم ذلك الحقل محصولاً وفيرًا ملأ صوامعهم لأشهر عدّة" (ص٣٢).

١.٣. التكرار:

تتردّد بعض الكلمات أو العبارات المؤثرة في متن القصة (السبيل، ٢٠٠٩: ٣٩)؛ لكشف الشخصية، وتحريك مسار السرد بشكلٍ فعّال في ثمان قصص على النحو الآتي:

١.٣.١.تكرار عنوان القصة في مَتنها الداخلي: وقد برز هذا في (وأنا أليس لي رأي؟)؛ حيث تكرار عبارة ثابتة، هي تشجيع العمة (سُلافة) للطفل (سَلِيم) على المبادرة بقول رأيه: "همست العمة لسليم: هيّا، قُل رأيك.. هيّا، قُل رأيك"! ومعها ردّ فعل سليم المتكرر: "ولكنّ سليمًا بقي صامتًا لا يتكلّم" (الهزّاني،٢٠١٣: ١٠، ١٢، ١٤، ١٧، ١٩)! وكان الطفل في كل مرة يقوم بسلوك حركي أو عاطفي بعد التزام الصمت، وقد كرّر السلوك نفسه في الموقف الأخير أمام أُمّه وجدّته مع غياب عمّته عن الحضور في الموقف الحاليّ، فمارس أسلوبه المعتاد بطريقته الخاصة: "وتذكّر همسَ عمّته: قُل رأيك.. قُل رأيك! ولكنّه فضّل الصمت" (ص٢٠)!

وفي (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا) قام التكرار بتكثيف حبّ (خالد) للشوكولا من خلال ثبات الصيغة: الذات+الفعل+المفعول به: "أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا" (السعوي، ٢٠١٧: ٥، ٧، ١٦، ٣١) مع أنها انتقلت في دلالتها من الإفراط إلى التوازن، ومثلها تكرار العبارة الدالّة على الأثر السلبي للإفراط في تناول الشوكولا: "أصبحت ملابسي ضيقة جدًّا" (ص٢٢)! "وملابسي أصبحت ضيقة جدًّا" (ص٢٥)! وفي (أمي ترى ولا ترى) جاء تكرار صيغة العنوان داخل المتن السردي كاشفًا المفارقة التي حيّرت الطفل؛ فالرؤية الأولى بصيرة إدراكية، والرؤية الثانية حسية بصرية؛ هي المفقودة.

أما في (مرحى للقهوة السعودية!)، فجاء تكرار عبارة مركزية: "مهلاً! مهلاً! لن نستطيع احتساء القهوة الآن! لا بدّ من..." (خوجة،٢٠٢٢: ٣،٥، ٩، ١٤، ١٩)، وعبارة "مرحى للقهوة السعودية! مرحى للقهوة السعودية!" أو "مرحى للقهوة! مرحى للقهوة" (٢، ٧، ١٠، ١٣، ١٧)! والخاتمة "مرحبًا ألف. مرحبًا ألف" (٢١)! وكانت وظيفة التكرار تحفيز البنية السردية على التمدّد والتقدّم. ومثلها (المؤلف الصغير)؛ حيث تكرار العبارة الدالة على التقدم الزمني: "حينما كان عمري سنة... في عمر سنتين... في عمر ثلاث سنوات" (الفريح، ٢٠١٩–المؤلف:١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١)، وبعد عمر إحدى عشرة سنة ومشاركته في مسابقة القصة، صار الزمن قصيرًا سريعًا جدًّا: "في كل مرة أزور فيها جدتي" (ص٢٥)؛ فالجدة صارت هَرِمة، وبرز نموُّ الطفل الإبداعي.

١.٣.٢.تكرار عبارات معينة: في (لا فرق بيننا) جاءت بنية التكرار التكثيفية تفسيرًا للعنوان: "أنا وأنتَ... وأنتِ" (خوجة،٢٠١٧: ١٨)؛ "تستنشق الهواء نفسه. تُظلّنا السماء ذاتها. تُشرق علينا الشمس عينها" (ص١٩)؛ "أنا وأنتَ... وأنتِ نضحك ونبكي، نفرح ونحزن، ننام

ونحلم الأحلام ذاتها" (ص٢٠)؛ "أنا وأنتَ... وأنتِ" (ص٢٢)؛ "نعبد ربًّا واحدًا" (ص٢٣)؛ فالنتيجة: "نحنُ سواسية؛ لستُ أفضل منكَ، ولستَ أفضلَ منّي" (ص٢٤–٢٥)؛ "نحن نعيش معًا بحُبٍّ وسلام" (ص٢٦).

في (مفاجأة الساعة السابعة) ظهر التكرار عبر صيغ متناوبة في الاسم والوصف والفعل الذي يُعبّر عن فتح أضواء الحفلة أو عدم إطفائها؛ فإبراهيم يُشعل الزينة الكهربائية ونور الغرفة، فتصبحان: مُشعَلَةً ومُشعَلاً، والزينة تشع، والصفة ألوانها مُشِعّةٌ، وكذلك تنوّع صيغة الأفعال التي تُوجِب إطفاءها: أسلوب الأمر: "أطفئ الزينة"! أسلوب النهي: "لا تُشْعِلها"! فتنوّع الاستعمال يثري استعمال الطفل للمفردات؛ ويعمّق استيعابه للمشكلة: "علّق (إبراهيم) مع والده الزينة الكهربائية التي تشعّ ألوانًا جميلةً على الأشجار.. قال الأب: أطفئ الزينة، يا (إبراهيم)، ولا تشعلها إلاّ عند قدوم الأصدقاء.. لكنّ (إبراهيم) تركها مُشعَلة بعد ذهاب الأب ليستمتع بألوانها المشِعّة على الأشجار.." (الفريح،٢٠١٧: ٨)، "دخل (إبراهيم) الغرفة، وارتدى ملابسَه استعدادًا للحفل.. خرج من غرفته وترك النور مُشعَلًا.." (ص١٣)، "... فاجتمعوا في حديقة المنزل التي كانت تشعّ بالزينة الكهربائية المعلقة على الأشجار" (ص١٨)؛ ولم يجرِ ذلك في جانب الصوت مع أخته (شوق)؛ ربّما لتعدّد أفعالها ما بين هدر الكهرباء ومساعدة والدتها في خبز الكعك!

وحضر التكرار في (سندويشات الفشار) عن طريق التوازي بين عبارات الأم وعبارات الطفل (أحمد): "وكلّما حاولت أمّه السيدة مجيدة أنْ ترشده إلى ضرورة وضع الأشياء في مكانها الصحيح، ردّ قائلاً: أنا حرّ، وطالما أنّ الأشياء في غرفتي فإنّ كلّ الأمكنة مناسبة؛ فما الفرق –يا أمّي– بين أنْ تكون المنشفة على المشجب أو على الطاولة؟! وما الفرق بين أنْ يكون حذائي على رفِّ الأحذية أو على الأرض؟! هذه المساحة كلّها غرفتي، ويجب أنْ أكون حرًّا فيها..." (الصائغ،٢٠١٩: ٩)! "قالت الأم: أنا حرّة.. أضعها أينما أردتُ، طالما أنها كلّها في مطبخي؛ فلا فرق بين الفرن والثلاجة، ولا فرق بين (الفُشار) في السندويش أو زبدة الفول أو الجبنة" (ص١٨)، وقد استوعب الطفل المشكلة بهذا التلميح اللغوي الطريف. وفي (هدوء من فضلكم!) تكرر لفظ (هدوء): "أنام لساعاتٍ طويلة في هدوء؛ حتى أنمو في هدوء" (الناصري،٢٠٢٠: ٤)، والمقصود بالهدوء الثاني هو السلامة والصحة.

٢. مستويات السرد والخطاب في قصص أدب الطفل السعودي

يستعمل هذا البحث نظرية السيميائية السردية لـ(غريماس)؛ حيث يحلّل المكوّن السردي والمكون الخِطابي في المستوى السطحي للنص القصصي، ونذكّر –هنا– بأن المقصود بمصطلح (الموضوع) هو الشيء الذي ترغبه الذات، وتسعى إلى الاتصال به، أو ترغب عنه، وتسعى إلى الانفصال عنه عبر برنامج سردي معين.

٢.١. مستويات السرد:

٢.١.١. فيما يتصل بالذات والموضوع في القصص:

يمكن تقسيم أنواع الذات (الشخصية الرئيسة) في القصص محور الدراسة إلى أربعة أنواع، ثم تبيين أنواعها الفرعية المتدرجة، وعدد القصص، والذات بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول٥:
أنواع الذات في القصص تحت الدراسة

أنواع الذات	عدد القصص	النسبة من أنواع الذات	نوع الذات الفرعي(١)	عدد القصص	النسبة	عدد الشخصيات	نوع الذات الفرعي (٢)	عدد القصص	عدد الشخصيات	النسبة
الإنسان	٣٦	٨٠ %	الطفل	٣٢	٨٨.٩ %	٣٣	طفل يدرس	٣٠	٣١	٩٣.٨ %
							طفل يدرس في الروضة	٣	٣ (أولاد ليس لهم إخوة)	١٠ %
							طفل يدرس في المدرسة	٢٧	٢٨ (٣ أولاد لهم أخت أو إخوة، ١١ بنتا لها أخ أو إخوة)	٩٠ %
							طفلا لا يدرس	٢	(ولدان، أحدهما جنين)	٦.٢ %
			البالغ	٤	١١.١ %	٥	حاكم	٢	٢	٥٠ %
							والدان	١	٢	٢٥ %
							راع للماعز	١	١	٢٥ %
الحيوانات	٥	١١.١ %	الحيوانات البرية	٣	٦٠ %	٣	-	-	-	-
			الطيور	١	٢٠ %	١	-	-	-	-
			الحشرات	١	٢٠ %	١	-	-	-	-
الجمادات	٣	٦.٧ %	قطرة الماء	٢	٦٦.٧ %	٢	-	-	-	-
			نافذة بيت	١	٣٣.٣ %	١	-	-	-	-
المعنويات	١	٢.٢ %	العرضة	١	١٠٠ %	١	-	-	-	-

يوضح الجدول (٥) توزيع القصص حسب أربع فئات رئيسة من أنواع الذات، تتفرع إلى ثمانية أنواع فرعية من المستوى الأول، وسبعة أنواع من المستوى الفرعي الثاني. وقد غلبت شخصيات الإنسان، بخاصة شخصيات الأطفال على غيرها –حتى من الحيوانات– لأنّ الطفل يحتاج إلى أنْ يرى نفسه من خلال غيره في تلك المواقف؛ ليشعر بالأُلفة تجاهها، وليتقبّلها، وليعيشها في خياله ووجدانه؛ فيتفاعل معها تفاعلاً أقرب للحقيقي والواقعي؛

بمعنى: إنها تمنحه الفرصة للدخول في القصص تحت قناع تلك الشخصيات المكافِئة له بأمان. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات الذات وأنواعها الفرعية:

٢.١.١.١. الإنسان–الطفل:

–الطفل الذي يدرس: حيث إحدى وثلاثون شخصية طفل في ثلاثين قصة على النحو الآتي:

١/الطفل الذي يدرس في الروضة: ثلاثة أولاد لهم أسماء، وليس لهم إخوة: بدر في (الله يراني) والموضوع (سيارة الهمر لصديقة براء)، وسلطان في (أين سلطان؟) والموضوع (الأُلفة والصداقة)، وعبّودي في (روضتي) والموضوع (حب الدراسة في الروضة).

٢/الطفل الذي يدرس في المدرسة: ثمان وعشرون شخصية، منهم ثلاثة أولاد لهم أخت أو إخوة، وإحدى عشرة بنتًا لها أخ أو إخوة؛ وذلك على النحو الآتي:

أ/تسعة أولاد لهم أسماء: إبراهيم في (مفاجأة الساعة السابعة) والموضوع (الاحتفال بالنجاح)، وأحمد في (سندويشات الفشار) والموضوع (الحرية الشخصية غير المنضبطة)، وبدر في (شجاعة بدر) والموضوع (الأمان على العِرْض)، وخالد في (أنا أحب الشوكولا جدا جدا) والموضوع (اللذة والراحة: الإفراط في تناول الشوكولا والألعاب الإليكترونية)، وسعيد في (سعيد السعيد) والموضوع (الاهتمام والمشاركة من قِبَل الوالدين)، وسليم في (وأنا أليس لي رأي؟!) والموضوع (التعبير عن الرأي واتخاذ القرار)، وطلال في (طلال والطعام) والموضوع (كثرة الطعام)، وفِراس في (أريد البقاء في مدرستي!) والموضوع (الاستقرار في المدرسة التي يحبها)، ومازن في (أبي وأمّي اختلفا واتّفقا) والموضوع (الرعاية الفُضلَى).

ب/خمس عشرة بنتًا لهن أسماء: أمّونة في القصص العشر لمجموعة (حكايات أمّونة) والموضوعات على التوالي: (اليوم الأول من المدرسة) والموضوع (اجتياز أوّل يوم دراسي بطمأنينة)؛ (أمّي مريضة) والموضوع (إسعاد الأم وسلامتها)؛ (لغتي لغتي ما أجملها!) والموضوع (التميّز بتعلّم اللغة الإنجليزية)؛ (في حديقة الحيوان) والموضوع (الاستمتاع بحديقة الحيوان)؛ (صندوق جدّتي) والموضوع (معرفة أسرار الجدّة)؛ (الألعاب الإليكترونية) والموضوع (اللعب دون عنف)؛ (أمّي أشعر بالملل!) والموضوع (الاستمتاع بالإجازة الصيفية)؛ (أرييييد.. أريد!) والموضوع (شراء أي شيء تريده الطفلة)؛ (هدنة الأشقّاء) والموضوع (اللطف مع الإخوة)؛ (أنا غضبانة) والموضوع (اللطف مع الصديقات). وجوهرة في (العم

صالح سائق الحافلة) والموضوع (الاعتزاز بمهنة الأب)، وحنان في (أمتلك لونين!) والموضوع (وحدة لون الجلد)، وشوق –شقيقة إبراهيم– في (مفاجأة الساعة السابعة) والموضوع (الاحتفال بالنجاح)، ولَيّانة في (في بيتنا زفاف) والموضوع (تفاصيل حفلة الزفاف)، ويارا في (السيدة "لا") والموضوع (الحرية الشخصية غير المنضبطة).

ج/أربعة أولاد دون أسماء: (أمي ترى ولا ترى) والموضوع (رعاية أمّه له)، (المؤلف الصغير) والموضوع (الإبداع القصصي)، (لا فرق بيننا) والموضوع (المساواة)، و(ما هو الحب) والموضوع (معنى الحب).

٣/الطفل الذي لا يدرس: هناك قصّتان، بطل كلٍّ منهما طفل صغير دون اسم: طفل بعمر سنتين تقريبًا في (أخي الصغير) والموضوع (حب الأم للطفل واهتمامها به)، وجنين في بطن أمّه في (هدوء من فضلكم) والموضوع (الهدوء والسكينة).

٢.١.١.٢. الإنسان البالغ: هناك خمس شخصيات في أربع قصص؛ على النحو الآتي:

١/حاكِمان: الإمام محمد بن سعود –رحمه الله– في (يوم بدينا) والموضوع (الأمان واستقرار الدولة)؛ والملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود –طيّب الله ثراه– في (يمامة) والموضوع (استعادة الرياض وتوحيد المملكة).

٢/والِدان: دون اسم في (مناسك الحج) والموضوع (أداء فريضة الحج).

٣/راعٍ للماعز: اسمه (كالِدِي) في (الثمرات الحمراء العجيبة!) والموضوع (رغَد العيش).

٢.١.١.٣. حيوان/جماد: هناك تسع شخصيات في تسع قصص؛ على النحو الآتي:

١/ثلاثة حيوانات: قُعُود في (قُعُود) والموضوع (الرضا عن الذات)، والقرد ميمون في (مرحى للقهوة السعودية!) والموضوع (شرب القهوة السعودية الأصيلة)، وفَصِيل في (مذكّرات فَصِيل) والموضوع (الرضا عن الذات).

٢/طائر: قائد سرب الطيور في (عصفور الحنطة) والموضوع (التنمية والاستدامة).

٣/حشرة: فراشة في (وضحى: الفراشة الصحراوية) والموضوع (الجَمال الصارخ).

٤/أربعة جمادات: قطرة ماء في (قطرة ماء) والموضوع (ترشيد استعمال الماء)، والعرضة في (العرضة السعودية) والموضوع (الحماسة للوطن)، وقطرة مطر في (رحلة مَطْرة) والموضوع

(التعريف بدورة حياتها)، والنافذة الشرقية في البيت العسيري في (بيت صغير في البراري) والموضوع (التفرُّد بالأهمية).

وغلبة الذوات الأطفال من الذين يدرسون تمثّل استجابة للشريحة الرئيسة المستهدَفة بالقصص من الأطفال؛ لذا فإن الموضوعات التي يتعاملون معها في حدود تجاربهم الجديدة في هذه المرحلة البنائية.

٢.١.٢. تحوّلات الذات مع الموضوع (البرنامج السردي): انطلاقًا من حالتها معه في البدء حتى نهاية القصة:

يمكن تقسيم تحوّلات الذات مع الموضوع في القصص محور الدراسة إلى تسعة اتجاهات، ثم تبيين معدل تكرارها في القصص، وتحوّلات الذات مع الموضوع بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول٦ :

تحوّلات الذات مع الموضوع في القصص تحت الدراسة

اتجاه تحوّلات الذات نحو الموضوع	عدد القصص	النسبة من التحوّلات
الذات منفصلة عن الموضوع، ثم متصلة به	١٦	٣٥.٧ %
الذات متصلة بالموضوع، ثم منفصلة عنه، ثم متصلة به	٩	٢٠ %
الذات متصلة بالموضوع، ثم تتحول إلى قلق الانفصال عنه، وتبقى متصلة به مع تعمّق الاتصال	٧	١٥.٦ %
الذات منفصلة عن الموضوع، ثم متصلة به، ثم منفصلة عنه	٦	١٣.٣ %
الذات منفصلة عن الموضوع، ثم تنتقل إلى رغبة الاتصال به، ولكنها تبقى منفصلة عنه	٢	٤.٤ %
الذات متصلة بالموضوع، ثم منفصلة عنه	٢	٤.٤ %
الذات منفصلة، ثم متصلة، ويتكرر هذا خمس مرات تنتهي بالاتصال التام	١	٢.٢ %
الذات متصلة فرديًا بالموضوع، ثم منفصلة عنهن ثم متصلة به جماعيًا بشكل مشترك	١	٢.٢ %
الذات متصلة كليًا بالموضوع، ثم منفصلة عنه جزئيًا	١	٢.٢ %

يوضح الجدول (٦) توزيع القصص حسب تسع فئات رئيسة من اتجاهات تحوّلات الذات مع الموضوع، ومعدل تكرارها في القصص. وقد غلب اتجاه تحوّلات الذات من الانفصال عن الموضوع إلى الاتصال به بشكل واضح؛ ربما لأنّ تجربة الطفل مع المواقف تكون جزئية وقصيرة؛ لتدخّل مَن حوله في مساعدته في التعامل مع كثيرٍ منها، إضافةً إلى أنّ عملية

التدريب على التعامل مع العوائق واجتيازها نحو الهدف تمثّل حافزًا للطفل ليكتسب الثقة في قدرته على التعامل مع ما حوله، والتغلّب عليه ببعض الأفعال أو المهارات، وهذا يؤسس لديه الحس الناقد والإبداعي في تصوّر المواقف والغايات، مع شيءٍ من مهارات التحليل والتفسير البسيطة، التي تنمو وتنضج مع القصص ذات التحوّلات من حالة الاتصال بالموضوع المرغوب، ثم الانفصال عنه، ثم العودة لامتلاكه، والفوز به. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات تحوّلات الذات مع الموضوع:

٢.١.٢.١. ستة عشر تحوّلاً: الذات منفصلة عن الموضوع، ثم متصلة؛ وذلك في القصص: (سعيد السعيد)، (وأنا أليس لي رأي؟!)، (أين سلطان؟)، (المؤلف الصغير)، (قعود)، (الثمار الحمراء العجيبة!)، (مذكرات فصيل)، (يوم بدينا)، (في بيتنا زفاف)، (مناسك الحج)، (قطرة ماء)، ومن (حكايات أمّونة): (اليوم الأول في المدرسة)، (أمّي مريضة)، (صندوق جدّتي)، (أمّي، أشعر بالملل!)، (أنا غضبانة). وهذا مؤشر على العناية بتجربة الطفل الجديدة للعوائق أو الموانع من تحقيق أو تلبية ما يريد دائمًا.

٢.١.٢.٢. تسعة تحوّلات: الذات فيها متصلة بالموضوع، ثم منفصلة عنه، ثم متصلة به؛ وذلك في القصص: (مفاجأة الساعة السابعة)، (شجاعة بدر)، (أبي وأمّي اختلفا واتفقا)، (أريد البقاء في مدرستي!)، ومن (حكايات أمّونة): (في حديقة الحيوان)، (أمّي ترى ولا ترى!)، (يمامة)، (هدوء من فضلكم)، (عصفور الحنطة).

٢.١.٢.٣. سبعة تحوّلات: الذات فيها متصلة بالموضوع، ثم تحوّلها إلى قلق الانفصال عنه، ثم بقاؤها متّصلةً به مع تعمّق الاتصال؛ وذلك في القصص: (أخي الصغير)، (العم صالح سائق الحافلة)، (العرضة السعودية)، (لا فرق بيننا)، (روضتي)، (رحلة مطْرة)، (ما هو الحب؟).

٢.١.٢.٤. ستة تحوّلات: الذات فيها منفصلة عن الموضوع، ثم متصلة، ثم منفصلة؛ وذلك في القصص: (السيدة "لا")، (طلال والطعام)، (الله يراني)، ومن (حكايات أمّونة): (لغتي لغتي ما أجملها!)، (الألعاب الإليكترونية)، (أرييد... أريد!).

٢.١.٢.٥. تحوّلان: الذات فيهما منفصلة، ثم تنتقل إلى رغبة الاتصال، ثم تستمر منفصلةً؛ وذلك في القصتين: (وضحى: الفراشة الصحراوية)، (أمتلك لونين!).

٢.١.٢.٦. تحوّلان: الذات فيهما متصلة، ثم منفصلة: (سندويشات الفشار)، ومن (حكايات أمّونة): (هدنة الأشقاء).

٢.١.٢.٧. تحوّل واحد: الذات منفصلة، ثم متصلة، ويتكرر هذا خمس مرات أخرى تنتهي بالاتصال، وكان الاتصال يتزايد تدريجيًّا مع كل حلقة انفصال: (مرحى للقهوة السعودية).

٢.١.٢.٨. تحوّل واحد: الذات متصلة فرديًّا، ثم منفصلة، ثم متصلة جماعيًّا بشكل مشترَك: (بيت صغير في البراري).

٢.١.٢.٩. تحوّل واحد: الذات متصلة كليًّا، ثم منفصلة جزئيًّا: (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا).

٢.٢. مستويات الخطاب:

يتضمّن المكوّن الخطابي تحليل نمطين من أنماط أدوار الشخصيات وفق عملية التخطيب/تكوين الخطاب السردي:

٢.٢.١. الأدوار الغرضية: كان الممثِّلون قليلين في كل قصة، وكان كلٌّ منهم يؤدي دوره الطبيعي دون خروجٍ عنه؛ ولكثرة عددهم مقارنةً بعدد القصص، فسيكون التفصيل حول الفَواعل منهم في إطار تحليل الأدوار العاملية؛ التي تتقاطع مع الذات واتجاهاتها نحو الاتصال بموضوعها أو الانفصال عنه.

٢.٢.٢. الأدوار العاملية والمحاور الثلاثة:

يمكن تقسيم محاور الأدوار العاملية في القصص محور الدراسة إلى ثلاثة محاور رئيسة، ثم تبيين أنواع اتجاهاتها، وحجم تكراراتها في القصص، ومحاور الأدوار العاملية بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول٧:
محاور الأدوار العاملية في القصص تحت الدراسة

محاور الأدوار العاملية							
١	محور الرغبة						
	اتجاه الذات نحو الموضوع		عدد القصص	النسبة	نوع الاتجاه		
					إيجابي	النسبة	سلبي	النسبة
	رضا الذات بما فيه من جانب المتعة		٢٥	٥٥.٦ %	٣٣	٧٣.٣ %	١٢	٢٦,٧ %
	رضا الذات بما فيه من جانب الأمان		٢٠	٤٤.٤ %				
٢	محور التواصل							
	المُرسِل	المُرسَل إليه	عدد القصص		النسبة			
	الطفل	مجتمع الأطفال	٣٤		٧٥.٦ %			
	الطفل	مجتمع البالغين	٦		١٣.٣ %			
	المؤلفة		٥		١١.١ %			
٣	محور الصراع							
	اتجاهات العوامل/الشخصيات نحو الذات		عدد القصص		النسبة			
	الشخصيات كلها مساعِدة		٩		٢٠ %			
	الشخصيات كلها معارِضة		٠		٠ %			
	الشخصيات مساعِدة ومعارِضة		٣٦		٨٠ %			

يوضح الجدول (٧) توزيع القصص حسب ثلاث فئات رئيسة من محاور الأدوار العاملية في القصص، واتجاهاتها، وستأتي تفسيرات ذلك أثناء التحليل. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات محاور الأدوار العاملية في القصص واتجاهاتها:

٢.٢.٢.١. محور الرغبة:

سبق تحليل الذوات والموضوعات التي تستهدف الاتصال بها أو الانفصال عنها، وقد كانت عملية الاتصال أو الانفصال تتجه نحو رضا الذات بما فيه من جانب المتعة في خمس وعشرين قصة؛ لأنها يمثل عامل جذب للطفل، هي: (سندويشات الفشار)، (السيدة "لا")، (طلال والطعام)، (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا)، (الله يراني)، (وضحى: الفراشة الصحراوية)، (مفاجأة الساعة السابعة)، (مرحى للقهوة السعودية)، (بيت صغير في البراري)، (روضتي)،

من (حكايات أمّونة): (لغتي لغتي ما أجملها!)، (في حديقة الحيوان)، (صندوق جدتي!)، (أمّي، أشعر بالملل!)، (أرييييد.. أريد!). ومن جانب الأمان في عشرين قصة، هي: (أخي الصغير)، (أمتلك لونين)، (هدوء من فضلكم)، (العم صالح سائق الحافلة)، (شجاعة بدر)، (سعيد السعيد)، (وأنا أليس لي رأي؟!)، (أبي وأمّي اختلفا واتّفقا!)، (أريد البقاء في مدرستي!)، (أين سلطان؟)، (أمّي ترى ولا ترى)، (قعود)، (مذكّرات فصيل)، (ما هو الحب؟)، (مناسك الحج)، من (حكايات أمّونة): (اليوم الأول في المدرسة)، (أمّي مريضة)، (الألعاب الإليكترونية)، (هدنة الأشقاء!)، (أنا غضبانة!). ونحو الاقتصاد والاستدامة والوعي والإبداع في ست قصص، هي: (قطرة ماء)، (عصفور الحنطة)، (الثمار الحمراء العجيبة!)، (في بيتنا زفاف)، (رحلة مطْرة)، (المؤلف الصغير). ونحو الأمان السياسي والتنمية والولاء في أربع قصص، هي: (يوم بدينا)، (يمامة)، (العرضة السعودية)، (لا فرق بيننا). وكانت الرغبات ذات اتجاهات إيجابية في ثلاث وثلاثين قصة؛ لإقناع الطفل بهذا المسلك في حياته، وترغيبه به، وبعاقبته المُفرحة، في حين كانت الرغبات سلبية في ثنتي عشرة قصة، صحّحت الذوات مسارَها في النهاية؛ ليشعر الطفل بأنه لا بأس أن تعتريه بعض المشاعر السلبية، أو يتخذ بعض القرارات السلبية؛ فهو يتعلّم، ويتعرّف على الحياة والكون من حوله، وسيجد طريقه نحو الصواب دائمًا ما دام حوله أُسرة أو أصدقاء يرعونه ويحبّونه.

٢.٢.٢.٢. محور التواصل:

يقوم على الرسائل التي تَقصد القصص إرسالها إلى الطرف المُستَهدَف بالخِطاب؛ وهو نوعان:

أ/رسائل إلى مجتمع الأطفال: وجاء هذا في أربعٍ وثلاثين قصة؛ استجابةً إلى أنّ الخطاب القصصي يستهدف الأطفال على وجه الخصوص، ويستثمر في تنمية مهارات التفكير الفلسفي لديهم وما يمكن أن يُنضجه في شخصياتهم من وعيٍ اجتماعي وديني، وتشكيل الهويّة، واتجاهات العلاقات، واتخاذ القرارات، وتحليلها قبل ذلك. والرسائل هي: الثقة بحبّ الأم واهتمامها وتقبّل الأخ الجديد سعادة، والطفل عضو فعّال ومُنتِج في الأسرة، وليس مجرد مُستهلِك للعواطف والاهتمام في (أخي الصغير)، واِسْعَ إلى البقاء في المدرسة التي تحبها في (أريد البقاء في مدرستي!)، واطلب حقّكَ في تحقيق المصلحة الفُضلَى في حال طلاق الوالدين في (أبي وأمي اختلفا واتّفقا!)، واطلب حقّكَ في الاهتمام والمشاركة من قبل الوالدين في

(سعيدٌ السعيد)، ودافع عن نفسِك ضد المتحرّش، وأَعلِم الآخرين في (شجاعة بدر)، واطلب حقّكَ في التعبير عن الرأي واتخاذ القرار في الشؤون الخاصة مع الوالدين في (وأنا، أليس لي رأي؟!)، وخُذ من الطعام قدر حاجتك، ولا تُهدره! في (طلال والطعام)، والطعام الصحي والرياضة أهمّ من اللذة السريعة الضارة في (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا)، ويُمكنكَ التغلب على السلبيات في الأفكار والسلوكيات في القصص (اليوم الأول من المدرسة)، و(لغتي لغتي ما أجملها!)، و(في حديقة الحيوان)، و(صندوق جدّتي)، و(الألعاب الإليكترونية)، و(أمّيّ أشعر بالملَل!)، و(هدنة الأشقاء)، و(أنا غضبانة!) من (حكايات أمونة)، ومساعدة الأم الدائمة جميلة. الوفاء بالوعد مهمٌّ في القصتين (أمّي مريضة!) و(أرييييد.. أريد!) من (حكايات أمّونة).

كذلك، الروضة ممتعة ومفيدة ومُنمّية للمهارات في (روضتي)، وترشيد الماء واجب؛ لضمان ديمومته في (قطرة ماء)، وترشيد الكهرباء يتمم احتفالات النجاح؛ وهناك بدائل تُبدعها الأمهات في (مفاجأة الساعة السابعة)، وما يُعجبك، لا يَلزم أن يكون لك، والاعتذار عن الخطأ أجمل صداقة مع الذات والزملاء، والإحسان يراه الله في (الله يراني)، واِجتهِد في بناء الألفة والصداقة وستنجح في (أين سلطان؟)، والمطر نعمة من الله وأعجوبة من عجائب خلقه في (رحلة مَطْرة)، والانضباط أساس السعادة في (سندويشات الفشار)، ومهنة سائق الحافلة عظيمة ومهمة في (العم صالح سائق الحافلة)، ورعاية الموهبة من الطفولة المبكرة يؤتي ثماره بقوة وتميّز في (المؤلف الصغير)، واكتشف ذاتك، وتكيَّف مع بيئتك في (وضحى: الفراشة الصحراوية)، والانضباط مهمٌّ حتى وإن كنّا نتضايق منه في (السيدة "لا")، واكتشِف قدراتك، ولا تحكم على نفسك مقارنةً بالآخرين في (قُعُود)، والتعبير عن الحب واسع مُتعدّد ومُمكِن في (ما هو الحب؟)، والبُهاق يُميّز الطفل، وليس تشوّهًا ولا قلقًا في (أمتلك لونين!)، وحبّ الأم يَصنع المعجزات، والبصر بالقلب وليس بالعين فقط في (أمّي ترى ولا ترى)، والاختلاف لا يُقلّل من قيمة الذات وتميّزها عن غيرها في (مُذكّرات فَصِيل).

ب/رسائل إلى مجتمع البالغين بعمومه: وجاء هذا في إحدى عشرة قصة، والرسائل هي: قيادة التنمية والعطاء تحقق الاستدامة والرخاء للجميع في (عصفور الحنطة)، وبناء الحياة الزوجية وفق الشريعة الإسلامية سعادة وأمان في (في بيتنا زفاف)، والمساواة حق تلقائي ومضمون للجميع في المملكة العربية السعودية في (لا فرق بيننا)، وكل عضو مهمٌّ بالوظيفة التي

يؤديها في مجتمعه تناغمًا مع وظائف الآخرين في (بيت صغير في البراري)، والهدوء يساعد الجنين على النمو السليم في (هدوء من فضلكم!)، والفن الأصيل نبع للولاء للوطن وحمايته في (العرضة السعودية)، والملاحظة وتَشارك الاستكشاف يقودان إلى العمل الناجح بذكاء في (الثمار الحمراء العجيبة)، ومذاق القهوة السعودية المتميز يبدأ من تحضيرها بطريقتها الأصيلة التراثية في (مرحى للقهوة السعودية!)، وأداء فريضة الحج مُيسَّر، مُوفَّق، مناسكه واضحة، موحَّدَة ومحدّدة في (مناسك الحج)، والقيادة الناجحة تصنع الأمان والتنمية للجميع في أصعب الظروف والأماكن في (يوم بدينا)، والولاء للوطن يتحقق بقائد ناجح فذّ في (يمامة).

٢.٢.٢.٣. محور الصّراع:

يغلب حضور الشخصيات المساعِدة في القصص على الشخصيات المعارِضة؛ مما يُحبّب إلى الطفل قِيمة التعاون، والمشاركة الإيجابية، ويُطمئنه بأنّه سيجد الدعم الإيجابي دائمًا، وهي على النحو الآتي:

أ/تسع قصص كل شخصياتها مساعِدة للذات على تحقيق اتصالها بالموضوع أو انفصالها عنه، وهي: (أخي الصغير)، و(في بيتنا زفاف)، و(روضتي)، و(رحلة مَطْرة)، و(المؤلف الصغير)، و(العرضة السعودية)، و(ما هو الحب؟)، و(الثمار الحمراء العجيبة)، و(مرحى للقهوة السعودية)، و(مناسك الحج).

ب/ستٌّ وثلاثون قصة فيها شخصيات معارِضة ومساعِدة: في (عصفور الحنطة) فصل الشتاء والصيّادون: معارِضان يمثّلان خطرًا. والفتيات الثلاث، والباحة الخلفية للمنزل، ووسط الحقول كان مساعِدًا يُمثّل الأمان. وفي (أريد البقاء في مدرستي!) الأب الغائب والبيت الجديد: معارِضان يمثّلان التوتّر. والأمّ، والجدّ، والجدّة، والأصدقاء في الحي القديم، والبيت القديم، والمدرسة القديمة: مساعِدون يمثّلون الاستقرار. وفي (أبي وأمي اختلفا واتّفقا) الأمّ، والجدّة، والأب، والبيت، والمدرسة، والحديقة: معارضون يمثّلون التحدّي للطفل. والخال والعمّة: مساعدان يمثّلان المُعِين له. وفي (سعيد السعيد) الأم سيدة الأعمال، والأب الطبيب، والمسرح المدرسي، والجدّتان، والأقارب من الخالات وأبنائهن، والأصدقاء في المدرسة: معارضون يمثّلون التهميش للطفل. أما أوراق عمل الأب، وحقيبة الأم لجهاز الحاسب، والرسالة المكتوبة، فهي مساعِدة تمثّل العناية بالطفل. وفي (شجاعة بدر) المحلّ، وثلاجة

الحليب أقصى المحلّ، والرجل الغريب المتحرّش بالطفل: معارِضون يمثّلون الاعتداء على الطفل وتخويفه. أما الأب، والبائع، والآخرون، والشرطي، فهُم مساعدون يمثّلون السلامة والأمان للطفل.

وفي (وأنا أليس لي رأي؟!) الأب، والأم، والجدّة للأم، وابن الخالة، والأماكن المختلفة: غرفة النوم، غرفة الطعام، الحديقة، محلّ الألعاب، محلّ الملابس، بيت الجدّة للأم: معارِضة تمثّل التهميش للطفل. أمّا العمة (سُلافة)، والمكتبة المدرسية، والمذيعة، والتلفاز، فهي مساعدة للطفل تمثّل العناية والتقدير. وفي (طلال والطعام) الطعام والثلاجة عارضا الطفل بتأديبه بالاختباء. وفُقدان طعام الإفطار، والأم ساعدا الطفل على الاتصال برغبته ليختبر كفاءَته. وفي (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا) الأم والأب مساعدان بتحقيق رغبة الطفل في الموضوع الأول السلبي (الإفراط في تناول الشوكولا)، والملابس الضيقة، والأصدقاء، وكُرة القدم معارضان للموضوع الأول؛ لأنهما يَعوقانه، في حين أنّهما مساعدان للتحوّل إلى الموضوع الثاني (الأكل الصحي والرياضة)، والطبيب مساعِد –كذلك– في الانتقال السليم إلى الموضوع الثاني، والنجاح فيه.

وفي (حكايات أمونة) يتعدّد المعارِضون والمساعدون بتعدّد القصص على النحو الآتي: في (اليوم الأول من المدرسة): المدرسة والطفلات الباكيات معارِضون يُمثّلون الخوف والوَحشة. وتحضير الأم (أمّونة) لهذا اليوم مساعِد؛ لأنه وفّر الشجاعة على التكيّف وتوفير الأمان للطفلات الأخريات. وفي (أمّي مريضة!): حيوية الأم وعافيتها معارِض يمثّل حجب حاجة الأم للمساعدة. ومرض الأم، وكثافة أعمال المنزل، وعجز أفراد العائلة عن إنجاز كل ما كانت الأم تنجزه وحدها: عوامل مساعِدة تمثّل الكشف والوضوح. وفي (لغتي لغتي ما أجملها!): الفهم الخاطئ لوظيفة تعلّم اللغة الأجنبية معارِض يمثّل تغريب الشخصية عن هويتها. ووالدة (أمّونة) وخالتها مساعِدتان بإثارة غيرتِها على هويتها العربية من خلال الحديث عن اعتزاز الفرنسيين بلُغتهم. وفي (في حديقة الحيوان): الانسجام الشديد في تفحّص الحيوانات معارِض يمثّل ضياع الطفلة عن أُسرتها. وتذكُّر حادثة أخيها وطلبه مساعدة رجل الشرطة في موقفٍ سابق مثل الذي تخوضه الآن جاء مساعِدًا يمثّل لها الأمان وإيجاد أسرتها. وفي (صندوق جدّتي): تخبئة صندوق الجدّة في غرفة قبو المنزل معارض؛

لأنه يحجب عن الطفلة ما تريد استكشافه. وكانت رغبة الجدّة في تعريف الطفلة بممتلكاتها التراثية مساعدة في كشف ما تريده.

وفي (الألعاب الإليكترونية): الألعاب الإليكترونية العنيفة، والأخ العصبي معارضان؛ لأنهما يمثلان العنف. وأما الأم، وأزهار الحديقة، والقطة لولو وصغارها، وصديقتها لمياء، فهي مساعِدة تمثّل اللُّطف والدّعة. وفي (أمّي أشعر بالملَل!): طول وقت الإجازة، وعدم وجود برنامج لدى الطفلة معارضان يمثّلان الضياع والملل. والتلفاز وبرنامج (أطفال قهروا الفراغ)، وصديقتها لمياء، وأمّها، وأمّ لمياء وبعض الجارات: مساعدة تمثل وجود الهدف والإنتاجية الناجحة. وفي (أرييييد.. أريد!): صرامة الأم في تنبيه الطفلة لعدم إمكانية شرائها أيّ شيء تريده من المحلّ حين تذهب بصحبتها: معارِضة تمثّل المنع. وأما حيلة (أمّونة) بالكذب وعدًا بأنها ستلتزم بعدم المطالبة بأي شيء تريده، وإخفاؤها ما تريده عند طاولة المحاسبة، وبكاؤها حين منعتها والدتها من شراء ما تريده، وإحراج والدتها، ولفت نظر العملاء في السوق المركزي وتبرّمهم من التأخر: مساعِدة تمثّل النجاح الجزئي في الظفر بما أرادت، غير أنه تحوّل إلى فشل على امتداد الزمن حين منعتها والدتها بشكل نهائي من مرافقتها إلى السوق المركزي. وفي (هدنة الأشقاء): شقاوة الإخوة معارِضة تمثل الصِّدام. وصرامة أبيها وعقد الهدنة مساعِدان يمثّلان الأُلفة. وفي (أنا غضبانة!): عدم فهم الشعور والاستسلام له، وصديقتها (عُلا) ورفض إعارتها قلمها لـ(أمّونة) معارِضان يمثّلان تأجيج الغضب الغامض. وأما عقوبة المعلّمة لها بأنْ تنعزل وتتأمل ما صنعت، وزاوية التأمل، فهما مساعِدان يمثّلان التهدئة والوضوح.

في (قطرة ماء): المشاغبون الثلاثة، وخرطوم الماء، والقرية: معارضون يمثّلون الإتلاف. والصديقة (صافية)، وأهالي القرية، والحيّ المجاور، وحنفية الماء: مُساعِدون يمثّلون الحماية والتقدير. وفي (لا فرق بيننا): الاختلاف الظاهري في الشكل والانتماء العرقي: معارِض وهميّ يمثل الافتراق والتفاوت في الحقوق. وأما أنظمة المملكة العربية السعودية بما فيها المساواة بين الجميع، فهي مساعِد حقيقي يمثّل الاجتماع والتآلف. وفي (مفاجأة الساعة السابعة): زينة الكهرباء على الأشجار، ومسجّل الأناشيد، والفرن الكهربائي: معارِضة تمثّل الهدر والأنانية. والأم، والأب، والأصدقاء، والظلام، والشّموع، والبسكويت، والعصير، والحكايات التراثية، والألعاب التراثية (الحبشة): مساعِدة تمثّل الترشيد والتعاون.

وفي (الله يراني): الأم، وحزن صديق الطفل (براء): معارضان يمثّلان رفض سرقة السيارة الجذابة (لعبة هَمَر)، مع أنّهما أسهما في إصلاح اتجاه الطفل (بدر). وغياب المعلمة والأصدقاء عن الفصل، والفصل الخالي، والسيارة الجذابة: مساعدون يمثلون تبرير السرقة، وأثناء اتجاه (بدر) لإصلاح ما أفسده كانت حنفية الماء المكسورة والعصافير مساعِدين على تحقيق الأمانة والإحسان. وفي (أين سلطان؟): الانتقال إلى لندن، واللغة الإنجليزية: معارضان يمثّلان الغُربة والعُزلة. والأم، والأب، وروضة الأطفال في لندن، والمعلّمة فيها، والأطفال الأجانب فيها، والأصدقاء الأطفال السعوديون في الوطن، ومكة المكرمة، وفريضة الحج، وسلّة التمر الهدية، والصورة الجماعية، والألعاب: كلّها مساعِدة تمثّل الأُلفة والترابط والصداقة. وفي (بيت صغير في البراري): النافذة الغربية، والباب: ذاتان ضَدِيدتان (Antisubjects) تمثّلان المنافِس للنافذة الشرقية. والحَمامة الهرِمة، والذكريات الجميلة الطويلة بين النافذتين والباب: مساعِدة تمثّل التماسُك والمودّة.

وفي (سندويشات الفشار): الأم، والملابس والدولاب غير المنظّم، والسلّم البعيد، والطعام الغريب: معارِضة تمثّل للطفل التّعب والانضباط، ومُعارَضتها إصلاحية. وأما صبر الأم على فوضى الطفل في البداية، وتقبّل حواره الجَدليّ المبني على تصوّر خاطئ عن الحرية الشخصية، فهما مساعِدان يمثلان الاستمتاع بالفوضى والحرية الشخصية السلبية. وفي (العم صالح سائق الحافلة): الصديقات المُتنمّرات على (جوهرة) يمثّلن الاحتقار. ولُطف العم صالح، ومرضه، ووالدة الطفلة، والحافلة المدرسية، ولوح السبورة، وباقة الورد، والبطاقة المرفقة بها، ومعاناة أهالي الطالبات في إيصالهنّ إلى المدرسة: كلّها مساعِدة تمثّل التقدير والاعتذار عن الإساءة. وفي (وضحى: الفراشة الصحراوية): شجرة الطلح، والطيور الجارحة، وكتف الجبل، والوادي، ورمال الصحراء: معارِضة لرغبة الفراشة (وضحى) مع أنّها تمثّل الأمان والاعتزاز بالذات، في حين تمثل الفراشات الملوكية مساعدًا على رغبتها في أن تكون مثلها مع أنّها تمثّل التوتر واحتقار الذات! وفي (هدوء من فضلكم!): الاستيقاظ، وأعمال المنزل، وأيّ مصدر للضوضاء نهارًا: معارضة تمثل الإزعاج وعدم الارتياح للجنين. في حين أنّ النوم، وهدوء الأم والأخَوين، وحلول الليل، ووقت النوم: مساعدة تمثل الهدوء والارتياح له.

وفي (السيدة "لا"): كلّ الشخصيات معارِضة للطفلة، ولكن الأم والسيدة (لا) متعاونتان معها لتجريب ما تريد؛ لتتأكّد من فشلها. وفي (قُعُود): تظهر عملية المقارنة الخاطئة

معارِضة؛ لأنها تمثّل تحقير الذات. في حين أنّ صاحب المزرعة، والمُهر، والكلب، والذئب، والطبيب، وأطفال صاحب المزرعة، وباب المزرعة: مساعِدة تمثّل تقدير الذات والتعرف إليها. وفي (أمتلك لونين): يَظهر البهاق في البداية معارضًا يمثّل الغرابة والخوف. في حين أنّ أمّ الطفلة، والطبيب، والألعاب، والمدرسة، والمرآة، وموهبة التخييل بالرسم: مساعدة تمثّل الأُلفة والتكيّف والأمان للطفلة. وفي (أمّي ترى ولا ترى): تَظهر الحادثة التي أدّت لفقد الأمّ بصرها معارِضة؛ لأنها سبّبت للطفل الخوف من فقدان حياته الطبيعية بعجز أمّه، غير أنّ عزيمة الأم، وحنان الأب، والطبيب، والبيت، والصديق، والمولود–الأخ الجديد: مساعِدة تمثّل الأمان والدهشة المُفرحة للطفل. وفي (مذكرات فَصِيل): الهِجْن والمزايين: معارِضة تمثّل للصغير (فَصِيل) قلق صورة الذات وعدم الرضا عنها، في حين أنّ العائلة (الأمّ، الجدّ والجدّة، والأقارب) وابنة العمة حِقَّة: مساعِدون يمثّلون وضوح صورة الذات والرضا عنها. وفي (يوم بدينا): الجوع، والنزاعات، والحروب، والجهل، والفقر، والأمراض، والخوف: معارِضة تمثل التوتر والفُرقة، وأما الثقة بالله، والروح القيادية، والأعوان المخلصون: فمساعِدون يمثلون الاستقرار والاتحاد. وفي (يمامة): الخرافات، وعدم الاستقرار السياسي، والرحيل، وصِغَر السن: معارِضة تمثّل القلق والرحيل والاغتراب. أما الأب، والأخت نورة، والكويت، والتدريب، والثقافة، والأعوان، والتخطيط، فهي مساعِدة تمثل الاستقرار واستعادة الوطن والوحدة.

٣. المهارات التي تدعمها الفلسفة في قصص أدب الطفل السعودي

يُقصَد بذلك ما تقدّمه بنية الفلسفة اللغوية والسردية في القصص من مهارات تطوّر التفكير الفلسفي لدى الطفل بجعله يستعملها أو يلاحظ استعمالها (Lipman, 1988:100–108)، وسيكتفي البحث بعرض نماذج محددة تمثّل المهارة بوضوح؛ لكثرتها وطول عددٍ منها:

يمكن تقسيم المهارات التي تدعمها الفلسفة في القصص محور الدراسة إلى خمس مهارات رئيسة، ثم تبيين المهارات الفرعية لها وفق مستويين من التفريع، والمهارات التي تدعمها الفلسفة بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول٨:

المهارات التي تدعمها الفلسفة في القصص تحت الدراسة

المهارات الرئيسة التي تدعمها الفلسفة	المهارات الفرعية (١) التي تدعمها	المهارات الفرعية (٢) التي تدعمها	
بناء المفاهيم أو التعريف بالماهيات	بناء مفهوم أو التعريف بماهية شيء	----------	
	كشف غموض مفهوم ما أو تصويبه	----------	
الملاحظة والتحليل والاستنتاج	تحليل المشاعر	----------	
	تحليل الوقائع	----------	
التعليل والربط بالأسباب	تعليل المشاعر	----------	
	تعليل الأحوال	----------	
	تعليل الأفعال	----------	
بناء العلاقات	بناء العلاقات العامة	استثمار العلاقات	ضبط العلاقات
		قيادة العلاقات	
	بناء التشبيهات	----------	
	بنا ء المقارنات	----------	
	بناء القياسات	----------	
حلّ المشكلات والمفارقات	حلّ المشكلات	حلّ إبداعي/ابتكاري	التعاون لحلّ المشكلات
		مناقشة عدّة مقترحات	التجربة خير برهان
		التوجّه للخبير مباشرة	الاستماع والفهم في الحوار
	حلّ المفارقات	----------	

يوضح الجدول (٨) توزيع المهارات التي تدعمها الفلسفة حسب تسع فئات رئيسة. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات المهارات التي تدعمها الفلسفة:

٣.١. بناء المفاهيم أو التعريف بالماهيّات:

يتراوح ذلك بين:

٣.١.١.بناء مفهوم أو التعريف بماهية شيء: في (لا فرق بيننا) تتعاون العبارات للتعريف بماهية المساواة من خلال تكرار جملٍ تفسّر العنوان: "أنا وأنتَ... وأنتِ" (خوجة،٢٠١٧: ١٨، ٢٢)؛ "تستنشق الهواء نفسه. تُظلّنا السماء ذاتها. تُشرق علينا الشمس عينها" (ص١٩)؛ "أنا وأنتَ... وأنتِ نضحك ونبكي، نفرح ونحزن، ننام ونحلم الأحلام ذاتها" (ص٢٠)؛ "نعبد ربًّا واحدًا" (ص٢٣)؛ النتيجة: "نحنُ سواسية؛ لستُ أفضل منكَ، ولستَ أفضلَ منّي" (ص٢٤–٢٥)؛ "نحن نعيش معًا بحُبٍّ وسلام" (ص٢٦). وأما في (شجاعة بدر)، فيظهر التعريف بماهية التحرّش الجنسي، وشعور النفور والخوف الطبيعيَّين من خلال دقة الوصف بما يبيّن للطفل علامات التحرش، ويجعله يفهم مشاعر خوفه الطبيعية: "وصل إلى الثلاجة لشراء الحليب في أقصى المحلّ، وبينما كان منهمكًا في اختيار الأنواع، وقراءة تواريخ الصلاحية، أحسّ بجسمٍ غريب يلتصق به، ابتعد بدر، ولكنّ الشخص عاود الاقتراب منه، ووضع يده على كتفه؛ لمنعه من الابتعاد" (العمّار،٢٠١٣: ٨)؛ "التفتَ بدر بخوفٍ وَاستغراب، ورأى رجلاً غريبًا لا يعرفه، حاول هذا الشَّخصُ الغريب سحب بدر إلى المستودع الخلفِيّ لِلْمَحَلّ، ارتبك بدر، وأحس بخوف شديدٍ، وَبَدأَ قلبُهُ بِالْخَفَقانِ السَّرِيعِ، وَشعر بحرارةٍ في وجهه، وانْحبَست صرخةٌ داخل حنجرته" (ص١٠).

تقدّم (ما هو الحب؟) عنايةً مباشرة بتطوير إدراك الطفل لماهية الحب من خلال التسلسل السردي من الحسي البسيط إلى المجرد المعقد، ومن المشاهَد إلى المحسوس به بالمشاعر، ومن الحيوانات الصغيرة إلى الإنسان، ومن الإنسان القريب (الأم، والأب، والصديق، والجدّ الكبير في السن) إلى الوطن بأسره. ومن المنزل إلى الحديقة، ثم شاطئ البحر، ومنه إلى الفضاء، بعبارات قصيرة متنوّعة: "الحب عالم دافئ مليء بالسعادة" (خوجة، ٢٠٢١–ماهو الحب؟:٤)؛ "الحب اهتمام" (ص٨)؛ "الحب إيثار" (ص١٣)؛ "الحب انتماء

وولاء" (ص٢٦)؛ "الحب تقدير" (ص٣٦)، وهذا التنوع يتماشى مع تنوّع مشاعر الحب واتجاهاتها.

ومن جانبٍ آخر، تقدّم (مرحى للقهوة السعودية!) تعريف (حمس البُنّ الخُولاني وفق طريقة إعداد القهوة السعودية)؛ وذلك من خلال الوصف الدقيق المرتبط بإنتاج الرائحة الزكية الجذابة، والطعم اللذيذ: "تعاون القرد (ميمون) والماعز (فايز) في تحميص البُنّ الخُولاني في المحماس الحديدي على نار هاااادئة، حتى صار ذهبيّ اللون، وفاحت رائحته الجميلة" (خوجة، ٢٠٢٢: ٣– ٤). وتحديد نوع البُنّ بوصف "الخولاني"؛ لأنه الذي يُزرع في جازان، ومن أعلى الأنواع جودةً ولذّة. ومثل ذلك في (العرضة السعودية)؛ حيث يُعرَّف الوصف التفصيلي لطريقة أداء العرضة الصوتية والحركية بها (خوجة،٢٠٢١–العرضة:١٨–١٩)، وكذلك تُعرّف (مناسك الحج) بماهية الحج من خلال وصف أفعال المناسك المتتابعة.

وتقدّم (أمتلك لونين) تعريفًا علميًّا موضوعيًّا لماهية مرض البهاق: "أخبرنا الطبيب أنّ هذه البُقع البيضاء هي مرضٌ يُدعى (البُهاق)، وهو مرضٌ جِلديٌّ لا يُؤذي، ولا يُؤلم، وغير مُعدٍ. إنه يَظهر على الجِلد، ويُشكِّل بُقعًا بيضاء، تختلف أشكالها وأحجامها" (المظيبري،٢٠٢٢: ١١؛ وهناك نماذج أخرى؛ مثل: الخطيب، ٢٠١٢: ٥، ٦، ١٣– ١٤، ١٩، ٢٠؛ والفريح، ٢٠١٩–أين سلطان؟:٢١؛ والفريح، ٢٠١٩–رحلة مَطْرة:٧).

٣.١.٢.كشف غموض مفهومٍ ما أو تصويبه: من نماذج كشف غموض مفهومٍ لدى طفل من أبطال القصص: تُبيّن (أريد البقاء في مدرستي!) أنّ شعور الفرح لا يَعني عدم وجود النّغص: "دخلتْ حينئذٍ الفرحة على قلبي، ولكنّ تلك الفرحة لم تدم طويلاً؛ فقد كان عليَّ وعلى إخوتي ووالدتي أنْ نتركَ جدّي وجدّتي، وبيتَنا، وحَيَّنا" (العبّاسي، ٢٠١٣: ١٧)! وكذلك فإنّ ألَم القلب ليس مرضًا على إطلاقه، فهو –أحيانًا– حزن: "شعرتُ أنّ هناك شيئًا في قلبي يؤلمني. قالت لي جدّتي: إنّ ذلك معناه أَنَّ قلبي حزينٌ" (ص١٧)! وتُبيّن (سندويشات الفشار) أنّ الصداقة ليست مقصورةً على التوافق الكلي بين الطرفين، وإنما قد تتضمن الاختلاف وعدم التوافق الجزئي: "أحمد وأمّه السيدة مجيدة صديقان، يتشاركان في كثير من الأشياء؛ فكلاهما يحبّ القراءة ومشاهدة التلفاز، ويَروق لهما طعم الشوكولاتة الساخنة وممارسة الرياضة. لكنْ مع هذه الصداقة الجميلة بين أحمد ووالدته، إلاّ أنّ لكلٍّ منهما وجهة نظر مختلفة في طريقة ترتيب المنزل" (الصائغ،٢٠١٩: ٤).

وأما في إطار ما عُني بتصويب مفهومٍ ما لدى الطفل، فتكشف (أمي ترى ولا ترى) أنّ مفهوم الصمت والسكون عن الحركة لا يعني عدم الإحساس بالشخص وحاله: "دخلتْ أُمّي عليَّ، فالتزمتُ الصّمتَ؛ حتّى لا تَشعر أنّني لم أَنَمْ بعدُ، لكنّها قالتْ: لماذا لم تَنَمْ بعدُ؟ وهي لا ترى! ثم مشتْ قليلاً، وارتطمتْ بطرف السرير، وأخذتْ الغطاء لتُغطّيني... وهي لا ترى" (الهزّاني، ٢٠٢٢: ١١–١٢)! وتُشارك (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا) في تصويب مفهوم الحب؛ فحب الشوكولا لا يعني الإفراطَ فيها، وتناولها وحدها: "أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا" (السعوي، ٢٠١٧: ٥، ٧، ١٦، ٣١)؛ حيث تغيرت لغة المشاعر والتعبير عن الحب العملي: "عاداتي الجديدة: أنا ❤️وأفضّل ممارسة الرياضة على الجلوس في المنزل" (ص٢٩)! "أنا ❤️ممارسة رياضتي المفضلة! أنا ❤️الفواكه! أنا ❤️أكل الفواكه خمس مرات يوميًّا" (ص٣٠)؛ "أنا آكل الفواكه كثيرًا، وآكل الشوكولا قليلاً... أنا أحبّ الشوكولا جدًّا جدًّا" (ص٣٢).

قامت (الله يراني) على تصحيح مفهوم السرقة لدى الطفل (بدر) من خلال وصف فِعله من وجهة نظره التي لا ترى الأمر سرقةً، حين أجاب عن سؤال أُمّه عن مصدر السيارة: "إنّها لزميلي، تركها في الفصل، فأخذتُها دون أنْ يعلم" (الفريح،٢٠١٩–الله يراني:١٥)؛ فما زال ينسب ملكيّتها لزميله، وعلّل أخذها بترك زميله إياها، ووصف فعلَه بالأخذ؛ وهذا يُسهّل على الطفل تقبّل تقويم المفهوم؛ لأنه يرى مفهومه للسرقة أمامه، ويرى أثره، وصار يعرف تقويمه. ومثلها عمِلت (سندويشات الفشار) على إيضاح مفهوم الحرية الشخصية غير الصحيح لدى الطفل (أحمد)؛ تمهيدًا لتقويمه: "وكلّما حاولت أُمّه السيدة مجيدة أنْ ترشده إلى ضرورة وضع الأشياء في مكانها الصحيح، ردّ قائلاً: أنا حرّ، وطالما أنّ الأشياء في غرفتي فإنّ كلّ الأمكنة مناسبة... هذه المساحة كلّها غرفتي، ويجب أنْ أكون حرًّا فيها.." (الصائغ،٢٠١٩: ٩)! "فقال: ولماذا الانضباط؟ أنا أحب أنْ أكون حرًّا غير مقيّد... على الأقل في غرفتي" (ص١٠)!

٣.٢. الملاحظة والتحليل والاستنتاج:

يمكن عرض بعض النماذج من خلال ما تتوجّه إليه الملاحظة والتحليل:

٣.٢.١.تحليل المشاعر: تبرز هذه العمليات في (أبي وأمي اختلفا واتفقا) بدءًا من الوصف الدقيق الذي يَلحظ تحوّلات الأوضاع دون حكمٍ استباقي: "ولكنّ بيتنا الدافئ لم يَعد دافئًا؛ أبي صار يعود متأخّرًا إلى المنزل، وأمّي تبقى في غرفتها تبكي. في أحد الأيام غادرتْ أُمّي

المنزل.. ولا أعرف حتّى الآن لماذا.. وبقيتُ مع والدي في منزلنا" (المنصور،٢٠١٣: ٨)! وينتقل الطفل إلى تحليل معادلة القُرب والبعد جسديًّا ونفسيًّا بمفارقاتها: "علمتُ فيما بعد أنّ أبي وأمّي قرّرا الانفصال" (ص١١)! "أبي في جهة، وأمّي في جهةٍ أخرى... اتّفقوا على أنْ أعيش مع أمّي؛ لأنّ مصلحتي في هذه المرحلة أنْ أكون معها" (ص١٨)؛ "أمّي كانت بجانبي دائمًا" (ص٢١)؛ "لكنّ أبي لم يكن بعيدًا" (ص٢٢)! "انتقلتُ للعيش مع أبي؛ لأنّ مصلحتي في هذه المرحلة أنْ أكون معه... أبي بجانبي دائمًا" (ص٢٩)! "لكنّ أمّي لم تكن بعيدة" (ص٣١)! ليستنتج الطفل: "اختلف أبي وأمّي زوجَين.. واتّفقا أبوَين.." (ص٣٢). ولتعقيد هذه التجربة، وميل الأطفال إلى الكبت وعدم إدراك ما يجري، برزت العناية بتحليل الطفل عواطفَه وتفسيرها في ظلّ سياق حياته: "وتغيّرتُ أنا.. لم تعُد لي رغبة باللعب.. ومَن يقترب منّي أصرخ في وجهه وأدفعه بقوة، لا أريد أنْ يأتي الليل؛ لأن خوفي يزيد، ولا أستطيع النوم" (ص١٧)!

وفي (أنا غضبانة) تقوم الطفلة (أمّونة) –كذلك– بتحليل مشاعرها، والاعتراف بوجود مشكلة تحتاج معالجتها: "هناك شعور أحسّ به في بعض الأحيان، عندما لا أستطيع فعل ما أُريد، أو عندما أتشاجر مع بعض إخوتي. كم أكره ذلك الشعور" (السبيل، ٢٠١٧: ٤٣)! وقد وصفته لاحقًا بـ"الشعور الغريب في داخلي" (ص٤٣)، و"الشعور الثقيل" (ص٤٣، ٤٥)، و"ذلك الشعور الذي دفعني للاعتداء على صديقتي" (ص٤٦)!

٣.٢.٢. تحليل الوقائع: يحدث هذا حين الملاحظة الدقيقة للأحداث؛ ففي (أخي الصغير) يحلل الطفل المشكلة من خلال الوقائع الأخيرة بعد قدوم المولود الجديد، ويُقوّم تصوّره لعناية أُمّه به: "أخي الآن نائم في سريره، وأمّي معي تلاعبني وترعاني. لقد كنتُ مخطئًا عندما اعتقدتُ أنّها ستُهملني وتنساني" (السلطان، ٢٠١١: ١١). وكذلك الأمر في (أمي مريضة) حين تلاحظ الطفلة (أمّونة) أنّ العائلة كلّها تشترك في أعمال المنزل، ولا تستطيع أداء ما كانت تؤدّيه أُمّها وحدها قبل مرضها؛ فتستنتج عِظَم المجهود الذي تؤدّيه (السبيل، ٢٠١٧: ١٢–١٣)! وفي (قُعُود) يُحلّل الطبيب ما يراه، فيُدرك أنّ هناك خطبًا ما، يستدعي تدخّله للمساعدة: "واستطاعا أن يَصِلا إلى الطبيب قبل حلول الظلام، وقد شعر الطبيب بالقلق حين رآهما؛ لأنه استنتج من مجيئهما إليه وحدهما أنّ مكروهًا قد أصاب الحارس" (الحساوي، ٢٠٢١: ٤٢)! وفي (الثمار الحمراء العجيبة!) يتنبّه الراعي (كالِدي) إلى أنّ عنزاته أكلتْ شيئًا غيّر حالها

إلى نشاطٍ غير مُعتاد: "وبينما هو مستلقٍ تحت ظل شجرة كبيرة؛ حيث تعوّد أنْ يغفو هو وعنزاته... رأى عنزاته تقفز بنشاط غير عادي! ولا تشعر بالخمول كعادتها في مثل هذا الوقت... غريب أمر العنزات... ماذا جرى لها" (السبيّل،٢٠٢٢: ٧، ٩، ١١)؟

٣.٣. التعليل والربط بالأسباب:

يمكن عرض بعض النماذج من خلال ما يتوجّه إليه التعليل والربط بالأسباب:

٣.٣.١.تعليل المشاعر: في (أخي الصغير) يعلّل الطفل عدم حبّه للجنين: "تشعر ماما بإرهاق شديد وتعب، ولا تستطيع أن تنام. أنا لا أحب هذا الجنين؛ لأنه يُسبّب لماما الآلام" (السلطان، ٢٠١١: ٢)! وفي (أريد البقاء في مدرستي!) يُعلّل الطفل حبّه لمنزله القديم والحيّ القديم ومدرسته القديمة من خلال مفارقة الأحجام: "كان منزلاً صغيرًا، ولكنّي كنتُ أحبّه كثيرًا؛ لأنّ جدّي وجدّتي كانا يَسكنان فيه معنا" (العبّاسي، ٢٠١٣: ١١)! وفي (مناسك الحج) تُعلَّل لهفة الحجّاج بما يرجونه من مغفرة من خلال أسلوب التشبيه: "يتلهّف المسلمون فيه لأداء مناسك الحج؛ لتُمسَح عنهم الذنوب، ويعودوا أنقياء كالثلج" (الثنيان، ٢٠٢٢: ٤).

٣.٣.٢.تعليل الأحوال: تُعلّل (مَطْرة) في (رحلة مَطْرة) الشعور بالبرد الشديد: "وبعد أيّام شعرنا بالبرد الشديد؛ لأنّ الجوّ في الأعلى كان باردًا جدًّا، وصِرنا نرتجف من البرد.. ثم شعرتُ بثقلٍ في وزني.." (الفريح، ٢٠١٩–رحلة:١٦). وتُعلّل (يمامة) الحالة الوصفية لسكان شبه الجزيرة العربية قبل استعادة الملك عبد العزيز –طيّب الله ثراه– الرياض وتوحيد المملكة: "في شبه الجزيرة العربية، كانت تعيش قبائل متفرقة، وجماعات مختلفة، تَكثر فيهم البِدع والخرافات، وتَشتدّ بينهم العصبية والصّراعات؛ إذ لم يكن لهم حاكِمٌ يَحُلّ تلك النزاعات" (السّماري،٢٠٢٢: ٢)!

٣.٣.٣.تعليل الأفعال: في (أريد البقاء في مدرستي!) يُعلّل الطفل وضع يدَيه –مع أصدقائه– على آذانهم: "ولا أنسى مغامراتنا الليلية مع الوطاويط (الخفافيش) التي كُنّا نراقبها واضِعين أيدينا على آذاننا؛ لكي نحميها من أجنحة الوطاويط، إنْ قرّرتْ أن تطير نحونا" (العبّاسي، ٢٠١٣: ١٢)! كما يُعلّل كتمان سبب ترك أُمّه عملها في الحيّ القديم، وانتقالاتها بهم؛ حفاظًا على وعده إيّاها بكتمانه: "أعرف سببَ تركها لعملها، ولكنّه سرٌّ كبيرٌ، لا أستطيع أنْ أخبركم به؛ فقد وعدتُ أُمّي ألاّ أُخبر به أحدًا" (ص١٧)! وتُعلّل أمّه رفضها رغبته في العمل تعليلاً

تفصيليًّا: "... ولكنّكَ ما زلتَ صغيرًا، وقلبي لا يُطاوِعني على تركك للمدرسة كما أنّه لن يَرضى أحدٌ بأنْ تعمل لديه؛ لأنّ ذلك ممنوعٌ على الأطفال.

فقاطعتُ أُمّي قائلاً: لماذا ممنوعٌ؟

فقالتْ أُمّي: لأنكَ ما زلتَ طفلاً، يجب أنْ تأخذَ حقَّكَ في التعليم. تَرك المدرسة ليس حلاًّ حكيمًا، خاصّةً أنّكَ تحبُّ الذهاب إلى المدرسة، وتحبّ أنْ تتعلَّم" (ص٢١)!

وفي (سعيد السعيد) يُعلّل الطفل سبب عدم ذهابه مع زملائه إلى الرحلة مع تحليل موضوعيّ للسبب: "أحضَر جميع أصحابي أوراق الموافقة على الرحلة، فذهبوا وبقيتُ وحدي؛ فأبي وأمّي لم يُوافقا؛ لأنهما لم يَكونا موجودَين.. فقد كانا مَشغولَين" (الخيّال،٢٠١٧: ٢٦)! وتُعلّل (مَطْرَة) (رحلة مَطْرة) تبخّرها وصعودها إلى طبقات الجوّ العليا: "وبقدرة الله –عزّ وجلّ– صعدنا مع بقية القطرات إلى أعلى، واجتمعنا في داخل غيمة.." (الفريح، ٢٠١٩–رحلة:١٢). كما تُعلّل (يمامة) اختيار الملك عبد العزيز –رحمه الله– السير إلى الرياض ليلاً؛ لاستعادتها: "تحرّك عبد العزيز ورجاله إلى الرّياض بجِدٍّ، مُتخفّين في ظلام الليل؛ حتّى لا يشعر بهم أحد" (السّماري،٢٠٢٢: ١٨).

٣.٤. بناء العلاقات:

نوّعت القصص في اتجاه بناء العلاقات، وفي طريقة بنائها عبر الأساليب اللغوية من خلال التشبيهات، والمقارنات، والقياسات:

٣.٤.١.بناء العلاقات العامة: تَراوح بين الآتي:

٣.٤.١.١. استثمار العلاقات: تُقدم (مُذكّرات فَصِيل) مهارة التعرف على الذات وخصوصيتها، ثم علاقتها بالجِمال الأخرى؛ لأنها تبقى في عوائل، وأنّ اختلاف فصائلها اشتراكٌ من طرف آخر، وكذلك علاقتها الوثيقة بالإنسان من قديم الزمان (العفالق، ٢٠٢٢: ١٧، ١٩، ٥١، ٥٤، ٥٥، ٥٧، ٦٠). وتُقدّم (أبي وأمي اختلفا واتفقا) استثمار العلاقات الاجتماعية في تحسين جودة الحياة؛ فعَمّة الطفل تتحدث مع أبيه؛ لينتقل إلى أمّه في المرحلة المبكرة، وخاله يتحدث مع أمّه؛ لينتقل إلى أبيه في المرحلة الأكبر (المنصور،٢٠١٣: ص١٨، ٢٦).

تُقدّم (أين سلطان؟) أثر بناء الصداقة في إنتاج المعرفة (معرفة اللغة الإنجليزية): "أحَبّ (سلطان) الروضة كثيرًا، وتعلّم من أصدقائه في الفصل اللغة الإنجليزية" (الفريح،٢٠١٩–أين

سلطان؟:١٤)، وكذلك عناية الطفل بتعميق صداقته مع زملائه في روضة لندن –الذين افتقدوه– من خلال إحضار هدية لهم (سلّة تمر) بعد عودته من الحج وهو يرتدي الزي السعودي؛ ليسعدوا بذلك، ويفرحوا بالتقاط صورة تذكارية معه (ص١٤، ١٦، ٢٢، ٢٦). وتُقدم (عصفور الحنطة) بناء الصداقة مع الطيور بعناية الفتيات الثلاث الصغيرات بقائد سرب الطيور ومعالجة إصابته حتى تعافى (الخميس،٢٠١١: ١٨).

وأما (المؤلف الصغير)، فتُقدم مهارة اكتشاف الشغف، وتنظيم رعايته بشكلٍ تعاقبي وتصاعدي في دائرة الأسرة (بخاصة الجدة)، والحضانة، والمدرسة، والمكتبة؛ ليكون هذا الشغف مشروعَ حياة، وتعميقًا لعلاقة الطفل الخاصة مع جدّته، وليس مجرد تسلية؛ لذا "في عُمر عشر سنوات بدأتُ أكتب قصصًا من خيالي، وأعيش لحظاتٍ جميلةً وأنا أتخيّل نفسي مع الشخصيات في أحداث القصة وقد ألّفتُ قصّة (التنّين الأخضر)" (الفريح، ٢٠١٩–المؤلف الصغير:١٩)، وبقي مصير المسابقة مجهولاً؛ حتى لا يرتبط الطفل بضرورة الفوز، أو تحبطه الخسارة أو المركز المتأخر.

٣.٤.١.٢. قيادة العلاقات: تمثّلت من خلال تقديم تأثير القائد في مجموعته؛ ف (العرضة السعودية) قدّمت صورة الالتفاف بين القائد والشعب حول راية التوحيد: "كلّ عام في يوم العرضة السعودية السنوي يؤدّي الملك العرضة مع شعبه، مُلتفّين حول راية التوحيد" (خوجة،٢٠٢١: ٢١). وقدّمت (يوم بدينا) بعض سياساته في الحُكم وتنظيم الحياة: "على مبدأ الشورى، فتح الإمام محمد بن سعود، مجلسَه العامرَ لأعوانه الأوفياء بالعهود، وللجيران أهل السِّلْم، والمُحتَمِين به، والوفود، وبحزمٍ هزم كلَّ خائنٍ وحقود" (آل جهجاه، ٢٠٢٢: ٨). في حين قدّمت (يمامة) سلوك استئذان القائد من والده؛ تأكيدًا لعلاقة الاستشارة والاحترام: "عزم عبد العزيز على استعادة الوطن، فأخبر والده يَستأذنه قبل التجهّز للسفر، فقال له والده عبد الرحمن: أمّا وقد عزمتَ على الأمر، فإنّي أسأل الله لك العون والنصر" (السّماري،٢٠٢٢: ١٤)! كما قدّمت أدب الوصية للأبناء الذين سيخلفونه في الحُكم وإدارة شؤون الشعب والبلاد؛ لأنّ منهج القيادة ذو أُسُسٍ ثابتة: "أَوصى الملك عبد العزيز أبناءَه بالحُكم من بعده؛ قائلاً لهم: كُونوا يَدًا واحدةً، وأحسنوا إلى الناس! اجعلوا القرآن الكريم، وسُنّة النبي الأمين، هُما الأساس! فتابع أبناء الملك عبد العزيز مَسيرة العطاء، وواصلوا البناء حتّى ساد الأمن والرخاء" (ص٢٨). ومن خلال بيئة الطيور، قدّمت (عصفور الحنطة) صورةً من مسؤولية

القائد تجاه مجموعته، والحِفاظ على الوصول إلى الوِجهة بأمان؛ لارتباط مصير المجموعة بمصير القائد؛ حيث كان الطائر –بعد تَشافيه– على السور الجنوبي –حيث الوِجهة– وعلى تواصل مع بقية السِّرب الذي ينتظره مختبئًا في الحقول، ولا بد أن يُسارع إليه؛ لحمايته من مخاطر الصيّادين المحتَمَلة (الخميس،٢٠١١: ٢٢).

٣.٤.١.٣. ضبط العلاقات: لتبقى في اتجاهها السليم؛ ففي (أخي الصغير) لم يرفض الطفل انفصاله المؤقت عن أمّه، ولكنّه اكتفى بالتصريح بما يتمنّاه: "ليس عندي مانع من الذهاب إلى بيت جدتي، ولكن أيّ مكان يصبح أجمل بوجود أمّي حبيبتي" (السلطان، ٢٠١١: ٤). وفي (روضتي) قدّم الطفل (عبّودي) تنفيذ الاتفاقات المسبَّقة التي تعاهدوا عليها مع المعلّمة؛ لضمان استمتاعهم باللعب دون أذى: "كم أحب اللعب بالرمل كثيرًا، ولكن قبل اللعب تقوم معلمتي بمراجعة قوانين اللعب بالرمل معنا. أنا أعرفها كلها، وهي: أنْ نخلع أحذيتنا ونضعها في المكان المخصص لها... إلخ" (الشهري،٢٠١٧: ١٢).

قدّمت (قطرة ماء) صورةً حيوية لمشكلة يمكن أن تحدث في أيّ صداقة؛ وذلك حين يَغلب هدف المتعة على هدف مراعاة المجموعة كلّها، وتقديره؛ فقد صرّحت (قطرة ماء) لصديقتها (صافية) تعليقًا على سلوكيات أصدقائها الثلاثة: أصفر، وأحمر، وبرتقالي: "تعبتُ من لعب أصدقائي الطويل؛ استمتعوا كثيرًا... دون أن يفكّروا فيّ" (العمّار،٢٠١٧: ٨)! وبيّنت (السيدة "لا") أنّ استمرار العلاقات والبقاء معًا يخضع لقانون المصلحة العامة، وليس لقانون الحب والكراهية الذاتيَّين: "أظنّ أنّني اشتقتُ إلى السيدة (لا)! أشعر أنّها تحبّني... مع أنّني لا أبادلها الشعورَ ذاتَه"! (ابن أحمد،٢٠٢١: ٣٤)! "ما رأيكِ أنْ نعقد هدنةً؟ سأرحّب بوجودك... أحيانًا! لكنّ صوتكِ سيظلّ يُزعجني دائمًا..." (ص٣٦)! وقدّمت (الله يراني) اهتمام الطفل بما هو أبعد من العلاقة مع الأصدقاء، وهو العلاقة مع الله –سبحانه وتعالى– مما يكشف عمق الإحساس بالهوية الإسلامية والمسؤولية: "فذهب إلى أمّه وقال: أمّي.. إنْ أعدتُ السيارة لـ(بَراء) واعتذرتُ له هل سيُسامحني الله" (الفريح،٢٠١٩–الله يراني:١٨)؟

٣.٤.٢.بناء التشبيهات: تنوّع بناء التشبيهات في القصص، وسبقت نماذج له في سياقات مختلفة، وكان من استعمالاته إبراز الجمّال الأخّاذ، كما في (عصفور الحنطة): "كان ذلك الطير المصاب سيّد الطيور، وقائد سربهم، ذا أجنحة متوهّجة كأوّل خيطٍ من الفجر" (الخميس،٢٠١١م:١٤)، وفي (بيت صغير في البراري): "... وسقفه متوجًا بجِبس أبيضَ

نقيّ كسَحَاب الربيع، وأما الباب فيلمَعُ بلون أخضر بهيج يُشبه أوراق الشجر عقب اغتسالها بالمطر" (الخميس، ٢٠١٩–بيت: ٦). وأما في (سندويشات الفشار) فكان بناء التشبيهات لتوضيح فكرة الترتيب: "فالسيدة مجيدة تحب النظافة والترتيب، وتحرص على أنْ يكون كلّ شيءٍ في بيتها في مكانه الصحيح، حتى يكون منظر المكان كاللوحة الفنية المتناسقة" (الصائغ،٢٠١٩: ٦)، وفي (أمتلك لونين) حقّق بناء التشابهات التقبّل والتكيّف بتفسير خيالي إبداعي: البهاق حين ازداد حول عينيها: "قرّرتُ أنْ أُسمّيها نظّارتي السحرية؛ فلونها مميز وجميل، وأستطيع النوم وأنا أرتديها، وأيضًا أستطيع الاستحمام وغسل وجهي وأنا أرتديها" (المظيبري،٢٠٢٢: ١٧)، ونَتج عنه ارتفاع صورة الذات المميزة: "أشعر أنني فتاة خارقة، ومميزة؛ تمتلك لونين جميلَين" (ص٢٧).

٣.٤.٣.بناء المقارنات: جاءت المقارنات بعدة أشكال؛ فمنها ما كان مُحقِّقًا لطمأنينة الطفل تجاه المولود الذي لن يأخذ منه اهتمام أمّهما به في (أخي الصغير): "الله! ما أجمل أخي! إنّه مثلي تمامًا، ولكن كلّ شيءٍ فيه صغير. له رأس وجذع ويدان ورجلان، ولكنّه لا يستطيع أنْ يسير" (السلطان، ٢٠١١: ٨)! ومنها ما كان مُبرزًا لمستويات الفرح: فرح الأطفال المرتبط بالمتعة، وفرح الكبار المرتبط بالشكر والدعاء في (رحلة مطْرة): "كان الصغار فرحين بنزولنا ويصيحون: مطر.. مطر.. وهناك مَنْ كان يَفتح المظلاّت حتى لا نُبلّل ملابسهم.." (الفريح، ٢٠١٩–رحلة:٢٠)، "وسمعتُ الكِبار وهم يقولون: اللهمّ صيّبًا نافعًا.. فرحتُ كثيرًا؛ لأنّ هناك مَن احتفل بوُصولي" (ص٢١)، وفي (الله يراني) برز مستوى الجمال المتفاوت بين أمرٍ ظاهري وأمرٍ داخلي: "كان منظرها جميلاً وهي تشرب من الماء.. لكن شعور (بدر) بالرضا عن نفسه كان أجمل" (الفريح،٢٠١٩: ٢٧). وفي (لغتي.. لغتي.. ما أجملها!) قادت مقارنة الطفلة نفسها بالفرنسيين في اعتزازهم بلغتهم إلى تصويب سلوكها حين تركت استعمال اللغة العربية في المنزل إلى الإنجليزية بمجرد بدء دراستها (السبيل، ٢٠١٧: ١٦– ١٧). وقادت مقارنة الطفل في (أين سلطان؟) بين أصدقائه في المملكة وزملائه الجدد في لندن إلى استنتاج أنّ التكيّف والصداقة أهمّ من الاختلافات: "رد (سلطان): كما أنّ الأطفال لون شعرهم أشقر، وعيونهم ملونة. أما أصدقائي في الروضة في المملكة العربية السعودية، فكان شعرهم ولون عيونهم أسود.. ولكني أحبهم جميعًا، وقضيتُ معهم وقتًا ممتعًا" (الفريح،٢٠١٩–أين سلطان؟:١٢).

ومن زاوية أخرى، عَمِلت المقارنة على تصويب بعض التصوّرات أو المواقف، ففي (طلال والطعام) كانت مقارنة الطفل بين حجم صحنه وطعامه وحجم صحنَي والديه وطعامهما مقارنة خاطئة، قادته إلى سلوكٍ سلبي حين طالب بأن يحصل على صحن كبير من الطعام مثل والديه؛ لأنه –فقط– يريد ذلك، ويرفض قبول ما تخبره أمّه به من أنّ لكل جسم قدرًا معيّنًا من الطعام يحتاجه دون زيادة (المرزوقي، ٢٠١٦: ١٠–١٥)، وتورّط بذلك فيما بعد! وقد دفع عشق الطفل طعم الشوكولا إلى اعتماد أساس اللذة للمقارنة بين الشوكولا والفواكه في (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا): "أووووه!! حسّان! أنتَ تأكل الفواكه؟

نعم...

ولكنّ مذاق الشوكولا ألذُّ بكثير" (السعوي، ٢٠١٧: ١١)!

"نعم، خالد... أنا آكل الفواكه؛ لأنها مفيدة جدًّا، وتساعدني كي أصبح قويًّا" (ص١٢).

كما أبرزت (قُعُود) أثر المقارنات غير العادلة في إنتاج تصوّرات ومواقف سلبية من الذات ومن الآخرين: "وسيطر الحزن على القُعُود؛ لأنه أصبح لا يرى إلاّ القُبح في نفسه، وصار ينظر إلى أخفافه الكبيرة ويُقارنها بحوافر المهر، وينظر إلى سنامه المحدودِب على ظهره ويُقارنه بقَوام المُهر الممشوق، وينظر إلى وجهه بأهدابه الطويلة وشفتِه المشقوقة ويُقارنه بوجه المُهر الجميل... ومع هذه المقارنات كان القُعُود لا يزداد إلاّ حُزنًا" (الحساوي، ٢٠٢١: ٩)؛ مما دعا الكلب إلى التدخّل في تصويب مسار المقارنة؛ فليس تميّز الشخص بناءً على الشكل الظاهري، وإنما بناءً على الوظائف التي يتميز بأدائها: "نظر الكلب إليه بدهشة، وقال له: "كيف أمكنكَ أن تقول هذا؟! أنتَ شجاع وقوي وصبور، وتستطيع أنْ تفعل أشياء لا يستطيع المُهر أنْ يفعلها".

قال القُعُود بألَم: "نعم، ولكنني لا أُشبه المُهر الجميل" (ص٤٩)!

"التفتَ الكلب بطيبة وحنان، وقال: "ولكنْ –يا صديقي– لا ينبغي أنْ نُشبه بعضَنا لنتّصف بالجمال، المُهر جميلٌ كما هو، وأنتَ جميل كما أنت، والعصفور جميل كما هو، حتى الذئب الشرس جميل كما هو. وتذكّر أنّك لو كنتَ مُهرًا لما استطعتَ أنْ تُنقذ حياة المُهر وحياتك من هجوم الذئب، ولما استطعتَ تحمّل الصعوبات حتى أحضرتَ للحارس المساعدة، فأنقذته من المرض أو الموت جوعًا وعطشًا في المكان الذي هاجمنا فيه اللصوص" (ص٥٠).

٣.٤.٤.بناء القياسات: في (عصفور الحنطة) بنى الطائر قياس اللذة نسبةً إلى الجُهد المبذول حين كان يُخيّر الفتيات الثلاث في صُرر الحبوب الثلاث؛ فالأولى: لا تحتاج جهدًا وفيها "متعة سريعة زائلة"، والثانية: تحتاج قليلاً من الجهد ويتلوها "متعة تدوم قليلاً"، والثالثة تحتاج جهدًا قويًّا وطويلاً ويتلوها "متعة دائمة" (الخميس،٢٠١١: ٢٤). كما جاءت اختياراتهنّ قياسًا إلى نسبة الحكمة والأناة لدى كلٍّ منهنّ؛ فالصُّرة الأولى من نصيب "(نورة) وكانت عجولة وعديمة الصبر... وفازت بمتعة هانئة وسريعة" (ص٢٦) مع حبات الذرة التي صارت فُشارًا ، والصُّرة الثانية من نصيب (موضي) التي استمتعت مدة أسبوع مع عائلتها وجيرانها بحلوى الطحينية التي صنعتها من حبات السمسم مع العسل (ص٢٨)، والصُّرة الثالثة من نصيب (سلمى) التي كافحت لزراعة حبوب الحنطة بدءًا بحراثة الحقل، وتسميده، وبَذره، ورعاية البذور وسقيها يوميا مدة عام كامل، وحين جاء موسم الحصاد تعاون أهل القرية، واستمتعوا جميعًا بوجود المحصول عدة أشهر (ص٣٠، ٣٢).

وفي (الله يراني) حين وصل الطفل (بدر) المدرسة ولا أحد هناك وحنفية الماء مكسورة تقطر، قاس هذا الموقف على موقف سرقة السيارة، فتصرّف بإحسان: "فوجد كأسًا بلاستيكيًّا، أسرع (بدر) ووضعه تحت الحنفية حتى تتجمع فيه قطرات الماء" (الفريح،٢٠١٩–الله يراني:٢٣). وفي (شجاعة بدر) قاس الطفل موقف التحرّش على ما علّمه والده سابقًا: "فردّ بدر قائلاً: الحمد لله، يا والدي، وشكرًا لك، فعندما أحسستُ بالخطر، تذكّرتُ ما علّمتني عندما أكون في خطر: (أُصرخ–أُهرب–بَلِّغ) واستخدمته فورًا" (العمّار،٢٠١٣: ٢١). ومثله ما فعله الطفل في (أمي ترى ولا ترى): "تَذكَّرتُ –وأنا حزينٌ جدًّا– أنّ والدِي علَّمني أنْ أقرأ القرآن الكريم حينما أكون متضايقًا" (الهزّاني، ٢٠٢٢: ٧).

وفي (سندويشات الفشار) قاس الطفل (أحمد) انزعاجه من سلوك والدته، بانزعاجها من سلوكياته؛ ففهِم خطأه: "عندها شعر أحمد بمقدار الإزعاج الذي يسبّبه لوالدته حين لا يضع الأشياء في مكانها الصحيح، لكنّ كبرياءه منعه من الاعتراف بذلك، وذهب إلى مدرسته بصمت" (الصائغ،٢٠١٩: ١٤)! واستعملت الأمّ القياس في (العم صالح سائق الحافلة) لتُطيّب خاطر (جوهرة) أمام تنمّر صديقاتها عليها: "قالت الأم: كما أنّ المهندس ذو عملٍ مفيدٍ لنا، وكما أنّ الطبيب مفيدٌ أيضًا، فكذلك السائق؛ فهو يساعد الأطفال للوصول إلى مدارسهم صباحًا، وإلى منازلهم ظهرًا" (الفريح،٢٠١٩–العم صالح:١٠). أما في (يمامة)، فقد أكّد

القياس أنّ العمر والعقل ليسا في علاقة طردية؛ لذا فأخته نورة متقدمة على سنّها: "كانت نورة تَكبره بسنةٍ واحدة، وبالرّغم من أنّها في السّنّ صغيرة، إلاّ أنّها في العقل كبيرة" (السّماري،٢٠٢٢: ٦)!

٣.٥. حلّ المشكلات والمفارقات:

نوّعت القصص في اتجاه حلّ المشكلات والمفارقات، وفي طريقة النظر إلى المشكلة، والصلة بها:

٣.٥.١.حل المشكلات: وبرز بعدة أشكال:

٣.٥.١.١. إبداعي/ابتكاري: قدّمت (في بيتنا زفاف) مهارة التنظيم بكتابة اللوازم؛ توفيرًا في الوقت والجهد والمال (الخطيب، ٢٠١٢: ٨)، وكذلك اقتراح الهدايا على المقربين بإخبارهم بما يَنقصهم؛ لتكون الهدية مساعِدة ومفيدة للزوجين (ص٩– ١٠).

قدّمت (طلال والطعام) حلاً لمشكلة هدر الطعام بطريقة خيالية إبداعية حين شخّصت الطعام، وجعلته يهرب ويختبئ من الطفل حين رماه في سلّة المهملات مساءً، ومن البيت كلّه صباحًا (المرزوقي، ٢٠١٦: ٢٢– ٢٣، ٢٨– ٣٧). وفي (أمي أشعر بالملل!) أبدعت الطفلة في حلّ مشكلة الفراغ في الإجازة باستثمار فكرةٍ في برنامجٍ تلفازيّ (السبيل، ٢٠١٧: ٣٣– ٣٤). وفي (قُعُود) جاء حلّ المشكلة من خلال تحليل مصدر المشكلة ذاته (الذئب) في مقارنةٍ مع الذات (قُعُود)؛ ليكتشف نقاط قوّته ونقاط ضعف عدوّه: "وجرى المُهر بسرعة، وتبعه القُعُود، لكنه اكتشف أنّ المُهر أسرع منه بكثير، واستطاع الذئب أن يلحق بالقُعُود، الذي التفتَ فوجد الذئب قريبًا منه" (الحساوي،٢٠٢١: ٢٩)، "فقال في نفسه: "أنا لن أهرب منكَ أكثر من ذلك، أيها الذئب الشرس؛ فحجمي أكبر من حجمك، وأنا قويّ، وأستطيع أنْ ألقّنك درسًا لا تنساه" (ص٣٠)، "وبدل أنْ يمضي القُعُود هاربًا، التفتَ إلى الذئب وواجهه بشجاعة، واستعمل أخفافه الكبيرة القوية في ضرب الذئب الذي فُوجئ بهذا الهجوم، فما كان منه إلاّ أنْ ولّى هاربًا" (ص٣١).

وقدمت (يمامة) حلاً إبداعيًّا، بأن نبتعد عن المكان الذي نحبه ونريد حمايته مؤقتًا؛ لأننا غير قادرين على حمايته، حتى نجد الطريقة المناسبة ونعود إليه بعزم ونصر، ويظهر أنّ الاختلاف في الموقف أو الرأي مبنيٌّ على الاتفاق في الهدف أحيانًا: "قال عبد العزيز حزينًا: يا أبي! أنا أحبّ بلادي كثيرًا! أحبّ أرضها وسماءها، ولا أستطيع فراقها! أجاب أبوه:

كلّنا نحبّ هذه البلاد؛ فهي أرض الآباء والأجداد، ولكن سنرحل بعض الوقت، ولن يطول هذا الابتعاد" (السّماري،٢٠٢٢: ٤). وقبلها قال له والده: "قال أبوه وهو يُناديه: يا عبد العزيز! لم يَعُد هذا المكان يَصلح للعيش بأمان! لذا قرّرنا أنْ نُغادر، وإلى الكويت سنُهاجر" (ص٤). وتبرز مهارة التخطيط الإستراتيجي حلاً إبداعيًّا لاستعادة الوطن: "بدأ عبد العزيز يُخطّط بعزمٍ وذكاء، فجمع معه ستّين رجلاً من أصحابه الأقوياء، وقسّم الرجال ثلاثَ مجموعاتٍ: مجموعةً من الفُرسان، يقودهم عبد العزيز وهم يدخلون الرياض في البداية، ومجموعةً تنتظر في مكانٍ قريبٍ للحماية، ومجموعةً خارج الرياض؛ لتَلحق بهم عند النهاية" (ص١٦).

تُقدّم (يوم بدينا) الحلول الإبداعية لدى المواطنين للتكيّف مع الطبيعة الصحراوية بتنميتها واستثمارها بطرق مختلفة؛ منها: حفر الآبار، وريّ المزارع، والغرس، والنخيل، وصناعة الحصائر والبسط، والزبدة والسمن، والعباءات والجلود والدراعات... إلخ (آل جهجاه، ٢٠٢٢م: ١٠، ١٢)، مع الفخر بذلك: "تعلّمنا وتعاونَّا على المعرفة والدّرس، وجاورتْ عزيمتُنا مشارقَ الشمس. فينا الشيخ، والعالِم، والشاعر. فينا عَقِيدُ الحرب، والمُداوِي، والمؤرِّخ الماهِر. جُذورنا ثلاثمائة سنةٍ مجيدةٍ، كتبناها بخطّ أيدينا مُوثَّقةً فريدة" (ص١٨). وقدّمت (الثمار الحمراء العجيبة!) مهارة العمل بذكاء، لا بُجهد لتحقيق الرخاء واستدامته؛ حيث مَشورة زوجة الراعي الزوجة بالعمل في بيع القهوة، وكتم سرّها ومصدرها، وترك عناء الرعي (السبيل، ٢٠٢٢: ٢٤، ٣٠). كما أظهرت (مُذكّرات فَصِيل) مهارة الاختراع؛ وذلك باستبدال الأطفال الصغار راكبي الهِجْن برجل آلي صغير؛ حمايةً لهم من أضرار السقوط (العفالق، ٢٠٢٢: ٣٥، ٣٧، ٣٩)؛ فالتقنية صديقةٌ للبيئة.

٣.٥.١.٢. مناقشة عدة مقترحات: تقدّم (أريد البقاء في مدرستي!) مهارة مناقشة عدة مقترحات لحل المشكلة (العباسي، ٢٠١٣: ١٨،٢١–٢٢،٢٥)، وكذلك تقدّم (سعيد السعيد) مهارة إيجاد البدائل بالتدريج لحل المشكلة: "فكّرتُ بمشكلتي، وحاولتُ إيجاد الحلول، كان أوّل الحلول أن أتحدّث معهما عن المشكلة. حاولتُ الحديث معهما أكثر من مرّة، ولكن لم تنجح محاولاتي؛ فالوقت دائمًا غير مناسب؛ لأنهما مشغولان! فكّرتُ.. وفكّرتُ.. قرّرتُ –أخيرًا– أنْ أكتب رسالةً لهما، حتمًا سيجدان وقتًا لقراءتها... كتبتُ نسخةً لأبي، وأخرى لأمّي، وضعتُ رسالة أبي بين أوراق عمله، ووضعتُ رسالة أمي داخل حقيبة جهاز الحاسوب.." (الخيّال،٢٠١٣: ٣٠).

٣.٥.١.٣. التوجّه للخبير مباشرة: تقدّم (أمتلك لونين) حلّ المشكلة بالذهاب مباشرةً إلى الخبير (الطبيب) (المظيبري،٢٠٢٢: ٨، ١٠)، أو تحكيم مَن هو حكيم خبير محايِد كما في (بيت صغير في البراري)؛ حيث سَمِع الحَكَم (اليمامة العجوز) من الثلاثة المتخاصمين، ثم طلب من كل واحد أن يحكي من منظوره الخاص ابتداءً بآخرهم (الباب) (الخميس، ٢٠١٩– بيت:١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠)، وأخذ الوقت للتفكير والتأمل، وكان يُكرّر تكرار فعل الإطراق والصمت والاستغراق في التفكير العميق (ص١٥، ١٦، ٢٠، ٢٢)، ثم بدأ بإقرار مميزات كل واحدٍ كما ادعاها (ص٢١)، وحكم بذلك، وأمرهم بشيءٍ مخالف للتوقع: "اجتمِعوا على المحبة، وليعلم كلّ واحد منكم أهمية الآخر" (ص٢٢)، وكانت النتيجة: القبول والمودة (ص٢٣).

٣.٥.١.٤. التعاون لحل المشكلات: يكون الحلّ –أحيانًا– بأن يكون الشخص نفسه جزءًا من الحّل؛ ففي (أخي الصغير) جعل الطفل نفسه جزءًا فاعلاً في حلّ المشكلة: "أخي لا يستطيع دخول الحمام بنفسه، وهو بحاجة إلى تغيير. سأحضر لأمّي ما تحتاج إليه؛ لأني مساعدها الصغير" (السلطان، ٢٠١١: ١٠). وفي (مرحى للقهوة السعودية!) برزت مهارة التعاون السلِس بين الأصدقاء، وتبادل المعرفة بينهم، وعدم الانتقاد أو الاستنقاص، وحيوية الإرشاد للخطوة القادمة، واستمرار الاحتفاء: "مرحى!" للنجاح في كل خطوة نحو تحضير القهوة السعودية الأصيلة (خوجة، ٢٠٢٢: ٤، ٧، ١٠، ١٢). وفي (اليوم الأول في المدرسة): استعملت الأمّ أسلوب التعميم لتهدئة الطفلة (أمّونة): "أنتِ لستِ وحدكِ.. كلّ الأطفال في سنّ السادسة يشعرون بشعورك! فغدًا يوم جديد بالنسبة لهم" (السبيل،٢٠١٧: ٦)، وانتقل أسلوب التهدئة إلى (أمّونة)، لتهدّئ به صديقاتها في الفصل عبر ابتكار الحلّ بالمشاركة في صنع عقود يُهدينَها لأمهاتهنّ من حبات الخرز (ص٩).

٣.٥.١.٥. التجربة خير برهان: يتأكّد حلّ المشكلات –أحيانًا– بالاتجاه إلى التجربة؛ فهي خير إثبات، كما في (قُعُود)؛ للانفتاح على الاحتمالات والتكيف الاستباقي معها: "قال الكلب: "لِمَ لا تجرّب أوّلاً؟ فإذا رحّبوا بك فهذا ما كنتَ تطمح إليه، وإذا لم يرحّبوا بك فعلى الأقل كنتَ شجاعًا وحاولت، وعندئذ سنفكّر معًا في طريقة أخرى. هيّا اذهب أيها الشجاع" (الحساوي، ٢٠٢١: ٥٣)، والأمر نفسه في (الثمار الحمراء العجيبة!) حين كانت زوجة الراعي تجرّب عدّة طُرق لأكل الثمار الحمراء العجيبة (السبيل،٢٠٢٢: ١٧، ١٩، ٢١، ٢٤).

٣.٥.١.٦. الاستماع والفهم في الحوار: بعض المشكلات تحدث أثناء الحوار؛ لذا فإنّ مهارة الاستماع مهمّةٌ للفهم قبل قطع الحوار والمبادرة بالسؤال كما في (في بيتنا زفاف) (الخطيب،٢٠١٢: ٥)، والاستفسار عن المقصود يَقِي من سوء الفهم، كما في (بيت صغير في البراري) (الخميس، ٢٠١٩–بيت:١٠).

٣.٥.٢. حلّ المفارقات: عَمِلت المفارقات على التمهيد لبروز المشكلة وتَصاعد الحبكة؛ ليبدأ الطفل في الإسهام في التفكير داخل القصة؛ ففي (عصفور الحنطة) مهّد وصف مفارقة الخوف والأمان، الجوّ والأرض، الطيران والهبوط، لوقوع قائد السرب جريحًا برصاصة صيّاد: "عندها يَلمحها سُكّان الجزيرة بين الأشجار وفوق النخيل، وعند الينابيع، وسَواقي المزارع، يَرونها أخّاذةً جميلةً بأجنحة فيروزية ومناقير ذهبية، وذيل أصفر لامع كمروحةٍ ذهبية" (الخميس،٢٠١١: ١٢). ومهّد وصف الطفل في (أخي الصغير) مفارقة حجم بطن أمّه وحجم المولود الصغير المنتَظر لتصريحه بأنه لا يحبّه، وهو يُتعب أمّه: "انظروا إلى بطنها كم هو كبير! وبعد عدة أسابيع سيصبح لديّ أخت صغيرة أو أخ صغير" (السلطان، ٢٠١١م:١)! وسعى الطفل (سعيد) في (سعيد السعيد) إلى تبيين مفارقة والديه الحاضرَين الغائِبَين؛ تمهيدًا للبحث عن حلّ فعّال: "موجودان، ولكن مشغولان" (الخيّال،٢٠١٣: ٢٩)! وأما في (أرييييد.. أريد!)، فقد كشف السارد تناقض وعد (أمونة) مع ما في نواياها؛ تمهيدًا للعقوبة التي ستنالها: "رضيت أمّونة بالشرط ولكنها في داخلها تخطّط لأمر آخر" (السبيل، ٢٠١٧: ٣٥)!

جاءت البداية في (يوم بدينا) بوصف المفارقات التي تكشف المخاطر التي تُصعّب حياة الناس قديمًا؛ تمهيدًا لظهور الحلّ وانفراج الأزمات: "في حرّ الصيف... تجفّ الأرض، والزّرع يموت! وإنْ هطل المطر... سالت الأودية، وتهدّمت البيوت! ولا يدري الناس كيف سيعيشون بأمانٍ وسلام! لا في البادية، ولا في الحاضرة، ولا في عالم الأحلام" (آل جهجاه، ٢٠٢٢: ٦)! وفي (سندويشات الفشار) استعملت الأم المفارقة عمليًّا؛ لإقناع الطفل بخطأ تصوّره للحرية الشخصية: "وعند الظهر عاد أحمد مُنهَكًا وجائعًا من المدرسة، وتوجه إلى المطبخ ليتناول غداءه، فقدَّمت له أمُّه الطعام الذي أدهشه فعلاً، فقد كان الغداء سندويشات (الفُشَار) وآيسكريم الحساء!

فقال أحمد: ماما هذا غير مناسب!!

قالت: وما هو غير المناسب؟! أنتَ تحبُّ السندويشات، وتحبُّ (الفُشار)، فما المشكلة؟! وأنت أيضًا تحبُّ الحَساء، وتحبُّ الآيسكريم، وما المانع أن نأكل آيسكريم الحساء؟!

فقال أحمد: (الفُشار) ليس مكانه المناسب في السندويش، والحَساء مكانه الفرن حتى يكون ساخنًا ولذيذًا، وليس الثلاجة!! وليس من المعقول أن نأكل الحَساء وهو متجمّد على الخضراوات الجامدة بهذا الشكل!! إنَّ منظره منفّر جدًّا، يا ماما.." (الصائغ،٢٠١٩: ١٧)!!

المبحث الثالث: تقويم الفلسفة في أدب الطفل القَصصي السعودي

يسعى هذا المبحث إلى وزن الفلسفة في قصص أدب الطفل السعودي موضِع الدراسة من خلال ثلاثة معايير، على النحو الآتي:

١. ارتباط الفلسفة بالفئات العمرية في قصص أدب الطفل السعودي

يمكن تقسيم ارتباط الفلسفة بالفئات العمرية في القصص محور الدراسة وفق نوعين من التقسيمات: بحسب التصريح بتعيين الفئة العمرية، وبحسب معدّل تكرارها في القصص، وارتباط الفلسفة بالفئات العمرية بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول٩ :
ارتباط الفلسفة بالفئات العمرية في القصص تحت الدراسة

الفئة العمرية التي تخاطبها القصص	عدد القصص	نسبتها
قصص محددة الفئات العمرية	٤٢	% ٩٣.٣
قصص غير محددة الفئات العمرية، وتنتمي إلى عمر (٦- ٨ سنوات)	٣	% ٦.٧
قصص تنتمي إلى عمر (٦- ٨ سنوات)	٢١	% ٤٦.٦
قصص تنتمي إلى عمر (٩- ١٢ سنة)	١٠	% ٢٢.٢
قصص تنتمي إلى عمر (٦/ ٨ - ١٢ سنة)	٧	% ١٥.٦
قصص تنتمي بدايتها إلى عمر (٢ – ٥ سنوات)	٧	% ١٥.٦

يوضح الجدول (٩) توزيع القصص حسب نوعين من التقسيمات لظاهر ارتباط الفلسفة بالفئات العمرية للأطفال، ومعدل تكرارها في القصص. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات ارتباطات الفلسفة بالفئات العمرية:

يظهر تحديد الفئات العمرية على الغلاف الخلفي للقصص على ثنتين وأربعين قصة؛ أي: ما نسبته (93.3%) من عينة البحث، في حين لم تُحدَّد الفئة العمرية التي توجَّه إليها القصة في ثلاث قصص فقط؛ أي: ما نسبته (% 6.7)، وهما: (لا فرق بيننا)، و(مناسك الحج)، و(الثمار الحمراء العجيبة)؛ و(لا فرق بيننا) مناسبة للعمر بدءًا من عامين، في حين أنّ القصّتين الأُخريين مناسبتان للمرحلة العمرية من ست سنوات إلى ثمان سنوات.

وعلى هذا، فإنّ تحديد الفئة العمرية يُسهّل على المحلِّل قياس مدى ارتباط الفلسفة بالفئة العمرية؛ خصوصًا باعتماد مرحلة ما قبل المدرسة وما بعدها معيارًا رئيسًا للموازنة؛ والذي اتضح هو تركيز القصص على عمر أول سنتين من المدرسة تحديدًا (ست سنوات إلى ثمان) بواقع إحدى وعشرين قصة؛ أي: ما نسبته (46.6%) من مجموع القصص؛ وهي: (طلال والطعام)، (حكايات أمّونة) بقصصها العشر، (مفاجأة الساعة السابعة)، (الله يراني)، (أين سلطان؟)، (سندويشات الفشار)، (العم صالح سائق الحافلة)، (وضحى: الفراشة الصحراوية)، (هدوء من فضلكم!)، (السيدة "لا")، (الثمار الحمراء العجيبة!)، (مناسك الحج).

وبلغت القصص التي تبدأ من سن التاسعة إلى الثانية عشرة تقريبًا عشر قصص؛ أي: ما نسبته (22.2 %)؛ وهي: (في بيتنا زفاف)، (أبي وأمّي اختلفا واتّفقا)، (أريد البقاء في

مدرستي!)، (سعيدٌ السعيد)، (شجاعة بدر)، (وأنا أليس لي رأي؟!)، (قُعُود)، (مذكّرات فَصِيل)، (يَمامة)، (يوم بدينا).

أما ما يبدأ من السادسة أو الثامنة ممتدًّا إلى الثانية عشرة، فقد بلغ سبع قصص؛ أي: ما نسبته (15.6 %)؛ وهي: (عصفور الحِنطة)، (أنا أحبّ الشوكولا جدًّا جدًّا)، (بيت صغير في البراري)، (العرضة السعودية)، (ما هو الحبّ؟)، (أمّي ترى ولا ترى)، (مرحى للقهوة السعودية!). ولم تُغفِل ما قبل هاتين المرحلتين بواقع سبع قصص تبدأ ما بين عمر سنتين إلى خمس سنوات؛ أي: ما نسبته (15.6 %)؛ وذلك لأنها الفترة التي تتأسس فيها شخصية الطفل (ميلاد، ٢٠١٤: ٤٣٢)؛ والقصص هي: (أخي الصغير)، (روضتي)، (قطرة ماء)، (لا فرق بيننا)، (رحلة مَطْرة)، (المؤلف الصغير)، (أمتلك لونين).

بناءً على ما سبق؛ يتضح أنّ الارتباطات بين فلسفة القصص والفئات العمرية قد تبنّت نظرية (جان بياجيه) (Jean Piaget) (١٨٩٦–١٩٨٠م) للنمو الذهني (السبيّل، ٢٠٠٩: ١١٦–١١٧)، وقد ذكر (Lipman, 2017: 7) اسم (بياجيه) من ضمن أبرز الفلاسفة وعلماء النفس الذين أثّروا في برنامجه؛ لعنايته بالعلاقات بين التفكير والسلوك، وحدّد (Matthews, 2017: 53–55) أسباب تحفّظ الفلسفة مع الأطفال على بعض مكوّنات نظرية (بياجيه)؛ فأوّلها يَكمن في أنّ المراحل العمرية لديه لا تُفسح المجال للتفكير الفلسفي لدى الطفل دون سن الثانية عشرة –على الأقل– في حين أنّ الأطفال لديهم أفكار فلسفية تلقائية في مراحل عمرية أصغر من ذلك، وليس هناك مقياس حاسم لقدرات الأطفال الفلسفية وفق المراحل العمرية؛ لاختلاف استعداداتهم المبكرة بعضهم عن بعض، ويَنبع الإشكال الأكبر من ربط مفهوم الطفولة بمفهوم العجز؛ أي: عجز الطفل عن أداء مهارات أو أفكار مثل البالغين؛ إذ نُقيّم الطفل من خلال نقاط القصور، وليس من خلال نقاط التميّز التي قد ينافس فيها البالغين. ومع أنّ عددًا من علماء نفس النمو يرفضون بعضًا من أطروحات (بياجيه) غير أنّ طبيعة التخصص (علم نفس النمو) يُحتّم عليهم تركيز رؤيتهم على المفاهيم والقدرات التي تُمكن ملاحظتها، وقياس تطورها. ومع هذا فبالإمكان استثمار النتائج والأطروحات لدى علماء نفس النمو وتطويرها من خلال ممارسة الفلسفة مع الأطفال، وملاحظة سيرها ونتائجها.

وبالإشارة إلى تحليل مستويات الفلسفة في عينة البحث، فقد ظهر أنّ مستوى الفلسفة البسيط تَركّز في قصص المرحلة (٦– ٨ سنوات) بواقع خمس عشرة قصة، وحظيت المرحلة (٢–٥ سنوات) بقصتين فقط. في حين يبرز مستوى الفلسفة المعقّد في قصص المرحلة (٩–١٢ سنة) بواقع عشر قصص، وحظيت المرحلة (٦– ٨ سنوات) بست قصص، والمرحلة المتوسطة (من ٦ أو ٨ سنوات إلى ١٢ سنة) حظِيت بقصتين. ويبدو أنّ هذا يرتبط بتوفّر بيئة القراءة والمناقشة الجماعية وإثارة الأسئلة بشكل مباشر وواسع من خلال انضمام الطفل إلى المدرسة، وانتمائه إلى مجموعة تشاركه في الأداء، يقودها المعلّم (المعادِل للمُيسِّر) في المدرسة، وهناك فعاليات خارج بيئة المدرسة توفر للطفل هذه الأجواء الشبيهة بمجتمع الاستفسار الفلسفي في نموذج (ليبمان) للفلسفة مع الأطفال.

٢. علاقة الفلسفة بالهوية والبيئة السعودية في قصص أدب الطفل السعودي

يُحيل مصطلح (الهُويّة) إلى "التوحّد والاستمرارية" (مارشال، ٢٠٠١: ١٥٧/٣)، ويُقصَد بمصطلح (الهوية السعودية): ما تختصّ به المملكة العربية السعودية من "مجموع القِيَم والعادات واللغة والدين والتاريخ والأشياء المادية المشترَكة، التي تُكوّن مصدرًا للوِفاق والتضامن الاجتماعي بين الأفراد" (الحارثي، ٢٠٢٠: ٨٢). في حين يُقصَد بمصطلح (البيئة) الوسط البيئي الطبيعي إلى جانب السمات والأبعاد الاجتماعية التي كانت نتيجة التكيّف مع هذه البيئة (مارشال، ٢٠٠٠: ٣١٤/١–٣١٥)، وبهذا يكون معنى (البيئة السعودية) هو الطابع السعودي المميّز للوسط البيئي الطبيعي والإنساني.

يمكن تقسيم ارتباط الفلسفة بالهوية والبيئة السعودية في القصص محور الدراسة إلى مستويين، ثم تبيين معدل تكرارهما في القصص، وارتباطات الفلسفة بالهوية والبيئة السعودية بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول ١٠:
ارتباط الفلسفة بالهوية والبيئة السعودية في القصص تحت الدراسة

مستوى الارتباط	عدد القصص	النسبة	الموضوعات والقِيَم	عدد القصص	النسبة
عام: الهوية الإنسانية العامة	٣١	٦٨.٩ %	الانتماء والتقبّل والتعاطف والحماية والرعاية والاستثمار في رأس المال البشري	٢٢	٧٠.٩ %
			الانضباط والرقابة الذاتية وترشيد الاستهلاك وحفظ الصحة	٧	٢٢.٦ %
			المعرفة والوعي	٢	٦.٥ %
خاص: يمثّل الهوية والبيئة السعوديتين بخصوصيتهما	١٤	٣١.١ %	الانتماء للهوية والبيئة السعودية والأصالة والعَراقة	٩	٦٤.٣ %
			المواطنَة الصالحة والانتماء للدولة السعودية والولاء لها ولحكّامها	٣	٢١.٤ %
			المواطنَة الصالحة والتعايُش والمساواة	٢	١٤.٣ %

يوضح الجدول (١٠) توزيع القصص حسب فئتين رئيستين من مستويات ارتباط الفلسفة بالهوية والبيئة السعودية، ومعدل تكرارها في القصص. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات ارتباط الفلسفة بالهوية والبيئة السعودية:

٢.١. المستوى العام:

وهو ما يمثل الهوية الإنسانية العامة بما فيها من ركائز الحياة الطبيعية ومقوماتها الرئيسة، وقِيَمِها العالمية الراسخة، ويمثّل هذا إحدى وثلاثون قصة؛ أي: ما نسبته (68.9 %)؛ تتناول فلسفتها قيمًا وموضوعاتٍ مختلفة، تتراوح موضوعاتها والقِيَم التي عُنيت بها بين:

٢.١.١. الانتماء والتقبّل والتعاطف والحماية والرعاية، والاستثمار المعرفي في رأس المال البشري، تمثّلها: (أخي الصغير)، (أبي وأمي اختلفا واتفقا)، (أريد البقاء في مدرستي!)، (سعيد السعيد)، (شجاعة بدر)، (وأنا أليس لي رأي؟)، (حكايات أمّونة) بقصصها التسع – أي: ما عدا (صندوق جدتي!)– (روضتي)، (العم صالح سائق الحافلة)، (المؤلف الصغير)، (هدوء من فضلكم!)، (ما هو الحب؟)، (أمتلك لونين)، (أمي ترى ولا ترى).

٢.١.٢. الانضباط والرقابة الذاتية وترشيد الاستهلاك وحفظ الصحة، تمثّلها: (طلال والطعام)، (مفاجأة الساعة السابعة)، (أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا)، (قطرة ماء)، (الله يراني)، (سندويشات الفشار)، (السيدة "لا").

٢.١.٣. المعرفة والوعي، تمثّلها: (في بيتنا زفاف)، (رحلة مطْرة).

٢.٢. المستوى الخاص:

وهو ما يُمثّل الهوية والبيئة السعودية بخصوصيتها السياسية، والدينية، والثقافية، والقِيْمية، التي يكتسبها الطفل من بيئته السعودية؛ فبحسب (Kelland,2015: 7) فإنّ عوامل تشكّل الشخصية والهوية تبدأ قبل الولادة وفق مَن يعتقدون بالتأثير الجيني في الشخصية. ويمثّل هذا أربع عشرة قصة؛ أي: ما نسبته (31.1 %)؛ ويُلحَظ ارتفاع عددها بعد اعتماد وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ عام ٢٠١٦م، بمعدل إحدى عشرة قصة تُمثّل ما نسبته (78.6 %) من هذه المجموعة في المستوى الخاص؛ تتناول فلسفتها قيمًا وموضوعاتٍ مختلفة، تتراوح موضوعاتها والقِيَم التي عُنِيت بها بين:

٢.٢.١. الانتماء للهوية والبيئة السعودية والأصالة والعَراقة: وتتمثل في: (صندوق جدّتي) من ضمن (حكايات أمّونة) وحرص الجدة على ربط الطفلة بالأزياء التراثية؛ لأنها مصدر أصيل من مصادر التراث الحضاري السعودي (الجمّاز، ٢٠٢٢: ١١٠)، وهي تعكس "شخصية المرأة السعودية وهويتها" (ص١١٨). (قُعُود)، و(مُذكّرات فَصِيل)؛ حيث الإبل من مُكوّنات الثقافة السعودية العريقة؛ فالإبل لازمت الشعب السعودي وساندته انطلاقًا من دورها الفاعل في توحيد المملكة العربية السعودية، وبَقِي مُحتفيًا بها وبرعايتها (الدغيلبي، ٢٠١٩: ٩٤). و(الثمار الحمراء العجيبة) و(مرحى للقهوة السعودية!)؛ حيث القهوة السعودية –كذلك– من مُكوّنات الثقافة السعودية العريقة؛ تحضيرًا واستثمارًا اقتصاديًّا منافسًا على المستوى العالمي. وأما (وضحى: الفراشة الصحراوية)؛ ففيها إبراز طبيعة البيئة الصحراوية وأنواع التكيّف التي تتميز بها مخلوقاتها، و(بيت صغير في البراري)؛ حيث إبراز امتيازات العمارة السعودية التراثية –العسيرية خصوصًا– وتكيّفها مع تغيرات الطقس واستثمارها في جودة الحياة؛ لأنها نتاج التفاعل المتميز بين الإنسان وبيئته ليغدو كلٌّ منهما ممثِّلاً للآخر (الشمراني، ٢٠١٨: ٢٦٥–٢٦٦). و(عصفور الحِنطة)؛ حيث تُبرز عقلية الإنسان البدوي بنظرتها العميقة والبعيدة في الاستثمار الزراعي وإحياء الأرض بما يُحقِّق الرخاء للمجتمع، ويُعزّز جودة حياته، و(مناسك الحج)؛ حيث إبراز القيادة الدينية للمملكة العربية السعودية، وأنها قِبلة المسلمين بما وهبها الله –تعالى– من خدمة الحرمين الشريفين، وارتباط شعيرة الحج بمكة

المكرمة، وما تُقدِّمه المملكة العربية السعودية لضيوفها الحجاج من رعايةٍ وحمايةٍ؛ لأداء شعائرهم بأحسن حال، وأتمّ جودة، وأعلى مستوى من الرضا.

٢.٢.٢. المواطَنة الصالحة والانتماء للدولة السعودية والولاء لها ولحكّامها: وتتمثّل في: (العرضة السعودية)؛ حيث إبراز ذلك الفن التراثي الحربي، الذي صاحب –في بداياته– الانطلاقات الحربية لاستعادة شبه الجزيرة العربية وتوحيدها وتمكينها، وأصبح في وقت الرخاء رمزًا فنيًّا لتلك المرحلة بما فيها من قوةٍ وجَسارةٍ ووِحدةٍ وحماسةٍ (التراث الحربي والفني)، وكذلك (يوم يدينا) التي تبرز الشخصية القيادية للإمام محمد بن سعود –رحمه الله– في تأسيس الدولة السعودية الأولى، وتحسين جودة حياة المجتمع وتَنميته. وأما (يمامة)، فهي تبرز الشخصية القيادية للملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود –طيّب الله ثراه– مُستَعِيد الرياض، ومُوحِّد المملكة العربية السعودية، ومُؤسِّس الدولة السعودية الثالثة، التي لا زالت ترفل في النماء، والتمكين، والمجد. وهاتان الشخصيتان تمثّلان قدوةً مثاليةً جذّابةً للأطفال (السبيعي، ٢٠٢١: ٣٤–٣٧، ٤٣–٤٩).

٢.٢.٣. المواطَنة الصالحة والتعايُش والمساواة: وتتمثّل في: (لا فرق بيننا) التي تُبرز قيام الأنظمة السعودية على العدل والمساواة في الحقوق والواجبات بين أفراد المجتمع كلّهم: المواطنين والمقيمين والزائرين دون أيّ تمييزٍ أو تفرقة. وأما (أين سُلطان؟)، فهي تُبرز روح التعايُش الودّي مع الآخر الأجنبي في بلاده، وبناء أواصر المحبة والصداقة؛ تمثيلاً لصورة المواطن السعودي الصالح.

والمستويان (العام والخاص) يتآزران في تنمية تكوين الطفل بما يوازن بين خبراته العامة وخبراته الخاصة، وهويته الإنسانية، والسعودية التي هو مسؤولٌ عن الوعي بها، وتنميتها، والاعتزاز بها، وتمثيلها خيرَ تمثيل؛ وذلك لأنّ التفكير الفلسفي من خلال الأعمال القصصية يساعد في تخليص الطفل من التمركز حول ذاته؛ مما يُمكّنه من رؤية العالم من منظورٍ أوسع، وأكثر فاعلية، ولا يتعارَض هذا مع استقلالية الطفل وخصوصيّته، وإنما يزيد من مُواطنَته الصالحة كذلك (Kasmirli, 2020: 5).

٣. وظائف الفلسفة في قصص أدب الطفل السعودي

بما أنّ الفلسفة مع الأطفال تهدف إلى تزويدهم "بوسائل للانتباه إلى أفكارهم، وكيفيّات عمل أفكارهم وانعكاسها على حياتهم" (Lipman, 1980: 151; D'Olimpio, 2017: 150; Sharp, 2017: 39)، فيمكن تحديد وظائف الفلسفة –وفق المرجعيات الثلاث السابقة هنا– في قصص الأطفال على النحو الآتي:

١. تحفيز التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
٢. دعم التنمية الاجتماعية والعاطفية.
٣. دعم الصبر والتفاهم والتعاطف مع الآخرين.
٤. تطوير قاعدة القِيَم الشخصية لدى الطفل.
٥. تحقيق الاندماج بين الجديد والقديم.
٦. التعبير عن المبادئ والقِيَم الأساسية للثقافة التي ينتمي إليها الطفل.
٧. إعادة بناء المبادئ والقِيَم الأساسية تلك برؤية أكثر تماسكًا وخيالاً.

يمكن تقسيم وظائف الفلسفة في القصص محور الدراسة إلى سبع وظائف رئيسة، ثم تبيين معدل تكرارهما في القصص، ووظائف الفلسفة بحسب غلبة حضورها في القصص على النحو الآتي:

جدول١١:
وظائف الفلسفة في القصص تحت الدراسة

الوظيفة	عدد القصص	النسبة
تطوير قاعدة القيم الشخصية لدى الطفل	٤٥	% ١٠٠
التعبير عن المبادئ والقِيَم الأساسية للثقافة التي ينتمي إليها الطفل	٤٢	% ٩٣.٣
دعم التنمية الاجتماعية والعاطفية	٤١	% ٩١.١
تحفيز التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي	٤٠	% ٨٨.٩
دعم الصبر والتفاهم والتعاطف مع الآخرين	٢٩	% ٦٤.٤
تحقيق الاندماج بين الجديد والقديم	٢٤	% ٥٣.٣
إعادة بناء القيم الأساسية تلك برؤية أكثر تماسكًا وخيالاً	١٢	% ٢٦.٦

يوضح الجدول (١١) توزيع القصص حسب سبع فئات رئيسة من وظائف الفلسفة، ومعدل تكرارها في القصص. وفيما يلي شرح مفصل يوضح التركيزات والتوازن بين مختلف فئات وظائف الفلسفة:

وبملاحظة وظائف الفلسفة في القصص موضع الدراسة، تبيّن أنّ كثافة حضور الوظائف وتفعيلها جاء وفق الآتي:

١–تطوير قاعدة القِيَم الشخصية لدى الطفل: حضرت هذه الوظيفة في القصص كلّها؛ أي: بنسبة (100 %).

٢–التعبير عن المبادئ والقِيَم الأساسية للثقافة التي ينتمي إليها الطفل: حضرت هذه الوظيفة في ثنتين وأربعين قصةً (أي: باستثناء: (روضتي)، و(سندويشات الفشار)، و(هدوء من فضلكم)؛ وذلك يمثّل حضورًا بنسبة (93.3 %).

٣–دعم التنمية الاجتماعية والعاطفية: حضرت هذه الوظيفة في إحدى وأربعين قصة (أي: باستثناء: (طلال والطعام)، و(قطرة ماء)، و(وضحى الفراشة الصحراوية)، و(مرحى للقهوة السعودية!)؛ وذلك يمثّل حضورًا بنسبة (91.1 %).

٤–تحفيز التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي: حضرت هذه الوظيفة في أربعين قصة (أي: باستثناء: (روضتي)، (هدوء من فضلكم)، و(العرضة السعودية)، و(مناسك الحج)، و(يوم بدينا)؛ وذلك يمثّل حضورًا بنسبة (88.9 %).

٥–دعم الصبر والتفاهم والتعاطف مع الآخرين: حضرت هذه الوظيفة في تسعٍ وعشرين قصة (أي: في: (عصفور الحنطة)، (في بيتنا زفاف)، (أبي وأمي اختلفا واتفقا)، (أريد البقاء في مدرستي!)، (سعيد السعيد)، (مفاجأة الساعة السابعة)، (وأنا أليس لي رأي؟)، (طلال والطعام)، (حكايات أمّونة بقصصها العشر)، (قطرة ماء)، (بيت صغير في البراري)، (العم صالح سائق الحافلة)، (المؤلف الصغير)، (السيدة "لا")، (قُعُود)، (ما هو الحب؟)، (أمي ترى ولا ترى). (مرحى للقهوة السعودية!)، (مناسك الحج)، (يمامة)؛ وذلك يمثّل حضورًا بنسبة (64.4 %).

٦–تحقيق الاندماج بين الجديد والقديم: حضرت هذه الوظيفة في أربعٍ وعشرين قصة (أي: في: (عصفور الحنطة)، (مفاجأة الساعة السابعة)، (حكايات أمّونة بقصصها العشر)، (أين سلطان؟)، (رحلة مَطْرة)، (بيت صغير في البراري)، (العرضة السعودية)، (قُعُود)، (ما

هو الحب؟)، (أمتلك لونين)، (مُذكّرات فَصِيل)، (مرحى للقهوة السعودية!)، (مناسك الحج)، (يمامة)، (يوم بدينا)؛ وذلك يمثّل حضورًا بنسبة (53.3 %).

٧-إعادة بناء القيم الأساسية تلك برؤية أكثر تماسكًا وخيالاً: حضرت هذه الوظيفة في ثنتي عشرة قصة (أي: في: (عصفور الحنطة)، (طلال والطعام)، (بيت صغير في البراري)، (قطرة ماء)، (سندويشات الفشار)، (وضحى: الفراشة الصحراوية)، (السيدة "لا")، (قُعُود)، (ما هو الحب؟)، (أمتلك لونين)، (مرحى للقهوة السعودية!)، (يمامة)؛ وذلك يمثّل حضورًا بنسبة (26.6 %).

ومن الملحوظ غلبة وظائف الفلسفة التي تدعم القِيَم الإنسانية العليا لدى الطفل، التي تؤسس لديه صورة سليمة وإنسانية عن ذاته وعن انتمائه إلى مجتمع إنساني لهُ رؤية واضحة للعالم، والتمييز بين الخير والشر، والعَدالة والظُّلم، والجَمال والقُبح؛ لأن الفلسفة إحدى الوسائل لاكتساب الثقافة وتغييرها أيضًا بما يحدّد الطريق نحو المُثُل العليا، ووسائل تحقيقها بشكلٍ فعّال (Sharp, 2017: 39) وواقعي؛ لأن السرد القصصي يجعل الأطفال يعيشون تعقيدات المواقف الحياتية اليومية –بما فيها الأخلاقية– وغموضها واختلاف تقييمها من شخصٍ إلى آخر؛ نظرًا لاختلاف السياقات والظروف المحيطة، وهذا يمنح الطفل فرصة الحوار، والتأمّل، وتجريب وجهات نظر مختلفة ومناقشتها، واختيار طريقة التفكير المُثلى – سواءً أكانت باستعمال المنطق أو عدمه– في ذلك؛ بما يُنمّي وعيَه ومهاراته في التفكير الناقد والإبداعي دون أن يُعرّضه لألم خوض التجربة مباشرةً أو الحديث عن تجاربه الخاصة (Lipman, 1980: 176-177; Kasmirli, 2020: 4, 11-12).

المبحث الرابع: نموذج مقترح لتوظيف الفلسفة في قصص الطفل السعودي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

حرصًا على تثبيت فلسفة (رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠) في أذهان الأطفال، وتنميتها في وعيهم للماضي، والحاضر، وتشكيل وعيهم بذواتهم وقدراتهم في الإسهام في تشكيل المستقبل، جاء تصميم النموذج المقترح على النحو الآتي:

١. **أُسُس النموذج**

بُنِي النموذج انطلاقًا ممّا يتصل بالطفل اتصالًا صريحًا في نص وثيقة (رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠)؛ حيث تهدف إلى أن يتحلّى الطفل –بوصفه فردًا من أفراد الوطن– بسماتٍ معينة؛ حيث يكون: مستقلاً، منضبطًا، مجتهدًا، مُثابِرًا، ماهِرًا، مُبادِرًا، قائدًا، مُستثمرًا، مسؤولاً عن مستقبله، فاعِلاً في مجتمعه، مُخطِّطًا للمستقبل المالي والعملي الذي يَرومه (رؤية السعودية٢٠٣٠، ٢٠١٧: ٢٨، ٦٨)، مُتعاوِنًا مُتعاطِفًا (ص٦٩)، مُتطوّعًا (ص٧٣)، ناقِدًا مُفكّرًا مُسهِمًا في تطوير الرؤية وخططها الإستراتيجية والتنفيذية (ص٨٠)، والأهداف نفسها للطفل من ذوي قصور الوظائف الحركية أو العقلية بزيادة ما يضمن استقلاله الكامل، واندماجه الفعلي في المجتمع؛ وذلك بتوفير ما يدعمه من الأدوات والتسهيلات التي تحقق تمكينه الكامل (ص٣٧).

وبما أنّ تلك السمات الشخصية التي تستهدفها رؤية السعودية٢٠٣٠ في شخصية الطفل السعودي عالية الآفاق، فإنّ آليات تحقيقها تتركّز في الآتي (رؤية السعودية٢٠٣٠، ٢٠١٧: ١٧، ٢٨، ٣٦– ٣٧، ٤٠):

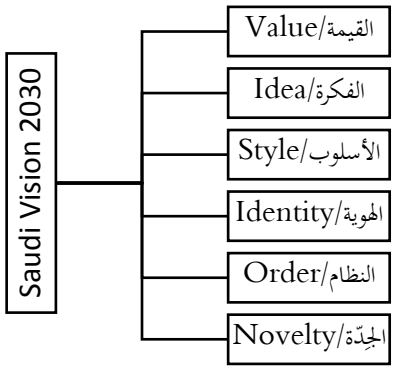
١. غرس المبادئ والقيم الوطنية والإيجابية في الأطفال؛ لضمان الحفاظ على الهوية الوطنية والاعتزاز بها.
٢. بناء شخصية الطفل، وتزويده بالمهارات الرئيسة، وتطوير مواهبه الأصيلة، وزرع ثقافة الأداء المتقن وتشجيعها.
٣. الوسيلة الرئيسة لتفعيل تلك الآليات هي: تطوير منظومة التعليم والتربية، بما فيها تطوير المناهج التعليمية، والأساليب المُستعمَلة في عملية التعليم والتربية الفكرية والسلوكية.

٢. بنية النموذج

سَعيًا إلى استثمار الصورة البصرية والذهنية لشعار (رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠)، بُنِي النموذج وفق أحرف كلمة (رؤية) (Vision) باللغة الإنجليزية؛ بهدف توسيع نطاق الوعي به، ومعرفته، واستعماله، وسهولة استحضاره، وتطويره كما يطمح هذا البحث؛ وعليه، فإنّ النموذج المقترح على النحو الآتي:

جدول١٢:
نموذج الفلسفة في أدب الطفل وفق رؤية السعودية ٢٠٣٠

VISION	V	Value	القيمة
	I	Idea	الفكرة
	S	Style	الأسلوب
	I	Identity	الهُويّة
	O	Order	النظام
	n	Novelty	الجِدّة



رسم بياني١: نموذج الفلسفة في أدب الطفل وفق رؤية السعودية٢٠٣٠

وتفسير هذا النموذج على النحو الآتي:

١. يرمز حرف (V) إلى (Value)؛ أي: القيمة، وقد سبق تعريفها. وتظهر الحاجة إلى تكثيف العناية بقِيَم معينة أكثر من غيرها بحسب الأحداث والاتجاهات المستجدّة؛ حرصًا على تَمتِين الوعي الأخلاقي لدى الطفل، ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إلاّ بإنضاج تفكيره الفلسفي فيها؛ ليكون قادرًا على إدارة نسيجه القِيميّ في ظلّ العالم المتغيّر؛ ويمكن ذلك من خلال بناء النص القصصي للطفل على إثارة مثل هذه الأسئلة:

١.١. ما مفهوم القيمة؟ وما مكوّناتها؟

١.٢. هل القِيَم كلّها إيجابية؟ أو هناك قِيَم سلبية؟

١.٣. هل القيمة ثابتة؟ أو متغيّرة؟ وما ضوابط التغيّر الإيجابي للقِيَم؟

١.٤. هل القيمة ثابتة باختلاف الشخصيات، والمواقف، والغايات؟ مثلاً: التعاون قيمة إيجابية عُليا حين نتعاون مع شخصٍ بحاجة إلى الإنقاذ من خطر، أو عبور الطريق وهو ضعيف، في حين يتحوّل قيمةً سلبية حين نتعاون مع شخصٍ يتنمّر على آخر بريء، أو مريض، أو فقير!

١.٥. لماذا تختلف القِيَم الواحدة –كالخير، والحقّ، والعَدل– بين الأُمم والشعوب؟ وهل اختلافها مُبرِّر للعِداء والكراهية؟

١.٦. هل تُعبّر القِيمة عن الشخصية كلّها؛ فنحكم على الشخصية بتلك القيمة وحدها؟ أو أنّها جزء من تكوين الشخصية؟

١.٧. كيف ترتبط القيمة بالهُويّة، والعقيدة، والمرحلة العمرية كذلك؟

٢. يرمز حرف (I) الأوّل إلى (Idea)؛ أي: الفكرة، وهي الصورة الذهنية لمعنى، أو موضوع، أو شُعور، وهي النواة التي تنبثق منها النصوص الأدبية (وهبة والمهندس، ١٩٨٤: ٢٧٦). ومرجعية عالم الأفكار في قصص الطفل لا بد أن تنبع من مركز اهتمامات الطفل وإدراكاته الخاصة بحسب فئته العمرية، وظروفه أو محيطه الخاصَّين؛ لتكون جاذبة له في حدود التفكير الفلسفي لديه؛ ويمكن ذلك من خلال بناء النص القصصي للطفل على إثارة مثل هذه الأسئلة:

٢.١. هل الفكرة مهمة في بيئة الأطفال؟ أو هامشية؟

٢.٢. هل الفكرة جزئية أو كلية؟ واضحة أو غامضة؟ واقعية أو خيالية؟

٢.٣. هل الفكرة صحيحة؟ أو خاطئة؟ أو هي مختلَطَة؟

٢.٤. هل الفكرة مما ينجذب إليه الطفل؟ أو مما ينفر منه؟ وهل سبب الانجذاب/النفور هو المتعة؟ أو هناك أسباب حيوية أخرى؟

٢.٥. إلى أيّ مستوى من مستويات الفلسفة تنتمي هذه الفكرة؟ وما نوع الأسئلة التي تُثيرها لدى الطفل من جهة مستواها (صريحة أو غير صريحة، فردية أو متفرّعة)؟

٢.٦. هل الفكرة صادرة عن طفل؛ أي: بهدف التعبير وتحسين فهمه والتواصل معه؟ أو يُراد بها توعية الطفل؛ أي: بهدف تطويره وتنميته؟

٣. يرمز حرف (S) إلى (Style)؛ أي: الأسلوب، وهو: طريقة التعبير اللغويّ عن المحتوى الذي يريد القاصّ إيصاله إلى الطفل؛ بدءًا من اختيار الكلمات، إلى بناء الجُمَل، ورسم الصّور بالتخييل، واختيار المؤثرات الإيقاعية (السبيل، ٢٠٠٩: ١٩). والأسلوب يذهب مَقصوده في اتجاهين: أسلوب استعمال لغة النص (الوعاء الحامِل)، وأسلوب بناء النص القصصي (السرد–المَحمول)؛ ويمكن دمج الفلسفة في بناء النص القصصي للطفل من خلال إثارة مثل هذه الأسئلة:

٣.١. هل لغة النص القصصي شفافة مُوصِلة للمُراد المُباشر، ومُنبِّهة للمحتوى غير المباشر؟

٣.٢. هل اللغة والأساليب متكافئة مع الشخصية، والموضوع الذي تستهدفه، والبيئة التي تنتمي إليها؟ أو أنها بعكس ذلك؟ وما سبب هذه المفارقة؟

٣.٣. ما وظيفة تكرار عنوان القصة في داخل المتن القصصي؟

٣.٤. كيف تبني لغة النص القصصي المشاهدَ التصويرية المرئية، والمسموعة، والفكرية؟

٣.٥. ما مستويات التعبير عن المشاعر من خلال وصف الأفعال والعواطف؟

٣.٦. هل يُحيل النص القصصي إلى مرجعيات معينة؛ دينية، أو أدبية، أو قانونية؟ وما وظيفتها؟

٣.٧. كيف تنبع بنية الأحداث من اسم الشخصية أو صفاتها؟

٣.٨. كيف نجعل الشخصية القصصية تتواصل مع الطفل القارئ؛ لمشاركتها تجربتها داخل القصة؟

٣.٩. ما مستوى الغموض الملائم لتحفيز البنية السردية؟ وكيف نصمّم الأدوات المساعِدة على حلّ ألغازه؟ وأين نوزّعها؟

٣.١٠. كيف نصنع المنطق في تحولات أحوال الشخصية، وعلاقاتها، والتنبوء بمصيرها؟ وكيف نحكم عليها؟

٣.١١. كيف نُنمي مهارات معينة لدى الطفل القارئ؛ كالملاحظة، والحكم، والتحليل، والربط، والمقارنة، والاستنتاج؟

٣.١٢. كيف نُحفّز الطفل على ابتكار بنيات سردية مختلفة للقصة الواحدة، يُجرّب من خلالها الخيارات التي يرى أنّها ممكِنة أمام الشخصية؟

٤. يرمز حرف (I) الثاني إلى (Identity)؛ أي: الهُويّة، وهي مجموعة من السمات التي تميّز المجتمع وتعزز لديه الانتماء والاعتزاز والفخر والوعي بالذات، وقد سبق تعريفها. وصناعة الهويّة من خلال قصص الأطفال عملية معقدة؛ لأن الطفل يَعي أنّه ليس نسخةً من البطل في القصة، ولا البطل نسخة منه، ولا ندًّا له، مع وعيه بالفروقات الزمنية والإطارية والاجتماعية، وفي الوقت نفسه– مع ميوله نحو التقليد والمحاكاة؛ مما يُحتاج معه إلى العناية بتهيئة بناء الهويّة؛ مما يُحفّز لدى الطفل الحماسة لاتخاذ القرار بالتوجّه نحوها. ويمكن دمج الفلسفة في بناء النص القصصي للطفل من خلال إثارة مثل هذه الأسئلة:

٤.١. ما مفهوم الهويّة؟

٤.٢. لماذا لديّ هويّة؟ وهل هويّتي متميّزة عن هويّة غيري؟
٤.٣. ما مكوّنات هويّتي؟ وما مصادرها؟
٤.٤. ما وظيفة هويتي؟
٤.٥. ما مستويات الهويّة؟ وكيف يرتبط بعضها ببعض؟
٤.٦. ما معامل الثبات في هويّتي؟ وما معامل التغيّر فيها؟ وما حدود مرونة هويتي؟
٤.٧. كيف أُمثّل هويتي تمثيلاً إيجابيًّا في العصر الحاضر؟

٥. يرمز حرف (O) إلى (Order)؛ أي: النظام أو الترتيب، وهو النَّسَق الذي تُعطَى فيه الكلمات والأشياء مكانًا معيّنًا يُحَدَّد من خلال القَبْلية والبَعْدِية، والعلاقات، وهو يقع على ترتيب الكلمات في الجملة، وترتيب الأحداث والشخصيات، والأزمنة والأمكنة، وعلاقاتها المتنوعة وتفاعلات بعضها مع بعض (وهبة والمهندس، ١٩٨٤: ٩٣)، يُضاف إلى ذلك ما يتصل بالنظام الكوني، والنظام المنطقي في ارتباطات الأشياء أو الأشخاص والأشياء والأحداث. ويمكن دمج الفلسفة في بناء النص القصصي للطفل من خلال إثارة مثل هذه الأسئلة:

٥.١. ما نظام التعامل مع المفردات الجديدة، والصعبة، والغامضة، والواضحة، في النص القصصي؟
٥.٢. ما نظام المفارقات اللفظية والسلوكية في النص القصصي؟
٥.٣. ما نظام بناء الشخصيات في النص القصصي؟
٥.٤. ما نظام بناء الأحداث في النص القصصي؟ وما اتجاهه في الحركة أو التسلسل؟
٥.٥. ما نظام بناء الأماكن والأزمنة في النص القصصي؟ وما نظام التفاعل فيما بينها؟
٥.٦. ما نظام بناء حالات الشخصيات، وتحوّلاتها (جزئية أو كلية، ظاهرية أو داخلية، سلبية أو إيجابية) في النص القصصي؟
٥.٧. ما نظام بناء اتصالات الشخصيات بالموضوع الذي ترغبه، أو انفصالاتها عنه في النص القصصي؟
٥.٨. ما نظام المساعدة الذي تتلقاه شخصية البطل من الآخرين في النص القصصي؟ وما نظام التعطيل أو المعارَضة؟
٥.٩. كيف يعكس نظام القصة السردي نظام المنطق الكوني العام؟

٥.١٠. كيف تنسجم بنية النص القصصي مع منظومة القِيَم، والأعراف، والقوانين في الإطار الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه النص؟

٦. يرمز حرف (N) إلى (Novelty)؛ أي: الجِدّة، وهي معيار خاص بالجودة أو النوعية، يعني أنّ الفكرة، أو الأسلوب، أو الموضوع، أو الفلسفة المُضَمَّنَة في النصوص القصصية مُبتَكَرة بشكل كامل، أو فيها جوانب جديدة تجعلها مواكِبة لروح العصر، وكذلك محتفظةً بأصالتها (Meriam–Webster's Collegiate Dictionary, 2003: 849). ويمكن دمج الفلسفة في بناء النص القصصي للطفل من خلال إثارة مثل هذه الأسئلة:

٦.١. ما مدى ارتباط النص القصصي –بمكوّناته– بالعصر الحاضر؟

٦.٢. ما نوع الإضافة التي يَستهدفها النص القصصي؟

٦.٣. ما مدى مراعاتها للصورة الجديدة للطفل؟ فالطفل أصبح استثمارًا، وشريكًا في التنمية، ولم يعد مجرد مُستهلِك!

٦.٤. ما مدى ارتباطها بمؤشرات سعادة الطفل؟ وحقوقه؟

٦.٥. ما مستوى تطوير الخطاب القصصي وفق أحدث الأنماط الأدبية؟

والأسئلة المذكورة مجرد نماذج لتقريب طريقة تصوّر صياغة المكوّن الفلسفي في قصص الطفل السعودي، وغير السعودي كذلك؛ لأن الغاية هي تجذير بنية التساؤل، والاستقصاء، والتحليل، والتقويم، وغيره من عمليات التفكير النقدي والإبداعي؛ التي تجعل النص القصصي حياة فعّالة يعيشها الطفل بوصفها تجربةً مؤثرة في تشكيله وتنميته.

٣. تطبيق النموذج

اختار البحث قصة (وضحى: الفراشة الصحراوية)؛ فهي موجَّهة للفئة العمرية التي غلبت العناية بها (٦–٨ سنوات)، وصُنّفت في مستوى الفلسفة المعقدة، وفيها خصوصية عالية في الرؤية الفلسفية التي بُنيت عليها. وبتطبيق النموذج المقترح عليها مع التنويه بما سبق تحليله منها في المباحث السابقة، نحصل على الآتي:

٣.١. القيمة (Value): تتمثّل في الوعي بالهوية، وخصوصيّتها، والاعتزاز بها؛ وهي –هنا– هوية الصحراء أو البادية.

٣.٢. الفكرة (Idea): لكلٍّ بيئته وصفاته التي لا تناسب بيئة غيره؛ لأنها لا تَضمن له الأمان! وينتمي مستوى الفلسفة في تصميم فكرة هذه القصة إلى المستوى المعقّد؛ فهي

قائمةٌ على السؤال المركزي الصريح على لسان الفراشة الصحراوية (وضحى) مُوجَّهًا إلى شجرة الطلح، وهي تتحسّر على عدم امتلاكها أجنحةً بألوان خلاّبة برّاقة الألوان مثل مجموعة الفراشات المُلوكيّة التي عبَرت الوادي: "لِمَ لا أَمتلِكُ أجنحةً مثلهُنّ" (الخميس، ٢٠١٩– وضحى: ١١)؟ والجواب غير مَعلومٍ لدى الطفل!

٣.٣. الأسلوب (Style): يتضمّن ما يتصل بقضايا استعمالات اللغة على مستوى المفردة والتركيب، والوصف، وغيرها... ويبرز في هذه القصة:

٣.٣.١.اختيار المفردات: عبّرت القصة بفعل "وُلدت في قلب وادٍ في الصحراء" (ص١) بدلًا من (فَقَستْ)؛ مراعاةً للمألوف لدى الطفل، ولتحقيق ارتباطه بها، ولزيادة ارتباط بطلة القصة (الفراشة) بالسياق الذي تدور فيه الأحداث، ويتوافق مع هذا الاختيار ما ذكره (Erikson:1974: 88) من أنّ "هناك أوصافًا لفظية أو مجازية تربط الوجود الجسدي والحياة الداخلية بالتوجّهات الروحية والاجتماعية" كما سيظهر لدى الصغيرة (وضحى) لاحقًا.

ظهر أنّ القصة قد استغنت عن شروحات المفردات الخاصة؛ لتجعل الطفل يبحث عن المعنى لدى والديه، أو مَن يساعده في القراءة، أو يبحث بنفسه عبر المصادر المعلوماتية المفتوحة؛ فالطفل لا يعرف حلّ المفارقة في "وفي ضُحى يوم من أيام الشتاء الدافئة" (الخميس، ٢٠١٩–وضحى:٧– ٨)؛ إذ كيف يكون يوم من أيام الشتاء دافئًا، والشتاء بارد؟ وما معنى (الضُّحى)؟ وما صلته باسم الفراشة (وضحى)؟ وما معنى "الخُزامى والعَرار والأقحوان" (ص٧– ٨)؟ وما "(نسيم الصَّبَا)" (ص٣– ٤)؟ وما "كَتِف الجبل" (ص١٤)؟ وهل للجبل كَتِف مثل الإنسان؟ وكيف يكون "حفيف ورفرفة أجنحة مرتفعة قادمة من الشمال" (ص٧– ٨)! فالحفيف والرفرفة مرتبطان بالأجنحة، ويُدرَكان بحاسة السمع، وقدومهما من جهة الشمال دون غيرها يُثير تساؤل الطفل الذي لا يعرف حركة الهجرة من الشمال إلى الجنوب؛ طلبًا للدفء في فصل الشتاء!

٣.٣.٢.قدّمت القصة معاجم داخلية مخصصة ثريّة لمخيّلة الطفل؛ فهناك: معجم اللمعان الذي هو مشكلة (وضحى)، ويزيد الأزمة بتجاوب مصادر الأضواء واللمعان معًا؛ وكأنها تتآمر على الفراشة الصحراوية الضئيلة: "حيث هناك في الصحراء تكون الرمال ذهبية لامعة" (الخميس، ٢٠١٩–وضحى:١– ٢)؛ "وينعكس ضوء القمر على التلال والصخور والرمال، فتصطبغ بنثار فضي مشعشع" (ص٣– ٤)؛ "واستدارت الغُدران كمرايا برّاقة ساطعة" (ص٥–

٦)؛ "فخطف بصرها سطوع ألوان سرب من الفراشات الملوكية... ووقف على كلّ زهرة تلتمع فيه" (ص٨)؛ "تمتلك أجنحة فُستقية فسفورية شاسعة... ذات لون قرمزي لامع ... أما عيناها، فتبرقان كاللهب" (ص٩)؛ "تلتمع قرون استشعارها بلون الفضة لتنتهي بحبّة لؤلؤ" (ص١٠)؛ "مالت الشمس اتجاه المغيب، وسطع نورها فوق أجنحة الفراشات الملوكية، فصارت تبرق بألوان أخاذة مذهلة" (ص١٢)؛ "فقد دلّ بريقها الطيور عليها" (ص١٥– ١٦).

وهناك معجم السرعة والمباغَتة في وصف المداهمة والانجذاب الثاني المعادي للمعان الفراشات الملوكية: "وفجأةً حلّقت من خلف كتف الجبل في الوادي سبعة طيور بيضاء كبيرة بمناقير حمراء حادة، وفي لمح البصر، انقضت الطيور على الفراشات، والتهمت معظمها بسرعة هائلة، وتبدّد الباقي في أنحاء الوادي، ثم ما لبثت الطيور أنْ عاودت التحليق بالسرعة نفسها من حيث قَدِمَتْ، لتختفي وراء كتف الجبل" (الخميس، ٢٠١٩–وضحى:١٤)، وهذا المعجم يتناسب مع معجم البريق واللمعان من جهة سرعة الظهور والاختفاء، والجاذبية، والبروز البصري.

٣.٣.٣.حضر الوصف الحيوي للمشاهِد بما كان يكشف خلفية تمتّع (وضحى) بالجمال واللمعان الخاص ببيئتها: "وفي الليالي الصحراوية الصافية، يهبّ (نسيم الصَّبَا) المنعش، وينعكس ضوء القمر على التلال والصخور والرمال، فتصطبغ بنثار فضي مشعشع، تماما كأجنحة (وضحى) الصغيرة اللطيفة" (الخميس، ٢٠١٩–وضحى:٣– ٤). كما أنه كشف التغيرات المؤقتة التي تحدث في الصحراء بفعل الأمطار الشتوية القوية: "في شتاء ذلك العام، هطلت على الوادي أمطار غزيرة، فتحوّلت وِديانها إلى أنهار مؤقتة، وقِممها إلى شلالات طارئة... واستدارت الغُدران كمرايا برّاقة ساطعة" (ص٥– ٦)، وكذلك كشفت الحركة النفسية لـ(وضحى) من خلال الوصف الجسدي المُعلَّل القائم على قياس الأحجام إضافةً إلى الألوان: "انزوت (وضحى) خلف وريقة شجرة شوك يملؤها شعور بالرهبة والهيبة لشدّة فتنة تلك الفراشات، وأخذت ترمقها بحسرة وألم" (ص٩)؛ فالوُريقة تدل على صغر حجم تلك الورقة، و(وضحى) انزوت خلفها؛ فهي أصغر منها بكثير؛ مما يكثّف إحساسها بالأزمة أمام كِبَر حجم الفراسات المشلوكية: "أطرقت (وضحى) حزينة، وأحست بالضآلة عندما قارنتْ جناحيها الصغيرين بأجنحة تلك الفراشات حولها" (ص١٠)؛ و"صمتت (وضحى) متألّمةً وظلّت طوال اليوم في مخبئها تخجل من مغادرته، وتُسلّي نفسها بمراقبة الفراشات الملوكية خلسةً"

(ص١١). أما الفراشات الملوكية، فهي كبيرة الحجم إلى جانب بروز ألوانها الفتّانة اللامعة: "تملك أجنحة فستقية فسفورية شاسعة" (ص٩)؛ "ذات أجنحة فيروزية كالبحر الذي تخالطه حمرة الشفق... وهكذا في هذا المهرجان الكبير" (ص٩– ١٠). واستعمال وصف (شاسع) لأجنحة الفراشات مُربِك؛ لأنه وصف مرتبط بقياس المسافات (ابن منظور، لسان العرب، مادة "ش س ع")، غير أنّه يكشف الأزمة البصرية النفسية لدى (وضحى)؛ فالفراشات الملوكية انتشرت في المكان كلّه على امتداد بصر (وضحى)!

تبدلت حركة الإحساس المتزايد بالضآلة إلى الرعب النفسي: "أرعب (وضحى) المنظر، وأخذت ترتجف من شدة الخوف، وآلمها أنْ تختفي تلك الفراشات الجميلة هكذا فجأة قبل أن يرتدّ إليها طرفها" (الخميس، ٢٠١٩–وضحى:١٥)، وبعد أنْ انكشف لها خطأ تصوّرها... هدأتْ حركة التوتر الجسدي، وأصبحت تعبيراتها نفسية فكرية، وهي تحزن على الفراشات الملوكية، وتشكر شجرة الطلح، وتشكر "الله على نعمته حين خلقها ابنةً لهذه الصحراء تحمل ألوانها وملامحها، ولن تستطيع الطيور الجارحة أن تستدلّ عليها أبدًا، وهي تَنعم بالتنقل والتنزه في أرجاء ذلك الوادي الكبير" (ص١٧– ١٨). انتهت مشكلة الجسد الضئيل، وعادت (وضحى) تستمتع بوجودها في بيئتها.

٣.٤. الهوية (Identity): تبرز الهوية الإسلامية من خلال التناص مع الآيات القرآنية في ثلاثة مواضع: "عندها أعشبت الأرض، واهتزت وربت" (الخميس، ٢٠١٩– وضحى:٥– ٦) مع قوله تعالى: (ئا ئا ئە ئە ئو ئو) [الحج:٥]؛ "وآلمها أن تختفي تلك الفراشات الجميلة هكذا فجأة قبل أن يرتدّ إليها طَرْفها" (ص١٥) مع قوله تعالى: (ڑ ک ک ک ک گ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ) [النمل:٤٠]؛ "ولم يخلق الله مَن خلق عبثًا" (ص١١) مع قوله تعالى: (ے ۓ ۓ ڭ ڭ ڭ ڭ ۇ ۇ) [المؤمنون:١١٥]. وأما الهوية الصحراوية السعودية، فبرزت من خلال الوصف الدقيق لمكونات البيئة الصحراوية الطبيعية من رمال، وتلال، ووديان، وأزهار، وشجيرات جافة، وطبيعة الجو في فصل الشتاء والتغيرات المؤقتة بجريان السيول والشلالات؛ نتيجة الأمطار، وأجواء التعايش مع تغيّرات المناخ الحادة، وأنّ (وضحى) ومكوّنات البيئة كلّها "أبناء الصحراء" (ص١٦).

في هذه القصة يتضح ما أكّده (Erikson,1974: 27–28)؛ حيث كانت الهوّية لدى الصغيرة (وضحى) تتشكّل، وتنمو، وتتطور؛ وذلك حين بدأت وهي تستمتع بشعورها باتحادها

مع ذاتها، وكذلك شعورها بالألفة مع محيطها ومكوّناته، وكانت الاضطرابات التي تعرّضت لها مُساعِدة على تسريع نموّ الوعي بهويتها، ووضوحها لها، وتمييزها إيّاها كذلك؛ مُنتهيةً إلى الاتحاد مع طبيعة هذا المحيط أو المجتمع الحيوي، وتناغمه، وأصالته.

٣.٥. النظام: هناك النظام الكوني المنطقي: نظام الحياة الصحراوية، ونظام دورة الشتاء في البيئة الصحراوية وما جاورها، نظام بحث الكائنات عن الدفء في المناطق الجنوبية من الأرض، نظام تكيّف طبيعة المخلوقات وأشكالها مع بيئتها، وأيضًا من نظام الكون أنّ الأشياء البارزة أو اللامعة تجذب كلّ شيء إليها؛ أي: السلبي والإيجابي، الخطر والأمان، وليس الجذب لجانب الخير والأمان والإعجاب –فقط– كما تصورت الفراشة الصحراوية (وضحى)!

أما ما يتصل بالنظام السردي والخطابي اللَّذَين تخلقهما القصة، فلهما قانونهما الخاص وفق المنهجية التي يختارها القاص، وهي هنا:

٣.٥.١.النظام السردي: جاءت الذات حشرة يدلّ اسمها على جمالها (وضحى: الفراشة الصحراوية)، وجاء الموضوع الذي ترى أنّها تفتقده بانفصالها عنه، وترغب الاستحواذ عليه: (الجمال الصارخ). بدأت القصة والفراشة منفصلة عن (الجمال الصارخ)، وبمجرد رؤيتها الفراشات الملوكية انتقلت إلى تمنّي الاتصال القوي بالموضوع، إلى درجة اهتزاز ثقتها بنفسها، وتخفّيها، ومراقبة الفراشات الملوكية بتحسّر، ولكنها عادت إلى الارتياح للانفصال عن ذلك الجمال الصارخ؛ لأنها امتلكت الدافع بناءً على الانجذاب الشكلي، ولم تمتلك الكفاءة لانتمائها إلى بيئة مختلفة عن بيئة تلك الفراشات، ولم تُنجز غايتها، وحكمت على نفسها بالفشل فيه من جانب، والنجاح في تقبّل الذات كما هي من جانب آخر (الخميس، ٢٠١٩– وضحى:١٥– ١٨). بهذا تكون مساراتها الصورية قد مرّت بالآتي: مولودة حديثة غِرّة، سعيدة، مُنذهلة، ضئيلة، مختبئة، مراقِبة، مُتحسِّرة، مرتعِبة، حزينة، شاكرة، سعيدة، واعية؛ حيث ذُكرت (وضحى) في القصة بعدة صيغ: "(وضحى) فراشة صحراوية"، "(وضحى) الفراشة الصحراوية" (ص١، ٢)؛ "(وضحى) الصغيرة اللطيفة" (ص٣– ٤)؛ "الفراشة (وضحى)" (ص١١)، وجاءت باسمها (وضحى) –فقط– في مواقف متضادة: حين كانت تتنزه بين الزهور مستمتعة قبل رؤية الفراشات الملوكية (ص٧– ٨)؛ وحين رأتها وبدأت تفقد ذاتها وتتضاءل (ص٩– ١٠، ١١– ١٢)؛ وحين أخذها الرعب من انقضاض الطيور الجارحة على الفراشات

الملوكية (ص١٥)؛ ووقت الحزن على مصيرها (ص١٧–١٨)؛ وهذا يعني أنّها كانت تنفصل عن فكرة الجمال الصارخ حين لا يحضر تسميتها بالفراشة؛ لأنها تكون –بالفعل– فراشة في ذاتها دون مقارنة بغيرها.

٣.٥.٢.النظام الخِطابي: يرتبط بالأدوار الغرضية والعاملية؛ ففي الأدوار الغرضية: ظهرت شجرة الطلح، القمر مساءً، والوادي، والفراشات الملوكية، والشمس وقت المغيب، والطيور الجارحة، والجبل، تؤدي أدوارها الطبيعية في إطارها الخاص؛ غير أنّ الانتقال إلى تحليل الأدوار العاملية يكشف وظائف أخرى:

٣.٥.٢.١. محور الرغبة: تظهر الفراشة الصحراوية (وضحى) وهي تتورط بتمنّي امتلاك الألوان الجميلة اللافتة والحجم الكبير المبهر للفراشات الملوكية، وقد كانت عملية الانفصال عن هذه الأمنية تمثل لها –في البداية– قيمة العدم والغِياب، في حين تمثل عملية الاتصال بها قيمة الوجود والحضور! ومن هذا يتضح أنّ الدافع لتلك الرغبة تحقيق رضا الذات على سبيل المتعة السلبية؛ لأنها تتصوّر أنّ خروجها من هويتها هو الحل في منحها الوجود والحضور اللافت الممتع!

٣.٥.٢.٢. محور التواصل: بدا أنّ القصة تحمل رسالة لمجتمع الأطفال، هي: اعتزّ بذاتك (هُويّتك) كما هي! وهي ملائمة للطفل؛ لأنه في مرحلة البحث عن الهوية، وتمثيلها، ويتأثر برأي الآخرين فيه، وباختلافهم عنه.

٣.٥.٢.٣. محور الصّراع: كانت الشخصيات تتقاطع مع مسار الفراشة نحو تحقيق غايتها؛ فالفراشات الملوكية الرائعة، شخصيات معارِضة، أثّرت في الفراشة (وضحى) بسلب ذاتها في البداية. وقد حضرت الفراشات الملوكية في القصة بعدّة صيغ تكشف أدوارها: "الفراشات الملوكية" (الخميس، ٢٠١٩–وضحى:٧– ٨، ١١، ١٢)؛ "الفراشات الجميلة" (ص١٠، ١٥)؛ "الفراشات الملونة الجميلة" (ص١٥– ١٦)؛ "الفراشات الملوكية الجميلة" (ص١٧– ١٨). وحين هاجمت الطيورُ الفراشات الملوكية حضرتْ باسمها فقط: "انقضت الطيور على الفراشات" (ص١٤)؛ لأن الطيور لا تراها سوى فراشة للأكل، ولا يهمها جمالها ولا أي شيء آخر!

وأما الطيور الجارحة التي التهمت الفراشات الملوكية، وكتف الجبل الذي كان يُخبّئ الطيور الجارحة، ويضمن لها مراقبة الهدف بدقة، فعلى الرغم من ترويعهما (وضحى) إلاّ

أنّهما جعلاها ترى مصير تحقيق أمنيتها المرعب؛ لتستنتج أنّ الأمنية خطِرة وضارة، ولا بد أن تنفصل عنها. وقد حضرت الطيور بعدة صيغ تكشف دورها؛ فقبل أن تتبين (وضحى) حقيقتها المخيفة كان الوصف لظاهرها الجميل فقط، ثم تحوّلت إلى (جارحة) عند إدراك خطرها: "وفجأة حلّقت من خلف كتف الجبل في الوادي سبعة طيور بيضاء كبيرة بمناقير حمراء حادة" (ص١٤)؛ "ولن تستطيع الطيور الجارحة أن تستدلّ عليها أبدًا" (ص١٧– ١٨).

كان القمر بضوئه الليلي، والشمس وقت غروبها، والوادي، والرمال، أصدقاء مساعدين للفراشة على النجاة من اتجاهها نحو الخطر، وكانت شجرة الطلح قد تجاوزت دور مكان الميلاد إلى دور الملجأ؛ فهي شوكية حامية لها من هجوم الطيور إن أرادت هذا، ودور الأم إلى دور الحكيم المربّي؛ لأنها احتوت الفراشة دون لوم أو تعنيف، وتدرّجتْ معها –وهي تؤويها، وتشجعها على الملاحظة ووعي العلاقات– في مسارها نحو أمنيتها دون إجبارها على التخلّي عنها دون تجريب وقناعة. وبتفصيلٍ أكثر: حضرت شجرة الطلح بعدّة صيغ تكشف أدوارها المتطورة: "وُلدت في... وبين أغصان شجرة طلح عظيمة" (ص١)؛ "تنمو بها شُجيرات شوكية متناثرة" (ص١– ٢)؛ "خلف وُريقة شجرة شوكٍ" (ص٩)؛ "وسألت الفراشة (وضحى) شجرة الطلح... فأجابتها شجرة الطلح"، "وظلّت طوال اليوم في مخبئها" (ص١١)؛ "همست لها شجرة الطلح" (ص١٥)؛ "كنتِ في مأمن هنا بين فروعي وأغصاني التي تشبهك في اللون وتشبه لون الرمال والصخور والجبال؛ فجميعكم أبناء الصحراء" (ص١٦)؛ "وشكرت الشجرة الشوكية الحكيمة التي استضافتها بين أغصانها" (ص١٧)، "عندها همست لها شجرة الطلح: لقد كانت أجنحة الفراشات الملونة الجميلة التي ظلّت تتباهى بها طوال اليوم هي سبب حتفها؛ فقد دلّ بريقها الطيور عليها، واستطاعت الطيور أنْ تميزها عن بقيّة مخلوقات الوادي، وأصبحت غذاءً متاحًا لها. في حين أنّ أجنحتكِ الفضية الخجولة التي لها لون الورق الشوكي والرمال والقمر الفضي على كثيب، كانت أمينة مخلصة لكِ، ولم تشِ بكِ، ولم تدلّ على مكانكِ... فجميعكم أبناء الصحراء" (ص16).

٣.٦. الجِدّة (Novelty): تنطلق القصة من منظور ربط الطفل بهُويّته من خلال كائن صغير جميل (يُعادِل صِغَر الطفل، وجمالَه، وبراءته)، لا يُتوقَّع أنْ تشغله مسألة الجمال المختلِف، ومع هذا فقد كشفت القصة –من خلال الوصف الحيوي– فتنة البيئة الجميلة التي تعيش فيها الفراشة الصغيرة، لكنها لم تُدرك هذا الجمال قبل التجربة التي خاضتها. وكون

القصة تُحيي اللمحات الفلسفية في كل جزء من القصة بانسيابية؛ تجعل الطفل شريكًا في إكمال المعلومة والصورة، وشريكًا في التوقعات، ولا سيما فلسفة (أبناء الصحراء) القائمة على علاقة التشابه والتمازج الظاهري والداخلي، وفيما يتصل بالداخلي فقد كانت مكونات تلك الصحراء متناغمة في حماية بعضها واحتوائه بلُطف؛ خصوصًا شجرة الطلح الشوكية التي كان الشوك فيها حاملاً قيمة الأمان والحماية والحياة، وليس قيمة الخطر والموت والجفاف.

خاتمة

التزم البحث بالتركيز على المسار الذي حدّده لإجراءاته؛ انطلاقًا من الإجابة عن السؤال المركزي: إلى أيّ مدى توفّرت الفلسفة في نصوص أدب الطفل القَصصي السعودي؟ إذ أثبت التحليل التفصيلي وجود الفلسفة في قصص الأطفال موضع الدراسة بصورة ملحوظة، تتفاوت في البروز من جهة الموضوع والقِيمة والبنية اللغوية، ومن جهة مستوى البساطة والتعقيد، ومن جهة الالتزام بالتطلعات التطويرية في المملكة العربية السعودية؛ كونها من مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز العامة، وهي مؤسسة خيرية، غير ربحية، تتبنّى مسؤولية رفع مستوى أدب الطفل العربي، وتعزيز قِيَم العمل والإنتاج لدى أدباء الطفل، وكذلك الجهات المستهدفة.

إضافةً إلى ذلك، فإنّ مما دعم إثبات ثراء الفلسفة في قصص الأطفال عينة البحث هو تفعيل قسم نشر كُتب الأطفال في مكتبة الملك عبد العزيز العامة ممارسة (مجتمع التقصي) من خلال ما درجت مكتبة الملك عبد العزيز العامة –مصدر عينة البحث– على عقده بعد نشر أيّ قصة، من الالتقاء بالأطفال، وقراءة القصة معهم قراءة تفسيرية تفاعلية، ثم ممارسة عدد من الأنشطة القائمة على الاستفسار، والنقد، والتحليل، والربط، والمقارنات، والاستبدال التخيّلي، ولعب أدوار الشخصيات وكأنهم يمرّون بتجارب الشخصيات القصصية نفسها، وإعادة بناء الشخصيات والأحداث؛ بهدف تدريب الأطفال على عملية التقويم والتطوير، والتحليل الاستباقي للأفكار، والمشاعر، والسلوكيات، والتفكير الاستدلالي. وإن كانت هذه الممارسة غير مخطّطة منهجيًّا، ولا مُسجَّلة –غير التسجيل الإعلامي التوثيقي– بطريقة تجعلها قابلة للقياس الدقيق؛ فإنها قابلة للتقنين وفق نموذج معين، ومعايير معينة، تستثمر فيها نتائج هذا البحث، والمقترح الذي جاء في المبحث الأخير. ويجدر أن نذكر أنّ قسم نشر كُتب الأطفال يقوم بإجراء تحكيم النصوص، وتطويرها، ويُعنى بحضور الفلسفة فيها بما يمثّل الهوية الإسلامية والعربية والسعودية، وينأى عن تقليد الصبغة الغربية؛ لإثراء مهارات الطفل الفكرية وخبراته السلوكية.

وأما ما يتصل بالسؤال الفرعي الأول: ما نوعية الفلسفة المضمَّنَة في أدب الطفل القصصي السعودي؟ فقد اتضح أنّ الفلسفة المضمَّنة في قصص الأطفال موضع الدراسة فلسفة قائمة على تنمية مهارات التفكير واتجاهات الشخصية نحو المشاعر، والأفكار،

والأفعال، وهي غير متكلَّفة، وتُعدّ امتدادًا لصبغة الفلسفة الإسلامية التي تتمثّل الهوية الإسلامية والعربية في حدودها واتجاهاتها، بما لا يتعارض مع الثوابت الدينية والمُسلَّمات اليقينية، وهذه نقطة قوّة تَبني عليها القصص فلسفاتها باختلاف مستوياتها، وتطوّر مهارات الأطفال في اتجاهات واضحة، ومحددة، وراسخة، ولا سيما أنّ وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ وبرامجها تمدّنا بآليات وأهداف قابلة لتحويلها إلى إستراتيجيات ومبادرات، وقد اتضح هذا بارتفاع عدد القصص التي يظهر فيها التخطيط الفلسفي واستهداف تحقيق تطلعات رؤية السعودية٢٠٣٠ في مجال تنمية الطفل، وتمكينه من حقوقه –على الخصوص– في التعليم، والتنمية، والمشاركة، والتعبير عن آرائه، ومشاعره، وتطلّعاته؛ بوصفه شريكًا في التنمية المستدامة.

يقودنا ما سبق إلى ما يتصل بالسؤال الفرعي الثاني: هل يمكن توجيه تلك الفلسفة لتحقيق تطلّعات رؤية السعودية٢٠٣٠ من خلال تصميم نموذج مُبتَكر؟ إذ نتج عن التحليل الدقيق لوثيقة رؤية السعودية٢٠٣٠ في إطار ما يتصل بالطفل اقتراح نموذج مفاهيمي مَبني على حروف (Vision)؛ لتثبيته في تصوّرات الأطفال والمعنيين بأدب الطفل السعودي على وجه الخصوص؛ فبرنامج (ليبمان) الفلسفة للأطفال يمدّنا بأدوات علمية وإجرائية موسَّعة وواضحة ودقيقة، غير أنّ لكلّ أمّة هويتها الخاصة، وهذا ما استثمرناه منه؛ بدءًا من جعل القِيَم أوّل الأهداف والمعايير وأهمّها؛ فمن دون اعتماد القِيم أساسًا راسخًا لأدب الطفل، لا يمكن أن تُبنَى هوية سعودية عربية إسلامية لأطفال يقودون المستقبل؛ لأنهم القوة التي يبني عليها الوطن آماله.

هذا النموذج المقترح يقوم على ستة أركان رئيسة لبناء فلسفة تطويرية ووطنية بامتياز، إضافة إلى بناء إبداع أدبي مُنافِس: القِيمة، الفكرة، الأسلوب، الهوية، النظام، الجِدّة. وهذه الأركان استقرأناها من خلال التحليل الاستقصائي للقصص موضع الدراسة، ولوثيقة رؤية السعودية٢٠٣٠، وجرّبناها على عدد من القصص، وانتخبنا قصة تنتمي إلى المستوى المعقد من الفلسفة، وقدّمناها من خلالها.

مما سبق، تثبت أهمية نهج هذا البحث في الحدود التي اشتغل فيها؛ وعليه، فإننا نوصي بالآتي:

١. **توسيع الدراسة التحليلية الاستقصائية وفق أدوات هذا البحث لشريحة قصص الطفل في الأدب السعودي.**
٢. **مقارنة نتائج تحليل قصص الطفل في الأدب السعودي بنتائج تحليل قصص الطفل في الأدب الخليجي والعربي، ثم العالمي؛ لتحديد مناطق القوة، ومناطق الضعف.**
٣. **تطوير النموذج المفاهيمي المقترح بصياغة مؤشرات أداء، تجعله مقياسًا صالحًا للتطبيق القَبْلي والبَعدي؛ أي: ليسترشد به أُدباء الطفل أثناء التخطيط لنصوصهم الإبداعية، وكذلك يسترشد به المحكّمون في تقويم الأعمال الأدبية المقدمة للنشر أو للمسابقات في أدب الطفل.**

المصادر والمراجع

١. المصادر

١) ابن أحمد، نورا بنت إبراهيم. (٢٠٢١). السيدة لا. رسوم: رشا بنت منيع المالكي. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

٢) الثنيان، أروى بنت سعود. (٢٠٢٢). مناسك الحج. رسوم: مها عاطف الشهري. مكتبة الملك عبد العزيز العامة.
الرياض.

٣) آل جهجاه، الجوهرة بنت بخيت. (٢٠٢٢). يوم بدينا. رسوم: رزان بنت ناصر آل مسفر. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

٤) الحساوي، نورة بنت عبد الله. (٢٠٢١). قُعُود. رسوم: أمجاد حبتور. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

٥) الخطيب، لينا بنت عبد الله محمد. (٢٠١٢). في بيتنا زفاف. تصميم: برهان بن عبد الله محمد الخطيب. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض؛ مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي. الظهران.

٦) الخميس، أميمة بنت عبد الله. (٢٠١٩). بيت صغير في البراري. رسوم: نورة بنت هارون محمد كريم. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

٧) الخميس، أميمة بنت عبد الله. (٢٠١١). عصفور الحنطة. رسوم: نورة بنت سليمان الخليفة. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض؛ (ط١: مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي. الظهران).

٨) الخميس، أميمة بنت عبد الله. (٢٠١٩). وضحى: الفراشة الصحراوية. رسوم: نورة بنت عبد الحميد شقير. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

٩) خوجة، فاطمة بنت يعقوب. (٢٠٢١). العرضة السعودية. رسم وتصميم: ندى بنت عبد العزيز الموسى. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

١٠) خوجة، فاطمة بنت يعقوب. (٢٠١٧). لا فرق بيننا. رسوم: منيرة بنت محمد المنّاع. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

١١) خوجة، فاطمة بنت يعقوب. (٢٠٢١). ما هو الحب؟ رسوم: محمد الحموي. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

١٢) خوجة، فاطمة بنت يعقوب. (٢٠٢٢). مرحى للقهوة السعودية! رسوم: أمجاد حبتور. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

١٣) الخيّال، لمى بنت محمد. (٢٠١٣). سعيدٌ السعيد. رسوم: ندى بنت عبد العزيز الموسى. مكتبة الملك عبد العزيز العامة؛ اللجنة الوطنية للطفولة. الرياض.

١٤) السبيل، وفاء بنت إبراهيم. (٢٠٢٢). (مسرحية) الثمار الحمراء العجيبة! رسوم: سُندس الشّايبي. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

١٥) السبيل، وفاء بنت إبراهيم. (٢٠١٧). حكايات أمونة. رسوم: أسامة مزهر. ط٣. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

١٦) السعوي، أروى بنت علي. (٢٠١٧). أنا أحب الشوكولا جدًّا جدًّا. رسوم: أروى بنت علي السعوي. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

١٧) السلطان، زهرة بنت إبراهيم. (٢٠١١). أخي الصغير. رسوم: نورة بنت سليمان الخليفة. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

١٨) السماري، زهرة بنت فهد. (٢٠٢٢). يمامة. رسوم: عفاف بنت مُقحم المطيري. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

١٩) الشهري، مها عاطف. (٢٠١٧). روضتي. رسوم: مها عاطف الشهري. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

٢٠) الصائغ، أمل بنت سليمان. (٢٠١٩). سندويشات الفشار. رسوم: عفة بنت حسن الجديبي. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

٢١) العباسي، هديل بنت عمر. (٢٠١٣). أريد البقاء في مدرستي! رسوم: تماضر بنت محمد المرزوقي ونوافل بنت محمد المرزوقي. مكتبة الملك عبد العزيز العامة؛ اللجنة الوطنية للطفولة. الرياض.

٢٢) العفالق، نورة. (٢٠٢٢). مُذكِّرات فَصِيل. رسوم: إسراء قطب. مكتبة الملك عبد العزيز العامة؛ نادي الإبل. الرياض.

٢٣) العمار، وداد بنت عبد الرحمن. (٢٠١٣). شجاعة بدر. رسوم: ريم بنت سعد العويض. مكتبة الملك عبد العزيز العامة؛ اللجنة الوطنية للطفولة. الرياض.

٢٤) العمار، وداد بنت عبد الله. (٢٠١٧). قطرة ماء. رسوم: محمد الفايد. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.

٢٥) الفريح، ميادة بنت فهد. (٢٠١٩). الله يراني. رسوم: مي بنت علي السعوي. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض. (ط١: مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي. الظهران).

٢٦) الفريح، ميادة بنت فهد. (٢٠١٩). أين سلطان؟ رسوم: مي بنت علي السعوي. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض. (ط١: مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي. الظهران).
٢٧) الفريح، ميادة بنت فهد. (٢٠١٩). رحلة مطْرة. رسوم: مي بنت علي السعوي. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.
٢٨) الفريح، ميادة بنت فهد. (٢٠١٩). العم صالح سائق الحافلة. رسوم: مي بنت علي السعوي. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.
٢٩) الفريح، ميادة بنت فهد. (٢٠١٧). مفاجأة الساعة السابعة. رسوم: مي بنت علي السعوي. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.
٣٠) الفريح، ميادة بنت فهد. (٢٠١٩). المؤلف الصغير. رسوم: رشا بنت منيع المالكي. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.
٣١) المرزوقي، تماضر بنت محمد. (٢٠١٦). طلال والطعام. رسوم: تماضر بنت محمد المرزوقي. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.
٣٢) المظيبري، مرام بنت سليم. (٢٠٢٢). أمتلك لونين. رسوم: مرام بنت عبد الرحمن النويجم. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.
٣٣) المنصور، سامية بنت عبد الله. (٢٠١٣). أبي وأمي اختلفا واتفقا. رسوم: ثريا بنت عاشور سعيد بيحان. مكتبة الملك عبد العزيز العامة؛ اللجنة الوطنية للطفولة. الرياض.
٣٤) الناصري، فاطمة بنت علي. (٢٠٢٠). هدوء من فضلكم! رسوم: ريم بنت سعد العويض. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.
٣٥) الهزاني، نوف بنت محمد. (٢٠٢٢). أمي ترى ولا ترى. رسوم: نوف بنت ناصر العريني. ط٢. مكتبة الملك عبد العزيز العامة. الرياض.
٣٦) الهزاني، نوف بنت محمد. (٢٠١٣). وأنا! أليس لي رأي؟ رسوم: مي بنت علي السَّعوي. مكتبة الملك عبد العزيز العامة؛ اللجنة الوطنية للطفولة. الرياض.

٢. المراجع

٢.١. المراجع العربية

٣٧) الألباني، محمد ناصر الدين. (٢٠٠٠). صحيح الترغيب والترهيب. الرياض، مكتبة المعارف.
٣٨) الألباني، محمد ناصر الدين. (١٩٩٨). صحيح سُنن أبي داود. الرياض، مكتبة المعارف.
٣٩) البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٠٠هـ). الجامع الصحيح (صحيح البخاري). تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي وآخرين. القاهرة، المطبعة السلفية ومكتبتها.

٤٠)الجمّاز، نورة بنت عبد الله. (٢٠٢٢). الفنون التشكيلية وتعميق الهوية الوطنية في أزياء ومكمّلات الزينة للمرأة السعودية. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، ع٣٥، ١٠٩-١٢٦.

٤١)الحارثي، سها عمر حامد وآخرون. (٢٠٢٠). أثر تعزيز الهوية الوطنية وفقًا لرؤية ٢٠٢٠ في تحقيق الأمن النفسي لطفل الروضة السعودي. مجلة بحوث التربية النوعية، ع٥٩، ٧١-٩٣.

٤٢)الحربي، أثير خضير. (٢٠٢٣). دور مسرح الطفل في تعزيز الهوية الوطنية في مرحلة الطفولة المبكرة وفقًا لرؤية المملكة٢٠٣٠ من وجهة نظر المعلّمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، مج٧، ع١٥، ١٩- ٣٤.

٤٣) الحضيف، فهد بن صالح، والحربي، تركي فلاح. (٢٠٢١). الفلسفة مع الأطفال في نظرية ماثيو ليبمان: قراءة تحليلية. العلوم التربوية، مج٢٩، ع٤، ٣١١- ٣٥٦.

٤٤)حمود، جمال. (٢٠٠٩). فلسفة اللغة عند لُودفيغ فِتغِنشتاين (L. Witgenstein). بيروت، الدار العربية للعلوم؛ الجزائر، منشورات الاختلاف؛ دبي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.

٤٥)خليل، مروة البدري أحمد. (٢٠٢١). الإبداع وتعليم الفلسفة للأطفال عند بريس جوت. مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج، ع٦٠، ١٤٩- ١٧٠.

٤٦)أبي داود-السجستاني، سليمان بن الشعث الأزدي. (٢٠٠٩). سُنن أبي داود. تحقيق: شعيب الأرنؤوط و محمد كامل قره بللي. دمشق، دار الرسالة العالمية.

٤٧)الدغيلبي، محمد بن طرجم. (٢٠١٩). الإبل بوصفها مكوّن رئيس في تعزيز بناء الهوية السعودية. مجلة الجمعية السعودية لدراسات الإبل، ع١، ٨٠-٩٨.

٤٨)السبيعي، فيصل بن بجاد، وآخرون. (٢٠٢١). الثقافة العربية والتاريخية المعزِّزة للقيم والهوية الوطنية لدى الأطفال. دراسات تربوية ونفسية، ع١١١، ١-٦٠.

٤٩)آل سعود، الجوهرة بنت فهد بن خالد. (٢٠٢٠). مدى معرفة أطفال الروضة ببعض المفاهيم الاقتصادية في ضوء رؤية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المعلمات. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، مج٢١، ع٢، ١١٢- ١٢٠.

٥٠)السبيل، د.وفاء بنت إبراهيم. (٢٠٠٩). معجم مصطلحات أدب الأطفال. مراجعة: أ.د.سعد عبد الرحمن البازعي. جدة، كادي ورمادي؛ دبي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.

٥١)الشمراني، دلال صالح. (٢٠١٨). أزمة الهوية في العمارة الداخلية السعودية المعاصرة. مجلة بحوث في العلوم والفنون النوعية، ع٩، ٢٦٤-٢٩٦.

٥٢)شيروتيه، إدوريج، وكاتبة، كاتبة وجيه (مترجمة). (٢٠٢١). الفلسفة وأدب الطفل: الحقيقة والخيال والحياة. س٥٩، ع٦٨٩، ٢٢٦- ٢٣٥.

٥٣) الطنطاوي، سامح محمد عطية. (٢٠٢١). إشكالية السؤال الفلسفي عند الأطفال: دراسة جمالية. مجلة كلية الآداب، جامعة الفيوم، مج١٣، ع١، ٢٤٣٧– ٢٤٩٦.

٥٤) الظفيري، فرج دغيم. (٢٠١٦). قصص الأطفال في المملكة العربية السعودية: نشأتها وتطورها، قوافل، النادي الأدبي بالرياض، ع٣٣، ١١٠– ١٢٥.

٥٥) علي، عبير حسن أحمد، وآخرون. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على المدخل القصصي في تنمية القيم الدينية والهوية الوطنية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمحافظة الطائف. المجلة التربوية. جامعة سوهاج، ج٧٦، ٢٢٤٩– ٢٢٨١.

٥٦) القاصمي، نيرة حاتم عبد الله. (٢٠٢٢). نحو بناء معايير إنتاج نصوص القصص الموجهة للطفولة المبكرة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١٩، ١٠١– ١٢٨.

٥٧) القاضي، محمد، وآخرون. (٢٠١٠). معجم السرديات. إشراف: محمد القاضي. دار محمد علي للنشر، تونس، وآخرون.

٥٨) القرشي، أمير إبراهيم أحمد. (٢٠٢٢). الأهمية التربوية للشعر الموجّه للأطفال. مجلة الطفولة والتنمية، ع٤٣، ٢٠١– ٢٠٥.

٥٩) ماثيوس (Matthews)، غاريس (Gareth). (١٩٩٤). الفلسفة والطفل (Philosophy & the Young Child). ترجمة: نور الدين البهلول. دمشق، دار الحصاد.

٦٠) مارشال (Marshall)، جوردون (Gordon) (محرر). (٢٠٠١). موسوعة علم الاجتماع (The Concise Oxford Dictionary of Sociology). مج٣. ترجمة: محمد الجوهري وآخرين. القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة.

٦١) مارشال (Marshall)، جوردون (Gordon) (محرر). (٢٠٠٠). موسوعة علم الاجتماع (The Concise Oxford Dictionary of Sociology). مج١. ترجمة: محمد الجوهري وآخرين. القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة.

٦٢) محادين، أ.د. حسين طه؛ والجعافرة، د.لحظة. (٢٠٢١). معجم مصطلحات علم الاجتماع والجريمة الحديثة. عَمَّان، دار فضاءات.

٦٣) ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٥٥). لسان العرب. بيروت، دار صادر.

٦٤) ميلاد، أ.د.محمود محمد. (٢٠١٤). علم نفس نمو الطفل المعرفي. عَمَّان، دار الإعصار العلمي.

٦٥) نجيب، كمال. (٢٠١٨). تعليم الفلسفة للأطفال: الواقع ومسارات المستقبل. التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، س٣٥، ع١٠٩، ٧– ٧٦.

٦٦)النيسابوري، مسلم بن الحجّاج القُشيري. (١٩٩١). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، دار الحديث؛ بيروت: دار الكتب العلمية.

٦٧)الهاشمي، د.حسني هاشم محمد. (٢٠١٦). تدريس الفلسفة للأطفال. تقديم: أ.د.مصطفى النشار. القاهرة، نيو لينك الدولية.

٦٨)وهبة، مجدي، والمهندس، كامل. (١٩٨٤). معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب. ط٢. مكتبة لبنان، بيروت.

٢.٢. المراجع الإنجليزية

69) Cuddon, J. A. 2013. A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. 5th ed. Wiley-Blackwell. USA.

70) D'Olimpio, Laura; Teschers, Christoph. (2017) "Drama, Gestures and Philosophy in the Classroom: Playing with Philosophy to Support an Education for Life," In **the Routledge International Handbook of Philosophy for Children.** Edited by Maughn Rollins Gregory and others. Routledge Taylor & Francis Group. London and New York. pp. 145-152.

71) Erikson, Erik Homburger. (1979). Dimensions of a new identity. Norton. New York.

72) Gasparatou, Renia. (2017). "PHILOSOPHY FOR/WITH CHILDREN AND THE DEVELOPMENT OF EPISTEMICALLY VIRTUOUS AGENTS," In **the Routledge International Handbook of Philosophy for Children.** Edited by Maughn Rollins Gregory and others. Routledge Taylor & Francis Group. London and New York. pp.103-110.

73) Greimas, A. J.; Courtés, J. (1982). Semiotics and language: an analytical dictionary. Indiana University Press. Bloomington.

74) Kasmirli, Maria. (2020). The Paradox of philosophy for Children and how to Resolve it. Childhood & Philosophy. V.16, pp. 01-24.

75) Kelland, Mark. (2015). Personality Theory in a Cultural Context. OpenStax CNX.

76) Lipman, Matthew. (1988). Philosophy Goes to School. Temple University Press. Philadelphia.

77) Lipman, Matthew & others. (1980). Philosophy in the Classroom. 2nd ed. Temple University Press. Philadelphia.

78) Lipman, Matthew. (2017). "The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program," In **History, Theory and Practice of Philosophy for Children International Perspectives**, Edited by Saeed Naji and Rosnani Hashim. Routledge Taylor & Francis Group. London & New York. pp. 3- 11.

79) Lipman, Matthew. (2003). Thinking in Education. Cambridge University Press. New York.

80) Matthews, Gareth B. (2017). "Doing philosophy with children rejects Piaget's assumptions," In **History, Theory and Practice of Philosophy for Children International Perspectives**, Edited by Saeed Naji and Rosnani Hashim. Routledge Taylor & Francis Group. London & New York. pp. 53- 55.

81) Mendonça, Dina; & Figueiredo, Florian Franken (Eds.). (2021). Conceptions of Childhood and Moral Education in Philosophy for Children. J. B. Metzler. Berlin.

82) Mendonça, Dina. (2012). "Absolutely Positively Feeling that Way and More Paradoxes of Fiction and Judith Viorst's Alexander Stories." In **Philosophy in Children's Literature.** Edited by Peter R. Costello. Lexington Books. Lanham • Boulder • New York • Toronto • Plymouth, UK. pp. 41-62.

83) Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. (2003). 11th ed. Merriam-Webster Incorporated, Springfield, Massachusetts. USA.

84) Murdoch, Iris. (1998). Existentialists and Mystics (Writings on Philosophy and Literature). Allen Lane/The Penguin Press. New York.

85) Sharp, Ann Margaret. (2017). "Philosophy in the School Curriculum," In **History, Theory and Practice of Philosophy for Children International Perspectives**, Edited by Saeed Naji and Rosnani Hashim. Routledge Taylor & Francis Group. London & New York. pp. 30- 42.

86) Sharp, Ann Margaret. (2017). "Philosophical novel." In **History, Theory and Practice of Philosophy for Children International Perspectives.** Edited by Saeed Naji and Rosnani Hashim. Routledge Taylor & Francis Group. London & New York. pp. 18-29.

87) Teske, Joanna Klara. (2008). Philosophy in fiction. Maria Curie-Skłodowska University Press. Lublin.

88) Topping, Keith J., & others. (2020). Philosophy for Children. Educational Practices Series (32). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Brueau of Education. Switzerland.

٣. المراجع الرقمية

٨٩) إنشاء نادي الإبل بصدور الأمر الملكي رقم (أ/ ٢٩٧) وتاريخ ٢٦/ ١٠ / ١٤٣٨هـ:
https://www.al-jazirah.com/2017/20170721/ln35.htm

٩٠) برنامج إدارة الطاقة:
https://www.seec.gov.sa

٩١) الجمعية السعودية لدراسات الإبل:
https://sscs.ksu.edu.sa/ar/node

٩٢) رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٧):
https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/overview/

٩٣) مكتبة الملك عبد العزيز العامة. (عن المكتبة):
https://www.kapl.org.sa/about-us#1

٩٤) مهرجان الملك عبد العزيز السنوي للإبل:
https://kacf.camelclub.gov.sa/

٩٥) النظام الأساسي للحكم:
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6/1

٩٦) نظام حماية الطفل:
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/2d3cb83a-0379-4cde-8e0b-a9a700f272bd/1

٩٧) نظام مكافحة جريمة التحرش:
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/f9de1b7f-7526-4c44-b9f3-a9f8015cf5b6/1

٩٨) نظام المياه:

https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/57261279-94b7-4ddc-8ad2-abf100d246be/1

99) United Nations United Nations General Assembly. (1989). Convention on the Rights of the Child (CRC). https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child