أ.د. سعاد بسناسي

أدب الفتيان والأطفال

(القيم والتّخييل والتّأويل)

دراسة في إبداعات د. مصطفى عطيّة جمعة

أدب الفتيان والأطفال

القيم والتّخييل والتّأويل

دراسة في إبداعات د. مصطفى عطيّة جمعة

❖ اسم العمل: أدب الفتيان والأطفال: القيم والتّخييل والتّأويل
دراسة في إبداعات د. مصطفى عطيّة جمعة
❖ الكاتبة: أ.د. سعاد بسناسي
❖ إخراج داخلي: سليل الفراعنــة
❖تصميم الغلاف: عبير فاروق
❖ رقم الإيداع:14850 / 2025
❖ الترقيم الدولي: 978-977-8868-48-7

(جميع الحقوق محفوظة للناشر وأي انتهاك سيعرض صاحبه للمساءلة القانونية
هذه النسخة مخصصة للقراءة فقط، ولا يجوز إعادة طبعها أو نسخها أو نشرها إلا بعد
الحصول على إذن كتابي من الناشر)

خالد عدلي
00201002688188
info.mothakf@gmail.com

أ.د. سعاد بسناسي

أدب الفتيان والأطفال
القيم والتّخييل والتّأويل

دراسة في إبداعات د. مصطفى عطيّة جمعة

١٤٤٧هـ/ ٢٠٢٥م

متون المثقف
للنشر والتوزيع

الإهداء

إلى من كانَا بدء النّبض ومأوى الرّوح...

والديَّ، أنا منكما وفيكما.

* * *

أنفاسُ العتبة

"الأطفالُ هم أنفاسُ الحياةِ، هم النّقاءُ الذي لم تلوّثه الدّنيا بعدُ، هم الأمانة التّي أودعها الله في قلوبنا لنرعاها. إنّهم نورٌ في ظُلمةِ العالم، وأمَلٌ في وجهِ الألمِ، فكيف لا يكونُ الاهتمامُ بهم واجبًا مقدَّسًا؟"

سعاد بسناسي

* * *

الفهرس

مقدمة ١٣

الفصل الأول بنية السّرد وأبعاد التّخييل والتّأويل في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" ٢٣

تقديم: ٢٥

❖ أدب الفتيان العربي: التّأسيس لهويّة تخييليّة ومعرفيّة: ٢٦

❖ تنمية الخيال: من الحكاية إلى التّخييل العلميّ: ٢٧

❖ وظيفة التّموّ المعرفيّ والنّفسيّ: ٢٨

❖ الفضاء النّصيّ بوصفه عالمًا بديلًا: ٢٨

❖ نحو خطاب أدبيّ مغاير: ٢٩

❖ قراءة تفاعليّة للمعنى: ٢٩

رحلة إلى عوالم الخيال العلميّ والتّنشئة العلميّة: ٣٢

الفضاء بوصفه رمزًا للتّطلّع والنّهضة: ٣٥

الشّخصيّة الرّئيسة بوصفها نموذجًا للفتى العربيّ الطّامح: ٣٨

ثنائيّة المتعة والمعرفة في الرّواية: ٤٢

دور العلماء العرب في صناعة الأمل: ٤٥

القيم التّربويّة في الرّواية: ٤٨

اللّغة والأسلوب: ٦١

موقع الرّواية ضمن أدب الفتيان العربيّ: ٦٨
الموضوعات الرّئيسة في الرّواية: ٧٠
الرّسائل التّربويّة: ٧٩
الجوانب الفنيّة للرّواية: ٨١
الجوانب الموضوعيّة في الرّواية: ٨٩
التّحليل التّأويليّ للرّواية: ٩٨
رؤية نقديّة: ١٠٦
الفصل الثاني أدب الطفل وتمرين الاختلاف دراسة في قصة "صندوق الألعاب" ١٠٩
تمهيد: ١١١
البناء الفنية للقصة: ١١٢
١. البنية السّرديّة البسيطة والمتدرّجة: ١١٢
٢. رسم الشّخصيّات من خلال الفعل وردّ الفعل. ١١٥
٣. وظيفة اللّغة الميسّرة في تأطير المعنى التّربوي: ١١٧
التّوتّر الدراميّ بين الطّفلتين: ١٢٢
١. مظاهر الاختلاف في الطّباع والأسلوب: ١٢٢
٢. مركزيّة "اللّعب" كوسيلة للتّعبير عن الذّات: ١٢٦
٣. تطوّر العلاقة من الفرض إلى الفهم: ١٣٠

القيم التّربويّة في القصّة: ١٣٥
أ- الاختلاف كقيمة إنسانيّة: ١٣٥
ب- الحريّة في التّعبير واللّعب: ١٤٠
ج- القبول والمرونة كأساس للرّوابط الأخويّة: ١٤٤
د. الحوار الدّاخليّ كأداة للنّموّ العاطفيّ: ١٥٠
القصّة بوصفها نموذجًا تربويًّا: ١٥٢
أ. إمكانات التّوظيف التّربويّ للقصّة في البيئة الصّفيّة: ١٥٢
ب - ملامح الخطاب غير المباشر في ترسيخ القيم: ١٥٥
ج - دور القصّة في بناء التّعاطف والتّفهّم لدى الطّفل ١٥٧

الفصل الثالث الوعي البيئيّ في أدب الفتيان المسرحيّ قراءة في مسرحية "جزيرة الفئران" ١٦٥

البنية الدراميّة للنّص المسرحيّ: ١٦٧
أ. العتبات البصريّة والبنائيّة: ١٦٧
ب. الشّخصيّات ووظائفها السّرديّة: ١٧٤
ج- الحبكة وبناء الصّراع المركزيّ: ١٨١
التّوازن البيئيّ كقضيّة دراميّة: ١٨٣
أ. البيئة بوصفها كيانًا دراميًّا: ١٨٣
ب. الإنسان بين التّملّك والتّدبير: ١٨٥

ج- مقاربة النّص للنّظم الإيكولوجيّة: ١٨٨
البعد التّربويّ والفكريّ في المسرحيّة: ١٩٧
أ. دور المسرح في غرس الوعي البيئيّ لدى الطّفل ١٩٧
ب. بنية الحوار وتحفيز التّفكير النّقديّ: ٢٠٢
ج. القيم المستفادة: ٢١١
الرّمز والدّلالة والتّأويل الفلسفيّ: ٢١٤
أ. رمزية الشّخصيّات ٢١٤
ب- التّأويل الفلسفيّ للصّراع: ٢١٦
ج- ثنائية الأخلاق والمنفعة: ٢٢١
خاتمة **٢٢٥**
المصادر والمراجع **٢٢٧**

* * *

مقدمة

(اللّعب هو عمل الطّفل الجادّ) سيغموند فرويد

يُعدّ أدب الأطفال والفتيان من أبرز الحقول الأدبيّة التي شهدت تطوّرًا لافتًا في الثّقافة العربيّة الحديثة، نظرًا إلى ما يقدّمه من أدوار متداخلة بين التّنشئة والتّثقيف والتّسلية، وما يفتحه من آفاق للتّخييل والتّفكير النّقديّ في آن. ورغم أن

هذا الأدب لم يحظَ بعناية منهجيّة واسعة في بداياته لدى العرب، إلاّ أنّه سرعان ما أثبت حضوره بوصفه وعاءً معرفيًا وجماليًا يستجيب لحاجات الطّفولة المتجدّدة، ويندرج ضمن الرّهانات الكبرى لتكوين الأجيال القادمة في ظلّ عالم متغيّر.

ويُعتبرُ أدب الفتيان تحديدًا، وهو الشّريحة المتوسّطة بين الطّفولة واليفاعة، من الفضاءات التّعبيريّة التي تُمثّل امتدادًا نوعيًا لأدب الطّفل؛ إذ يركّز على موضوعات تتعلّق بالهويّة والانتماء، والاكتشاف، والتّمرّد، والتّفاعل مع قضايا المجتمع والكون. كما يُقدّم هذا الأدب، من خلال الرّواية والقصّة والمسرحيّة، أدوات سرديّة وتخييليّة تُعزّز بناء الشّخصيّة النّاشئة، وتفتح أفقها على الحياة من خلال نماذج متنوّعة من الأبطال والأحداث والعوالم الرّمزيّة.

تبرزُ - ضمن هذا السّياق - تجربة الكاتب المصريّ **مصطفى عطيّة جمعة** بوصفها نموذجًا متكاملًا لأدب الفتيان الملتزم والهادف؛ إذ تُظهر

أعماله توجّهًا واضحًا نحو بناء سرد تأويليّ تخييليّ يدمج بين المتعة والمعرفة، وبين التّرفيه والتّربية القيميّة، في توازن دقيق لا يُخلّ بالبعد الجماليّ للنّص. ومن أبرز أعماله التي يمكن أن تُدرَج ضمن هذا التّوجّه: رواية "**أصدقاء في عالم الفضاء**"، ورواية "**صندوق الألعاب**"، ومسرحيّة "**جزيرة الفئران**"، وهي نصوصٌ تُمثّل مراحل مختلفة من وعي الكاتب بقضايا الطّفولة، وتُجسّد تصوّره لوظيفة الأدب كأداة للتّنشئة وتوسيع الخيال.

يستثمرُ الكاتب في رواية "**أصدقاء في عالم الفضاء**"، الخيال العلميّ بوصفه بوّابة للانفتاح على مفاهيم العلم والتّواصل الكونيّ، من خلال مغامرة فضائيّة خياليّة لكنّها محمّلة برموز معرفيّة وقيم إنسانيّة، تُحفّز القارئ الصّغير على التّفكير في مفهوم "الآخر"، والسّلام، والانتماء إلى عالم أوسع من الذّات الضيّقة. أمّا رواية" **صندوق الألعاب**"، فتُجسّد رحلةً رمزيّةً داخل عالم الطّفولة نفسه، حيث تتحوّل الألعاب إلى مرايا للنّفس، وتُعيد ترتيب علاقتها بالعالم من منظور طفوليّ نابض بالحياة، يرصد الانفعالات والتّجارب والتّحدّيات بطريقة شفّافة وعميقة. في حين تقدّم مسرحيّة "**جزيرة الفئران**" نموذجًا دراميًا يحمل قضيّة معاصرة تتعلّق بالتّوازن البيئيّ، والعدالة بين الكائنات، وتُثير تساؤلات حول السّلطة، والهيمنة، والحوار بين الإنسان والطّبيعة، في قالب فنّيّ حيويّ يتّسم بالحركة والدّيناميّة الفكريّة.

ولعلّ ما يميّز هذه الأعمال هو أنّها لا تتوقّف عند حدود التّخييل، بل تنخرط في مشروع تربويّ ثقافيّ واضح المعالم، يسعى إلى تنشئة الطّفل

العربيّ في ضوء قيم كونيّة وإنسانيّة، مثل الحريّة، والعدل، والوعي بالذّات والآخر، من خلال نصوص مفتوحة على التّأويل ومتعدّدة المستويات. فهي نصوص تُراعي الخصائص النّفسيّة واللّغويّة للفتى، وتُقدّم له شخصيّات إيجابيّة قريبة من واقعه، كما تدفعه للتّفكير في قضايا وجوديّة واجتماعيّة بلغة محبّبة لا تفرض نفسها، بل تدعوه إلى الاكتشاف الذّاتيّ.

تُتيحُ قراءة أعمال مصطفى عطيّة جمعة في ضوء هذه الأبعاد، الوقوف على **مشروع أدبيّ متكامل**، يربط بين التّأويل والتّخييل القيميّ والسّرد التّربويّ من جهة، وبين الجماليّات الحديثة لأدب الفتيان من جهة أخرى، ممّا يجعل من هذا الكاتب واحدًا من الأصوات المميّزة في هذا المجال على مستوى العالم العربيّ. إنّ اختياره للمواضيع، وبنائه للّغة، واستثماره للأشكال السّرديّة والمسرحيّة المختلفة، كلّها عناصر تؤكّد أنّه لا يكتب للطّفل من منطلق تبسيطيّ أو فوقيّ، بل يكتب **مع الطّفل** وضدّ كلّ ما يُقيّد حريّته وتفتّحه العقليّ والوجدانيّ.

وهكذا، فإنّ النّصوص التي نُعالجها في هذا البحث لا تمثّل إنتاجات أدبيّة ناجحة، فقط، بل تكشف عن تصوّر ثقافيّ للتّربية عبر الأدب، وتُرسي دعائم فكريّة لبناء علاقة جديدة بين الطّفل العربيّ والكتاب، بين الخيال والواقع، وبين الذّات والعالم. ومن ثمّ، فإنّ دراسة هذه الأعمال ليست قراءة فنيّة، فحسب، بل هي أيضًا دعوة لتثمين هذا المسار الأدبيّ الذي يمزج بين الوظيفة التّربويّة والقيمة الإبداعيّة في خدمة أدب الفتيان العربيّ المعاصر.

وفي ضوء ذلك، يمثّل أدب الفتيان مجالًا بالغ الأهمّية في الثّقافة العربيّة المعاصرة، نظرًا إلى ما ينطوي عليه من إمكانيّات تربويّة وتخيليّة وتكوينيّة عميقة، تُسهم في صقل شخصيّة النّشء، وتوسيع مداركه، وتعزيز وعيه بذاته وبالآخرين وبالبيئة المحيطة به. ورغم أنّ بدايات هذا الأدب لدى العرب لم تكن مبكّرة بالمقارنة مع ما عرفته الثّقافات الغربيّة، فإنّ تطوّره في العقود الأخيرة شهد ديناميّة لافتة، تمثّلت في تعدّد أشكاله وتنوّع موضوعاته، إلى جانب انفتاحه على قضايا العصر، بما فيها العلوم والتّكنولوجيا والبيئة وحقوق الإنسان. وقد أبدع عدد من الكتّاب العرب في هذا المجال، من بينهم مصطفى عطيّة جمعة، الذي أسهم بأعماله في إغناء مكتبة الطّفل العربيّ، واضعًا بين يديّ النّاشئة روايات وقصصًا ومسرحيّات تتّسم بالبعد القيميّ والتّربويّ، دون أن تغفل الجانب الجماليّ والتّخييليّ.

وإذا كانت روايات الفتيان وقصصهم ومسرحيّاتهم تشكّل رافدًا حيويًا من روافد التّربية غير المباشرة، فإنّها، في الآن ذاته، أدوات فاعلة لغرس القيم وتنمية الخيال وتحفيز التّفكير النّقديّ والابتكار لدى القارئ النّاشئ. وهذا ما نجده جليًا في الرّوايات الثّلاث "**أصدقاء في عالم الفضاء**"، و"**صندوق الألعاب**"، و"**جزيرة الفئران**"، التي يمكن قراءتها بوصفها وحدات نصيّة متكاملة، تتقاطع في كونها تخاطب عقل الطّفل وقلبه، وتستبطن رسالة ذات بعد إنسانيّ وتربويّ عميق.

تأخذ قصّة "**أصدقاء في عالم الفضاء**" القارئ الشّاب إلى عوالم الخيال العلميّ، من خلال مغامرة كونيّة يخوضها أبطال صغار يستكشفون الفضاء،

في تجربة سرديّة تستثمر التّقدّم العلميّ كأفق للتّساؤل القيميّ والمعرفيّ. فالموضوع لا يتوقّف عند حدود الرّحلة الفضائيّة، بل يتجاوزها إلى التّأمّل في قيم الصّداقة، والتّعاون، واحترام الكائنات الأخرى، مع التّلميح إلى قضايا البيئة والسّلام، وهو ما يمنح النّص أبعادًا تربويّة وفكريّة متشابكة.

أمّا قصّة "**صندوق الألعاب**"، فتندرج ضمن أدب الطفل الواقعيّ الرّمزيّ، حيث يعالج الكاتب بأسلوب حكائيّ مشوّق قضيّة الانتماء، وتقدير الذّات، والتّعامل مع العالم من زاوية الخيال الطّفوليّ المبدع. إذ تتحوّل الألعاب هنا إلى شخصيّات حيّة، تتفاعل فيما بينها، وتكتسب وعيًا تدريجيًّا، يُفضي إلى إبراز معانٍ عميقة حول قيمة الأشياء والوفاء والحريّة. ويظهر الكاتب قدرة واضحة على توظيف الرّمز لإثارة خيال الطّفل وتحفيز حسّه التّأويليّ، ممّا يجعل القصّة تجربة تربويّة بامتياز، لكنّها مغلفة بلغة سرديّة محبّبة ومؤثّرة.

في حين أنّ مسرحيّة "**جزيرة الفئران**"، الموجّهة أيضًا للفتيان، تُقدَّم في قالب دراميّ يقوم على المفارقة والرّمز والجدل الحيويّ بين الإنسان والطّبيعة، وتطرح مسألة التّوازن البيئيّ وتدخّل الإنسان في المنظومة الحيويّة للكائنات الأخرى. وقد اختار الكاتب الفئران لتكون مركز الحكاية، لتسليط الضّوء على معنى العيش المشترك، والعدالة الطّبيعيّة، وحقّ الكائنات الأخرى في الحياة. وبذلك، تتحوّل المسرحيّة إلى منبر لعرض الأفكار البيئيّة بشكل دراميّ، يتيح للمتلقّي الصّغير أن يستوعب قضايا كبرى مثل الأنانيّة البشريّة، ومفهوم السّلطة، والعدالة، في إطار سرديّ-تمثيليّ يجمع بين المتعة والتّأمّل.

تكمن أهمّية هذه الأعمال مجتمعة في قدرتها على تكوين وعي سرديّ وجماليّ لدى القارئ الصّغير، يدمج بين التّسلية والتّعليم، وبين الخيال والتّفكير النّقديّ، وهو ما يجعل من أدب الفتيان مجالًا خصبًا لإعادة التّفكير في أدوات التّربية الثّقافيّة والمعرفيّة للأجيال الصّاعدة. كما أنّ هذه النّصوص تبيّن كيف يمكن للكتابة الموجّهة للفتيان أن تتجاوز التّنميط والوعظيّة، لتغدو مجالًا للإبداع الفنّيّ والتّوجيه التّربويّ المتوازن، في ضوء احتياجات الطّفل العربيّ المعاصر، وتحدّيات العالم المتغيّر من حوله.

والحال هذه، لا يمكن قراءة أعمال مصطفى عطيّة جمعة في معزل عن التّحوّلات الكبرى التي شهدها أدب الطّفل العربيّ في العقود الأخيرة، من حيث الموضوعات والأساليب والمضامين. فهذا الكاتب لا يكتفي بسرد القصص من أجل التّسلية، بل يعيد تشكيل العالم الطّفوليّ من الدّاخل، مُعتمِدًا على لغة حيويّة، وصور رمزيّة، وشخصيّات مرسومة بعناية، لتقديم نصوص تُحاور عقل الفتى وقلبه في آن. ويظهر في مجمل أعماله توجّهٌ واضح نحو التّأسيس لأدب فتيان يقوم على **الوعي والتّأويل والتّخييل والمسؤوليّة القيميّة**، دون الوقوع في شرك الوعظ المباشر أو الإملاء الأخلاقيّ الجافّ.

يمتاز مصطفى عطيّة جمعة بقدرته على **المزج بين البنية التّخيليّة والبنية المعرفيّة** في خطابه السّرديّ، إذ لا تخلو أعماله من بعد فلسفيّ وتربويّ عميق، يجعل من كلّ نصّ تجربة فكريّة من نوع خاصّ. ففي رواية "**أصدقاء في عالم الفضاء**"، نلمس رغبة الكاتب في **إشراك الطّفل العربيّ في**

الفضاء الإنسانيّ والعلميّ العالميّ، بعيدًا عن الانغلاق الثّقافيّ، من خلال توظيف أدوات الخيال العلميّ لخدمة قيم التّواصل، والتّسامح، واحترام الآخر. وفي قصّة "**صندوق الألعاب**"، نلمح قدرة عالية على **التّعبير عن التّحوّلات النّفسيّة للطّفل**، والتقاط اللّحظات المفصليّة التي يكتشف فيها ذاته وسط عالم يزخر بالتّحدّيات والأسئلة. أمّا في مسرحيّة "**جزيرة الفئران**"، فإنّنا أمام مشروع بيئيّ وإنسانيّ متكامل، يُربّي الذّائقة الجماليّة لدى الطّفل، ويحثّه على التّفكير في العلاقة بين الإنسان والكون، بين القوّة والعدالة، بين الذّات والآخر.

ومن الجدير بالتّنويه أنّ أسلوب مصطفى عطيّة جمعة يقوم على **بساطة الظّاهر وعمق الباطن**؛ إذ يحرص على أن تكون لغته سهلة ميسّرة، تراعي المستوى العمري للقارئ، دون أن يتخلّى عن الرّمز، والتّلميح، وبناء الشّخصيّات المركّبة، ممّا يجعل من نصوصه أرضيّة خصبة للتّأويل والتّفكيك، سواء من قبل القرّاء الصّغار أم من قبل النقّاد والباحثين في أدب الطّفل.

وفي سياق المقارنة مع كتّاب أدب الفتيان المعاصرين، يحتلّ مصطفى عطيّة جمعة **مكانة متميّزة**، لا من حيث تنوّع إنتاجه فحسب، بل من حيث التزامه الجادّ بقضايا الطّفولة وتربية الخيال، وهو التزام نابع من رؤية ثقافيّة واضحة، تسعى إلى **تجاوز الفجوة بين الأدب وواقع الطّفولة العربيّة**، في زمن تتصارع فيه المؤثّرات الرّقميّة، والتّحدّيات البيئيّة، والتّبدّلات القيميّة

المتسارعة. فكتابة عطيّة جمعة هي كتابة مقاومة للصّمت، مقاومة للتّفاهة، ومقاومة للانفصال بين المتعة والمعرفة.

لهذا، يمكن القول إنّ أدب مصطفى عطيّة جمعة يمثّل **نموذجًا حيًّا لأدب الطفل وأدب الفتيان المعاصر ذي رؤية شموليّة**، لا يكتفي بترفيه الطّفل، بل يعمل على بنائه: وجدانيًا، وعقليًا، وجماليًا. ومن ثمّ، فإنّ دراسة أعماله ليست مجرّد وقوف على نصوص سرديّة، بل هي قراءة في مشروع ثقافيّ وتربويّ متكامل، يستحقّ المتابعة والتّحليل، باعتباره يُسهم، بشكل ملموس، في بلورة وعي جديد بأدب الفتيان في العالم العربيّ.

بناءً على هذا التّقديم الثّريّ والمتكامل، الذي يرسم صورة بانوراميّة دقيقة لمشروع مصطفى عطيّة جمعة في أدب الفتيان، يمكن الوقوف على مجموعة من الخصائص المتميّزة التي وسمت هذه الدّراسة، لتُشكّل مرجعًا وإضاءة منهجيّة لكلّ من يروم الخوض الجادّ والمسؤول في هذا الحقل الإبداعيّ والمعرفيّ الحيويّ. وتُعدُّ هذه الخصائص – في نظرنا - نموذجًا يُحتذى في الكتابة عن أدب الفتيان، سواء من حيث الرّؤية أم من حيث المنهج أم من حيث آليّات التّحليل. وهي في تقديرنا على النّحو الآتي:

- **المنهج التّكامليّ بين الجماليّ والتّربويّ:** تميّزت الدّراسة بقدرتها على المزاوجة المتوازنة بين التّحليل الجماليّ للنّصوص والوعي بوظيفتها التّربويّة، دون الوقوع في فخّ الوعظ أو الإملاء المباشر، ممّا يعكس نضجًا في الوعي النّقديّ بأدب الفتيان كأدب له خصوصيّته المركّبة.

- **الوعي بالفئة العمريّة المخاطبة:** أظهرت الدّراسة إدراكًا عميقًا لخصائص الفتى النّفسيّة والعقليّة والوجدانيّة، حيث تمّ تحليل النّصوص من منظور يلائم قدرات المتلقّي النّاشئ، ما يعكس اهتمامًا حقيقيًا بالقارئ المستهدف في هذا النّوع الأدبيّ.

- **استحضار البعد الثّقافيّ والتّاريخيّ للأدب:** لم تُقرأ النّصوص بمعزل عن سياقها، بل تمّ ربطها بالتّحوّلات التي عرفها أدب الطّفل العربيّ الحديث، وبالرّهانات الكبرى التي يواجهها هذا الأدب في زمن التّحوّلات الرّقميّة والقيميّة، ممّا أضفى على الدّراسة بعدًا تأويليًا نقديًا ممتدًا.

- **استثمار التّنوّع النّصيّ في المقاربة:** استندت الدّراسة إلى تنوّع أجناسيّ ملحوظ (**رواية، قصّة، مسرحيّة**)، ما أتاح لها أن تكشف عن مرونة مشروع الكاتب من جهة، وعن قدرة التّحليل على مقاربة أنماط سرديّة مختلفة بأدوات نقديّة مناسبة من جهة ثانية.

- **تركيز على رمزيّة الخطاب وتعدّد مستوياته:** قاربت الدّراسة النّصوص بوصفها عوالم رمزيّة حافلة بالإيحاءات، فسلّطت الضّوء على تعدّد مستويات القراءة فيها (الواقعيّ، الرّمزيّ، الفلسفيّ، القيميّ)، ممّا يعكس قدرة تحليليّة تأويليّة تتجاوز السّطح النّصيّ.

- **بناء تصوّر شامل حول الكاتب ومشروعه:** لم تقتصر الدّراسة على التّحليل الجزئيّ لأعمال مشتّتة، بل قدّمت رؤية نسقيّة متكاملة

لمشروع مصطفى عطيّة جمعة، موضّحة توجّهه الثّقافيّ والإنسانيّ والتّربويّ، وملامحه الأسلوبيّة والثّيميّة (Theme)، ممّا يمنحها صفة "الدّراسة المشروع."

- **تجاوز التناول التّقريريّ إلى الفعل النّقديّ الواعي:** تجنّبت الدّراسة الطّابع الوصفيّ التّقريريّ، واعتمدت مقاربة نقديّة عميقة تُنير النّص وتُحاوره وتُفكّكه، ما يجعلها تقدّم إضافة حقيقيّة للباحثين في أدب الفتيان.
- **استحضار البعد الإنسانيّ والكونيّ للأدب:** بيّنت الدّراسة كيف أنّ أدب الفتيان يمكن أن يُشكّل وسيلة لتعزيز القيم الكونيّة، مثل الحريّة، والتّسامح، والحوار، والانفتاح، وهو ما يمنحه بعدًا إنسانيًا يوسّع من أفق التّلقّي والنّقد معًا.

وهران في:
٠١ يونيو ٢٠٢٥

* * *

الفصل الأول

بنية السّرد وأبعاد التّخييل والتّأويل

في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"

تقديم:

تُعدّ الرّواية الموجَّهة للفتيان أحد الأجناس الأدبيّة التي تُسهمُ في بناء شخصيّة القارئ النّاشئ، وتشكيل وعيه الجماليّ والمعرفيّ، وتنمية مهاراته الفكريّة والعاطفيّة لا سيما حين تمزج بين المتعة السّرديّة والفائدة التّعليميّة. وفي هذا السّياق، تأتي رواية "**أصدقاء في عالم الفضاء**" للكاتب المصريّ **مصطفى عطيّة جمعة** كأنموذج بارز لرواية تربويّة ذات بعد علميّ، تستثمرُ خيال الطّفل وتوقه للمغامرة من أجل تعميق القيم العلميّة والإنسانيّة في آنٍ معًا.

تحكي رواية "**أصدقاء في عالم الفضاء**" قصّة الفتى خالد الذي يفوز برحلة فريدة إلى المحطّة الفضائيّة الدّوليّة، حيث يقضي عدّة أيّام مع روّاد الفضاء، يشاركهم في أنشطتهم اليوميّة، مثل تناول الطّعام في الفضاء والعمل في المختبرات، ويشهد على لحظات الفرح والضّحك بينهم. بعد عودته إلى الأرض، يروي خالد تجربته لأسرته وأصدقائه، ممّا يثير فيهم حبّ الفضاء ويحفّزهم على تكوين جماعة علميّة تهتمّ بعلم الفضاء، ويستضيفون من خلالها أحد أبرز علماء العرب المعاصرين في المجال ليتحدّث عن كوكب المرّيخ والمهمّات الفضائيّة التي هبطت عليه.

وعلى ضوء ما تقدّم، يتخطّى أدب الفتيان وظيفته التّرفيهيّة ليضطلع بدور تربويّ وثقافيّ بالغ الأهمّية، فهو لا يكتفي بإمتاع القارئ النّاشئ، بل يسهم في غرس القيم وتنمية الشّعور بالمسؤوليّة الفرديّة والجماعيّة، معزّزًا انخراط الفتى في قضايا الإنسان والعالم من موقع المشاركة الواعية وبهذا

تكون الكتابة للطّفل "نوعًا من التّربية، وعلى جانب كبير من الفاعليّة والتّأثير وأنّ كاتب الأطفال هو مربّي بالدّرجة الأولى، وأنّ الاعتبارات التّربويّة يجب أن تحتلّ الصّدارة في أيّ عمليّة موازية بين الاعتبارات، ولا يجب أن تصل الكتابة للأطفال إلى أهدافها على حساب الاعتبارات التّربويّة أو النّفسيّة"[1]. ويتحوّل هذا اللّون من السّرد القصصيّ إلى خطاب تنويريّ يُشيع ثقافة التّفكير، ويُحرّض على السّؤال والبحث، ويفتح آفاق التّخييل العلميّ والإبداع الفكريّ، عبر ربط النّاشئة بمفاهيم العصر العلميّة والتّكنولوجيّة دون أن يُفرّط في الأبعاد الجماليّة والرّوحيّة للنّص الأدبيّ. كما يُجدّد هذا الأدب صيغ تعبيره ومضامينه، متجاوزًا الأطر التّقليديّة، ليقدّم محتوى يواكب تحوّلات الثّقافة الرّقميّة، ويستجيب لحاجات الجيل الجديد بأساليب سرديّة جذّابة تظلّ وفيّة للقيم الإنسانيّة العميقة. وضمن هذا الأفق، تبرز رؤيته الاستشرافيّة بوصفها موجّهًا لبناء وعي جديد بالذّات والعالم، يُعدّ الفتيان للعب أدوار فاعلة في المستقبل، ويؤمن بقدرتهم على الإبداع والمساهمة في صياغة حضارة جديدة يتعانق فيها الخيال والمعرفة، ويتجلّى ذلك في ضوء هذه المحدّدات:

❖ أدب الفتيان العربي: التّأسيس لهويّة تخييليّة ومعرفيّة:

إنّ أدب الفتيان بوصفه جنسًا أدبيًا وسيطًا بين الطّفولة والرّشد، يُعدّ من أكثر الأجناس حساسيّة على مستوى اللّغة والموضوع والأسلوب، إذ يتوجّه

[1] إسماعيل عبد الفتّاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، ٢٠٠٠، ص ٢٨- ٢٩.

إلى قارئ لا يزال في طور تكوين الوعي واكتساب القيم الجماليّة والمعرفيّة. ولذلك فإنّ أيّ نصّ يُصنّف ضمن هذا الأدب لا يكتفي بأن يكون نصًّا "تسليقيًّا"، بل يتحوّل إلى أداة ذات وظيفة مزدوجة: تنمويّة وتخيليّة.

في السّياق العربيّ، لا يزال أدب الفتيان يشقّ طريقه بصعوبة بين متطلّبات الحداثة القرائيّة من جهة، وضغط التّقاليد التّعليميّة من جهة أخرى. ومن هنا تنبع أهمّية أيّ عمل ينتمي إلى هذا الحقل بوصفه مساهمةً في إعادة تشكيل الذّائقة الجماليّة لدى النّاشئة، وفتح آفاق جديدة لتخيّل الذّات والعالم والآخر.

❖ تنمية الخيال: من الحكاية إلى التّخييل العلميّ:

يتمثّل الخيط النّاظم لأدب الفتيان النّاجح في قدرته على تحفيز المخيّلة، وتوسيع فضاءات الإدراك. فالخيال هنا لا يُعامل بوصفه مجرّد عنصر زخرفيّ أو عنصر للهروب من الواقع، بل كقوّة إدراكيّة قادرة على:

- إعادة تصوّر العالم بطرق غير نمطيّة؛
- تجاوز المحدود والمحسوس؛
- تطوير الذّكاء العاطفيّ والمعرفيّ.

وفي هذا الإطار، تنفتح الموضوعات التي تُطرح أمام الفتيان على مجالات متعدّدة: التّاريخ، المستقبل، الطّبيعة، الأخلاق، الفضاء، التّكنولوجيا... لكن جوهرها يظلّ تخييليًّا بالضّرورة. فالقصّة التي تُكتب للفتيان لا تُلقّن، بل تُلهم؛ لا تُوجّه بالأوامر، بل تُوقظ الحُلم.

❖ وظيفة النّموّ المعرفيّ والنّفسيّ:

يُسهم هذا النّوع من الأدب في تنمية التّوازن النّفسيّ والمعرفيّ عند الفتيان. فهو يُقدّم نماذج من التّجارب، والمواقف، والشّخصيّات، التي تُمكّنهم من فهم ذواتهم والآخرين بطريقة غير مباشرة(٢). ويكتسب هذا البعد أهمّية خاصّة في السّياق العربيّ، حيث لا تزال المناهج المدرسيّة تميل إلى التّجريد والخطابة وتفتقر إلى بناء الخيال الفرديّ.

وهكذا، يعمل أدب الفتيان على:

- توسيع دائرة التّلقي، وتهيئة الوعي للقراءة التّأمّليّة؛
- غرس قيم التّأمّل والمغامرة والاستكشاف؛
- توفير بدائل سرديّة تربط بين المعرفة والمتعة.

❖ الفضاء النّصيّ بوصفه عالمًا بديلًا:

لعلّ من أبرز ملامح هذا الأدب أنّه يخلق عوالم بديلة ذات قوانين خاصّة، سواء أكانت واقعية أم خياليّة، لكنّها تخدم دائمًا هدفًا جوهريًا: التّخفيف من قسوة الواقع أو ضبابيّة الطّفولة عبر شكل تخييليّ واضح المعالم.

هذا الفضاء يُشكّل بنية رمزيّة تنمّي الوعي بالعالم، لا من خلال المعلومات المباشرة، بل من خلال التّورّط التّخييليّ في مصائر الشّخصيّات. ويُصبح

(٢) ينظر، هادي نعمي الهيتي، ثقافة الطّفل، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافيّة شهريّة، المجلي الوطنيّ للثّقافة والفنون والأدب، الكويت، مارس، ١٩٨١، ص ١١٩.

"الفضاء" هنا – سواء أكان مكانيًا أم ذهنيًا – تجليًا لرغبة الفتى في التّحرّر من المحدوديّة، واختبار هويّته في مناطق غير معتادة.

❖ نحو خطاب أدبيّ مغاير:

يُسهِم أدب الفتيان، حين يُكتب بوعي فنّيّ، في بناء ذائقة جديدة لدى النّاشئة: ذائقة لا تتقبل فقط، بل تُحلّل وتُعيد تركيب المعنى. وتتحوّل القراءة، بالتّالي، من تلقٍ ساذج إلى ممارسة نقديّة ضمنيّة، عبر التّفاعل مع الشّخصيّات، ورفض بعض قراراتها، أو التّعاطف مع صراعاتها. ولعلّ هذا ما يجعل أدب الفتيان أحد المداخل التّربويّة والجماليّة الأساسيّة في تشييد مواطن قارئ في الوطن العربيّ، قارئ لا يكتفي بالحفظ، بل يمارس التّخييل النّقديّ، ويطوّر ملكته على التّفريق بين ما يُقال وما يُراد قوله.

❖ قراءة تفاعليّة للمعنى:

يتحدّد انتماء أيّ نصّ إلى أدب الفتيان العربيّ لا بمجرّد سنّ القارئ المفترض، بل بوظائفه المتعدّدة، من حيث ما ينهض به من أدوار تربويّة، وتنويريّة، وتخييليّة، قادرة على تشكيل وعي النّاشئة وفتح آفاقهم المعرفيّة:

- إثارة الخيال وتحرير الحسّ التّخييليّ؛
- مراعاة التّدرّج المعرفيّ واللّغويّ دون تسطيح؛
- تشكيل الشّخصيّة عبر المحاكاة والتّجربة السّرديّة؛
- المساهمة في تأسيس هويّة لغويّة وجماليّة مرنة ومعاصرة.

وهذا ما يمكن أن يُعوّل عليه بوصفه مرتكزًا جوهريًا لأيّ مشروع أدبيّ يُكتب للفتيان في العالم العربيّ بأن يتجاوز حدود الإمتاع اللّحظيّ إلى أفق التّأسيس العميق، وأن يكون أدبًا لا يكتفي بإبهار القارئ النّاشئ، بل يسعى إلى تأهيله فكريًا ووجدانيًا، عبر بناء نسق سرديّ يسهم في تشكيل رؤيته للعالم، ويغرس فيه القدرة على التّفكير، والحلم، والاختيار.

لا يقاس أدب الفتيان في صورته المنشودة بمدى قدرته على التّسلية فحسب، بل بمدى إسهامه في تأسيس وعي النّاشئة، وتوجيه خيالهم، وتنمية ملكاتهم في الفهم، والابتكار، والانفتاح على الآخر. إنّه أدب يحمل وظيفة تكوينيّة بامتياز، تسعى إلى ربط النّاشئ بسياقه الثّقافيّ، من جهة، وإعداده لمواجهة التّحوّلات المعرفيّة والتّقنيّة المتسارعة، من جهة أخرى.

تمثّل التّحدّي الأكبر أمام الكتّاب العرب اليوم في ابتكار أدب يوازن بين الجاذبيّة السّرديّة والعمق التّربويّ والمعرفيّ، لا يكتفي بإنتاج نصوص مسلّية أو مشوّقة فحسب. هذا الأدب يراهن على تحقيق أثر طويل المدى، ويحمل في طيّاته مشروعًا تنمويًا متكاملاً يسهم في بناء إنسان المستقبل القادر على التّخيّل، والفعل، والحضور النّقديّ الفاعل في العالم.

كما تدورُ أحداث رواية أصدقاء في عالم الفضاء للكاتب مصطفى عطيّة حول الفتى "خالد"، الذي يفوز بفرصة نادرة لزيارة المحطّة الفضائيّة

الدّوليّة. خلال رحلته، يعيش تجربة فريدة حيث يشارك روّاد الفضاء حياتهم اليوميّة، من تناول الطّعام إلى العمل في المختبرات، ويشهد لحظاتهم الإنسانيّة والمرحة. عند عودته إلى الأرض، ينقل خالد تجربته لأسرته وأصدقائه، ممّا يلهمهم لتكوين جماعة علميّة تهدف إلى استكشاف عالم الفضاء. ومن بين أنشطتهم، دعوة أحد أبرز العلماء العرب المعاصرين في مجال الفضاء لإلقاء محاضرة عن كوكب المرّيخ وسفن الفضاء التي هبطت عليه.

استطاع الفتى "خالد" الفوز برحلة فريدة من نوعها، إلى المحطّة الفضائيّة الدّوليّة، حيث قضى أيّامًا على متنها، مستمتعًا بصحبة روّاد الفضاء، فأكل طعامهم، وشاركهم في مختبراتهم، وكان شاهدًا على ضحكاتهم. ثمّ عاد إلى الأرض في سفينة فضاء، ليحكي لأسرته وأصدقائه عمّا رآه بعينيه، الأمر الذي جعلهم يعشقون عالم الفضاء، ويكوّنون جماعة علميّة، كان من أبرز أنشطتها توجيه الدّعوة إلى أحد أبرز علماء العرب المعاصرين في مجال الفضاء، ليحدّثهم عن الكوكب الأحمر العجيب، ألا وهو كوكب المريخ، وسفن الفضاء التي هبطت على سطحه.

"أصدقاء في عالم الفضاء" ليست مجرّد رواية مغامرات، بل هي دعوة مفتوحة للأطفال لاستكشاف عالم العلم والفضاء، وتعزيز الفضول العلميّ، وتقدير دور العلماء العرب في هذا المجال. من خلال سرد مشوّق وشخصيّات ملهمة، تقدّم الرّواية تجربةً تعليميّةً وترفيهيّةً في آنٍ واحد.

رحلة إلى عوالم الخيال العلميّ والتّنشئة العلميّة:

يقدّم نصّ أصدقاء في عالم الفضاء حكاية تبدو بسيطة في ظاهرها، لكنّها تنطوي على أبعاد عميقة تتداخل فيها مفاهيم التّجربة الفرديّة، والتّكوين العلميّ، والتّحوّل الجماعيّ، ضمن إطار حلم إنسانيّ يتجسّد في خوض مغامرة خارج حدود الأرض.

يحمل خالد، فتى في داخله شرارة فضول، يُمنح فرصة فريدة لا تتحقّق لكثيرين: زيارة المحطّة الفضائيّة الدّوليّة. هذه الرّحلة لا تمثّل مجرّد انتقال جغرافيّ إلى الفضاء، بل هي قفزة في الوعي، واختراق رمزيّ لعالم طالما ظلّ محصورًا في نطاق الكبار والعلماء وروّاد الفضاء. يجد خالد نفسه هناك بين أولئك الذين يصنعون اليوم مستقبل البشريّة، لا كمراقب خارجيّ، بل كواحد منهم، يشاركهم تفاصيلهم اليوميّة: الطّعام، العمل، التّفاعل الإنسانيّ. يتذوّق معهم طعم الحياة في مدار خارج الأرض، حيث تتجلّى البشريّة في أنقى صورها: التّعاون، البحث، الحميميّة في عزّ الغربة عن الكوكب الأمّ.

لكن جوهر النّص لا يتوقّف عند هذه التّجربة المعرفيّة والحسّيّة، بل في ما تخلّفه من أثر عند العودة. خالد لا يعود كما ذهب. لقد تغيّر، ونقل هذا التّغيّر إلى محيطه: الأسرة، الأصدقاء. يصبح ناقلًا للمعرفة، وفاعلًا في إلهام الآخرين. ما عاشه في الفضاء يتحوّل إلى طاقة خلاّقة تدفعه إلى تأسيس جماعة علميّة، لا من باب الحلم المجرّد، بل من موقع الفعل والانخراط.

الجماعة التي تنشأ ليست مجرّد مجموعة فضوليّة، بل نواة لحركة علميّة شبابيّة، تجد في تجربة خالد دافعًا، وفي العلم مشروعًا مشتركًا، وفي المستقبل أفقًا مفتوحًا.

وهنا ينتقل النّص من التّجربة الذّاتيّة[٣] إلى بعدها الثّقافيّ والحضاريّ: الجماعة تدعو أحد أبرز العلماء العرب المعاصرين لإلقاء محاضرة عن المريخ وسفن الفضاء. هذه الخطوة تكشف عن بعدين متداخلين: أوّلًا، ربط الحلم الكونيّ بالهويّة الثّقافيّة العربيّة، عبر التّواصل مع عالم ينتمي إلى هذه الأرض. وثانيًا، الإقرار بأنّ الفعل العلميّ لا يكون مكتملًا إلاّ حين يتّصل بجذوره، ويتفاعل مع المحيط، ويستدعي مرجعيّاته الحيّة.

النّص بهذا المعنى لا يحكي فقط عن رحلة فتى إلى الفضاء، بل يحكي عن تحوّل الوعي، عن الأثر العميق الذي يمكن أن تصنعه التّجربة حين تُعاش بكثافة، وتُنقل بصدق، وتُترجم إلى مشروع. إنّه سرد مكثّف عن العبور من الخيال إلى الفعل، من الحلم الفرديّ إلى العمل الجماعيّ، من العالم

---

[٣] الطّفل سرعان ما يربط مختلف المواقف التّي يتفاعل معها من خلال النّص اللّغويّ بواقعه وتجاربه لأنّ: "التّجربة الذّاتيّة الواقعيّة إذا صيغت حبكتها بصورة مثيرة يكون لها أهمّيتها في خطاب الطّفل، ثمّ إنّ التّجربة القصصيّة التّي ترتبط بحياة الطّفل وواقعه هي وسيط فاعل يعمل على لقاء الفرد مع ذاته". ينظر، علي الحديديّ، في أدب الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصريّة، ط٢، ص ٣٦.

الخارجيّ إلى الدّاخل الثّقافيّ، في تلاقٍ بين العلم والإنسان، بين المعرفة والانتماء، بين الطّفل والمستقبل.

يحصل الفتى خالد على فرصة استثنائيّة وغير معتادة لزيارة المحطّة الفضائيّة الدّوليّة، وهي تجربة نادرة للغاية لا يحصل عليها الكثيرون. أثناء وجوده في المحطّة، يعيش خالد تجربة مميّزة وفريدة من نوعها، حيث يتفاعل بشكل مباشر مع رواد الفضاء الذين يقيمون هناك. يشاركهم في تفاصيل حياتهم اليوميّة، مثل تناول الطّعام معهم، ممّا يتيح له التّعرّف على نوعيّة الطّعام وكيفيّة تناوله في بيئة انعدام الجاذبيّة. كما يعمل معهم في المختبرات العلميّة الموجودة في المحطّة، حيث يشارك في التّجارب العلميّة ويشاهد كيف يجري البحث والدّراسة في الفضاء، وهذا يمنحه فهماً عمليّاً وعميقاً لطبيعة العمل هناك.

إلى جانب الجانب العلميّ، يشهد خالد اللّحظات الإنسانيّة التي تجمع روّاد الفضاء، مثل الضّحك والتّفاعل الاجتماعيّ بينهم، ممّا يعكس الجانب الإنسانيّ والرّوح الجماعيّة التي تسود بينهم رغم الظّروف الصّعبة والمعزولة. هذه التّجربة المتكاملة تترك أثراً كبيراً في نفسه، فتكون مصدر إلهام له.

عند عودته إلى الأرض، لا يحتفظ خالد بهذه التّجربة لنفسه فقط، بل يحرص على مشاركتها مع أسرته وأصدقائه، ليغرس فيهم حبّ العلم والاستكشاف. من خلال حديثه معهم، يشجّعهم على تأسيس جماعة علميّة تهدف إلى استكشاف الفضاء، وهو ما يعكس تأثير تجربته على محيطه

القريب. هذه الجماعة لا تكتفي بالاجتماع فقط، بل توجّه دعوة إلى أحد أبرز العلماء العرب المعاصرين، ليأتي ويقدّم لهم محاضرة عن المريخ وسفن الفضاء التي زارت الكوكب الأحمر، ممّا يزيد من حماسهم ويعمّق معرفتهم بهذا المجال المثير.

بالتّالي، النّص يصوّر رحلة تحوّل شخصيّة من مجرّد تجربة فرديّة إلى تأثير جماعيّ واسع، حيث تتحوّل الفرصة النّادرة إلى مصدر إلهام وعلم يشجّع على المزيد من البحث والاستكشاف في مجال الفضاء.

تتّبع البنية السّرديّة للرّواية خطًّا تصاعديًّا بسيطًا وواضحًا يبدأ من واقعة الفوز بالرّحلة، يمرّ بتفاصيل المغامرة الفضائيّة، ثمّ يعود إلى الأرض حيث تبدأ عمليّة نقل التّجربة والتّفاعل المجتمعيّ معها. وتنسجم هذه البنية الكلاسيكيّة مع جمهور الفتيان، ممّا يسهّل غرس الرّسائل التّربويّة بشكل مباشر، بعيدًا عن التّعقيدات البنيويّة أو التّقطيع الزّمنيّ الذي قد يربك القارئ الصّغير.

الفضاء بوصفه رمزًا للتّطلّع والنّهضة:

يتّخذُ الفضاء في الرّواية وظيفة رمزيّة، فهو ليس فقط خلفيّة لأحداث مثيرة، بل هو مرآة لطاقات الإنسان الكامنة وقدرته على تخطّي حدوده البيولوجيّة والجغرافيّة نحو المجهول. الفضاء هنا هو أفق الطّموح العلميّ الذي لا حدود له، وتُستثمر الرّحلة الفضائيّة لتوسيع آفاق القارئ

الصّغير وتشجيعه على التّطلّع إلى المستقبل لا كحلم فانتازي، بل كمشروع واقعيّ يمكن للمثابرين والمهتمين أن يكونوا جزءًا منه.

خالد لا يزور الفضاء لمجرّد الاستكشاف أو التّسلية، بل يعود حاملاً **رسالة علميّة ومجتمعيّة**، فيُشرك الآخرين في التّجربة، ويُحوّل الرّحلة الفرديّة إلى **حراك جماعيّ** يستثمر في العلم والمعرفة. إنّها رحلة تحوُّل من "المغامرة" إلى "المسؤوليّة"، ومن "الدّهشة" إلى "الوعي العلميّ."

في رواية أصدقاء في عالم الفضاء، لا يُقدَّم الفضاء كمكان خارجيّ تجري فيه أحداث مشوّقة فقط، بل يُبنى له حضورٌ يتجاوز البعد المكانيّ ليتحوّل إلى رمز غنيّ بالدّلالات. الفضاء هنا ليس مجرّد مشهد خلفيّ لصراع أو مغامرة، بل يمثّل الامتداد المفتوح الذي يكشف عمَّا يستطيع الإنسان أن يحقّقه حين يتحرّر من قيوده المباشرة، سواء كانت تلك القيود جسديّة، أم اجتماعيّة، أم معرفيّة. إنّ الخروج من الأرض في الرّواية يُصوَّر على أنّه خروج من المحدود إلى الممكن، من المألوف إلى الكونيّ، من الرّاكد إلى المتحوّل.

هذا الامتداد الكونيّ ليس فانتازيا منفصلة عن الواقع، بل يُقدَّم للقارئ النّاشئ كأفق حقيقيّ، يمكن بلوغه بالعلم والعمل والفضول الخلاق. ما يجري في الفضاء ليس محض تسلية، بل هو مشروع إنسانيّ يعكس قدرة العقل البشريّ على اقتحام المجهول وإعادة رسم حدود الممكن. ولهذا، فإنّ الرّحلة الفضائيّة في الرّواية لا تُوظَّف من أجل الإثارة

العابرة، بل من أجل توسيع الخيال العلميّ لدى الطّفل، وتثبيت صورة المستقبل كمجال يمكن التّفكير فيه بجديّة. الطّفل الذي يقرأ الرّواية لا يُطلب منه فقط أن يُدهش، بل أن يتأمّل، أن يسأل: كيف يمكنني أنا أيضًا أن أكون جزءًا من هذا العالم؟ كيف يمكنني أن أسهم، أن أتعلّم، أن أحلم وأبني في آن؟ وهذا ما يوجب توافر مهارات لدى الكاتب وتدبّرا لأنّ تكوين الأجيال يتطلّب "جهدا عملاقا في جميع مجالات الحياة والعلاقات الإنسانيّة، هذا الجهد يبدأ من الطّفولة، ويجب أن يستمرّ خلال فترة الشّباب، ولا يجهل أحد الأهمّية التّي تأخذها هذه الفترة الحرجة في تربية الإحساس، والخيال، وتشييدها في القناة الصّحيحة بواسطة أفضل الكتب"[٤] وأدب الفتيان يعدّ إعدادا روحيّا وعقليّا، لما يحمله من قيم تربويّة ومعرفيّة وفكريّة وثقافيّة.

ونجدُ نصّ (أصدقاء الفضاء) ممثّلاً في خالد، الشّخصيّة المحوريّة في الرّواية، لا يُترك بعد انتهاء رحلته عالقًا في بُعد شخصيّ فرديّ. بل يعود إلى الأرض محمَّلاً بتجربة تتجاوز ذاته، تجربة تنطوي على مسؤوليّة معرفيّة واجتماعيّة. لقد عاش ما لم يعشه غيره، لكنّه لا يحتفظ به لنفسه. إنّه يعود ليشارك، ليحاور، ليحوّل التّجربة الفرديّة إلى وعي جماعيّ. ما يحمله معه من الفضاء ليس صورًا أو ذكريّات، بل طاقة معرفيّة تسري في محيطه وتدفع الآخرين إلى الانخراط في مشروع علميّ مشترك.

[٤] إلغا مارينا، أدب الأطفال والفتيان في العالم، تر، نادر ذكرى، دار الحوار، اللاّذقيّة، ص ٨١.

من خلال هذه العودة، تتحوّل الرّحلة من كونها مغامرة خارجة عن المألوف إلى كونها لحظة تأسيس لفكر جديد، لسلوك جديد، لنظرة جديدة إلى الذّات والمجتمع. خالد لا يعود فتى يروي حكاية، بل يصبح حاملًا لرؤية، باعثًا لاهتمام، موقظًا لحسّ علميّ في من حوله. وبهذا المعنى، فإنّ الفضاء في الرّواية لا ينتمي إلى الخارج البعيد فحسب، بل يتحوّل إلى صورة داخليّة تُعاش بالمعنى: هو الفضاء الدّاخليّ للطّموح، للجرأة، للمعرفة، ولكلّ ما يمكن أن يُبنى حين نُعيد تعريف موقع الإنسان في العالم، لا باعتباره كائنًا خاضعًا لحدوده، بل باعتباره مشروعًا مفتوحًا نحو المستقبل.

ما يحدث في النّص إذًا ليس فقط رحلة صعود إلى الأعلى، بل رحلة صعود في الوعي، في فهم الذّات والعالم، في إدراك أنّ العلم ليس ترفًا، بل ضرورة إنسانيّة، وأنّ المجهول ليس مجالًا للخوف، بل لحركة مستمرّة نحو اكتشاف ما لم يُكتشف بعد. الفضاء هنا يتجلّى كمرآة حقيقيّة لطاقات الإنسان حين يؤمن بأنّ المستحيل مجرّد محطّة مؤقّتة على طريق المجتهدين.

الشّخصيّة الرّئيسة بوصفها نموذجًا للفتى العربيّ الطّامح:

تقدّم شخصيّة "خالد" في رواية أصدقاء في عالم الفضاء للقارئ النّاشئ بصورة قريبة منه، لا ترفعه إلى مصاف البطولة الخارقة ولا تجعله محاطًا بهالة من المثاليّة المفرطة، بل يُرسم بوصفه فتى عاديًّا، يشبه غيره من الأطفال في العمر والطّباع والفضول الطبيعيّ تجاه المجهول. هذه العادية في المظهر لا تعني ضحالة في الشّخصيّة، بل على العكس، هي مدخل أساسيّ

لإبراز عمق داخليّ يتمثّل في رغبته الصّادقة في المعرفة، وانفتاحه على التّجربة، واستعداده للمغامرة المعرفيّة.

خالد لا يُعطى العلم جاهزًا، ولا يتلقّى المعرفة كتعليمات فوقيّة، بل يخوضها بنفسه، عبر رحلة حقيقيّة إلى المحطّة الفضائيّة الدّوليّة، حيث يعيش تجربةً علميّةً وإنسانيّةً في آن. وهذا ما يمنحه فرادته: لا لأنّه يمتلك قدرات خارقة، بل لأنّه يمتلك الاستعداد النّفسيّ والعقليّ للتّعلّم، والقدرة على التّفاعل الإيجابيّ مع ما هو غير مألوف. إنّ فضوله لا يقف عند حدود التّساؤل، بل يتحوّل إلى دافع للحركة والفعل، وفي هذا تتجسّد صورة الطّفل العربيّ الجديد الذي لا يرضى بأن يكون مستهلكًا سلبيًّا للمعرفة القادمة من الآخر، بل يسعى للمشاركة، للاندماج، ولإعادة إنتاج تلك المعرفة من موقعه الخاصّ.

من خلال خالد، يشعر القارئ النّاشئ بأنّ العلم ليس شيئًا معلّقًا في السّماء، ولا حكرًا على الغرباء أو العباقرة، بل هو أفق مفتوح لكلّ من يمتلك الطّموح والجديّة. إذ لا شيء في شخصيّة خالد يوحي بأنّه مختلف جذريًّا عن أقرانه: لا في مظهره، ولا في ذكائه الاستثنائيّ، ولا في وضعه الاجتماعيّ. وهذا ما يجعل تجربته قابلة للاحتذاء، ويمنحها مصداقيّة داخل خيال الطّفل القارئ.

إنّ ما يُعزِّز هذا التّماهي بين القارئ والشّخصيّة هو غياب المباشرة الوعظيّة. فخالد لا يُقدَّم كقدوة مفروضة أخلاقيًّا أو كرمز تربويّ ثقيل، بل

كنموذج حيّ يتحرّك ويتفاعل ويتغيّر، ويُحدث في محيطه أثرًا ملموسًا من دون أن يدّعي الكمال أو المعرفة الكليّة. الأدب هنا لا يُملي دروسًا جاهزة، بل يُتيح عبر السّرد مجالًا لتشكّل المعنى داخل وعي القارئ. فالفعل الذي يقوم به خالد، والتّجربة التي يخوضها، والنّتائج التي تنجم عنها، هي التي تجعله قدوة، لا الأقوال أو التّوجيهات المباشرة.

بهذه الطّريقة، تتحقّق الوظيفة التّربويّة العميقة للأدب الموجَّه للفتيان: ليس عبر نقل معلومات، بل عبر تجسيد قيم، ليس بالتّلقين، بل بالمشاركة، ليس بالنّموذج الأعلى، بل بالشّخصيّة القريبة الممكنة. وخالد، بهذا التّصوّر، يصبح مرآة لأحلام جيل كامل، يريد أن يخرج من أسر التّلقّي السّلبيّ، وأن يكون جزءًا من حركة الفعل العلميّ، والتّجربة الإنسانيّة الكبرى.

وفضلاً عن ذلك، تُقدَّم شخصيّة خالد في رواية أصدقاء في عالم الفضاء بأسلوب يقوم على الإيحاء لا على الإملاء، إذ يُصاغ حضور هذه الشّخصيّة داخل النّسيج السّرديّ بوصفه امتدادًا طبيعيًّا لطفل معاصر يعيش في عالم عربيّ متحوّل، لا يزال في بحث دائم عن إمكانيّاته الكامنة. فلا تُصنع من خالد صورة البطل الأسطوريّ الذي يدهش من حوله بقوّة خارقة أو عبقريّة فذّة، وإنّما يُمنح القارئ شخصيّة من لحم ودم، يمكن أن يجد نفسه فيها، أو يجد فيها صديقًا له، زميلًا في المدرسة، أو حتّى جزءًا من ذاته.

هذا التّوجّه في تشكيل الشّخصيّة يمنحها قدرًا كبيرًا من الواقعيّة والحميميّة. خالد، في حقيقته، ليس أكثر من طفل يملك فضولًا حيًّا، يطرح الأسئلة، يندهش من الغريب، ويملك تلك الجرأة اللّطيفة التي تدفعه لا إلى التّمرّد، بل إلى الاستكشاف. وعبر هذه الحوافز البسيطة، يدخل عالمًا غير معتاد: المحطّة الفضائيّة الدّوليّة. هناك لا يكتفي بالمراقبة، بل ينخرط في الحياة اليوميّة لروّاد الفضاء، يشاركهم العمل والتّجريب والتّأمّل والضّحك، كما لو أنّه يعيش لحظة تكوين جديدة، لحظة تجعله يرى العالم والإنسان من منظور أوسع.

تكمن فرادة خالد في هذا التّفاعل الصّادق، لا في امتلاكه لصفات استثنائيّة. قوّته ليست في كونه عبقريًّا، بل في استعداده للتّعلّم، وفي قابليّته للتّحوّل. هو يذهب إلى الفضاء طفلًا، ويعود منه وقد انفتح وعيه على إمكانيّات لم يكن يتخيّلها من قبل. لكنّه لا يحتفظ بهذا التّحوّل لنفسه، بل يجعله نواة لتغيير أكبر يشمل محيطه. هذا الانعكاس من الذّاتيّ إلى الجماعيّ يجعل من التّجربة الفرديّة نقطة انطلاق لفعل اجتماعيّ، يُبرز فكرة أنّ التّغيير يبدأ من الدّاخل لكنّه لا يكتمل إلاّ بالتّواصل مع الآخر.

ما يميّز حضور خالد أيضًا أنّه لا يتكلّم من علٍ، لا يُقدَّم كنموذج يفرض نفسه بتعالٍ على القارئ، بل كشخصيّة تعيش وتختبر وتتعلّم على مرأى من القارئ، ما يجعل كلّ لحظة من تجربته فرصة للتّماهي، لا للتّلقي السّلبيّ. فحين يخطئ خالد أو يتردّد أو يندهش، يشعر القارئ بأنّه يشاركه

تلك المشاعر، وحين ينجح، لا يشعر بأنّه أمام بطل بعيد المنال، بل أمام زميل يمكن أن يشبهه يومًا ما. وبهذا، تتلاشى الفجوة بين الواقع والخيال، وتتحوّل الرّواية إلى جسر يصل الطّفل بعالم العلم، دون الحاجة إلى خطب تربويّة أو شعارات تحفيزيّة.

من خلال هذا البناء، تتمكّن الرّواية من نقل قيم جوهريّة دون اللّجوء إلى الوصاية اللّغويّة أو التّربويّة، فالقيم التي يُجسّدها خالد – مثل حبّ المعرفة، والجرأة على التّجربة، والقدرة على التّأثير – لا تُقال، بل تُعاش داخل النّص، وتُحفر بهدوء في وعي القارئ الصّغير. وهو وعي لا يُدفع إلى التّقليد الأعمى، بل إلى التّأمّل في معنى الطّموح، وفي دور الفرد في تحريك مجتمعه نحو الأفضل.

بهذا المنظور، تصبح شخصيّة خالد أكثر من مجرّد بطل روائيّ، إنّها أفق يُفتح أمام الجيل النّاشئ ليرى ذاته، لا كما يُراد له أن يكون، بل كما يمكن له أن يصير، إذا امتلك الإرادة، وتسلّح بالعلم، وتشبّع بالأمل. فالرّواية هنا لا تكتفي بسرد حكاية، بل تمارس فعلًا ثقافيًّا وتربويًّا عميقًا، تُعيد من خلاله الاعتبار لدور الأدب في بناء وعي علميّ وشخصيّ متوازن، قادر على التّخيّل، لكنّه أيضًا قادر على التّحقّق.

ثنائيّة المتعة والمعرفة في الرّواية:

ما يُميّز الرّواية هو قدرتها على الجمع بين البعد المعرفيّ والجانب التّرفيهيّ، دون أن يطغى أحدهما على الآخر. فالقارئ يجد في الرّواية

معلومات علميّة عن الفضاء، المحطّة الفضائيّة، كوكب المريخ، وسفن الفضاء، لكن هذه المعلومات لا تُقدَّم بشكل جاف أو تلقيني، بل تُدمج داخل الحدث السّرديّ بطريقة عضويّة.

الرّحلة الفضائيّة ليست فقط حدثًا مثيرًا، بل هي أيضًا مدخل لفهم طبيعة الحياة خارج الأرض، آليّة العمل في الفضاء، وشروط البقاء هناك. وفي الوقت ذاته، تبقى اللّغة سلسة ومفعمة بالحيويّة، قادرة على إثارة الخيال دون أن تفقد الاتّصال بالواقع.

تُبنى في رواية أصدقاء في عالم الفضاء، التّجربة السّرديّة على توازن دقيق بين ما هو ممتع من جهة، وما هو معرفي من جهة أخرى، بحيث لا يشعر القارئ النّاشئ بأنّه يتلقّى دروسًا، ولا يظنّ في الوقت ذاته أنّه يعيش مغامرة خياليّة منبتَّة الصّلة عن الواقع. هذا التّوازن لا يتحقّق عن طريق الفصل بين المتعة والمعرفة، بل من خلال دمجهما في نسيج حكائيّ واحد، بحيث يصبح التّعلّم جزءًا من المتعة، والمعلومة جزءًا من التّخييل.

ما يجعل هذا التّفاعل ممكنًا هو أنّ المعرفة لا تُقدَّم كغاية مستقلّة، بل كضرورة يقتضيها تطوّر الحدث. فعندما يصعد خالد إلى المحطّة الفضائيّة، لا يخبرنا السّارد بمعلومات عن الفضاء كما تفعل كتب العلوم، بل يجعلنا نكتشف تلك المعلومات من خلال تجربة خالد الحيّة: من طريقة تناوله للطّعام في انعدام الجاذبيّة، إلى نمط عيش الرّواد داخل الكبسولات، إلى التّجارب التي تُجرى في ظروف غير أرضيّة. وهكذا تصبح

كلّ معلومة نتلقّاها مرتبطة بحركة الشّخصيّة، بمواقفها، بردود أفعالها، ممّا يُضفي على المعرفة طابعًا حيًّا ونابضًا، ويجعلها مقبولة لدى القارئ بوصفها جزءًا طبيعيًّا من الحكاية لا عنصرًا دخيلًا.

وفي هذا السّياق، تأخذ الرّحلة الفضائيّة بُعدًا مزدوجًا: فهي مثيرة ومليئة بالدّهشة والمفاجآت، لكنّها أيضًا تفتح أمام القارئ أبوابًا جديدة لفهم ما يجري خارج كوكب الأرض، في بيئات لا يتعامل معها إلاّ العلماء وروّاد الفضاء. يتعرّف الطّفل، من خلال هذا المزج السّرديّ، على مفاهيم مثل الجاذبيّة، والمركبات الفضائيّة، وشروط البقاء في الفضاء، دون أن يشعر بأنّ الرّواية تُلقّنه، لأنّ هذه المعرفة تأتيه في لحظات تشويق، وسط تفاعلات إنسانيّة، ومع شخصيّات قريبة منه وجدانيًّا.

تلعبُ اللّغة دورًا كبيرًا في جعل هذا المزج فعّالًا. فهي ليست جامدة أو تقنية، بل لغة مرنة، تنبض بالحياة، وتملك القدرة على تبسيط المعقّد دون إفراغه من مضمونه. فالسّرد لا يتخلّى عن بلاغته، لكنّه أيضًا لا يبتعد عن لغة الطفل. إنّه يحترم ذكاء القارئ الصّغير، فيخاطبه بلغة فيها حسّ بالدّهشة، لكنّها تستبطن وعيًا علميًّا خفيًّا، يدفعه إلى التّعمّق دون أن يشعر بثقل. وبهذه الطّريقة، تنجح الرّواية في شدّ الطّفل إلى عالمها، لا عبر إغراقه في الخيال المحض، ولا عبر حشوه بالمعلومات، بل عبر استثارة فضوله بطريقة تجمع بين الرّغبة في الاستكشاف، والقدرة على التّلقّي.

تُحدث الرّواية، بهذا البناء، داخل وعي القارئ التّاشئ تحوّلًا هامًّا: فهي لا تكتفي بأن تسلّيه، بل تدفعه إلى التّفكير، وتمنحه إحساسًا بأنّ المعرفة ليست عبئًا، بل اكتشافًا ممتعًا. إنّها تجربة قرائيّة تُذكّر الطّفل بأنّ العلم ليس حكرًا على القاعات الجامعيّة أو المختبرات، بل يمكن أن يكون حكاية جميلة، ومغامرة تستحقّ أن تُعاش، وأنّ كلّ معلومة جديدة لا تعني الابتعاد عن الخيال، بل الغوص فيه بطريقة أكثر عمقًا ونضجًا. وبهذا المعنى، فإنّ الرّواية لا تُعلّم فقط، ولا تُسلّي فقط، بل تبني وعيًا جديدًا يربط بين الفهم والمتعة، بين العقل والخيال، بين الحلم والمعرفة.

دور العلماء العرب في صناعة الأمل:

من أبرز الرّسائل الرّمزيّة في الرّواية، حضور **العالم العربيّ المعاصر**، الذي يُدعى من قِبل الجماعة العلميّة التي شكّلها خالد وأصدقاؤه، ليُلقي محاضرة عن كوكب المريخ. هذا الحضور ليس عرضيًّا، بل يحمل دلالة عميقة: وهو أنّ العرب ليسوا فقط متلقّين للمعرفة العلميّة الغربيّة، بل هم قادرون على **الإسهام الفاعل** في إنتاجها.

من خلال هذه الشّخصيّة، تُعزّز الرّواية الثّقة بالذّات، وتنقض الصّور النّمطيّة التي تحصر الإبداع العلميّ في ثقافات بعينها. العالم العربيّ هنا ليس رمزًا تراثيًا ماضويًّا، بل شخصيّة معاصرة وفاعلة، قادرة على الإلهام، والتّأثير، والتّعليم.

يتجلّى في نهاية رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" حضور بالغ الرّمزيّة لعالم عربيّ معاصر، تتمّ دعوته من قبل الجماعة العلميّة التي نشأت إثر تجربة خالد في الفضاء. هذا الظّهور لا يُقدَّم بوصفه تفصيلًا عابرًا، بل يُمنح ثقلاً دلاليًّا يعيد تشكيل العلاقة بين القارئ النّاشئ والهويّة العلميّة العربيّة، ماضيًا وحاضرًا. ففي هذا السّياق، لا يُطرح العالم العربيّ كشخصيّة احتفاليّة أو تزينيّة، بل كشخصية علميّة فاعلة في زمنها، تنتمي إلى الحاضر، وتُسهم فيه إسهامًا حقيقيًّا.

هذا الحضور، من حيث البنية السّرديّة، يأتي في لحظة نضج للوعي الجمعيّ الذي مثّله خالد وأصدقاؤه. فعندما يعود خالد من رحلته الفضائيّة، لا يحتفظ بتجربته لنفسه، بل ينقلها إلى محيطه، ممّا يؤدّي إلى تشكّل جماعة علميّة شبابيّة تسعى إلى الفعل والمبادرة. في هذه المرحلة، تتّجه هذه الجماعة إلى استدعاء نموذج معرفيّ حيّ: عالم عربيّ معاصر، يجسّد في شخصه تلك الصّلة الممكنة بين الحلم العلميّ والواقع العربيّ.

ما يُلفت هنا هو أنّ العالم لا يُقدَّم في هيئة خطابيّة مثقلة بالوعظ، ولا يُستدعى لتمجيد الهويّة أو اجترار المجد الغابر، بل يظهر كباحث حقيقيّ، منخرط في دراسة كوكب المرّيخ، قادر على مخاطبة جمهور ناشئ، ومتمكّن من نقل خبرته بلغة تشعل الخيال وتثري الفكر. إنّه رمز للعلم الممكن من داخل الثّقافة العربيّة، لا من خارجها، ويعكس صورة العربيّ القادر على المشاركة في كُبرى قضايا المعرفة الإنسانيّة، من موقع فاعل لا تابع.

بهذا التّوظيف، تُعيد الرّواية الاعتبار لصورة العالم العربيّ، لا بوصفه استثناءً نادراً، بل بوصفه أحد أوجه الإمكان العلميّ في العالم العربيّ المعاصر. إنّ اختيار الكاتب أن يكون هذا العالم مدعوًّا إلى المحاضرة من قبل الفتيان أنفسهم، لا من قبل مؤسّسة رسميّة، هو أيضًا دلالة مهمّة: فالمعرفة لا تنتقل من الأعلى إلى الأسفل، بل تتشكّل داخل المجتمع عبر مبادرات حقيقيّة. وهذا العالم، بحضوره المتواضع والملهم، لا يُقدَّم كمنقذ، بل كشريك في حوار علميّ مفتوح مع الجيل الجديد.

تتحوّل الرّواية، من خلال هذا المشهد، إلى فعل رمزيّ يزعزع الصّورة النّمطيّة التي تربط المعرفة الحديثة دائمًا بالغرب، ويطرح بديلاً سرديًّا يفتح المجال لتخيّل مستقبلٍ يُنتج فيه العرب العلم كما يستهلكونه، ويشاركون في مغامرة المعرفة الكونيّة لا على الهامش، بل من قلب الفعل. هذه الرّؤية لا تُفرض كأمنية خطابيّة، بل تُجسَّد في فعل سرديّ بسيط لكنّه كثيف المعنى: فتى عربيّ، تجربة فضائيّة، جماعة علميّة ناشئة، وعالم عربيّ معاصر يتحدّث عن المرّيخ. إنّها حلقات متّصلة داخل مشروع تحفيزيّ هادئ، يُعيد للطّفل العربيّ ثقته بقدرة مجتمعه على أن يكون جزءًا من العالم العلميّ، لا متفرّجًا عليه.

بهذه الكيفيّة، تنسج الرّواية خيطًا دقيقًا بين الخيال العلميّ والواقع الثّقافيّ، بين الطّموح الفرديّ والحراك الجماعيّ، وبين الإلهام الرّمزيّ والتحقّق العمليّ. وحضور العالم العربيّ في هذا السّياق لا يخدم فقط سرد الحكاية، بل يعمل على زراعة بذور أمل واقعيّ في ذهن القارئ: بأنّ العلماء

يمكن أن يكونوا من محيطنا، وأنّ المستقبل ليس شيئًا ننتظره من الآخرين، بل مشروعًا نُشارك في بنائه من الآن.

القيم التّربويّة في الرّواية:

تنطوي الرّواية على عدد من القيم التّربويّة، تُمرَّر بأسلوب غير مباشر، منها:

١. حبّ الاستطلاع العلميّ:

تنطوي رواية أصدقاء في عالم الفضاء على منظومة تربويّة عميقة تُبنى داخل النّص بطريقة غير مباشرة، تُقدَّم من خلال المواقف والتّجارب بدلًا من الوعظ المباشر أو الخطاب التّلقينيّ. فالقارئ لا يُواجه بسلسلة من النّصائح أو القيم المجرَّدة، بل يُدعى للعيش داخل عالم روائيّ تتجلّى فيه القيم عبر السّلوك، وردود الأفعال، ومسار التّحوّل في الشّخصيّة:

"وصل الزميلان إلى البوابة الثالثة، حيث انضمّ إليهما زميل آخر، فقال "خالد " له:

- **أهلاً "بوريس" ! كيف حالك أيها الروسي؟**
- **بخير أيها العربي، هل ستزورنا سفينة فضاء اليوم؟**

علّق رونالدو:

- **يعجبني فيكَ ذكاؤك الذي لم يتأثر بحالة انعدام الجاذبية، بالرغم من أنك الأقدم تواجدًا على هذه المحطة.**

ردّ بوريس عليه:

- أنا لا أستسلم هنا لأي تأثير يمنعني من التعلم والدراسة، فأنا أتابع الأخبار وأقرأ أحدث الكتب والمجلات والصحف التي تأتي إلينا، عليك أن تعلم هذا أيها الأمريكي.

خالد ضاحكا:

- المهم هلاّ أخبرتنا بمدى الاستعداد لاستقبال سفينة الشحن.

قال بوريس:

-إن كل شيء جاهز، وأرى أن السفينة قد بدأت في الاقتراب من المحطة، انظرا.

تطلع " خالد ورونالدو "إلى حيث أشار"بوريس" في النافذة، كانت سفينة التموين بأضوائها اللامعة تقترب بهدوء من المحطة، وقد هدّأت من سرعتها واتجهت إلى البوابة الثالثة من الخارج، بينما تحرّك "بوريس" بسرعة، حيث راح يتعامل مع بعض الأزرار والمفاتيح في لوحة مثبتة بجوار البوابة الثالثة، فالتحمت السفينة ببطء مع البوابة، وبرز ذراعان حديديان من أسفل البوابة؛ أمسكا بسفينة الشحن، وتثبتا في جانبيها.

ضغط "بوريس" على زر فانفتحت البوابة الزجاجية وظهر أنبوب معدني ممتد إلى باب سفينة التموين، الذي بدأ ينفتح رويدًا رويدًا.

هتف " خالد " مشدوهًا:

- **عملية الالتحام لم تستغرق إلا ثوانٍ معدودة، والغريب أن سفينة التموين تفعل كل شيء بتوجيه من القاعدة الفضائية على الأرض.**

قال "رونالدو":

- **إنها بدون رائد فضاء، فهي تذهب وتأتي كل بضعة أيام، ولولاها لصرنا منعزلين عن أمّنا الأرض"(٥).**

ويتّضحُ من خلال هذا النّص أنّ الجميع على متن المركبة الفضائيّة يرغب في التّعلّم ومعرفة المزيد من الحقائق حول عالم الفضاء، كما يظهر من خلال حديث الشّخصيّات عن الجاذبيّة وتموين السّفن الفضائيّة وغيرها.

يقدّمَ خالد، بطل الرّواية، بوصفه شخصيّة مرنة ومتفاعلة، لا تحمل نبرة الأستاذيّة أو الكمال، بل تتميّز بما يشبه الحيويّة الطّفوليّة التي تمزج بين الفضول، والرّغبة في الفهم، والاندهاش بالعالم. هذه الحيوية لا تظلّ على مستوى الانفعال، بل تتحوّل تدريجيًّا إلى قوّة دافعة لفعل معرفيّ، يتجلّى في استعداده لخوض تجربة غير مألوفة تتطلّب التّأقلم، الملاحظة الدّقيقة، والقدرة على التّعلّم من الواقع الجديد. وبهذا، تتحوّل الصّفات الشّخصيّة إلى قيم تربويّة، تُدرَك ضمنيًا لا بوصفها صفات بطوليّة، بل بوصفها إمكانات متاحة لأيّ طفل يشبه خالد.

(٥) مصطفى عطيّة، أصدقاء في عالم الفضاء، رواية للفتيان، وكالة الصّحافة العربيّة (ناشرون)، الجيزة، جمهوريّة مصر العربيّة، طبعة ٢٠٢٣. ص ٣٤- ٣٥.

الرّحلة إلى الفضاء، وإن كانت في ظاهرها مغامرة استثنائيّة، فإنّها تُستخدم سرديًا كمجال لاختبار القيم في مواقف حقيقيّة: الانضباط، احترام الآخر، العمل الجماعيّ، الصّبر، تقبل الاختلاف، والتّعامل الإنسانيّ مع زملاء من بيئات وثقافات متعدّدة. وهنا يظهر كيف أنّ الرّواية تسعى لغرس القيم من خلال الحياة المشتركة في بيئة علميّة، تتطلّب من الطّفل أن يتجاوز أنانيّته، ويطوّر حسّه بالمسؤوليّة، لا من خلال أوامر خارجيّة، بل من خلال إدراكه لطبيعة المكان الذي يوجد فيه.

وحتّى بعد عودة خالد إلى الأرض، لا تنقطع هذه العمليّة التّربويّة، بل تستمرّ عبر مشاركته لتجربته مع محيطه. فيصبح ما عاشه في الفضاء بداية لمشروع جماعيّ، يُشرك فيه أصدقاءه، ويقودهم لتشكيل نواة علميّة محليّة. هذا الانتقال من التّجربة الفرديّة إلى المبادرة الاجتماعيّة يبرز تحوّلاً في الوعي، ويُجسّد كيف يمكن للتّجربة الفرديّة أن تُثمر أثرًا جمعيًّا، في مجتمع ناشئ يتعلّم كيف يحوّل الشّغف إلى فعل، والمعلومة إلى مشروع.

كل ذلك يُصاغ بلغة سلسة، بعيدة عن التّصنّع أو التّنميق المبالغ فيه، ممّا يمنح الرّواية صدقًا تربويًّا يجعل القارئ النّاشئ يشعر بأنّ هذه القيم ليست مفروضة عليه من الخارج، بل تنبع من داخل التّجربة ذاتها. فالفعل، والمشاركة، والتّفاعل مع المواقف، هو ما يُشكّل وجدان القارئ، ويجعله يتبنى تلك القيم من دون شعور بالإكراه.

إنّ الرّواية لا تعلّم الطّفل كيف يكون "جيّدًا" وفقًا لمعايير مسبقة، بل تتيح له أن يختبر عبر خالد كيف يمكن أن يتصرّف، كيف يخطئ ويتعلّم، وكيف يتطوّر من خلال العلاقة بالعلم، والآخر، والذّات. هذا التّدرّج في البناء يجعل الرّسالة التّربويّة للرّواية غير مباشرة لكنّها عميقة، تُحرّك في الطّفل رغبة في المحاولة، لا مجرّد الامتثال. ومن خلال هذه المساحة من الحرية والخيال والتّعلّم، تفتح الرّواية طريقًا جديدًا نحو التّربية القائمة على الإلهام، لا الإملاء، وعلى التّفاعل لا الحشو، وعلى القيم التي تُعاش لا التي تُقال.

٢. العمل الجماعيّ:

يتجلّى في تكوين الجماعة العلميّة، وهي نواة لثقافة الحوار والتّعاون.

تعتمد رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" على إبراز روح الجماعة بوصفها أساسًا لتحقّق الفعل العلميّ والاجتماعيّ معًا، فالمعرفة، كما تُصوّرها الرّواية، ليست تجربة فرديّة معزولة، بل مشروع جماعيّ يُبنى على التّلاقي، وتبادل الأفكار، والعمل المشترك. ويتجسّد ذلك بصورة جليّة في الطريقة التي تتطور بها تجربة "خالد" بعد عودته من الفضاء، إذ لا يحتفظ بتجربته لنفسه، بل يشاركها مع محيطه، ويكون بذلك محفّزًا لتكوين جماعة علميّة ناشئة تضمّ أصدقاءه. هذه الجماعة لا تقوم على التّفوّق الفرديّ أو الرّغبة في التّميّز الشّخصيّ، بل على الإيمان بأنّ الفعل المعرفيّ يكتسب معناه الحقيقيّ حين يكون منفتحًا على الآخرين.

إنّ تكوين هذه الجماعة يمثّل لحظة تحوّل داخل النّص، تنتقل فيها التّجربة من مستواها الذّاتيّ إلى أفق اجتماعيّ أوسع، وتدلّ على أنّ العلم ليس حكرًا على النّخبة، ولا نشاطًا فردانيًا، بل منظومة تُبنى عبر التّشاور والتّكامل وتبادل الأدوار. ومن خلال هذه الجماعة، تبدأ بوادر ثقافة جديدة في التّكوّن: ثقافة تُعلي من قيمة التّعاون لا التّنافس، وتحتفي بالتّعدّد ضمن هدف مشترك، وتجعل من الحوار وسيلة لبناء المعرفة، لا لصراع الذّاتيّات أو استعراض القدرات.

الكاتب لا يُقدّم هذه الجماعة بوصفها حالة مثاليّة، بل ينسجها ضمن سياق الحياة اليوميّة، ممّا يمنحها واقعيّة تُشجّع القارئ النّاشئ على التّفكير في إمكان تطبيقها في محيطه الخاصّ. فالأصدقاء الذين يتعاونون لا يملكون أدوات علميّة متطوّرة، ولا ينتمون إلى مراكز بحثيّة كبرى، لكنّهم يمتلكون الرّغبة، والطّموح، والقدرة على التّنظيم، وهي اللّبنات الأولى لأيّ فعل جماعيّ ناجح. وفي هذا التّمثيل، تعكس الرّواية إيمانًا عميقًا بأنّ التّغيير ممكن من الأسفل، انطلاقًا من المبادرات الصّغيرة، شريطة أن تؤمن الشّخصيّات بقدرتها على العمل سويًا.

كما أنّ اختيار الكاتب لتركيبة "الجماعة" وليس "الفرد المخلّص" يشكّل بحدّ ذاته موقفًا رمزيًا من العالم الذي يسعى إلى رسمه في أذهان الأطفال: عالم يُبنى بالإرادة المشتركة، وتتضافر فيه الجهود بدل أن تتنافس، وينفتح على طاقات متعدّدة، حيث لا أحد يُقصى، بل لكلّ فرد موقعه ودوره.

وهذا التّصوّر لا يُقدّم بشكل تنظيريّ، بل يتمّ تمريره من خلال الأحداث، والحوار، والدّيناميّة التي تجمع الشّخصيّات، ممّا يُكسبه فاعليّة تربويّة وجماليّة في آن واحد.

إنّ روح الجماعة التي تتأسّس في الرّواية لا تقتصر على العمل العلميّ فقط، بل تمتدّ إلى بعدها القيميّ: إذ يكتشف الأصدقاء، من خلال تفاعلهم، أهمّية الإصغاء، احترام الآخر، قبول الاختلاف، والاحتفاء بالفكر الجماعيّ. ويُصبح هذا التّفاعل، في حدّ ذاته، جزءًا من التّربية غير المباشرة التي تمارسها الرّواية، والتي تجعل من قيم التّعاون والتّكامل والتّشارك أدوات لبناء الذّات، والمجتمع، والعلاقة بالعلم.

هكذا، تتحوّل الجماعة من مجرّد حضور داخل النّص إلى رمز لتشكيل وعي جديد، يتجاوز الفرديّة إلى أفق أرحب، هو أفق الجماعة المتعلّمة، المتفاعلة، والمبدعة، التي تنبثق من قلب الواقع العربيّ المعاصر، وتسعى إلى إعادة وصل ما انقطع بين الطّفل وعالم المعرفة من خلال علاقة إنسانيّة قائمة على الثّقة والعمل المشترك.

٣. نقل المعرفة:

من خلال تحويل التّجربة الشّخصيّة إلى مشروع تثقيفيّ تشاركيّ.

تتجلّى في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، إحدى أبرز وظائف السّرد في تحويل التّجربة الفرديّة إلى وعي مشترك، حيث لا تُقدَّم المعرفة كسلعة جاهزة تُستهلك داخل حدود شخصيّة، بل كخبرة تُكتسب بالتّجربة

وتُعاد مشاركتها لتغدو فعلًا تربويًّا واجتماعيًّا جامعًا. فبطل الرّواية، الفتى خالد، لا يكتفي بخوض مغامرته في المحطّة الفضائيّة الدّوليّة لنفسه، بل يعود وهو يحمل في داخله مسؤوليّة تحويل ما عاشه من معارف ومشاهدات ومشاعر إلى خطاب يتقاسمه مع محيطه، خاصّة أصدقاءه وأفراد أسرته.

هذا التّحوّل في وظيفة التّجربة من كونها مجرّد مغامرة شخصيّة إلى كونها أساسًا لبناء وعي جماعيّ، هو ما يمنح السّرد في هذه الرّواية بعده العميق. فالمعرفة هنا لا تُختزَل في المعلومات العلميّة المتعلّقة بالفضاء أو التّقنيّات الحديثة، بل تتّسع لتشمل إدراكًا جديدًا للعالم، ورؤية أكثر انفتاحًا للمستقبل، وشعورًا بأنّ ما كان يبدو بعيدًا أو مستحيلًا يمكن الوصول إليه. وتكتسب هذه الرّؤية قوّتها من أنّها لا تُفرض من الخارج، بل تنبع من داخل التّجربة الشّخصيّة التي عاشها خالد، بما تحمله من انفعال، واكتشاف، وتحوّل.

لا يعرضُ الكاتب هذه المعرفة بوصفها منتجًا نظريًّا أو دروسًا معلّبة، بل يدمجها في سياق روائيّ نابض بالحياة، يجعل من السّرد وسيلة لتفعيل الحوار بين التّجربة الذّاتيّة والخيال الجمعيّ. فحين يعود خالد من الفضاء، لا يتحدّث فقط عن الكواكب والمختبرات، بل يستثمر لغته وملاحظاته ومشاعره لنقل صورة شاملة عن الحياة هناك، وعن الإمكانات البشريّة التي تتجاوز ما هو مألوف. وهنا تظهر الوظيفة الحقيقيّة للرّواية كأداة تثقيفيّة: إذ لا تكتفي بنقل المعلومات، بل تُؤسّس علاقة وجدانيّة بين القارئ والعلم، تجعله يشعر بأنّه شريك في الاكتشاف، لا متلقٍّ سلبيّ.

تتوسّع هذه المشاركة مع تكوين الجماعة العلميّة، التي تنبثق من إلهام خالد لأصدقائه. فالمعرفة تنتقل من التّجربة الفرديّة إلى مستوى اجتماعيّ، فتُحرّك مبادرات وتؤسّس لنواة ثقافيّة جديدة تُعلي من قيمة العلم والفضول والاكتشاف. ويُصبح كلّ فرد في هذه الجماعة عنصرًا فاعلًا في إنتاج الوعي، وليس مجرّد متفرّج. بهذا، لا تتحوّل الرّواية إلى مجرّد خطاب معلوماتيّ، بل تصبح مساحة للتّفاعل بين التّجربة والمعنى، بين الذّات والآخر، بين ما هو خاصّ وما هو جماعيّ.

وتُبرز الرّواية أن هذا النّوع من نقل المعرفة لا يتطلّب أدوات ضخمة أو بنى مؤسّسيّة معقّدة، بل يبدأ من أبسط أشكال التّبادل الإنسانيّ: الحوار، الحكي، المشاركة. فالمعرفة لا تنتقل هنا من سلطة عليا إلى متعلّم أدنى، بل من طفل إلى آخر، من صديق إلى صديق، ضمن أفق أفقيّ متكافئ يجعل من كلّ قارئ ممكن مشاركًا في بناء المعنى.

إنّ تحويل التّجربة الفرديّة إلى مشروع معرفيّ جماعيّ ليس مجرّد تقنية سرديّة، بل رؤية فكريّة تحمل بُعدًا تربويًا وثقافيًا واضحًا: مفاده أنّ الأمل يبدأ من الحكاية، وأنّ الحكاية حين تُروى بطريقة حيّة ومؤثّرة، يمكن أن تُحرّك في المستمع أو القارئ شرارة السّؤال، والتّوق إلى المعرفة، والسّعي إلى الفعل. بهذا المعنى، تصبح الرّواية ليس فقط مرآة لفضاء خارجيّ عجيب، بل بوّابة لفضاء داخليّ يتشكّل داخل ذهن الطّفل العربيّ، الذي يبدأ، شيئًا فشيئًا، في الإحساس بأنّ له مكانًا في خريطة العلم والمستقبل، لا كمستهلك، بل كمساهم.

٤. تقدير العلماء:

بإبراز دورهم وإفساح المجال لحديثهم، وتعريف النّشء بمكانتهم.

في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، يُمنح العالِم مكانة محوريّة داخل البنية السّرديّة، لا بوصفه شخصيّة ثانويّة أو خلفيّة، بل كفاعل معرفيّ واجتماعيّ له دور في بناء وعي الجيل الجديد وتوجيهه نحو آفاق العلم. فالرّواية لا تكتفي بإدراج حضور العالِم كزينة ثقافيّة أو مرجع تقنيّ يُستدعى وقت الحاجة، بل تُعطيه مساحة زمنيّة وسرديّة كافية ليمارس فيها حضوره الفكريّ، ويُقدَّم للقارئ النّاشئ على نحو يسمح بتشكّل صورة إيجابيّة وفاعلة عن دور العلماء في مجتمعاتهم.

لا يتمّ حضور العالِم العربيّ الذي تدعوه الجماعة العلميّة التي أسّسها خالد، بطريقة عابرة أو شكليّة، بل يأتي تتويجًا لمسار من التّحوّل والوعي، ابتدأ من تجربة شخصيّة للطّفل بطل الرّواية، لينفتح بعدها على مشروع جماعيّ، ثمّ على لقاء معرفيّ مع شخصيّة علميّة مرموقة. هذا التّدرّج يمنح لمشهد حضور العالِم وزنًا دلاليًّا، إذ إنّ ظهوره لا يُقحم من الخارج، بل ينبع من سيرورة تطوّر الوعي عند خالد ورفاقه، ومن شعورهم بضرورة الاستماع إلى من خاض تجربة علميّة حقيقيّة وله قدرة على الإلهام.

ما يميّز هذه المعالجة السّرديّة لمكانة العالِم هو خلوّها من النّبرة الوعظيّة أو التّمجيد الفارغ. فالعالِم لا يُقدَّم كرمز متعالٍ أو مثال من الماضي، بل كشخصيّة حاضرة في الزّمن الرّاهن، تتحدّث عن رحلات فضائيّة حقيقيّة، وعن أبحاث في كوكب المريخ، وعن سفن زارت عوالم

بعيدة. هذه المعالجة تجعل من العالِم شخصيّة ديناميكيّة، قريبة من القارئ، ومرتبطة بالواقع المعاصر الذي يعيش فيه الأطفال واليافعون. وهو ما يعزّز من إمكانيّة التّماهي معه، والإعجاب به، ومن ثمّ التّطلّع إلى أن يكون القارئ نفسه، في المستقبل، صاحب مشروع علميّ مماثل.

وتتمثّل قوّة الرّواية هنا في قدرتها على "تطبيع" صورة العالِم، أي جعله جزءًا من الأفق الثّقافيّ للطّفل العربيّ، لا كاستثناء نادر، بل كشخص طبيعيّ، له حضور مجتمعيّ، ويمكن التّفاعل معه والاستماع إليه. فالمعرفة التي يحملها هذا العالِم لا تُختزن في الكتب أو المختبرات المعزولة، بل تُقدَّم في فضاء مفتوح، عبر محاضرة، يُشارك فيها الصّغار والكبار، وتُصبح جزءًا من فعل التّثقيف المجتمعيّ. وهذه النّقلة من المعرفة المنعزلة إلى المعرفة التّشاركيّة، ومن العالِم المغلق على ذاته إلى العالِم المنفتح على الجمهور، تُعيد الاعتبار للدّور الثّقافيّ والتّربويّ للعالِم، لا كمجرّد باحث، بل كصاحب رسالة.

توفّر الرّواية من خلال هذا التّقديم، للنّاشئة نموذجًا جديدًا للعلاقة مع المعرفة: علاقة تقوم على الاحترام والتّقدير، لا على التّلقي الصّامت أو التّبجيل الأجوف. فالعالِم لا يُبجَّل بوصفه "أعلى"، بل يُقدَّر بوصفه منجزًا إنسانيًّا، جاء نتاج عمل ومثابرة، ويستحقّ الإصغاء لأنّه يمتلك تجربة يمكن أن تفيد الآخرين. وبهذا، تضع الرّواية الطّفل أمام نموذج حيّ لا يحتاج إلى أن يولد عبقريًّا ليكون عالمًا، بل يكفي أن يمتلك الإرادة والشّغف والمعرفة.

لا يتعلّق تقدير العالِم في هذا السّياق بمكانته فحسب، بل يتّصل أيضًا بقدرته على إثارة الأسئلة، وعلى تحفيز المخيّلة، وعلى تجسيد فكرة أنّ المستقبل ليس حكرًا على ثقافات بعينها، بل هو مفتوح أمام من يملك الجرأة على السّعي وراء المجهول. وهكذا، لا يعود العالِم مجرّد شخصيّة في الرّواية، بل يصبح أفقًا من الإمكانات، ورمزًا لتحقّق الذّات من خلال العلم، ونقطة التقاء بين الحلم والواقع.

٥. الرّبط بين التّجربة الفرديّة والنّفع الجماعيّ:

وهو مسار تربوي يحوّل المغامرة إلى التزام.

يظهر بوضوح في "رواية أصدقاء في عالم الفضاء" بوضوح كيف أنّ التّجربة الفرديّة لا تبقى محصورة في حدود ذاتيّة ضيّقة، بل تتحوّل عبر السّرد إلى نقطة انطلاق لمسار أعمق يرتبط بالمسؤوليّة الاجتماعيّة والجماعيّة. فالقصّة لا تكتفي بسرد مغامرة خالد الشّخصيّة في الفضاء، بل تهدف إلى إبراز هذا الحدث كمحفّز للتّغيير والتّفاعل داخل مجتمعه وأصدقائه، ممّا يجعل من المغامرة فعلًا يحمل بعدًا تربويًا إنسانيًا متّسعًا.

تمثّل التّجربة التي يمرّ بها خالد في المحطّة الفضائيّة الدّوليّة بداية رحلة اكتشاف ليس فقط للعالم الخارجيّ، بل أيضًا لنفسه وقدراته على التّعلّم والتّفاعل مع الآخر. ومع عودته إلى الأرض، لا يتوقّف الأمر عند الشّعور بالدّهشة أو الفخر فقط، بل تدفعه هذه التّجربة إلى أن يشارك الآخرين ما تعلّمه وعاشه، فيتخطّى بذلك حدود الفرديّة إلى فضاء مشترك.

هذا التّحوّل يعكس رؤية تربويّة عميقة تفيد بأنّ المعرفة والتّجربة الحقيقيّة ليست ملكًا خاصًا، بل هي مادّة حيّة تتغذّى منها الجماعة وتستثمرها.

يصبح خالد من خلال تشكيل الجماعة العلميّة، نموذجًا للشّاب الذي لا ينغلق على ذاته ولا يحتكر ما يملكه من معرفة وخبرة، بل ينفتح على محيطه، ويحوّل تجربته الشّخصيّة إلى مشروع جماعيّ يستهدف بناء وعي أكبر وأكثر شمولًا. هذه الجماعة ليست مجرّد تجمّع عابر، بل هي نواة لثقافة جديدة تعلي من قيمة التّعاون والتّشارك، حيث يصبح كلّ عضو فيها جزءًا فاعلًا في صناعة المعرفة ونشرها. بهذا، لا تبقى المغامرة مجرّد حدث فرديّ يُروى، بل تتحوّل إلى التزام جماعيّ يدفع نحو استثمار العلم في خدمة المجتمع.

الفكرة التي تتجسّد هنا تحمل بعدًا تربويًا ذا طابع وجوديّ، فهي تحثّ على النّظر إلى التّجربة الشّخصيّة كمسؤوليّة، وإلى العلم كوسيلة لتغيير الواقع لا فقط للاستهلاك أو التّرفيه. المغامرة الفضائيّة في الرّواية لا تطرح فقط كقصّة مشوّقة، بل كدعوة ضمنيّة لتبنّي موقف نشط تجاه المعرفة والعالم، وهو موقف يربط الفرح بالاكتشاف بالعمل المتواصل، والدّهشة بالوعي، والذّات بالآخرين.

وبذلك، تقدّم الرّواية نموذجًا حيًا لكيفيّة تحويل الحلم الفرديّ إلى فعل جماعيّ يثري المجتمع ويُعزّز من قدراته العلميّة والثّقافيّة. هذا الرّبط بين الفرد والجماعة، بين التّجربة والالتزام، يجعل من السّرد أداة تربويّة

مؤثّرة، تشجّع القارئ النّاشئ على أن ينظر إلى العلم والمعرفة ليس كمجرّد محتوى يُكتسب، بل كمسار حياة يطلب المشاركة والاهتمام والمسؤوليّة تجاه الآخرين. فالرّحلة الفضائيّة تصبح، في النّهاية، ليست فقط رحلة عبر الفضاء الخارجيّ، بل رحلة داخليّة عبر مسارات العمل الجماعيّ والانتماء.

اللّغة والأسلوب:

كتب مصطفى عطيّة الرّواية بلغة عربيّة فصيحة لكنّها ميسّرة، لا تخلو من الصّور البلاغيّة الخفيفة، والتّشبيهات اللّطيفة التي تُضفي على النّص حياة وجمالًا. كما أنّ الحوار بين الشّخصيّات يأتي طبيعيًّا وغير متكلّف، كما في بداية الرّواية - (حوار العائلة قبل مغادرة خالد إلى الفضاء بداية بين خالد ووالده):

"**قال خالد لوالده الذي يعمل أستاذا في كلية العلوم**:

- أبي، لقد قرأت خبرا عما يسمى "محطة فضائية"!

كان الأب في مكتبه يعمل على حاسوبه الخاص، فلما سمع تساؤل ابنه ابتسم، والتفت لخالد وهو يداعبه:

- كما تعلم يا خالد فإن تخصصي الدقيق هو الكيمياء الحيوية، فلا دخل لي فيما تقول.

خالد بتصميم:

- كيف أبي؟ أنت علمتني أن أسأل عن كل شيء غريب وجديد.

- إذن، فاذهب، وابحث عن إجابات عما تسأل عنه.

هتف خالد:

- أين أبي؟ هذه المعلومة جديدة عليّ تماما، أين يمكنني أن أبحث عنها.

ابتسم الأب، وعاد إلى جهاز الحاسوب، وفتح الإنترنت، وكتب - بالعربية والإنجليزية- في محرك البحث:" محطة فضائية "، وسرعان، ما ظهرت نتائج البحث، ممثلة في عشرات الروابط باللغة العربية والإنجليزية. وقال:

- **انظر يا خالد، هذه هي المعلومات، اقرأها وتمعّنْ فيها**"[٦]. ويتوسّع الحوار بعد هذا المقطع ليشمل مشاركة كلّ أسرة خالد بما فيها الوالدة وأختيه أروى وآلاء.

ونجدُ الحوار يمتدّ عبر صفحات الرّواية وتتنوّع أهدافه في مثل ما ورد بين خالد وأصدقائه في المركبة الفضائيّة "رونالدو رائد الفضاء الذي كان يجاور خالد في غرفة نومه وجاك وجيمس":

- "صباح الخير يا رونالدو.

---

[٦] مصطفى عطيّة، أصدقاء في عالم الفضاء، ص ٢٣- ٢٧. ينظر تفصيل البنية الحواريّة: محمّد المبارك حجازيّ، الصّدق والوفاء. قصص تاريخيّة للنّاشئة، دار الهاشميّ للنّشر والتّوزيع، باتنة، الجزائر.

- أهلاً خالد، كيف كان نومك يا أصغر رائد فضاء في التاريخ حتى الآن؟

- شكرا يا رونالدو. لقد نمتُ بعمق، وحلمتُ أحلامًا سعيدة.

- خيرًا، ماذا..؟

- حلمتُ بأنني في بيت أسرتي على الأرض، وأنني أتناول معهم الغذاء، وكنتُ أتبادل الضحك مع أختيّ: أروى وآلاء.

ابتسم له "رونالدو"، وقال:

- بالطبع، رحتَ تتذكر سريرك في غرفتك، وأنت تنام مضطجعًا عليه.

- يظهر أننا نسينا النوم في هذين اليومين، ونحن مستلقون على أسرّتنا، و لسنا واقفين في أكياس بلاستيكية.

قال "رونالدو":

- ولكن الجسم يشعر بالراحة في كل الأحوال، والدليل أنكَ تنام بعمق، وبملء جفونك وأنت واقف، وتحلم أيضا، أليس كذلك يا خالد؟

- بلى! فالله قد جعل جسم الإنسان قادرًا على التكيف مع كل بيئة، ولو كان في الفضاء.

- عمومًا، اليوم موعد وصول سفينة الشحن والتموين من الأرض، وعلينا أن نكون في استقبالها.

أحنى "رونالدو" رأسه مصدقًا على كلامه، ثم تحرّك الاثنان لينظرا في

النافذة الزجاجية، كانت الكواكب تسبح في الفضاء الفسيح، والنجوم تتلألأ بأشعة عالية، ومن بعيد بدا كوكب "الأرض" أزرق اللون، بفعل مياه البحار والمحيطات التي تغطي ثلثي مساحته، في حين تجاورت القارات الخمس بجوار بعضها.

تطلع "رونالدو" إلى النصف المضيء من الكرة الأرضية، وقال:

- الآن، فترة النهار في مدينتنا بأمريكا الشمالية، الناس الآن يعملون بنشاط في يومهم.

- نعم، بينما الناس في نصف الكرة الأرضية الآخر، يغطّون في نوم عميق.

اعتلى "خالد" الدراجة الرياضية المثبتة في أرضية الغرفة، وراح يحرّك رجليه أسفل الدراجة، وقال:

- من المهم فعلاً أن أمارس هذه الرياضة، فقبل أن آتي إلى هنا منذ شهر، كنتُ لا أهتم كثيرًا باللعب على أجهزة الرياضة تلك.. لقد كنت أعشق كرة السلة لدرجة الجنون، وأقمتُ أمام بيتي ملعبًا لكي أمارسها مع أصدقائي.

أجابه " رونالدو "، وكان يتأهب للولوج إلى الحمام:

- عمومًا أنت يا خالد ضيف علينا، وعلماؤنا على الأرض درسوا كل شيء. إنني إن لم أمارس التدريبات الرياضية فإن الدم يتجمع في أعلى جسمي.

- أجل يا رونالدو، ففي الفضاء الخارجي لا توجد جاذبية أرضية، وبالتالي كل شيء لا يثبت في مكانه، وبالرغم من التدريبات التي تدربتها في محطة على الأرض فيها كل صفات تلك المحطة الفضائية التي أحيا فوقها، ولكن هنا الخبرة عملية ومفيدة.. و.. ومقلقة قليلاً..

ثم أردف " خالد " بصوت هامس:

- عندما فزت في المسابقة الدولية للعيش على متن هذه المحطة، كنت متحمسًا جدًا، ولكنني بدأت أخاف قليلاً.

قال " رونالدو ":

- يا خالد العزيز، لا تقلق.، فهناك من زملائنا من قضى هنا أشهرًا طويلة..

أشار " خالد " إلى زر، وقال:

- قم بتشغيل جهاز البول كما أخبرونا.

ثم قال بصوت هامس وحائر:

أشهر طويلة، لا.. لا يمكن.، فأنا مستعد لأيام فقط، فكلي شوق لأسرتي.

لم يسمعه " رونالدو "، الذي رفع صوته:

- شكرًا لك يا خالد، لقد ذكّرتني بضرورة تشغيل جهاز معالجة البول، حتى يتحول البول إلى وقود للجهاز الذي ينتج الأكسجين لمحطتنا.

وضغط بإصبعه على زر عند باب الحمام، ليشغّل الجهاز فبدأت ماكينته في العمل، حيث تتلقف البول، وتعالجه؛ لتحوّله إلى وقود لتشغيل جهاز إنتاج الأكسجين"(٧).

ونجدُ أنَّ الحوار رغم بساطته اللّغويّة إلاّ أنّه هادف وتربويّ، لأنّه ينقل معلومات قيّمة للقارئ بشكل بسيط ومفهوم، ممّا يجعل القراءة ممتعة وسلسة. وتميّز أسلوب الرّواية عمومًا بالوضوح، مع الحفاظ على مسحة تشويقيّة تستدرج القارئ من فصل إلى آخر دون ملل.

كما تميّزت رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" بأسلوب لغويّ راقٍ يجمع بين الفصاحة والسّهولة، ممّا يجعلها في متناول مختلف القرّاء النّاشئة على وجه التّحديد ليكون النّص الموجّه للنّاشئة مؤسَّسًا على "خلق فنّيّ يعتمد بنيانه اللّغويّ على ألفاظ سهلة ميسّرة فصيحة غير حوشية تتّفق والقاموس اللّغويّ للطّفل. بالإضافة إلى خيال شفّفا غير مركّب ومضمون هادف متنوّع. وتوظيف كلّ تلك العناصر بحيث تتّفق أساليب مخاطبتها وتوجّهاتها مع عقليّة الطّفل وإدراكه؛ كي يفهم الطّفل النّص الأدبيّ ويحسّه ويتذوّقه ثمّ يكتشف بمخيّلته آفاقه ونتائجه"(٨) فقد استطاع الكاتب أن يوازن بين استخدام اللّغة العربية الفصحى المترفة وبين تبسيطها بطريقة لا تُفقد

(٧)- مصطفى عطيّة جمعة، أصدقاء في عالم الفضاء، ص ٢٦- ٢٧.

(٨) ينظر، أحمد زلط، أدب الطّفولة أصوله ومفاهيمه، رؤى تراثيّة، الشّركة العربيّة للتّوزيع والنّشر، القاهرة، مصر، ط٤، ١٩٩٦، ص ٢٥.

النّص رونقه وجماليته. هذا التّوازن اللّغويّ يمنح القارئ إحساسًا بالرّاحة أثناء القراءة، إذ لا يجد نفسه مضطرًا إلى التّوقّف لفهم تعبيرات معقّدة أو مصطلحات غريبة.

يُضفي استخدام الصّور البلاغيّة الخفيفة والتّشبيهات اللّطيفة في النّص على الرّواية روحًا حيويّة ونبضًا جماليًا، حيث تنبثق الكلمات وكأنّها لوحات فنيّة تزيّن السّطور، ممّا يعزّز من قدرة القارئ على تخيّل المشاهد والشّعور بالعواطف التي يمرّ بها الأبطال. هذه الصّور لا تثقل النّص، بل تترك أثرًا رقيقًا يثري التّجربة القرائيّة.

أمّا الحوار بين الشّخصيّات، فهو من أبرز ملامح الأسلوب في الرّواية، حيث يأتي طبيعيًا وعفويًا، بعيدًا عن التّكلّف أو التّصنّع. هذا الأسلوب الحواريّ يجعل الشّخصيّات تبدو واقعيّة وقريبة من القارئ، ويجعل التّفاعل معها أكثر حيويّة وصدقًا. ويسهم الحوار السّلس في دفع الأحداث دون أن يشعر القارئ بالجمود أو الرّتابة، لأنّ أغلب مفردات الرّواية قريبة المنال من حيث المستوى المعجميّ الذي كان كافيا لسهولته ولم يضطرّ الكاتب أن يرفقه بهوامش وإشارات تفسيريّة.

بشكل عامّ، يمتاز أسلوب الرّواية بالوضوح والسّهولة، مع الحفاظ على عنصر التّشويق الذي يشد القارئ من بداية الرّواية حتّى نهايتها. هذا الأسلوب المتوازن يجعل القارئ يعيش تجربة ممتعة ومشوّقة، حيث تتوالى الأحداث بسلاسة دون ملل أو تعقيد، ممّا يعكس مهارة الكاتب في صياغة نصّ أدبيّ يجمع بين المتعة والفائدة.

في النّهاية، يمكن القول إنّ أسلوب مصطفى عطية في هذه الرّواية هو أحد عوامل نجاحها، إذ يحقّق تواصلًا فعّالًا بين النّص والقارئ، ويجعل من القراءة رحلة ممتعة تنقل القارئ إلى عوالم جديدة بأسلوب بسيط وجذّاب.

موقع الرّواية ضمن أدب الفتيان العربيّ:

تُعدّ رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" إضافة نوعيّة لأدب الفتيان في العالم العربيّ، خصوصًا في مجال الخيال العلميّ، وهو حقل أدبيّ لا يزال يعاني ضعف الإنتاج العربيّ مقارنة بالأجناس الأدبيّة الأخرى. الرّواية تواكب تطلّعات العصر الرّقميّ، وتفتح آفاقًا جديدة للأدب التّعليميّ والتّثقيفيّ، الذي يجمع بين القصّة والعلوم، ويقدّم النّماذج الواقعيّة والخياليّة بشكل متوازن.

رواية "**أصدقاء في عالم الفضاء**" ليست فقط مغامرة فتى في عالم النّجوم، بل هي مغامرة أدب عربيّ معاصر في فضاء التّنشئة العلميّة. استطاع مصطفى عطية أن يقدّم عملاً يخاطب العقل والوجدان معًا، ويُذكي في الطّفل العربيّ روح الاكتشاف والطّموح، كما يعيد الاعتبار لدور العلم والعلماء في بناء المستقبل.

بهذا المعنى، يمكن القول إنّ الرّواية تتجاوز كونها قصّة للنّاشئة، لتُصبح **بيانًا تربويًا وجماليًا** يدعو إلى التّنوير، والمساهمة الفاعلة في الحضارة الإنسانيّة.

تمثّل رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" علامة بارزة ضمن أدب الفتيان العربيّ، فهي تفتح أفقًا جديدًا في مجال أدب الخيال العلميّ الموجّه

للنّاشئة، وهو مجال ما زال يعاني من ضعف نسبيّ في الإنتاج العربيّ مقارنة بأجناس أدبيّة أخرى. هذه الرّواية لا تندرج فقط ضمن سرد قصصيّ يروي مغامرات فتى يزور الفضاء، بل تتّخذ موقعًا استراتيجيًّا في بناء جسور بين الأدب والتّعليم والعلم، وتجمع بشكل متقن بين التّشويق الرّوائي والبعد المعرفيّ، ممّا يجعلها متميّزة في سياق أدب الفتيان العربيّ المعاصر.

استطاع مصطفى عطيّة جمعة بمهارته في السّرد أن يخلق عملاً أدبيًّا يوازن بين الجوانب التّعليميّة والتّثقيفيّة من جهة، والجوانب الجماليّة والعاطفيّة من جهة أخرى، ليخاطب العقل والوجدان معًا، وانبنى الخطاب السّرديّ في الرّواية على متتاليّات سرديّة[٩]. الرّواية لم تُكتب فقط لتسلية الطّفل، بل لتغذية فضوله العلميّ، ولإشعال حماسته نحو المعرفة والاكتشاف، وهو أمر حيويّ في عصر رقميّ يتطلّب تنشئة قادرة على مواكبة التّطوّرات العلميّة والتّكنولوجيّة. بهذه الطّريقة، تقدّم الرّواية نموذجًا أدبيًّا يعيد بناء صورة العلم والعلماء، ليس ككيانات بعيدة أو معزولة، بل كجزء من حياة الإنسان اليوم، ومفتاح لبناء مستقبل مزدهر.

رواية الفتيان أصدقاء في عالم الفضاء ليست مجرّد قصّة مغامرات خياليّة، بل مغامرة حقيقيّة في فضاء التّنشئة العلميّة، حيث يتمّ احتضان روح الاكتشاف والطّموح لدى الطّفل العربيّ، وتجسيدها من خلال

[٩] ينظر تفصيل المتتالية Séquence عند تودوروف، الشّعريّة، تر، شكري المبخوت، رجاء بن سلامه، دار طوبقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط١، ١٩٨٧، ص ٦٩.

شخصيّة خالد التي تمثّل النّموذج القريب من القارئ النّاشئ. هذا النّموذج لا يحمل مثاليّة مفرطة أو قدرات خارقة، بل يتّسم بواقعيّة وشغف يجعل من العلم طريقًا مفتوحًا للجميع. الرّواية هنا تتحوّل إلى مساحة تربويّة جماليّة، تزرع القيم العلميّة والفكريّة بشكل غير مباشر، ممّا يجعلها أكثر تأثيرًا واستدامة في ذهن القارئ.

تتجاوز الرّواية في هذا السّياق حدود الأدب التّرفيهيّ لتصبح بيانًا تربويًا وجماليًا ينادي بالتّنوير، ويدعو إلى المشاركة الفاعلة في صناعة المعرفة والحضارة الإنسانيّة. هي رسالة متجدّدة لأدب الفتيان في العالم العربيّ، تسعى إلى تحديث محتواه، وتجديد طرق عرضه، وتهيئة النّاشئة ليكونوا فاعلين في مستقبل يتطلّب الإبداع العلميّ والفكريّ. بهذا المعنى، تُعتبر أصدقاء في عالم الفضاء خطوة نوعيّة في مسيرة أدب الفتيان العربيّ، تمزج بين الحلم والواقع، وبين الخيال العلميّ والتّنمية الثّقافيّة، لتقدّم نموذجًا مستدامًا للأدب الذي يخاطب عقول وأرواح الأجيال القادمة.

الموضوعات الرّئيسة في الرّواية:

- **الفضول العلميّ:** تشجّع الرّواية على طرح الأسئلة والبحث عن الإجابات.

يتشكّل في رواية أصدقاء في عالم الفضاء، الفضول العلميّ محرّكًا أساسيًا لحركة السّرد وتطوّر الشخّصيّة، خصوصًا فيما يتعلّق بتجربة الفتى خالد. فهذه الشّخصيّة لا تظهر كمجرّد متلقٍ سلبيّ للمعرفة أو كمستمتع

بأحداث مشوّقة في بيئة غير مألوفة، بل تتّقد داخليًا بدافع لا يهدأ من التّساؤل والرّغبة في الفهم. هذا الفضول لا يأتي في صورة وعظيّة أو تلقينيّة، بل يتجسّد عبر المواقف اليوميّة التي يمرّ بها خالد في أثناء رحلته إلى المحطّة الفضائيّة الدّوليّة، من مراقبة تفاصيل الحياة في الفضاء، إلى تفاعله مع العلماء، ومشاركته في التّجارب، واستيعابه للاختلاف الجذريّ بين الحياة الأرضيّة وتلك التي تجري في المدار.

لا تكتفي الرواية بهذا التّوجّه بإدخال القارئ النّاشئ في عالم الفضاء بوصفه فضاءً للغرابة والمغامرة، بل تزرع فيه، بخطاب ضمنيّ وناعم، قيمة مركزيّة هي حبّ السّؤال. خالد لا يتردّد في الاستفسار، ولا يتلقّى الأجوبة كحقائق نهائيّة، بل يبدو وكأنّه يختبرها، ويقيسها على ما يراه ويشعر به بنفسه. من هنا، يتعلّم القارئ أنّ الطّريق إلى المعرفة ليس طريق الحفظ والتّكرار، بل طريق الشّك المنهجيّ، والسّؤال الجريء، والرّغبة المستمرّة في الفهم.

هذا النّوع من الفضول ليس ترفًا فكريًا، بل يُقدّم في الرّواية على أنّه سلوك يوميّ طبيعيّ لطفل ذكيّ في تفاعله مع العالم. وهو ما يعزّز لدى القارئ الإحساس بأنّ التّعلّم ليس شيئًا مفروضًا من الخارج، بل تجربة ذاتيّة تنبع من الدّاخل، تنمو عبر الاحتكاك بالمحيط، وتُصقل بالملاحظة والتّفاعل. وفي هذا السّياق، تتّخذ الرّواية بعدًا تربويًا عميقًا، لا يهدف فقط إلى ترسيخ معلومات علميّة، بل إلى بناء عقليّة علميّة، تؤمن بأنّ كلّ معرفة تبدأ من السّؤال.

كذلك، يُلاحظ أنّ الرّواية لا تفصل بين المتعة والبحث، ولا بين الخيال والواقع؛ فالأسئلة التي يطرحها خالد، وإن كانت أحيانًا منطلقة من دهشة الطّفولة، تجد طريقها إلى الشّرح العلميّ، أو تدفع القارئ إلى البحث عن الجواب خارج حدود الرّواية، ممّا يوسّع دائرة التّلقي لتشمل ما بعد النّص. بهذا المعنى، يصبح الفضول العلميّ لا مجرّد موضوع ضمن الرّواية، بل أسلوبًا في الكتابة، وموقفًا من العالم، ورسالة موجّهة إلى الطّفل العربيّ كي يثق بأنّ سؤاله هو بداية طريقه نحو المعرفة، وأنّ الفضول ليس عيبًا أو تهوّرًا، بل فضيلة العقل الباحث.

إنّ القيمة المضمرة في هذا الطّرح هي إعادة الاعتبار للتّفكير الحرّ في بيئة قد تُحبط التّساؤل أو ترى فيه خروجًا عن المألوف. تقدّم الرّواية بديلًا تربويًا، يشرعن الفضول، ويُظهر أنّ السّؤال ليس فقط وسيلة للفهم، بل هو شكل من أشكال الانخراط في العالم، والمشاركة في بنائه. وفي ذلك تتجلّى إحدى أهمّ وظائف الأدب الموجّه للنّاشئة: ألاّ يكتفي بتزويدهم بالمعلومات، بل أن يدرّبهم على منهج في النّظر إلى الحياة، يربط بين الخيال العلميّ، والقدرة على التّعلّم الذّاتيّ، وبين الرّغبة في الاكتشاف، وامتلاك أدواته.

- **أهمّية العلم والتّكنولوجيا**: تُبرز الرّواية دور العلم في فهم الكون واستكشافه:

يُقدَّم العلم في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، بوصفه البوّابة الكبرى لفهم الكون والدّخول في عمق أسراره، لا من موقع التّأمّل السّاكن أو

التّلقي المجرّد، بل من خلال التّجريب والملاحظة والمشاركة المباشرة. تظهر هذه الرّؤية من خلال الرّحلة التي يقوم بها الفتى خالد إلى المحطّة الفضائيّة الدّوليّة، حيث ينكشف له — وللقارئ التّاشئ من خلاله — عالم جديد لا يمكن سبر أغواره إلاّ من خلال أدوات العلم ومنهج التّكنولوجيا الحديثة.

لا تتعامل الرّواية مع العلم كمجرّد خلفيّة تزيينيّة للحبكة، بل تجعله محورًا من محاور التّكوين السّرديّ والمعرفيّ. فكلّ حدث فيها تقريبًا يرتبط بسياق علميّ: من طريقة انتقال خالد إلى الفضاء، إلى تفاصيل الحياة داخل المحطّة، إلى طبيعة التّجارب التي يشارك فيها مع الرّوّاد. هذا الحضور المكثّف للعلم لا يأتي على حساب الجانب الإنسانيّ أو الجماليّ، بل يتفاعل معهما ويمنحهما عمقًا إضافيًا. فالمعرفة العلميّة هنا لا تُقدَّم كأنّها سلسلة من الحقائق الجافّة، بل كأفق يوسّع وعي الشّخصيّات، ويغيّر نظرتها إلى العالم، ويدفعها إلى تجاوز حدودها البيولوجيّة والجغرافيّة.

أمّا التّكنولوجيا، فهي الوسيط الذي يربط بين الحلم والواقع، بين خيال الطّفل وواقعيّة التّجربة الفضائيّة. فالسّفن، والأقمار الصّناعيّة، والأجهزة المتطوّرة، كلّها وسائل تسهّل فهم الفضاء لا بوصفه شيئًا غامضًا أو بعيدًا، بل بوصفه مجالًا واقعيًا قابلًا للاستكشاف والمشاركة فيه. وهذا ما تُحاول الرّواية ترسيخه لدى القارئ الشّاب: أنّ أدوات التّقدّم العلميّ ليست حكرًا على دول بعينها أو على طبقات نخبويّة، بل هي في متناول من يمتلك الطّموح والمعرفة والإرادة.

في هذا الإطار، يظهر العلم كقيمة حضاريّة لا تُختزل في المختبر أو المعادلات، بل تمتدّ لتشمل طريقة التّفكير والسّلوك والتّعامل مع العالم. خالد، في تفاعله مع روّاد الفضاء، لا يتعلّم فقط مفاهيم جديدة، بل يكتسب ذهنيّة علميّة، تقوم على الملاحظة الدّقيقة، والعمل الجماعيّ، والانضباط، والانفتاح على الجديد. وتلك هي الصّورة التي تسعى الرّواية إلى غرسها: أنّ العلم ليس مجرّد محتوى دراسيّ، بل هو أسلوب حياة.

ومن جهة أخرى، تتجاوز الرّواية المفهوم التّقليديّ للعلم الذي يحصره في الكتب والمقرّرات، فتنقله إلى ميدان التّجربة الحيّة، حيث يُصبح الاكتشاف مغامرة، والمعرفة فعلًا ديناميًّا يتولّد من التّفاعل بين الإنسان والعالم. وهذا ما يمنح الرّواية طابعها التّربويّ العميق، إذ لا تكتفي بمدح العلم بوصفه أداة لفهم الكون، بل تُبيّن كيف يمكن له أن يُحدث تحوّلات في الوعي، ويدفع الأفراد — حتّى الأطفال — إلى التّفكير في مصيرهم ودورهم في بناء مستقبل أكثر إشراقًا.

وفي النّهاية، تقدّم الرّواية نموذجًا لأدب الفتيان الذي لا يتهرّب من التّحدّيات العلميّة، بل يحتضنها، ويحوّلها إلى محفّز على التّفكير والتّخيّل. فالعلم هنا لا يُسلب من بعده الإنسانيّ، بل يُعاد توطينه داخل التّجربة الحياتيّة، فيكون الجسر بين الواقع والخيال، وبين الطّفل والعالم، وبين السّؤال والجواب. بهذه الرّؤية، تغدو أصدقاء في عالم الفضاء شهادة على قدرة الأدب العربيّ على أن يتصالح مع العلم والتّكنولوجيا، لا بوصفهما تهديدًا

للقيم، بل كوسيلتين لفهم الذّات والكون، والمشاركة في صناعة مستقبل أكثر عدلًا وإشراقًا.

- **العمل الجماعيّ:** تُظهر الرّواية كيف يمكن للتّعاون أن يؤدّي إلى تحقيق أهداف علميّة.

يحتلّ العمل الجماعيّ في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، مكانة محوريّة في البناء السّرديّ والتّربويّ على حدّ سواء، إذ لا يُصوَّر الفضاء بوصفه مجالًا فرديًّا للتّحدي والمغامرة فقط، بل كحقل لا يمكن ولوجه إلاّ من خلال التّكاتف والتّعاون بين الأفراد. فالشّخصيّات لا تحقّق أهدافها من خلال البطولة الفرديّة المنعزلة، بل عبر الانخراط في نسيج من العلاقات التّشاركيّة التي تنمّي روح الجماعة وتعزّز القيم العلميّة والاجتماعيّة في آن.

يتجلّى ذلك أوّلًا من خلال التّجربة الفضائيّة التي يخوضها خالد، إذ لا يذهب إلى المحطّة الفضائيّة ليعيش تجربة منعزلة أو ذاتيّة خالصة، بل ينخرط مباشرة في سياق جماعيّ مع طاقم من روّاد الفضاء الذين يمثّلون ثقافات ومشارب مختلفة، ويعمل معهم في المختبرات، ويشاركهم الطّعام والنّقاش والضّحك. هذا التّشارك الإنسانيّ والعلميّ يؤسّس لفكرة مفادها أنّ البحث المعرفيّ لا يكون منتجًا وذا جدوى إلاّ في ظلّ بيئة تعاونيّة، تتكامل فيها الأدوار وتتلاقى فيها المهارات.

ثمّ تمتدّ هذه الفلسفة الجماعيّة إلى ما بعد عودته إلى الأرض، إذ لا يحتفظ خالد بتجربته لنفسه، بل يُبادر إلى نقلها ومشاركتها مع أصدقائه

وأسرته، مُحرّكًا فيهم الفضول العلميّ وحافز الاكتشاف. وهكذا تتحوّل التّجربة من فعل فرديّ إلى مشروع جماعيّ، يتبلور في شكل "جماعة علميّة" شبابيّة تُنظّم نفسها حول هدف مشترك: فهم الفضاء والانفتاح على عوالمه. هذا التّأسيس لمشروع علميّ جماعيّ بين فتيان يافعِين يشكّل قلب الرّسالة التي تريد الرّواية أن تبثّها للقارئ النّاشئ: أنّ الطّموحات الكبرى لا تُبنى بالجهد الفرديّ وحده، بل تحتاج إلى تكاتف العقول وتضافر الطّاقات.

ويُلاحَظ أنّ الرّواية لا تُقدّم هذا المفهوم بطريقة وعظيّة أو تقريريّة، بل تُجسّده من خلال مسار الحكاية وتطوّر الشّخصيّات، ممّا يُتيح للطّفل القارئ أن يختبره وجدانيًّا قبل أن يفهمه عقلانيًّا. فالتّعاون هنا ليس قيمة نظريّة، بل تجربة حيّة تُعاش داخل النّص وتُترجم إلى نتائج ملموسة. وهذا ما يمنح الفعل الجماعيّ في الرّواية بُعدًا واقعيًّا وشحنة تربويّة أصيلة.

إنّ العمل الجماعيّ في هذا السّياق لا يُعدّ مجرّد وسيلة لإنجاز المهامّ، بل هو نفسه غاية من غايات التّعلّم والتّشكّل الاجتماعيّ. فالرّواية تُبرز كيف يمكن للتّعاون أن يُطلق الطّاقات الكامنة، ويحوّل الأفكار الفرديّة الصّغيرة إلى مبادرات كبرى، بل ويُفضي إلى خلق جسور بين الأجيال، كما نرى حين تتوجّه الجماعة العلميّة بالدّعوة إلى عالم عربيّ بارز، ما يربط بين فضول الجيل الجديد وخبرة الجيل الأقدم في حوار علميّ خلاّق.

بذلك، تطرح الرّواية تصوّرًا حضاريًّا وأخلاقيًّا للعلم والعمل، قوامه التّشاركيّة والاحترام المتبادل، لا المنافسة الصّراعيّة أو التّفوّق الفرديّ

الأنانيّ. وهي تُوجّه، عبر الحكاية، رسالة عميقة مفادها أنّ الطّريق إلى الفضاء - بوصفه رمزًا لأعلى ما يمكن أن يطمح إليه الإنسان - لا يُعبَّد إلاّ بالتّعاون، وأنّ العلوم لا تزدهر إلاّ حيث تُحترم روح الجماعة، وتُستثمر الخبرات الجماعيّة في تحقيق أهداف كبرى تعود بالنّفع على الجميع.

- **الهويّة العربيّة**: تعزّز الرّواية الفخر بالعلماء العرب ودورهم في التّقدّم العلميّ.

لا يُقدَّم الفضاء في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، كمجال معرفيّ معزول عن السّياق الثّقافيّ العربيّ، بل يُعاد ربطه بهويّة القارئ النّاشئ بطريقة ذكيّة ومفعمة بالأمل. إذ تظهر الرّواية حرصًا واضحًا على أن تُعيد الاعتبار لدور الإنسان العربيّ في مشروع التّقدّم العلميّ، ليس من خلال العودة إلى أمجاد الماضي، بل عبر استحضار رموز معاصرة قادرة على التّفاعل مع الحاضر وصناعته.

يتمثّل ذلك في حضور عالم عربيّ يُستدعى لإلقاء محاضرة حول المرّيخ بعد أن يُكوِّن خالد وأصدقاؤه جماعة علميّة في أعقاب تجربته في المحطّة الفضائيّة. هذا الحضور ليس مجرّد تفصيل عابر أو زينة سرديّة، بل هو موقف رمزيّ محمّل بدلالات عميقة، من بينها تأكيد أنّ العربيّ قادر على أن يكون جزءًا من المشهد العلميّ الكونيّ، لا من موقع التّلقي والانبهار، بل من موقع المساهمة والإبداع.

تُكسب هذه المقاربة الرّواية بُعدًا هوياتيًّا يتجاوز التّخييل العلميّ التّقليديّ، إذ تتيح للطّفل العربيّ أن يرى نفسه في قلب المشروع العلميّ لا على هامشه، وترسّخ لديه شعورًا بالانتماء إلى حضارة حيّة، قادرة على الإسهام في الإجابة عن أسئلة العصر. فبدل أن يكون الفضاء حلمًا بعيدًا لا يُطال إلاّ عبر وسائط أجنبيّة، تُقدّم الرّواية مسارًا عربيًّا ممكنًا نحو النّجوم، وتُدخل الشّخصيّة العربيّة إلى مواقع الفعل العلميّ، لا إلى مقاعد المتفرّجين.

إنّ هذه المعالجة لا تُصوّر العالم العربيّ كشخصيّة فولكلوريّة أو نموذج للحنين إلى الماضي، بل تمنحه ملامح معاصرة، تؤهّله لأن يكون مصدر إلهام لجيل ناشئ يبحث عن رموز إيجابيّة، ويحتاج إلى تأكيدات ملموسة بأنّ هويّته لا تتناقض مع الحداثة أو التّقدّم، بل تتكامل معهما. وهذا ما تُقدّمه الرّواية حين تدمج بين المحلّيّ والكونيّ، وتجعل من الفتى العربيّ بطلًا يتعلّم ويكتشف، ومن العالم العربيّ قدوة علميّة حيّة.

بهذا المعنى، تنجح الرّواية في تأدية وظيفة مزدوجة: فهي من جهة تُثير الفضول العلميّ، ومن جهة أخرى تُغذّي الشّعور بالاعتزاز بالانتماء إلى ثقافة قادرة على الحضور في ميادين الابتكار. ولا يتمّ ذلك عن طريق الخطاب المباشر أو التّمجيد النّظريّ، بل عبر إدماج هذه الرّؤية في النّسيج الحكائيّ، بحيث يُصبح التّفاعل مع العالِم العربيّ لحظة طبيعيّة في تطوّر القصّة، وجزءًا من منطقها الدّاخليّ.

وبفضل هذه الرّؤية، تتحوّل "أصدقاء في عالم الفضاء" إلى عمل أدبيّ يسهم في بناء وعي عربيّ معاصر، يرى في العلم أداة للتّمكين، وفي الهويّة

محفّزًا لا عائقًا. إذ يُمنح القارئ النّاشئ إمكانيّة أن يتخيّل نفسه لا كمتلقٍ سلبيّ للمعرفة من الآخر، بل كشخص قادر على أن يصنع الفارق، وأن يجد في تاريخه الثّقافيّ والحضاريّ دافعًا للمشاركة في رسم ملامح المستقبل.

الرّسائل التّربويّة:

في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، تتجلّى الرّسائل التّربويّة في نسيجها السّرديّ بوصفها بُعدًا بنيويًّا لا يعلو على الحكاية، بل يتغلغل فيها بهدوء وبراعة. فالرّواية ليست خطابًا تعليميًّا مباشرًا، وإنّما هي مشروع قصصيّ يزرع القيم ويوجّه الوعي دون أن يُفرغ المتعة من محتواها أو يُثقل المتلقّي الصّغير بالوعظ الصّريح.

من خلال شخصيّة "خالد" وتجربته المذهلة في المحطّة الفضائيّة الدّوليّة، تفتح الرّواية أفقًا واسعًا للنّاشئة كي ينظروا إلى العلم ليس كموضوع مدرسيّ جامد، بل كمسار حيّ يمكن عيشه، واستكشافه، والمشاركة فيه. فالإقبال على المعرفة هنا لا يأتي عبر الأوامر أو التّوجيهات، بل ينبثق من متعة المغامرة ذاتها، ومن حسّ الاكتشاف الذي يرافق كلّ لحظة يعيشها البطل. وهكذا تُقدَّم العلوم، وبخاصّة علوم الفضاء، بصفتها بوابة لفهم الذّات والكون، وليست مجرّد معطيات ذهنيّة منفصلة عن الحياة اليوميّة.

في السّياق نفسه، تولي الرّواية اهتمامًا كبيرًا لتشكيل الوعي القيميّ عند الطّفل، ولكن بأسلوب غير خطابيّ. فكلّ موقف يمرّ به خالد، وكلّ تفاعل يجمعه بأصدقائه أو بروّاد الفضاء، يحمل في طيّاته دعوة ضمنيّة إلى

تبنّي سلوكيّات إيجابيّة مثل التّعاون، وروح الفريق، واحترام الآخر، وتحمل المسؤوليّة. فالقيم الإنسانيّة لا تُقدَّم كعظات معلّبة، بل كحقائق مُعاشة في سياق التّجربة الفضائيّة نفسها[١٠]. وهكذا تصبح الأخلاق ليست مجرّد مبادئ خارجيّة، بل نابعة من الموقف ذاته، ومتجذّرة في واقع الحياة، حتّى وإن كانت الحياة خارج كوكب الأرض.

لكن ما يميّز هذه الرّسائل التّربويّة في الرّواية هو أنّها لا تكتفي بالتّحفيز اللّحظيّ، بل تسعى إلى بناء رؤية بعيدة المدى عند القارئ النّاشئ، رؤية ترى في المستقبل العلميّ ليس امتيازًا للنّخبة أو للمجتمعات المتقدّمة فقط، بل أفقًا مفتوحًا أمام الجميع، بما فيهم الأطفال العرب. فحين يعود خالد من رحلته، لا يحتفظ بتجربته لنفسه، بل يشاركها مع محيطه، ويحرّك وعيًا جماعيًّا يجعل من الحلم العلميّ مشروعًا واقعيًّا. وهذه النّقلة من التّجربة الفرديّة إلى الحراك الجماعيّ تحمل في طيّاتها معنى عميقًا: أنّ الطّفل لا يُفكَّر له، بل يُفكِّر بنفسه، ويتحوّل من مستهلك للعلم إلى حامل لرسالته.

تتحوّل الرّواية بهذا التّصوّر، إلى أداة تربويّة ذات بعدين: معرفيّ وقيميّ. فهي تُشجّع على التّعلُّم، لكنّها في الآن ذاته تُؤسّس لثقافة تثمّن الحوار، والعمل المشترك، والتّمسّك بالطّموح. والنّتيجة هي أدب يُلهِم، لا لأنّه يُعلّم بطريقة مباشرة، بل لأنّه يفتح نوافذ التّفكير، ويُعيد رسم العلاقة

[١٠] سعد أبو الرّضا، النّص الأدبيّ للأطفال، دار البشير، عمّان، الأردن، ط١، ١٩٩٣، ص ٣٨.

بين الطّفل والعالم من حوله. فكلّ ما يُروى يتحوّل إلى دافع داخليّ، يدعو الطّفل لأن يحلم، يفكّر، ويصنع مستقبله بنفسه. وهذا هو جوهر الرّسالة التّربويّة التي تنبع من السّرد، وتنساب في وجدان القارئ دون أن يشعر بثقلها، بل بقيمتها.

الجوانب الفنيّة للرّواية:

- **السّرد والأسلوب:** يستخدم الكاتب أسلوبًا سرديًّا بسيطًا ومباشرًا يناسب الفئة العمريّة المستهدفة من النّاشئة والفتيان، مع توظيف الحوار بين خالد ووالده لتقديم المعلومات العلميّة بطريقة تشويقيّة ومحفّزة على الفضول والاستكشاف.

يحتلّ السّرد والأسلوب في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، موقعًا محوريًّا في تشكيل التّجربة القرائيّة الموجّهة إلى النّاشئة، حيث ينجح الكاتب في بناء لغة تتّسم بالبساطة دون أن تقع في التّسطيح، وتستند إلى المباشرة دون أن تفتقر إلى الإيحاء أو العمق. فالسّرد هنا لا يُعنى فقط بنقل وقائع أو رصد تحوّلات، بل يُستخدم بوصفه أداة لتوليد المعنى، وجسرًا يصل القارئ الفتيّ بعوالم جديدة - علميّة وإنسانيّة على حدّ سواء - من دون أن يشعر بالغربة أو التّعقيد.

ما يلفت في هذه الرّواية هو أنّ اللّغة السّرديّة لا تتعالى على القارئ الصّغير، بل تُحاوره بلطف، وترافقه خطوة بخطوة في مغامرته داخل النّص. فالنّص يراهن على توسيع أفق الفهم دون أن يُثقل كاهل المتلقّي بمصطلحات

نخبويّة أو صيغ غامضة. وبذلك تتحقّق معادلة دقيقة: تقديم محتوى معرفيّ عميق بأسلوب سلس، يستطيع أن يشدّ انتباه الطّفل، ويغذّي فيه الرّغبة في مواصلة القراءة والتّأمّل.

ومن أبرز الوسائل التي يوظّفها الكاتب في هذا السّياق، الحوار، وخصوصًا الحوار بين خالد ووالده. فهذا النّوع من التّبادل ليس فقط وسيلة لكشف الأحداث أو تطوير الشّخصيّة، بل هو بنية سرديّة تُستثمر لنقل معلومات علميّة تتعلّق بالفضاء، المحطّة الدّوليّة، أو الكواكب، دون أن يشعر القارئ أنّه في موقف تعليميّ تقريريّ. بل تُقدَّم هذه المعارف في إطار تفاعليّ، مشبع بالفضول، والدّهشة، والرّغبة في الفهم. وهكذا يُستدرج القارئ - ضمنيًا - إلى أن يتساءل، يفكّر، ويعيد إنتاج ما يقرؤه في وعيه الخاصّ.

كما أنّ الأسلوب المُعتمد يراعي إيقاع القراءة عند الفتيان، فيختار جُملاً قصيرة، واضحة، لكنّها ليست فقيرة دلاليًا. ومن خلال هذا الإيقاع اللّغويّ، يتمّ الحفاظ على حيويّة السّرد وتشويقه، حتّى حين يتعلّق الأمر بمعلومات علميّة قد تكون ثقيلة في سياق آخر. هذا التّوازن بين الشّرح والحدث، بين المعلومة والسّرد، يمنح الرّواية بعدًا مضاعفًا: فهي قصّة تُروى وفي الوقت نفسه درس في الفضول العقليّ، يُقدَّم بلا مباشرة أو توجيه فجّ.

ولعلّ هذا النّجاح في اختيار السّرد المناسب ينبع من فهم الكاتب لطبيعة القارئ الذي يتوجّه إليه: طفل أو فتى يعيش في عالم مملوء بالمثيرات

البصريّة والإلكترونيّة، ولا ينجذب إلى النّصوص التي تُشعره بأنّه في فصل دراسيّ آخر. من هنا تأتي أهمّية اختيار الأسلوب القائم على تشريك القارئ، وإشراكه في الحدث، وجعله جزءًا من الرّحلة، لا مجرّد متلقٍّ لها.

إنّ السّرد في "أصدقاء في عالم الفضاء" ليس مجرّد حامل للوقائع، بل هو تجربة لغويّة ونفسيّة وتربويّة متكاملة، تؤسّس لنموذج من الأدب النّاشئ الذي يُحسن مخاطبة الطّفل العربيّ بلغة يفهمها، ويثق بها، ويرغب في العودة إليها.

اللّغة: جاءت اللّغة في الرّواية عربية فصيحة سهلة، تراعي مستوى القارئ النّاشئ، مع استخدام مصطلحات علميّة مبسّطة تدعم الفهم وتنمّي المعرفة العلميّة لدى القارئ الصّغير.

تلعب اللّغة في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، دورًا أساسيًا في بناء الجسر بين القارئ النّاشئ وعالم الرّواية الغنيّ بالمضامين العلميّة والإنسانيّة. فالكاتب لا يتعامل مع اللّغة كوسيلة حياديّة لنقل المحتوى فقط، بل يُولِيها عناية خاصّة، باعتبارها الوسيط الذي يصوغ التّجربة، ويجعلها ممكنة وممتعة ومُثيرة في آنٍ معًا.

اللّغة في الرّواية عربية فصيحة، ولكنّها ليست متعالية أو معقّدة، بل تنتمي إلى المستوى اللّغويّ الذي يضمن التّواصل السّلس مع المتلقّي الصّغير. هذا الخيار لا يعني التّبسيط المُخلّ أو التّخلّي عن الجماليّات التّعبيريّة، وإنّما يُقصد به أن تأتي الفصحى على هيئة مألوفة، قابلة للفهم، ومحبّبة إلى النّفس،

حتّى يشعر القارئ الشّاب بأنّها لغته هو، وليست لغة قادمة من قاموس مغلق. في هذا السّياق، تُصبح الفصحى أداة جذب، لا حاجزًا معرفيًا، وتمارس دورًا تربويًا خفيًا في تعزيز الانتماء اللّغويّ وتنمية الحسّ البلاغيّ.

وما يعزّز فاعليّة هذه اللّغة هو الوعي الواضح لدى الكاتب بمستوى القارئ الذي يخاطبه. فالمفردات المختارة، وتراكيب الجمل، وتدرج الأفكار، جميعها تخضع لميزان دقيق يوازن بين تحفيز الذّهن وتيسير الفهم. فلا نجد في الرّواية عبارات عصيّة أو ألفاظًا غريبة تعوق التّلقّي، بل نجد لغة مشبعة بالحيويّة، تقود القارئ عبر النّص كما لو كانت تمسك بيده، دون أن تتنازل عن عمقها المعرفيّ أو بعدها الجماليّ.

ومن الجوانب اللاّفتة كذلك، الاستخدام الذّكيّ للمصطلحات العلميّة. فالكاتب يُدخل كلمات مثل "المحطّة الفضائيّة"، "كوكب المرّيخ"، "سفن الفضاء"، و"الجاذبيّة"، ضمن سياقات سرديّة طبيعيّة، فلا تأتي هذه المصطلحات فجّة أو خارجة عن النّسق، بل تنسجم مع الأحداث، وتُقدَّم غالبًا عبر مواقف حواريّة أو وصفيّة تسهم في شرحها دون الحاجة إلى هوامش أو شروحات ثقيلة. وهنا يظهر حرص الرّواية على التّثقيف من داخل النّص نفسه، من خلال دمج المعلومات في السّياق الدراميّ، بحيث يكتسب القارئ المعرفة دون أن يشعر أنّه يتلقّى درسًا.

لا يخدم هذا الدّمج بين الفصحى السّلسة والمصطلح العلميّ المبسط فقط الهدف المعرفيّ، بل يؤسّس لدى القارئ الصّغير عادة القراءة العلميّة في

ثوبها الأدبيّ، ويعوّده على أنّ المفاهيم العلميّة ليست حكرًا على المختبرات أو المناهج الدّراسيّة، بل يمكن أن تكون جزءًا من الحكاية، ومن المخيّلة، ومن عالم الشّخصيّات التي يحبّها ويتابع تطوّرها.

وبالمجمل، فإنّ اللّغة في "**أصدقاء في عالم الفضاء**" ليست أداة محايدة، بل هي شريك في تشكيل وعي القارئ، وتعزيز متعته، وتوسيع معرفته. إنّها لغة تتقن الإنصات لحاجات المتلقّي النّاشئ، وتقدّم له مادّة علميّة وتربويّة في ثوب لغويّ أنيق، دون أن تفقد أصالتها أو تنفصل عن جذورها العربيّة، ممّا يجعل من الرّواية مثالًا ناجحًا على إمكانيّة توظيف اللّغة الفصيحة في أدب الفتيان بطريقة فعّالة وجاذبة.

- **الشّخصيّات:** شخصيّة خالد تمثّل النّموذج المثاليّ للطّفل الفضوليّ الباحث عن المعرفة، كما أنّ شخصيّة الأب الأكاديميّ تضيف بعداً تربويًّا وعلميًّا للرّواية، حيث تشجّع على الحوار والتّعلّم الذّاتيّ.

تحتلّ الشّخصيّات في "رواية أصدقاء في عالم الفضاء"، موقعًا جوهريًّا في البناء السّرديّ والتّربويّ للعمل، إذ إنّها لا تؤدّي دورًا ثانويًّا في تحريك الحبكة فحسب، بل تحمل في ذاتها رسائل رمزيّة وتربويّة تتقاطع مع أهداف الرّواية الموجّهة للنّاشئة. يظهر ذلك بوضوح في طريقة تشكيل شخصيّة خالد، التي تُقدّم كمرآة للطّموح العلميّ لدى الطّفل العربيّ، من دون أن تُفرغ من إنسانيّتها أو تُزَيَّف بهالة من الكمال المستحيل. خالد ليس بطلاً خارقًا، بل فتى عادي يملك ما يمكن أن يمتلكه أي طفل في مثل سنّه:

فضول صادق، شغف بالسّؤال، وحب لاكتشاف المجهول. هذا التّشكيل الواقعيّ يمنح الشّخصيّة قوّة تأثيرها، لأنّها لا تظهر كاستثناء نادر، بل كنموذج ممكن ومألوف، قادر على إلهام القارئ وتحفيزه.

في سياق موازٍ، يُمنح الأب مكانة سرديّة خاصّة، ليس بوصفه سلطة تقليديّة تمارس التّوجيه، بل باعتباره محفّزًا فكريًا. إنّ حضور الأب الأكاديميّ في الرّواية لا يُقدَّم من موقع السّيطرة المعرفيّة، بل من موقع الشّريك في الحوار. وهذا ما يجعل العلاقة بين خالد ووالده علاقة حواريّة بالدّرجة الأولى، تقوم على الإنصات، والتّساؤل، وتبادل الأفكار. فالأب لا يُملي دروسًا جاهزة، بل يفتح المجال لابنه كي يستنتج ويجرّب، ممّا يُعزّز في الرّواية فكرة التّعلّم الذّاتيّ، ويجعل من البيت فضاءً للتّفكير العلميّ، لا مجرّد مكان للرّاحة أو التّلقي السّلبيّ.

هذا البناء الثّنائيّ بين الطّفل والوالد لا يُفهم فقط ضمن منطق العلاقات الأسريّة، بل يأخذ بُعدًا رمزيًا يعكس تواصل الأجيال في حمل مشروع المعرفة. فبينما يمثّل خالد الجيل الجديد، الطّامح لاكتشاف العالم والانخراط فيه، يمثّل الأب الجيل السّابق الذي يواكب، ويدعّم، ويؤمن بأنّ المعرفة لا تكتمل إلاّ عندما تُنقل وتُعاد صياغتها في عقول من يأتون بعده. ومن هنا، تكتسب الشّخصيّات وظيفة مزدوجة: فهي من جهة تُحرّك مسار الأحداث، ومن جهة أخرى تُجسّد عبر حواراتها ومواقفها نماذج للتّفاعل التّربويّ الفعّال، القائم على الاحترام المتبادل والتّفكير النّقديّ.

كما أنّ الطّريقة التي يُصوّر بها الكاتب هذه الشّخصيّات تُظهر قدرة فنّية على تجنّب التّبسيط المخلّ أو التّنميط السّاذج. فخالد ليس فتى مثاليًا في كلّ لحظة، بل يتعثّر ويتعلّم، ويُخطئ ويُصحّح، والأب لا يظهر دائمًا بوصفه المرجع التّهائيّ، بل يتراجع أحيانًا ليُتيح لابنه أن يختبر، ويستنتج، ويصوغ فهمه الخاصّ. وهذه الدّيناميكيّة في بناء الشّخصيّات تجعل الرّواية أكثر قربًا من الواقع، وأكثر قدرة على التّأثير في وعي القارئ، لأنّها تعرض أمامه شخصيّات تشبهه وتشبه بيئته، لكنّها تُريه في الوقت ذاته ما يمكن أن يصير إليه إذا ما سلك درب التّعلّم والانفتاح والفضول العلميّ.

لا تُستخدم الشّخصيّات في هذا السّياق كأدوات تمرير وعظيّة أو كأقنعة أيديولوجيّة، بل تنبض بالحياة، وتُقدّم في توازن دقيق بين الهدف التّربويّ والعمق الفنّيّ. وهذا ما يمنح رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" قوّتها: إنّها لا تكتفي بأن تحكي حكاية، بل تبني من خلال شخصيّاتها نماذج إنسانيّة حيّة، قادرة على التّأثير، وقادرة على أن تُزرع في خيال الطّفل بوصفها إمكانًا واقعيًا يُحتذى، لا مثالًا مثاليًا بعيد المنال.

- **الزّمن والمكان:** تدور أحداث الرّواية في زمن معاصر معزّزة بالحقائق العلميّة الحديثة حول الفضاء، ممّا يربط القارئ بالواقع ويجعله أكثر تفاعلاً مع القصّة.

يتّخذ كلّ من الزّمن والمكان في رواية أصدقاء في عالم الفضاء، بُعدًا وظيفيًا يتجاوز كونه خلفيّة محايدة للأحداث، ليُصبح جزءًا حيويًا من البناء المعرفيّ والتّخيّليّ للعمل الرّوائيّ. فاختيار الزّمن المعاصر، بما يتضمّنه من

إشارات إلى الحاضر العلميّ، والتّقدّم التّكنولوجيّ، والانشغال العالميّ بالفضاء، يمنح النّص صلة مباشرة بواقع القارئ النّاشئ. هذا الرّبط الزّمنيّ لا يُستخدم لأغراض التّوثيق أو المجاراة الظّرفيّة فقط، بل يُوظّف لزرع شعور حقيقيّ بأنّ ما يعيشه بطل الرّواية من تجارب ومغامرات يمكن أن يحدث الآن، وفي العالم الذي يعرفه الطّفل القارئ، وليس في زمن أسطوريّ أو بعيد.

يعزّز هذا الزّمن المعاصر أيضًا شعور القرب الزّمنيّ والنّفسيّ بين القارئ والشّخصيّات، لأنّه يُحمّل النّص بروح الحاضر واهتماماته. فالحديث عن الرّحلات الفضائيّة، ومحطّات الفضاء الدّوليّة، والمرّيخ، كلّها إشارات إلى قضايا علميّة يتعرّض لها النّاشئ في إعلامه وتعليمه، ممّا يُشعره بأنّ ما يقرأه ليس غريبًا أو فانتازيًّا محضًا، بل جزء من نقاش علميّ وجغرافيّ معيش، وإن كان يُقدّم له ضمن قالب حكائيّ ممتع.

أمّا المكان، فهو لا يُطرح بوصفه موقعًا ثابتًا أو طبيعيًا مألوفًا، بل بوصفه أفقًا مفتوحًا أمام الخيال والعلم معًا. الانتقال من الأرض إلى الفضاء، ومن الحياة العادية إلى المحطّة الفضائيّة، لا يُعبّر عن هروب من الواقع، بل عن تجاوزه نحو إمكانات أوسع. وهذا ما يجعل المكان في الرّواية يحمل دلالة رمزيّة ومعرفيّة مزدوجة: فهو فضاء حقيقيّ جرى بناؤه على أسس علميّة دقيقة، بما يُراكم لدى القارئ معلومات جديدة عن الحياة في الفضاء، لكنّه في الوقت ذاته فضاء رمزيّ يُمثّل التّحرّر من الجاذبيّة الأرضيّة بالمعنى الفيزيائيّ، كما يمثّل التّحرّر من المحدوديّات التّقليديّة في التّفكير.

بهذا المعنى، يصبح المكان في الرّواية أداة لتوسيع أفق القارئ، لا فقط من حيث الجغرافيا، بل من حيث التّصوّر الثّقافيّ للوجود الإنسانيّ نفسه. فالانتقال إلى الفضاء لا يعني الانفصال عن الأرض، بل إعادة فهمها من موقع مختلف. إنّه انتقال معرفيّ أكثر منه جغرافيّ، يجعل الطّفل يرى العالم من علٍ، ويعيد التّفكير في موقعه ضمن منظومة الحياة.

تداخل الزّمن المعاصر مع المكان العلميّ الفضائيّ يُحدث تأثيرًا مركّبًا في وعي الطّفل القارئ. فمن جهة، يرسّخ العلاقة بين ما يقرأه وبين العالم الواقعيّ الذي يعيش فيه، ومن جهة أخرى يوسّع مداركه نحو عوالم جديدة، ليس بوصفها خيالًا جامحًا، بل كمجال مفتوح للاستكشاف. وبهذا، تسهم الرّواية في بناء وعي مزدوج: وعي متجذّر في الحاضر، ومنفتح في الوقت ذاته على المستقبل.

إنّ هذا التّناغم بين الزّمن والمكان لا يأتي اعتباطًا، بل يشكّل دعامة فنيّة وتربويّة أساسيّة في النّص. فالرّواية لا تستدرج القارئ إلى عالم افتراضيّ خالص، بل تدعوه إلى أن يرى ما يمكن أن يكون، انطلاقًا ممّا هو كائن، وهذا أحد أعمق أدوار الأدب التّربويّ حين يلتقي بالخيال العلميّ.

الجوانب الموضوعيّة في الرّواية:

- **الموضوع الرّئيسيّ:** استكشاف الفضاء وأهمّية العلم والتّكنولوجيا في فهم الكون، مع التّركيز على الرّحلات الفضائيّة والمحطّات الفضائيّة الدّوليّة، ممّا يفتح آفاقاً معرفيّة جديدة أمام النّاشئة.

تتجلّى الجوانب الموضوعيّة في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، بوصفها المحور البنيويّ الذي تنتظم حوله الأحداث والشّخصيّات، حيث لا يُقدَّم الموضوع العلميّ بوصفه مجرّد خلفيّة سرديّة، بل بوصفه جوهرًا دلاليًا له حضور فعّال في مسار الحكاية وأثر واضح في تشكيل وعي القارئ النّاشئ. تدور الرّواية حول استكشاف الفضاء، لا من منظور خياليّ صرف، بل انطلاقًا من رؤية علميّة تستند إلى معطيات حقيقيّة ومعاصرة. وهذا ما يجعل الموضوع ليس فقط مشوّقًا، بل أيضًا محفّزًا للمعرفة ومدخلًا للتّفكير العلميّ.

استكشاف الفضاء في الرّواية ليس حدثًا يقع خارج الزّمن والواقع، بل هو متجذّر في سياق علميّ حديث يعكس انشغالًا إنسانيًا متزايدًا بهذا المجال. فموضوع مثل المحطّات الفضائيّة الدّوليّة لا يُستعرض بوصفه إنجازًا بعيدًا منالُه، بل يُقدَّم كواقع حيّ يمكن للطّفل العربيّ أن يرتبط به، ويفكّر فيه من موقع الفاعل لا المتفرّج. ومن هنا تكتسب الجوانب الموضوعيّة في الرّواية وظيفة مزدوجة: فهي تُثري خيال القارئ من جهة، وتُرسّخ معلومات علميّة دقيقة من جهة أخرى، ما يجعل العلاقة بين المتعة والوعي علاقة تكامليّة لا تنافر فيها.

لا يُختزل هذا الحضور المكثّف للعلم والتّكنولوجيا في تقديم معلومات جاهزة، بل يتحوّل إلى خلفيّة فلسفيّة تقود الطّفل إلى التّساؤل: كيف وصل الإنسان إلى الفضاء؟ ما أهمّية ذلك في فهم الكون؟ ما العلاقة

بين التّقدّم العلميّ والمستقبل الإنسانيّ؟ أسئلة تنبثق من الموضوع الرّئيس وتُفعّل أفق التّفكير عند القارئ، وتجعل الرّواية أداة تربويّة وتثقيفيّة بامتياز، من دون أن تقع في فخّ الخطاب الوعظيّ أو التّقريريّ.

ما يُميّز المعالجة الموضوعيّة في الرّواية أيضًا هو انسجامها مع طموحات الجيل النّاشئ في العصر الرّقميّ؛ إذ أنّ الانفتاح على موضوعات مثل الحياة خارج الأرض، وآليّات العمل في الفضاء، والتّقنيّات المستخدمة في السّفر الفضائيّ، يُقابل اهتمامات فعليّة لدى الأطفال والفتيان المعاصرين الذين نشأوا في بيئة إعلاميّة وتقنيّة مشبعة بهذه المواضيع. وهذا التّقاطع بين الموضوع الرّوائيّ واهتمامات القارئ يخلق حالة من التّماهي المعرفيّ والعاطفيّ، تُسهّل عمليّة التّلقّي، وتُعزّز فاعليّة الرّسالة التّربويّة للنّص.

لا تأتي معالجة الموضوع العلميّ داخل بنية الرّواية منفصلة عن التّجربة الإنسانيّة، بل تتكامل معها، إذ أنّ الرّحلة إلى الفضاء في النّص ليست مجرّد مغامرة تقنيّة، بل تجربة وجوديّة وفكريّة، يعيشها البطل من الدّاخل، ويتحوّل من خلالها، ويتفاعل معها وجدانيًا وعقليًا. وهذا ما يجعل الموضوع لا يُقدَّم كخطاب خارجيّ مفروض، بل ينبثق من صميم التّجربة السّرديّة.

وهكذا، تُحقّق الرّواية حضورًا موضوعيًّا يُعيد الاعتبار للعلم بوصفه مكوّنًا من مكوّنات الوعي الإنسانيّ، لا مجرّد أداة أو وسيلة، وتفتح في الوقت ذاته بابًا واسعًا أمام النّاشئة ليروا في أنفسهم شركاء في الحلم العلميّ العالميّ،

لا متفرّجين عليه من الهامش. وفي هذا البُعد الموضوعيّ، يتقاطع الأدب والعلوم في عمل سرديّ يطمح إلى بناء جيل يقرأ من أجل الفهم، ويخترق المجهول بحثًا عن المعنى.

• **القيم العلميّة:** الرّواية تقدّم معلومات علميّة موثّقة بطريقة سرديّة مشوّقة، ممّا يعزّز من ثقافة العلم والتّكنولوجيا لدى الشّباب ويشجّعهم على الاهتمام بالمجالات العلميّة والتّقنيّة.

تتجلّى القيم العلميّة في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، كعمود فقريّ يتغلغل في نسيج النّص السّرديّ، حيث لا تُقدّم المعرفة العلميّة مجرّدة أو معزولة عن سياق الحكاية، بل يتمّ توظيفها ضمن سرد متكامل يجعل من العلم عنصرًا حيًّا ينبض داخل الرّوح الرّوائيّة. هذا التّكامل بين العلم والسّرد يخلق تجربة قراءة مختلفة، تنقل القارئ النّاشئ من مجرّد متلقٍ سلبيّ إلى مشارك فاعل في رحلة اكتشاف مستمرة، تحمل في طيّاتها تشويقًا وحافزًا للتّعلّم.

المعلومات العلميّة التي تحتويها الرّواية ليست عرضًا جامدًا أو مجرّد تراكم حقائق، بل هي مدعومة بالموثوقيّة والرّصانة، مستندة إلى مصادر حديثة وموثّقة، الأمر الذي يمنح القارئ ثقة في المضمون ويجعله أكثر استعدادًا للانخراط في فضاء المعرفة. لكن الأهمّ من ذلك هو كيفيّة تقديم هذه المعلومات؛ فهي لا تُطرح على شكل فصول تعليميّة تقليديّة أو أسلوب محاضرات مملّ، بل تُنسج ضمن حبكة سرديّة مشوّقة تحاكي الخيال والفضول،

فتتحوّل العلوم إلى مغامرة، والفضاء إلى عالم يزوره البطل ويعايش تفاصيله، ممّا يضفي على المعرفة طابعًا إنسانيًا ملموسًا وقريبًا من الواقع اليوميّ.

تنجح الرّواية من خلال هذه المقاربة، في بناء جسر بين القارئ والشّغف العلميّ، حيث يُغرس في ذهن النّاشئ الإحساس بأنّ العلم ليس مجرّد مادّة دراسيّة بعيدة، بل هو ثقافة حيّة يمكنه أن يشارك فيها وينتج منها. إنّ الحوارات التي تدور بين الشّخصيّات، وخاصّة بين خالد ووالده الأكاديميّ، تشكّل أداة فعّالة في تحفيز التّفكير النّقديّ وتشجيع التّساؤل، إذ تتضمّن أسئلة واستجابات تمكّن القارئ من متابعة الاستكشاف بطريقة ديناميكيّة تشجّع على البحث الذّاتيّ.

بالإضافة إلى ذلك، تبرز الرّواية أهمّية التّكنولوجيا كجزء لا يتجزّأ من العلم، فهي ليست مجرّد آلات أو أدوات، بل أفق يفتح أمام الإنسان إمكانيّات جديدة لفهم الكون والتّفاعل معه. هذه الرّؤية العلميّة والتّقنيّة لا تُقدَّم على أنّها معقّدة أو بعيدة عن حياة الطّفل، بل تُبسَّط بشكل مدروس لتتناسب مع قدراته المعرفيّة، ممّا يوسّع مداركه ويجعل من العلوم والتّقنيّات موضوعًا يمكن أن ينخرط فيه بشغف ووعي.

تُسهم الرواية بذلك في تعزيز ثقافة العلم لدى الشّباب، ليس فقط من خلال توفير معلومات دقيقة، بل من خلال بناء علاقة وجدانيّة وعقليّة مع المعرفة العلميّة، تجعل منها جزءًا من هوّيتهم ورؤيتهم للعالم:

"علّق رائد فضاء من اليابان اسمه "ناكي"، وهو يمسك بأحد الخطابات:

- كنتُ قد أرسلتُ صورًا لي وأنا على ظهر المحطة إلى أحد أصدقائي، فأرسل يقول لي أنني صرتُ صغيرًا في السن، ويقول إنني أبدو في الصورة كأنني في العشرين من العمر، بينما أنا الآن في الثلاثين.

- ردّ " بوريس " عليه ضاحكا:

- هذا شيء طيب، عليك أن تستمر في المكوث هنا حتى تصل إلى سن الطفولة.

تدخل " رونالدو " في الحوار:

- لا تتعجب يا صديقي، فالمسألة ببساطة أن الجاذبية الأرضية تنعدم هنا، فكل شيء كما ترى، يرتفع عاليًا، وكذلك الدماء والسوائل في جسمك يتجمع الكثير منها في منطقة الرأس والوجه، فيبدو الوجه أكثر نضارة وصغرًا.

تساءل " خالد ":

- لهذا السبب نحن نقوم بأداء التمرينات الرياضية صباحًا ومساءً على أجهزة الرياضة، أليس كذلك؟

أجابه " بوريس " وهو يشير إلى رجليه:

- بلى يا عزيزي، لقد قرأتُ أن أرجل الإنسان تحتفظ على الأرض حيث

توجد الجاذبية الأرضية بكمية من الدم تصل إلى (٠.٧) من اللتر في المتوسط، وحوالي لتر ونصف من الماء، ولكن نحن هنا لا توجد..

أكمل " ناكي ":

- **آه.. آه.. نحن هنا لا توجد جاذبية أرضية، فكل الدماء تتجمع في رأسي.. وبالتالي فلا توجد دماء في قدميّ، فلو قمتُ بشقهما بسكين فلن يتقطر الدم..**

تدخل أحد الرواد ضاحكًا:

- **لا تحزن يا ناكي، الدماء تصل لأرجلك مع الرياضة، وجسم الإنسان يتكيف بالتدريج مع الحياة في الفضاء، فيرسل القلب بعض الدماء إلى الأرجل"[١١].**

تتجلّى هذه الوظيفة التّربويّة في رفع مستوى الوعي بأهمّية العلم والتّكنولوجيا كوسائل أساسيّة للتّقدّم، وتغذية الحلم المستقبليّ لدى الطّفل العربيّ، بأن يكون مساهمًا فاعلًا في مجتمعه العلميّ والثّقافيّ. وهكذا، تصبح أصدقاء في عالم الفضاء أكثر من قصّة؛ هي دعوة حيّة للتّفاعل مع العلم بحبّ وشغف، وتحفيز على التّفكير المستقلّ والسّعي نحو المعرفة المستمرّة.

[١١] مصطفى عطيّة، أصدقاء في عالم الفضاء، ص ٣٩- ٤١.

• **الجانب التّربويّ:** تشجّع الرّواية على الفضول العلميّ، البحث والاستقصاء، وتبرز أهمّية التّعاون والعمل الجماعيّ من خلال تكوين جماعة علميّة بين الأصدقاء، كما تبرز دور الأسرة في دعم التّعلّم.

يتجلّى الجانب التّربويّ في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء"، كعنصر محوريّ يتغلغل في بنية السّرد ليقدّم رسالة تعليميّة ضمن إطار قصصيّ مشوّق، يهدف إلى تحفيز القارئ النّاشئ على تبنّي سلوكيّات معرفيّة إيجابيّة ترتكز على الفضول العلميّ والرّغبة في البحث والاستقصاء. لا تُقدّم الرّواية العلم على أنّه مجرّد معرفة ثابتة أو حقائق جامدة، بل كرحلة مستمرّة من التّساؤل والاكتشاف، حيث تشجّع القارئ على طرح الأسئلة والبحث عن إجابات، ممّا ينمّي لديه روح المبادرة والاستقلاليّة في التّعلّم.

تؤكّد الرّواية على أهمّية العمل الجماعيّ كوسيلة لتحقيق الأهداف العلميّة، من خلال تصوير تكوين جماعة علميّة تجمع الأصدقاء حول مشروع مشترك يستهدف استكشاف الفضاء وفهم أسراره، وذلك بعد رجوع خالد من رحلته الفضائيّة وتلقّيه رسالة عبر بريده الإلكترونيّ من السيّد عبد السّلام عيسى مدير مركز أبحاث الفضاء حيث تقرّر منح خالد أصغر رائد فضاء عضويّة المركز، وتمّت دعوته للحضور والتّعرّف على مختلف نشاطاته:

"**تدخل والد خالد هامسا:**

- **يمكنك يا خالد أن تكوّن جماعةً من زملائك محبي الفضاء، ثم تقومون**

بأنشطة مختلفة، مثل حضور التجارب العلمية، والاشتراك في الندوات والمؤتمرات وغيرها.

هتف خالد ملتقطا الفكرة:

- **حسنا، عندي مجموعة من الأصدقاء الذين يعشقون الفضاء، وسيكونون بداية لعمل نشيط في المركز، وستكون أختي أروى وصديقتها منيرة أول الأعضاء، وأصدقائي: أسامة ووائل.**
- **ونحن سنكون معكم دائما"(١٢).**

هذا التّجمّع لا يعكس فقط تعاونًا عمليًا، بل يعكس كذلك بناء ثقافة الحوار وتبادل الأفكار، التي تعتبر ضروريّة في أيّ مسعى علميّ ناجح. يُظهِر السّرد كيف أنّ التّعاون يشكّل بيئة خصبة للتّعلّم الجماعيّ، حيث تتكامل قدرات الأفراد وتُثري تجاربهم، ممّا يجعل العمليّة التّعليميّة أكثر فعّاليّة ومتعة في آن واحد.

لا يغفل النّص عن دور الأسرة في دعم هذا المسار التّربويّ، إذ تُبرز الرّواية شخصيّة الأب الأكاديميّ كمثال حيّ على التّشجيع والحوار المفتوح، الذي يعزّز من فضول خالد ويدفعه إلى مزيد من البحث والاكتشاف. هذه العلاقة التّفاعليّة بين الطّفل وبيئته الأسريّة تخلق جوًا داعمًا يُحفِّز على التّعلّم الذّاتيّ ويعزّز من ثقة الطّفل بقدراته، ممّا يرسّخ في ذهن القارئ فكرة أنّ الدّعم الأسريّ عنصر أساسيّ في نموّ المعرفة والمهارات العلميّة.

(١٢) مصطفى عطيّة، أصدقاء في عالم الفضاء، ص ٧١- ٧٢.

بهذه الطّريقة، تقدّم الرّواية نموذجًا تربويًا متكاملًا لا يقتصر على تعليم المعلومات، بل يسعى إلى بناء مهارات التّفكير النّقديّ والبحث العلميّ، وتنمية القيم الاجتماعيّة كالعمل الجماعيّ والتّعاون، ويؤكّد على أهمّية البيئة الأسريّة الدّاعمة كجزء لا يتجزّأ من منظومة التّعلّم. عبر هذا التّركيز، تتحوّل رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" إلى وسيلة فاعلة لتعزيز الوعي العلميّ والتّربويّ، وتحفيز النّاشئ على أن يكون عضوًا نشطًا في مجتمع المعرفة، يشارك بفضوله واستقصائه ويعمل مع الآخرين بروح الفريق، مدركًا أنّ العلم ليس مشروعًا فرديًا بحتًا، بل نتاج تعاون جماعيّ مستمرّ.

التّحليل التّأويليّ للرّواية:

من النّاحية الفنيّة، يُلاحظ أنّ الرّواية نجحت في المزج بين السّرد القصصيّ والمعلومة العلميّة، وهو تحدٍّ كبير في أدب النّاشئة، حيث تمكّن مصطفى عطيّة جمعة من تقديم محتوى علميّ بطريقة جذّابة دون أن يفقد القصّة روحها التّرفيهيّة والتّعليميّة في آن واحد. استخدام الحوار بين خالد ووالده كآليّة لسرد المعلومات يعزّز من تفاعل القارئ ويحفّزه على طرح الأسئلة، وهو أسلوب تربويّ فعّال.

تمثّل رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" نموذجًا متقدّمًا في أدب النّاشئة، خاصّة من النّاحية الفنّية، حيث تجسّد تحدّيًا حقيقيًا يتمثّل في المزج بين السّرد القصصيّ الجذّاب والمعلومة العلميّة الدّقيقة. إنّ نجاح الرّواية في الجمع بين هذين البعدين المتباينين إلى حدّ ما هو مؤشّر على براعة الكاتب في إدارة

النّص بحيث لا ينغمس في جفاف العلم المعلّب، ولا يفقد في الوقت نفسه التّشويق والإثارة التي يتطلّبها سرد القصّة. هذه المعادلة الدّقيقة تعكس قدرة مصطفى عطيّة على بناء نصّ متماسك، يجذب القارئ الصّغير ويثري معرفته في آن معًا، ممّا يعزّز من فعّاليّة الرّواية كأداة تعليميّة وأدبيّة في الوقت نفسه.

على المستوى الفنّيّ، يبرز استخدام الحوار بين شخصيّة خالد ووالده كوسيلة سرديّة مميّزة؛ فهذه الآليّة لا تقدّم فقط المعلومات العلميّة بشكل سلس وسهل الفهم، بل تخلق ديناميكيّة تفاعليّة داخل النّص. الحوار هنا لا يقتصر على تبادل كلمات، بل يتحوّل إلى مساحة حيويّة تتيح للقارئ أن يشعر بمشاركة شخصيّة في عمليّة التّعلّم، من خلال متابعة التّساؤلات والاستفسارات التي يطرحها خالد، والاستجابات المتعمّقة التي يقدّمها الأب. هذا الأسلوب يثير الفضول ويحفّز على التّفكير النّقديّ والبحث الذّاتيّ، إذ لا تُلقى المعلومات جملة واحدة، بل تُستفزّ عبر نقاش يثير العقل ويشجّع القارئ على الاستفسار والتّعمّق.

يمكن القول من زاوية نقديّة، إنّ الرّواية تتجاوز الوظيفة التّرفيهيّة البحتة، لتشغل موقعًا وسطًا بين التّعليم والتّسلية، بذكاء فنّيّ يجعلها قابلة للقراءة المتعدّدة المستويات؛ فهي تفتح أبواب القراءة التّرفيهيّة أمام الأطفال، وفي الوقت نفسه توفّر مدخلًا معرفيًّا مبسّطًا ومنظّمًا يمكن أن يستعين به المعلّم أو القارئ النّاضج. بهذا، تصبح الرّواية نموذجًا لأدب النّاشئة الذي

يعالج الموضوعات العلميّة دون تقليل من شأن القصّة أو الشّخصيّات، كما أنّه يحقّق توازنًا يجعل العلم متاحًا ومتقبّلًا، لا مجرّد مادّة جامدة أو سردًا مملاً.

بالتّالي، يُمكن النّظر إلى أصدقاء في عالم الفضاء كنموذج فنّيّ ناجح يُبرز قيمة الدّمج بين المعرفة والسّرد، ويوضّح كيف يمكن للرّواية أن تتحوّل إلى تجربة قراءة تفاعليّة تعزّز التّفكير النّقديّ لدى النّاشئ، وتخلق جسرًا بين المعرفة الأكاديميّة وفضول القارئ، ممّا يرفع من مستوى التّحصيل الثّقافيّ والعلميّ بطريقة جذّابة وغير مباشرة.

- **من النّاحية الموضوعيّة،** تعكس الرّواية رؤية مستقبليّة إيجابيّة تجاه الفضاء، وتبرز أهمّية العلم في بناء الحضارة، كما تساهم في بناء وعي علميّ لدى النّاشئة، وهو أمر حيويّ في عصرنا الحالي الذي يشهد تطوّراً تكنولوجيًّا متسارعاً. الرّواية أيضاً تبرز الهويّة العلميّة العربيّة من خلال استضافة علماء عرب معاصرين، ممّا يعزّز الانتماء والفخر الوطنيّ.

تحمل رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" في طيّاتها رؤية مستقبليّة متفائلة تجاه الفضاء كأفق جديد للبشريّة، حيث لا يُنظر إلى الفضاء كفضاء بارد أو معزول، بل كميدان رحب لاستكشاف الإنسان لقدراته وإمكاناته العلميّة والتّقنيّة. هذه النّظرة الإيجابيّة تتجلّى في سرد الرّواية الذي يؤكّد على أنّ العلم ليس ترفًا فكريًا، بل ركيزة أساسيّة في بناء الحضارات الحديثة، وقاعدة لتقدّم الشّعوب واستمراريتها. من خلال تسليط الضّوء على

العلم كمحرّك للتّطوّر، تساهم الرّواية في غرس فكرة أنّ المعرفة العلميّة ليست فقط مجالًا للدّراسة، بل أداة حيويّة لصياغة مستقبل أفضل.

بالتّالي، فإنّ الرّواية لا تقدّم محتوى علميّ بحتًا فحسب، بل تُسهم بفاعلية في بناء وعي علميّ لدى القارئ النّاشئ، وهو أمر في غاية الأهمّيّة في زمن تتسارع فيه الثّورة التّكنولوجيّة وتتطوّر فيه المعرفة بسرعة غير مسبوقة. هذا الوعي لا يقتصر على المعرفة بالمعلومات العلميّة فقط، بل يتعدّاها إلى إدراك قيمة العلم كمسار للتّقدّم وضرورة الاعتناء به ودعمه في المجتمعات. وهذا يتّضح من خلال لقاء الدّكتور فارس بالشّباب:

"**...كانت أروى تقف في مؤخرة الداخلين، فمالت على أخيها هامسة باندهاش:**

- **إنه نفسه.. الدكتور فارس، كما رأيته في الصور والتلفاز.**

أسكتها خالد بيده، وهو يدفعها للدخول، فيما وقف الدكتور فارس مرحبا، وقد ملأت ابتسامة واسعة ملامحه السمراء، وقال:

- إنني سعيد بهذه الزيارة، وسعيد بالتعرف على مجموعة من الشباب الصاعد، خاصة رائد الفضاء الصغير خالد، الذي تابعت أخبار رحلته في المحطة الفضائية الدولية.

ابتسم الدكتور عبد السلام، وقال:

- **دعني أعرفك بجماعة علماء المستقبل ورواد الفضاء الصغار.**

راح الدكتور عبد السلام يقدّم الأصدقاء واحدًا تلو الآخر، والدكتور فارس يمد يده مسلمًا بحرارة على كل منهم. ثم اتخذ الجميع مجلسهم حول طاولة مستديرة في القاعة، وكان على الطاولة مجسمًا للمجموعة الشمسية، ومجسمات أخرى لمركبات فضاء، وقد جذبت انتباه الأصدقاء فراحوا يتأملونها، بينما وضع الدكتور فارس أمامه جهاز حاسوب محمول " لاب توب " متصل بشاشة عرض (داتا شو).

ارتفع صوت منيرة هاتفةً وهي تتأمل مجسم المجموعة الشمسية:

- عجبًا.. إن المريخ هو الكوكب الوحيد الذي تلوّن في المجسم باللون الأحمر، لماذا؟!

ابتسم الدكتور فارس، وقال:

- يبدو أنك تريدين الدخول سريعًا في المناقشة يا منيرة.

تبادل الجميع الابتسامات، وخفضت منيرة بصرها، وقالت:

- لقد جمعت بعض المعلومات عن المريخ، وعرفت موقعه بين كواكب المجموعة الشمسية.

خالد: إن لونه في السماء أحمر بالفعل.

ظهر التعجب في عيني منيرة، فأكملت أروى كلام شقيقها:

- إن اليونانيين القدماء أطلقوا عليه اسم " مارس "، وهو إله الحرب.

خالد: بالطبع، لأنه أحمر بلون الدم فهو يدل على القتال.

الدكتور فارس: إن معلوماتكم رائعة يا أصدقائي، فهو الكوكب الرابع في ترتيب كواكب المجموعة الشمسية من جهة الشمس، وهو الأقرب لأرضنا.

ثم أشار إلى مجسم المجموعة الشمسية وشرح:

- كما ترون فهذا الكوكب القريب جدًا من الشمس هو كوكب عطارد، والذي يليه كوكب الزهرة، ثم كوكبنا الأرض، ثم المريخ.

ثم تساءل:

- هل تعلمون ما هي تسميته عند العرب قديمًا؟

اهتزت الرؤوس نفيًا.

قال الدكتور فارس: لقد سماه العرب الكوكب القاهر، أي أنه يقهر وينتصر الأعداء.

تساءل الدكتور عبد السلام:

لا أعرف لماذا ربط عقلي بين اسم القاهرة واسم هذا الكوكب!

الدكتور فارس:

- هذا ربط طيب وجاء في وقته"[١٣].

[١٣] مصطفى عطيّة، أصدقاء في عالم الفضاء، ص ٨١- ٨٢.

ومن هنا، تصبح الرّواية جسراً يربط بين الفكرة العلميّة والتّنشئة الثّقافيّة، فتزرع في ذهن النّاشئ أهمّية التّفاعل مع العلوم الحديثة وتأهيله للتّفكير النّقديّ والتّطوير المستمرّ.

ونشير إلى جانب مهمّ آخر في الرّواية يتمثّل في إبراز الهويّة العلميّة العربيّة، وذلك من خلال حضور علماء عرب معاصرين لهم دور فاعل في المشهد العلميّ. هذا الحضور ليس مجرّد ذكر أو تزيين، بل يحمل دلالة رمزيّة قويّة تعزّز الشّعور بالانتماء والفخر الوطنيّ. فبدلاً من تصوير العرب كمتلقّين سلبيّين للعلم، تُظهر الرّواية قدرتهم على الإسهام والإبداع في العلوم الحديثة، ممّا يدعم تصوّرًا مختلفًا عن الهويّة العلميّة العربيّة، ويعمل على تصحيح الصّور النّمطيّة التي قد تقلّل من مكانة العرب في الميدان العلميّ العالميّ. بهذا، تعزّز الرّواية لدى النّاشئ شعورًا إيجابيًا تجاه هويّته الثّقافيّة والعلميّة، وتدفعه نحو الطّموح والالتزام بالمساهمة في بناء مستقبل مشرق.

إجمالًا، يمكن القول إنّ الرّواية لا تكتفي بسرد مغامرة أو تقديم معلومات، بل تتبنّى منظورًا تربويًا ونقديًا يشمل بناء رؤية متكاملة تجمع بين المستقبل والتّاريخ، بين العلم والهويّة، وبين الطّموح الفرديّ والالتزام الجماعيّ، ممّا يجعلها نصًا ذا قيمة عالية في سياق أدب النّاشئة المعاصر، يساهم بفعّالية في تنشئة جيل واعٍ ومتحمسّ للعلم والتّقدّم.

• **من الناحية التّربويّة**، تقدّم الرّواية نموذجاً يحتذى به في تحفيز النّاشئة على حبّ العلم والاكتشاف، وتؤكّد على دور الأسرة والمجتمع في

دعم هذا التّوجّه. كما أنّها تبرز أهمّية العمل الجماعيّ والتّعاون العلميّ، ما يعزّز القيم الاجتماعيّة الإيجابيّة لدى الشّباب.

تتجلّى القيمة التّربويّة في رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" من خلال تقديمها نموذجًا حيويًا وملهمًا يعزّز لدى النّاشئة حبّ العلم والاكتشاف بطريقة طبيعيّة ومشوّقة، لا عبر التّلقين المباشر أو الإلزام الأخلاقيّ، بل من خلال سرد تجارب شخصيّة وشخصيّات واقعيّة قريبة من الواقع. تُظهر الرّواية كيف يمكن للفضول العلميّ أن يكون دافعًا قويًا للمعرفة، وكيف يمكن للأطفال أن يعيشوا تجربة التّعلّم من خلال المشاركة الفعليّة والتّفاعل مع البيئة العلميّة، مثل تجربة خالد في المحطّة الفضائيّة الدّوليّة، التي تتحوّل إلى مصدر إلهام وشغف يدفعهم للبحث والتّقصّي.

كما تؤكّد الرّواية بشكل غير مباشر على الدّور الحيويّ للأسرة والمجتمع في هذا المسار، من خلال شخصيّة الأب الأكاديميّ الذي يدعم خالد ويشجّعه على الحوار المفتوح والتّعلّم الذّاتيّ، وهو ما يعكس أهمّية البيئة الحاضنة في تنمية الفضول والرّغبة في المعرفة لدى الطّفل. هذا الدّعم الأسريّ والاجتماعيّ لا يقتصر فقط على التّحفيز المعرفيّ، بل يشمل أيضًا توفير الجوّ المناسب الذي يسمح بالتّجريب والمغامرة الذّهنيّة، ممّا يعزّز ثقة الطّفل بنفسه وقدرته على التّعلّم والمساهمة.

على صعيد آخر، تسلّط الرّواية الضّوء على أهمّية العمل الجماعيّ والتّعاون العلميّ، حيث لا تُروى القصّة كتجربة فرديّة منعزلة، بل كتجربة

مشتركة ينشأ فيها تلاحم بين الأصدقاء لتشكيل جماعة علميّة. هذا الجانب يبرز أنّ الاكتشاف والتّقدّم العلميّ ليسا منجزًا خاصًا بفرد واحد، بل ثمرة لتعاون وتكامل بين الأفراد، ما يعزّز القيم الاجتماعيّة مثل التّضامن، التّعاون، والمشاركة الفاعلة. وهذا بدوره ينمّي لدى الشّباب الحسّ بالمسؤوليّة الجماعيّة وروح الفريق، وهي قيم ضروريّة لبناء مجتمعات متماسكة ومتقدّمة.

بالتّالي، تتحقّق في الرّواية وظيفة تربويّة عميقة وشاملة، لا تقتصر على نقل المعلومات العلميّة فقط، بل تمتدّ إلى غرس قيم إنسانيّة واجتماعيّة مهمّة، تجعل من حبّ العلم والاكتشاف مسارًا متكاملًا يرتبط بالأسرة والمجتمع، ويُعزّز من خلال العمل الجماعيّ والتّعاون، ليُنتج جيلًا قادرًا على مواجهة تحدّيات المستقبل بعقل متفتح وقلب منفتح وروح متعاونة.

رؤية نقديّة:

بالرّغم من نجاح الرّواية في تقديم المعلومات العلميّة، قد يحتاج بعض القرّاء النّاشئة إلى مزيد من التّبسيط أو التّوضيح لبعض المفاهيم العلميّة المعقّدة، كما أنّ الرّواية تركّز بشكل كبير على الجانب العلميّ دون التّعمّق في الأبعاد النّفسيّة أو الاجتماعيّة لشخصيّاتها، ممّا قد يجعل القصّة تبدو سطحية في بعض اللّحظات.

لقد نجحت رواية "أصدقاء في عالم الفضاء" في دمج المعرفة العلميّة ضمن سياق سرديّ جذّاب، حيث تقدّم للقارئ النّاشئ معلومات متنوّعة

عن الفضاء، الرّحلات الفضائيّة، والمحطّات الدّوليّة بشكل يجعل العلم قريبًا من خيال الطّفل ومثيرًا لفضوله. مع ذلك، لا يمكن إنكار أنّ بعض المفاهيم العلميّة التي تتناولها الرّواية قد تبدو معقّدة على شريحة من القرّاء الشّباب، خصوصًا أولئك الذين لم يعتادوا على المصطلحات أو الأفكار العلميّة المعمّقة. ففي بعض المواضع، قد يحتاج القارئ إلى تبسيط إضافيّ أو إلى شروحات تدعم الفهم بطريقة أكثر وضوحًا وسلاسة، حتّى لا يتحوّل الطّابع العلميّ من مصدر إلهام إلى حاجز يمنع الاستمتاع بالقصّة أو استيعابها بشكل كامل. هذا الأمر يعكس تحدّيًا كبيرًا في أدب النّاشئة العلميّ، حيث يتوجّب تحقيق توازن دقيق بين الإثراء المعرفيّ والحفاظ على جاذبية السّرد.

علاوةً على ذلك، تركّز الرّواية بوضوح على الجانب المعرفيّ والعلميّ، ممّا يجعل العلم هو المحور الرّئيس في الحبكة، ويأتي غالبًا على حساب التّعقيد النّفسيّ والاجتماعيّ للشّخصيّات. في هذا السّياق، تبدو الشّخصيّات، مثل خالد وأصدقائه، أحيانًا كأدوات لتقديم المعرفة أكثر ممّا هي كيانات ذات أبعاد إنسانيّة متكاملة. هذا التّركيز على العلم قد يجعل الرّواية في بعض اللّحظات تبدو أقلّ عمقًا في تصوير التّجارب النّفسيّة أو الاجتماعيّة التي يمرّ بها الأطفال أو المراهقون، مثل مشاعر القلق، الصّراع الدّاخليّ، أو العلاقات الشّخصيّة المعقّدة التي عادة ما تغني الرّوايات الأدبيّة وتمنحها أبعادًا متعدّدة.

وفي ضوء ما سبق، فإنّ القصّة رغم جاذبيتها ونجاحها في تشجيع الفضول العلميّ، قد تعاني من بعض اللّحظات التي تُشعر القارئ أنّها سطحيّة أو محدودة في النّطاق الإنسانيّ، ما قد يؤثّر على تماهي القارئ مع الشّخصيّات وعلى ربطه العاطفيّ بالقصّة. هذا لا يقلّل من قيمة الرّواية التّعليميّة، لكنّه يبرز حاجتها إلى مزيد من التّوازن بين العلم والإنسانيّة، لكي تكون ليست فقط مصدرًا للمعرفة، بل أيضًا تجربة سرديّة متكاملة تُعزّز التّفاعل العاطفيّ والفكريّ في آن معًا.

* * *

الفصل الثاني

أدب الطفل وتمرين الاختلاف

دراسة في قصة "صندوق الألعاب"

تمهيد:

تدور أحداث قصة "صندوق الألعاب" لمصطفى عطيّة حول الطّفلتين خلود وعهود، حيث اعتادت خلود أن تضع ألعابها الكثيرة في صندوق خشبيّ تحت سريرها. كانت خلود تُخرج الألعاب يوميًا لتلعب بها مع أختها عهود. بينما كانت خلود تحبّ القفز واللّعب الصّاخب، كانت عهود تفضّل الجلوس بهدوء والانشغال بلعبة تحبّها. تحاول خلود أن تشجّع أختها على اللّعب بطريقتها، لكن عهود ترفض. تُبرز القصّة التّباين بين شخصيتيّ الطّفلتين وتُسلّط الضّوء على أهمّية احترام اختلافات الآخرين.

القصّة مكتوبة بلغة عربيّة فصيحة وميسّرة، وتُعدّ من الأعمال التي تُسهم في تنمية القيم التّربويّة لدى الأطفال، مثل احترام الآخرين وتقدير الفروق الفرديّة.

تحكي القصّة عن **طفلتين شقيقتين** هما **خلود** و**عهود**، تختلفان في الطّباع وطريقة اللّعب. كانت **خلود** تملك صندوقًا خشبيًا تضع فيه ألعابها، وتحبّ إخراجها كلّ يوم لتلعب بها، خاصّة مع أختها عهود. لكن مع الوقت يظهر التّباين بينهما:

- **خلود** تحبّ **اللّعب الحركيّ الصّاخب** وتحبّ أن تتحكّم في كيفيّة اللّعب.
- بينما **عهود** تفضّل **اللّعب الهادئ والتّأمّل**، وتحبّ استخدام خيالها مع ألعاب محدّدة.

تحاول خلود أن تُجبر عهود على اللّعب بطريقتها، ولكن عهود ترفض، ممّا يُحدث نوعًا من التّوتّر بين الأختين.

في النّهاية، تُدرك خلود أنّ لكلّ فرد طريقته الخاصّة في التّفاعل والمرح، وتتعلّم أنّ **الاختلاف في الأسلوب لا يُفسد المحبّة**، وأنّ احترام حريّة الآخر جزء من المحبّة الحقيقيّة.

البناء الفنية للقصة:

١. البنية السّرديّة البسيطة والمتدرّجة:

تتجلّى البنية السّرديّة البسيطة والمتدرّجة في قصّة "صندوق الألعاب"، بوصفها أساسًا جوهريًا في تشكيل المعنى التّربويّ والأخلاقيّ للنّص، كما في ترسيخ أثره الجماليّ والوجدانيّ في وعي الطّفل المتلقّي. هذه البنية لا تأتي من باب السّذاجة أو التّبسيط المجانيّ، بل تُبنى بعناية لتمكين القارئ النّاشئ من التّفاعل مع تطوّر الأحداث، وفهم التّحوّل الذي يطرأ على الشّخصيّات، وتلقّي الرّسالة القيميّة بيسر وعمق في آنٍ واحد.

ينطلقُ السّرد من وضعٍ عادي ومألوف: طفلتان تلعبان في البيت، في مشهد يتكرّر في حياة كثير من الأطفال. لكن الكاتب لا يسقط في فخّ الحكاية اليوميّة العابرة، بل يزرع منذ البداية بذور التّوتّر الصّامت الذي يتنامى مع كلّ مشهد جديد، وذلك دون أن يخلّ بإيقاع القصّة أو بتوازنها الفنّيّ. فقد اختار نقطة انطلاق بسيطة، وهي عادة خلود في اللّعب، وحرصها

على دعوة أختها عهود لمشاركتها، ليبني عليها تصعيدًا هادئًا يعبّر عن تباين الشّخصيتين واختلاف الرّؤى، دون الوقوع في التّعقيد أو المباشرة.

تسير البنية السّرديّة في خطّ تصاعديّ واضح، من حالة اعتياديّة إلى نقطة مواجهة، حيث ترفض عهود اللّعب بأسلوب خلود. هذا الرّفض لا يأتي كصدام عنيف، بل كعتبة رمزيّة تنقل القصّة من الطّابع الوصفيّ إلى بُعد دراميّ داخليّ، يتمّ فيه اختبار علاقة الأختين واختلافاتهما. لا حاجة هنا إلى أحداث متشابكة أو حبكات فرعيّة؛ فالبساطة تُوظَّف لتسليط الضّوء على التّحوّل النّفسيّ الذي يحدث في وعي خلود. هذا التّحوّل هو جوهر القصّة، وهو الذي يمنحها تماسكها البنيويّ والوظيفيّ.

تُتيح البنية المتدرّجة للقارئ أن يواكب هذا التّحوّل دون قفز أو انقطاع، حيث يتمّ الانتقال من الانبهار باللّعب والاندماج فيه، إلى لحظة الانكشاف: الآخر لا يُشارك بالطّريقة نفسها. ومن هذه اللّحظة تتصاعد القصّة نحو إدراك خلود لقيمة الاختلاف، دون أن يحتاج الكاتب إلى خطاب مباشر أو درس أخلاقيّ مصطنع. إنّه إيقاع سرديّ هادئ لكنّه محسوب، يبني التّوتّر ثمّ يحلّه بلغة إنسانيّة فيها عمق وبساطة في آن.

تعتمد هذه البنية كذلك على التّكرار البنّاء لا التّكرار المملّ، فكلّ عودة إلى فعل اللّعب بين الأختين تكشف تفصيلاً جديدًا، أو تؤكّد جانبًا من جوانب التّباين بينهما، ممّا يسمح للطّفل بأن يُعيد تأويل ما يحدث تدريجيًا، وأن يُلاحظ الفروق النّفسيّة والسّلوكيّة دون عناء. كما أنّ هذه

التّقنية تعزّز التّماسك الدّاخليّ للنّص وتُيسّر عمليّة التّلقي، لأنّ القارئ النّاشئ غالبًا ما يتفاعل أفضل مع البنى الدّائريّة أو المتدرّجة.

ولعلّ أبرز ما يميّز هذه البنية هو أنّها لا تفصل الشّكل عن الوظيفة؛ فبساطة الأحداث تخدم بساطة اللّغة، والتّدرّج في المواقف يخدم التّدرّج في الإدراك، ما يجعل من القصّة تجربة تربويّة ناعمة وغير متكلّفة. إنّ الطّفلة خلود لا تصل إلى قناعة بقبول اختلاف أختها من خلال موعظة أو توبيخ، بل من خلال مسار داخليّ منطقيّ ومتّسق، يجعل القارئ يشاركها لحظة التّحوّل دون أن يشعر بأنّه يُقاد نحو نتيجة جاهزة.

إنّ البنية السّرديّة البسيطة والمتدرّجة في "صندوق الألعاب" ليست خيارًا أسلوبيًّا فحسب، بل هي ترجمة لوظيفة القصّة في سياقها التّربويّ والمعرفيّ. فالنّص لا يسعى إلى أن يكون نصًّا تعليميًّا مباشِرًا، بل حكاية ذات وقع وجدانيّ خفيف، تأخذ بيد الطّفل خطوة خطوة نحو وعيٍ أكثر رحابة بالاختلاف، ونحو مرونة داخليّة تُمكّنه من تقبّل الآخر والتّفاعل معه دون شعور بالتّهديد أو الحاجة إلى السّيطرة.

تتجلّى فاعليّة هذه البنية أيضًا في خاتمة القصّة، التي لا تأتي صاخبة أو دراميّة، بل تنسجم مع منطق السّرد وتكثّف رسالته: أنّ المحبّة لا تتناقض مع التّباين، بل تكتمل به. وهذه النّهاية ليست نهاية مفاجئة أو مفتوحة، بل نتيجة طبيعيّة لمسار سرديّ بُني بتأنٍ، وسمح للقارئ أن يمرّ بالتّجربة الشّعوريّة الكاملة، من الحماسة والانبهار، إلى الحيرة، ثمّ إلى الفهم.

هكذا تؤدّي البنية السّرديّة البسيطة والمتدرّجة دورًا جوهريًا في تحقيق التّوازن بين جماليّات النّص ووظيفته التّربويّة، وتمنح القصّة عمقًا لا يحتاج إلى تعقيد، وتأثيرًا لا يحتاج إلى وعظ. إنّها قصّة تعرف جيّدًا من تخاطب، وتعرف كيف تصل إلى قلبه دون أن تثقل عليه أو تنفره من لغتها أو مضمونها.

٢. رسم الشّخصيّات من خلال الفعل وردّ الفعل.

يمنح نصّ "صندوق الألعاب" لمصطفى عطيّة جمعة قارئه تجربة سرديّة خاصّة، تعتمد على تشكيل الشّخصيّات لا من خلال التّعريف المباشر أو التّوصيف الجاهز، بل عبر حركة داخل النّسيج الحكائيّ ذاته. فالقارئ لا يُستقبل بعبارات من قبيل "كانت خلود نشيطة" أو "عهود كانت هادئة"، بل يُستدرَج بهدوء إلى معرفة هذه السّمات عن طريق تتبّع السّلوك، والانفعال، والتّفاعل، أي من خلال ما يظهر على سطح القصّة من أفعال وردود أفعال، تبدو للوهلة الأولى بسيطة، لكنّها تُفصح بعمق عن التّكوين النّفسيّ والوجدانيّ للشّخصيّات.

تُبنى الصّورة الذّهنيّة لخلود، مثلًا، عبر فعل متكرّر ومنظّم: إخراج الألعاب من الصّندوق يوميًا للعب. هذا الفعل البسيط يحمل في طيّاته إشارات متعدّدة: التّنظيم، الحبّ للّعب، الميل للمشاركة. لكن كلّ هذه الصّفات لا تُقدَّم بصيغة تقريريّة، بل تُستنتج من منطق السّرد نفسه. حين نرى خلود تقفز، وتتحرّك بين الألعاب، وتُلحّ على أختها أن تشاركها، لا

نحتاج إلى أن يقول الكاتب إنّها حيويّة أو متحمّسة، لأنّ اللّغة السّرديّة جعلتنا نراها كذلك بالفعل. وهذا ما يمنح الشّخصيّة حيويّة واقعيّة، ويجعل القارئ، خاصّة الطّفل، يتفاعل مع القصّة كما لو كانت تحدث في محيطه.

أمّا عهود، فتدخل القصّة بوصفها الطّرف الصّامت في البداية، لكنّها سرعان ما تكشف عن استقلاليّتها وتمايزها لا عبر الكلمات، بل من خلال موقفها الهادئ، وتفضيلها اللّعب التّأمّليّ: "**فظّلت عهود أن تلعب في الصّالة، وتركت الغرفة لأختها خلود**"[١٤] ورفضها للانخراط في النّمط الحركيّ الذي تفرضه خلود. هي لا تعارض بصوت مرتفع، ولا تدخل في صراع لفظيّ، لكنّها تضع حدودها بهدوء. هذا الهدوء في الردّ، وهذه المسافة التي تحافظ عليها من عالم خلود، ليست فقط تعبيرًا عن طباع شخصيّة، بل عن رؤية مختلفة للعالم، لرغبات الفرد، ولطريقة التّواصل مع الآخر.

يستثمر النّص هذا التّباين بين الشّخصيتين لا ليكرّسه كتناقض نهائيّ، بل ليوظفه كأداة لبناء التّحوّل. فالفعل الأخير الذي تقوم به خلود ليس قفزًا ولا إخراجًا للألعاب، بل إدراكًا داخليًا نابعًا من التّفاعل مع ما سبق من مواقف. إنّها لا تغيّر سلوكها لأن أحدًا لقّنها درسًا، بل لأنّها رأت، في سلوك أختها، ما يجعلها تفكّر في معنى الحبّ المشترك والاختلاف الممكن. هذا الإدراك لا يأتي بوصفه فكرة ملقاة في آخر القصّة، بل نتيجة منطقيّة لمسار سرديّ بني بعناية، يحترم تطوّر الشّخصيّات، ويمنحها مساحة

[١٤] مصطفى عطيّة جمعة، صندوق الألعاب، ص ٠٦.

للنّمو لا تتجاوز قدرتهما كطفلتين، لكنّها تُبرز في الوقت نفسه قدرة الأطفال على الوعي، إذا أُتيح لهم أن يُخطئوا ويفكّروا.

ما يجعل هذه الطّريقة في رسم الشّخصيّات فعّالة ومقنعة هو أنّ القارئ لا يشعر بأنّ أحدًا يقوده إلى حكم أخلاقيّ، بل يرافق تطوّر المواقف ويتفكّر في مغزاها من داخل الفعل. فكلّ لحظة توتّر بين خلود وعهود هي كشف جديد عن طريقة كلّ واحدة منهما في رؤية العالم. وحين يحدث التّحوّل، نشعر بأنّه طبيعيّ وضروريّ، لأنّه نابع من السّياق، لا مفروض عليه من خارجه.

هكذا، تُبنى الشّخصيّات في "صندوق الألعاب" عبر بنية حركيّة داخليّة، لا تركن إلى الثّبات أو الجاهزيّة، بل تقوم على ما يشبه الحوار الصّامت بين الذّوات، حوار يتشكّل من ممارسات بسيطة يوميّة، لكنّها حين تُروى بهذا الشّكل الفنّيّ المتوازن، تتحوّل إلى أدوات تكوين حقيقيّ للفهم، والتّعاطف، والنّمو. فليس المهمّ أن نُقال كيف هي الشّخصيّات، بل أن نُرى كيف تُصبح على ما هي عليه، وهذا ما تنجح القصّة في تقديمه بامتياز.

٣. وظيفة اللّغة الميسّرة في تأطير المعنى التّربوي:

تبرز اللّغة الميسّرة في قصّة "صندوق الألعاب" بوصفها قلبًا نابضًا في جسد السّرد، لا كأداة للتّوصيل فقط، بل كقناة تكوينيّة تؤسّس للتّلقّي، وتُعيد تشكيل العلاقة بين الطّفل والنّص، وبين الفكرة والقارئ. هذه اللّغة تتجاوز المستوى الأداتيّ للكلمة لتصبح جزءًا من البنية التّربويّة التي يُراد

غرسها في ذهن الطّفل، فهي لا تُقدّم المعنى فحسب، بل تُهيّئ له بيئةً تلائم استيعابه، وتُراعي تطوّر مداركه الإدراكيّة والنّفسيّة.

الكاتب لا يركن إلى الفصحى المعياريّة المتكلّفة التي كثيرًا ما تفقد صلتها بجمهور الأطفال، ولا يسقط في التّبسيط المخلّ الذي يُسطّح المعاني ويفرغها من عمقها التّربويّ. بل ينسج لغته بنَفَسٍ تعليميّ ناعم، يتّخذ من السّلاسة طريقًا إلى الفهم، ومن الوضوح وسيلة للإيحاء، ومن البساطة معبرًا إلى القيم الكبرى. في هذا السّياق، لا تكون اللّغة وسيطًا حياديًا، بل عنصرًا فاعلًا في العمليّة التّربويّة التي ينهض بها النّص.

هذه اللّغة الميسّرة تتجلّى في بناء الجمل القصيرة والواضحة، وفي اعتماد تراكيب مألوفة، وفي تجنّب المفردات الصّعبة أو غير المأنوسة في وجدان الطّفل. لكن البساطة هنا لا تعني الانخفاض في المستوى، بل تعني التّكيّف الواعي مع نمط التّلقي لدى القارئ النّاشئ، دون التّضحية بفنّية النّص أو بتكامله الجماليّ. فكلّ جملة في القصّة تحمل ضمنًا ما هو أكثر من معناها الظّاهر؛ إنّها تُجسّد حالة، أو تنقل انفعالًا، أو تحرّك فعلًا داخليًا لدى القارئ، خصوصًا حين يتعلّق الأمر بمفاهيم مجرّدة مثل: الاختلاف، القبول، الحريّة، أو التّفاهم.

كما أنّ اللّغة التي تعتمد على الفعل وردّ الفعل، والبعيدة عن الخطاب المباشر أو التّنميط الأخلاقيّ، تتيح للطّفل أن يُعيد بناء المعنى من خلال التّجربة السّرديّة نفسها، لا من خلال التّلقين. فحين يرى القارئ أنّ خلود

تحبّ الحركة وعهود تفضّل السكون، لا يُقال له إنّ "التّنوّع جميل"، بل يُترك ليستنتج ذلك من خلال تعاطيه مع الشّخصيّات، وفهم دوافعها، وتفاعله مع نتائج سلوكها. وبهذا تصبح اللّغة أداة بناء معرفيّ وجدانيّ، وليس مجرّد قناة لنقل الأحداث.

والتّصوير اللّغويّ في القصّة لا يقوم على استعارات معقّدة أو تشبيهات مبهمة، بل يعتمد على الصّور القريبة من تجربة الطّفل: صندوق، ألعاب، سرير، حركة، صوت، تأمّل... هذه المفردات تُفعّل الخيال وتربطه بواقع الطّفل، فتُحدث تفاعلًا شعوريًا عميقًا، وتخلق ألفة بين النّص والمتلقّي. وفي هذا السّياق، تُمكّن اللّغة الطّفل من تخيّل اختلاف الشّخصيتين لا بوصفهما متضادّتين، بل متكاملتين، حيث لكلّ منهما طريقته الخاصّة في التّعبير والمرح.

واللاّفت في نسيج اللّغة أنّ الصّراع في القصّة، رغم بساطته، يُقدَّم بلغة لا تُحمّل أي طرف مسؤوليّة الصّدام، بل تكتفي بعرض المواقف:

"**حين استيقظت خلود من نومها، سألت أمها عن أختها، فقالت لها:**

- **إن عهود غاضبة منك، وذهبت إلى خالتها، لتلعب مع أولادها.**

بحثت خلود عن صندوق الألعاب، فوجدته خاليا، فعادت تسأل أمها، فقالت لها:

- **يبدو أن ألعابك غاضبة منك أيضا، لهذا تركت الصندوق.**

لم تجد خلود ما تفعله في يومها، وكرهت غرفتها، وجلست حزينة جانب أمها، وهي تهمس لها:

- أريد أختي عهود، أريد ألعابي.

قالت الأم:

- هم غاضبون منكِ يا خلود، ولن يعودوا للمنزل مرة ثانية.
- سأعتذر لهم، ولكن يجب أن يعودوا يا أمي.

قالت الأم:

- إذا أردتِ أن يعودوا يا خلود، فعليكِ أن تكفّي عن مضايقة أختك وتكسير ألعابكما.

هتفت خلود مؤكدة:

- سأكفّ، والله سأكفّ، ولو عادوا سيجدونني مختلفة.

ابتسمت الأم:

- أنتِ قلتِ هذا من قبل ولم يحدث شيء، عليكِ أن تثبتي لي.

تساءلت خلود: وكيف أثبت لكِ؟

أجابت الأم:

- سأتحدث مع بعض الألعاب، لعلها تعود، بشرط أن تلعبي معها ولا تكسّريها"[١٥].

[١٥] مصطفى عطيّة جمعة، صندوق الألعاب، ص ٠٧.

وهذا الحياد اللّغويّ المتوازن يعلّم الطّفل أنّ الخلاف لا يعني بالضّرورة خطأ أحد الطّرفين، بل هو نتيجة لاختلاف الطّباع والرّؤى. وبالتّالي، تسهم اللّغة في ترسيخ مبدأ التّسامح لا من خلال الدّعوة إليه مباشرة، بل من خلال ترك المساحة لتقبّل الآخر، والانفتاح على تعدّد الأساليب دون شعور بالتّهديد أو الإقصاء.

وحين تصل القصّة إلى نهايتها، لا تلجأ اللّغة إلى الخطابة أو التّلخيص الأخلاقيّ، بل تعتمد على التّحوّل الدّاخليّ الذي تعيشه الشّخصيّة، وتعبّر عنه بلغة صامتة وهادئة تعكس النّضج التّدريجيّ في فهم خلود لماهية الحبّ الحقيقيّ. فالمغزى لا يُعلن، بل يُستنبط، والدّرس لا يُملى، بل يُعاش. وهذا هو جوهر اللّغة الميسّرة التي لا تُبسّط المعنى، بل تُيسّر سُبُل الوصول إليه.

تعمل هذه اللّغة أيضًا على كسر الفجوة بين العالم الواقعيّ للطّفل والعالم القيميّ الذي يراد ترسيخه. فهي تنقل مفاهيم معقّدة في ثوب مألوف، وتغرس مواقف تربويّة من دون أن تنزع عن الطّفل حريّته في التّأويل أو الانفعال. بهذا المعنى، تُصبح اللّغة جسراً ثقافيًا ونفسيًا بين القارئ والنّص، وبين السّلوك والفكرة، وبين الذّات والآخر.

من هنا، يمكن القول إنّ اللّغة في "صندوق الألعاب" ليست عنصراً تجميليًا، ولا ترفًا أسلوبيًا، بل استراتيجيّة تواصليّة وتربويّة تُعيد تعريف العلاقة بين القصّة والطّفل. إنّها لغة تُراعي الطّفولة من حيث هي عالم قائم بذاته، لا من حيث هي نقص أو حالة مؤقّتة من الوعي. لغة تنحاز للطّفل لا

بتدليله، بل بإشراكه في بناء المعنى، وتثقيفه دون أن تفقده متعة التّخييل، وتعليمه دون أن تهدّد حريّته.

وهكذا، تتحوّل اللّغة الميسّرة إلى جهاز تربويّ مرن، يُدخل القيم الإنسانيّة إلى وجدان الطّفل بلطف، ويُنمّي قدرته على التّعاطف والاختلاف والاختيار، في إطار حكاية صغيرة لكنّها عميقة الأثر. إنّها، باختصار، لغة لا تُدرّس الطّفل، بل تُصادقه، وتدعوه إلى فهم العالم عبر تجربة حيويّة تتكامل فيها المتعة مع المغزى، والسّرد مع التّربية، والبساطة مع العمق.

التّوتّر الدراميّ بين الطّفلتين:

١. مظاهر الاختلاف في الطّباع والأسلوب:

تنطوي قصّة "صندوق الألعاب" على بنية سرديّة دقيقة تُخفي تحت بساطتها الظّاهرة تعقيدًا داخليًا عميقًا، يتجلّى في شكل توتّر دراميّ خافت بين طفلتين، تتقاطعان داخل فضاء مشترك لكنّه لا يُفضي إلى اندماج أو تطابق، بل يُفصح عن تصدّع هادئ في النّظرة إلى العالم. إنّ ما يمنح هذا التّوتّر عمقه الخاصّ هو أنّه لا ينبثق من صراع علنيّ أو خصام ظاهر، بل من تباين جذريّ في الحساسيّة والتّصوّر والأسلوب، ما يجعل السّرد يتحرّك في طبقات خفيّة، تشتغل على الإيحاء أكثر ممّا تشتغل على الإعلان.

تدور القصّة حول هذا الصندوق، الذي لا يُقدَّم بوصفه أداة للّعب فحسب، بل كبؤرة رمزيّة تفتح على طبقات من التّأويل: فهو يجمع بين الطّفلتين جسديًا، ولكنّه يفرّق بينهما نفسيًا وخياليًا، إذ يغدو مرآة تعكس

الاختلاف في الطّباع لا في الحضور فقط. كلّ طفلة تدخل إلى العالم من خلال هذا الصّندوق، ولكن عبر مدخل مختلف: الأولى تحاول أن تُنظّمه، أن تفرض عليه منطقًا، أن تجعله مستقرًّا وقابلاً للفهم، بينما الأخرى تميل إلى العبث، إلى تحطيم التّراتبيّة، إلى اللّعب لا باعتباره محاكاة لواقع مألوف بل خرقًا له.

لا يتوقّف هذا التّفاوت في السّلوك عند حدود الفعل الظّاهر، بل يمتدّ إلى العمق التّخييليّ لكلّ شخصيّة. فثمّة نزعة واضحة لدى إحداهما إلى بناء عالم قائم على الانضباط والاحترام والتّمثيل المتماسك، بينما تميل الثّانية إلى تفكيك هذا البناء ونسفه في اتّجاه نزعة تخييليّة أكثر تحرّرًا، أكثر عبثيّة، لا تعبأ كثيرًا بالقواعد، بل تسعى إلى تأسيس عالم منفتح على الاحتمال والفوضى. من هنا، فإنّ التّوتّر لا يصدر عن تضادّ قيميّ بسيط، بل عن رؤيتين متباعدتين لطبيعة اللّعب نفسه: أهو فعل عقلانيّ مُقنّن أم انفلات وجدانيّ حرّ؟.

المثير أنّ هذا التّوتر لا يُقدَّم كعائق دراميّ ينبغي تجاوزه، بل كشرط وجود. فالقصّة تشتغل على إبراز تمايز بينيّ لا بوصفه خللاً ينبغي إصلاحه، بل كأحد أشكال الاختلاف البنّاء، الذي يُثري العلاقة أكثر ممّا يهدّدها. فثمّة لحظات ينسحب فيها كلّ طرف قليلًا، كأنّه يعترف ضمنيًا بشرعيّة الطّرف الآخر، وإن لم يُشبهه. وهذا ما يُكسب القصّة نبرة فلسفيّة خافتة، حيث يُطرح التّساؤل: هل يمكن لذوات مختلفة أن تتقاسم العالم دون أن تطمح إلى تذويب الآخر أو تكراره؟.

إنّ مصطفى عطيّة جمعة لا يُحمّل شخصيّاته الطّفوليّة وعياً فوق أعمارها، ولكنّه يكتبها بطريقة تسمح بأن يُقرأ التّوتّر بينها كبنية أولى للصّراع الإنسانيّ الأشمل، حيث يُولد الإنسان في فضاء مشترك مع آخر، لكنّه لا يتطابق معه لا في الرّغبة ولا في التّمثّل ولا في الحلم. لذلك لا يُهم القارئ كثيرًا مَن كانت الطّفلة "الأفضل" أو "الأكثر حكمة"، بل ما يعنيه هو هذا التّفاوت في الرّؤية، في الانفعال، في التّفسير، وهو تفاوت يصير مادّة السّرد الأساسيّة.

وبدلّ أن يُحسم الخلاف لصالح أحد الطّرفين، تظلّ القصّة مفتوحة على أكثر من أفق. فالتّوتّر لا ينفجر، بل يُعاد إنتاجه في كلّ مشهد، كأنّه شرط لبقاء العلاقة لا لنهايتها. ثمّة نوع من التّوازن القلق، لا يكتمل ولا ينهار، ما يجعل النّص يلامس شيئًا عميقًا في تكوين الإنسان: ذلك الشّعور الدّائم بأنّه يتشارك العالم مع من لا يُشبهه، ومع ذلك يضطرّ إلى التّعايش معه، وربّما إلى محبّته رغم التّباين.

بهذا المعنى، فإنّ قصّة "صندوق الألعاب" ليست مجرّد حكاية عن طفلتين تتقاسمان متاعًا بسيطًا، بل نصّ يستبطن أسئلة كبرى عن الاختلاف، والعيش المشترك، وحدود الذّات، وقابليّة العالم للتّأويل المتعدّد. والصّندوق، بوصفه مركزًا للسّرد، يتحوّل من وعاء مادّيّ إلى استعارة كبرى: صندوق الطّفولة، صندوق الذّاكرة، أو حتّى صندوق الكينونة الذي تنبع من داخله كلّ لعبة، وكلّ خيال، وكلّ اختلاف.

تقدّم قصّة "صندوق الألعاب" توتّرًا دراميًّا محوريًّا ينبع من التّباين الجليّ في طباع وأساليب اللّعب بين الأختين خلود وعهود، وهو توتّر ليس عابرًا بل يحمل أهمّية تربويّة وسرديّة عميقة. تبدأ القصّة بتصوير خلود كطفلة حركيّة وصاخبة، تسعى للتّحكّم في كيفيّة اللّعب، مقابل عهود الهادئة التي تفضّل التّأمّل والخيال مع ألعاب محدّدة. هذا التّضاد في الجوهر الشّخصيّ يخلق حالة من التّوتّر الطّبيعيّ فورًا، إذ يحاول كلّ طرف فرض عالمه الخاصّ على الآخر. محاولة خلود لفرض أسلوبها الحركيّ الصّاخب على عهود، ورفض عهود الهادئ والمصرّ على اللّعب بطريقتها، يشكّلان القلب النّابض لهذا التّوتّر. هو ليس صراعًا عنيفًا، بل هو احتكاك يوميّ بين إرادتين مختلفتين، بين رغبة في التّوحيد ورغبة في الاستقلال.

كما تكمن أهمّية هذا التّوتّر الدّراميّ في كونه المحرّك الأساسيّ للتّطوّر السّرديّ وللرّسالة التّربويّة. إنّه يدفع الأحداث نحو نقطة التّحوّل، حيث لا يمكن للعلاقة أن تستمرّ على هذا النّحو من الصّراع الخفيّ. هذا التّوتّر يجبر خلود على مواجهة حقيقة الاختلاف، فرفض عهود المستمرّ يمثّل حاجزًا لا يمكن تجاوزه بالقوّة أو الإصرار وحده. وبالتّالي، يصبح التّوتّر ضروريًّا ليس لفكّ الارتباط، بل لإعادة تعريف شكل العلاقة. بفضله، تصل خلود إلى إدراك حاسم مفاده أنّ لكلّ فرد طريقته الخاصّة في التّفاعل، وأنّ المحبّة لا تتطلّب التّطابق، بل تُرسّخها حريّة الآخر. هذا التّحوّل الذي ينشأ من رحم التّوتّر الأوليّ هو الذي يمنح القصّة عمقها التّربويّ، مؤكّدًا أنّ الصّراعات الصّغيرة، حين تُدار بوعي، يمكن أن تقود إلى فهم أعمق للذّات

وللآخر، وإلى بناء علاقات أكثر نضجًا ومرونة تقوم على احترام الفروقات الفرديّة بدلًا من محوها.

٢. مركزيّة "اللّعب" كوسيلة للتّعبير عن الذّات:

تطرح قصّة "صندوق الألعاب" نموذجًا سرديًا غنيًا للتّأمّل في التّوتّرات الإنسانيّة في طور التّكوين، حيث تتجلّى الطّفولة لا كمفهوم بريء ومسطّح، بل كمجال مشحون بالتّباينات والتّمايزات التي تسبق تشكّل الوعي، وتتأسّس على الفعل الرّمزيّ الأهمّ في هذا السّن: اللّعب.

يتحوّل اللّعب في هذا السّياق من مجرّد نشاط ترفيهيّ إلى وسيط وجوديّ، إلى لغة صامتة تعبّر بها الشّخصيّات - خاصّة الطّفلتين خلود وعهود - عن ذواتها، وتحاول من خلاله صياغة العالم، وتأويله، وإعادة ترتيبه وفق منظورها الدّاخليّ كما في مقطع رسم الطّفلتين على الحائط وتدخّل الأمّ بطريقة ذكيّة(١٦)، وشراء طيور الحبّ(١٧). ولعلّ أبرز ما يميّز هذه القصّة هو أنّها تتعامل مع اللّعب بوصفه ممارسة رمزيّة قادرة على كشف بنية الشّخصيّة، ورغباتها الدّفينة، بل وحتّى آليّاتها الدّفاعيّة تجاه الآخر.

تدور القصّة حول خلود وعهود وتمثّلان نموذجين متضادّين لا في السّلوك الظّاهر فقط، بل في أنماط التّعبير عن الذّات، تلك التي تنعكس بوضوح في تعاملهما مع محتويات الصّندوق. لا تتقاطع خلود مع عهود في

(١٦) مصطفى عطيّة جمعة، صندوق الألعاب، ص ١٦ وما بعدها.

(١٧) نفسه، ص ١٩ وما بعدها.

الطّريقة التي تلعب بها، ولا في الطّريقة التي تتخيّل بها الأشياء؛ فلكلّ منهما إيقاع داخليّ مختلف، ونزعة في تشكيل المعنى من اللّعب تختلف عن الأخرى. في عمق هذا التّفاوت يتشكّل توتّر دراميّ صامت، لا تُعبّر عنه الشّخصيّتان بالكلمات، بل بالإيماءات، بالنّظرات، بالانكفاء أو الهجوم، بالحضور الجسديّ في الفضاء أو الانسحاب منه، وبالطّريقة التي تُمسك فيها كلّ واحدة بالألعاب كما لو كانت تمسك بذاتها.

اللاّفت في البناء السّرديّ أنّ اللّعب لا يُقدَّم بوصفه نشاطًا مشتركًا يُقرِّب بين الطّفلتين، بل بوصفه ساحة اختبار للتّمايز والاختلاف، بل وربّما للصّراع الرّمزيّ. فحين تمسك خلود بدمية ما، أو تصنع منها حكايةً، فإنّها لا تفعل ذلك لمجرّد التّسلّي، بل لتؤكّد حضورًا ذاتيًا، لتُعيد بناء العالم من حولها كما ترغب أن تراه. وعهود، في المقابل، حين تتدخّل، فإنّها لا تقتحم "اللّعبة" فقط، بل تقتحم منطق خلود في تخييل العالم، فتُعيد بعث الحكاية وفق تصوّر مختلف. ومن هنا يتولّد التّوتّر؛ ليس لكون إحداهما شريرة أو عنيفة، بل لأنّ كلّ واحدة تحاول أن تفرض تأويلاً للعالم من خلال اللّعب، كأنّ اللّعب صار بمثابة مسرح داخليّ للذّات، تتواجه فيه الشّخصيّتان دون كلام.

هذا التّوتّر ليس توتّراً بسيطاً أو لحظيًّا، بل هو علامة على صراع أعمق في الرّؤية والهويّة. إنّ خلود تميل إلى السّيطرة على فضاء اللّعب، إلى رسم حدوده وفق نظام واضح، ربّما لأنّ ذلك يمنحها إحساسًا بالأمان أو التّماسك. في حين تميل عهود إلى التّمرّد على النّظام، إلى تحطيم ما هو قائم،

لا بدافع الأذى، وإنّما لأنّ اللّعب عندها فعلٌ من أفعال الحريّة المطلقة. بهذا، لا يعود الصّراع بين الطّفلتين مجرّد تباين في الطّباع، بل تباين في فهم الذّات والعالم، يتجسّد من خلال وسيط اللّعب الذي يتحوّل بدوره إلى مجاز للحياة.

إنّ أهمّية هذا التّوتّر تكمن في كونه لا يُحلّ، ولا يُفكّك، بل يُترك معلّقًا، بما يشير إلى أنّ الحياة ذاتها لا تُفضي بالضّرورة إلى انسجام، بل تقوم في كثير من الأحيان على توازن هشّ بين رؤى متعارضة. وبهذا، فإنّ مصطفى عطيّة جمعة لا يكتب الطّفولة من الخارج، بل ينفذ إلى البنية النّفسيّة الدّقيقة لتشكّل الذّات في مواجهة الآخر، حيث يُصبح الآخر –حتّى في سياق اللّعب– تهديدًا ضمنيًا لطريقة الفهم، طريقة التّعبير، وربّما لطريقة الوجود.

وما يضفي على التّوتّر بعدًا إضافيًا هو أنّ خلود وعهود لا تملكان أدوات ناضجة للتّفاوض أو التّفاهم، فاللّغة ما زالت قيد التّكوين، ولهذا فإنّ اللّعب يُغدو اللّغة الوحيدة الممكنة، لكنّه –بالمفارقة– لغة محمّلة بما لا يُقال، باللّغة التي لا تنجح في التّواصل، بل تفضح التّباعد.

في نهاية المطاف، فإنّ التّوتّر الدراميّ في هذه القصّة ليس مجرّد حدث بين شخصيّتين طفوليّتين، بل هو تعبير سرديّ بالغ الدّقة عن فكرة أنّ الإنسان، حتّى في أبكر أطواره، يعيش داخل شبكة من التّوتّرات النّاجمة عن اختلافه مع الآخر، وأنّ اللّعب، هذا النّشاط الظّاهريّ البريء، هو في جوهره أحيانًا ساحة خفيّة لتجريب الذّات وصراعها مع العالم.

وفضلاً عن ذلك، يكشف نصّ "صندوق الألعاب" عن ديناميكيّة عميقة في العلاقات من خلال التّوتّر الدراميّ النّاشئ بين الطّفلتين خلود وعهود، والذي تتمحور حوله مركزيّة "اللّعب" كوسيلة للتّعبير عن الذّات واحترام الاختلاف. فاللّعب هنا ليس مجرّد نشاط ترفيهيّ عابر، بل هو ساحة صراع رمزيّ تتجلّى فيها الفروقات الفرديّة، ويُبنى من خلالها فهم متبادل لأهمّية الرّأي والرّأي الآخر، كما في جعل الأمّ بنتيها تفكّران في إيجاد حلّ باختيار مكان وضع العصفورين ومساعدتهما في خياطة ثوب للقفص واختيار اسم للعصفورين[١٨].

تُقدّم خلود كشخصيّة تحبّ اللّعب الحركيّ الصّاخب وتفضّل التّحكّم في مساره. هذا التّعبير عن الذّات من خلال الفعل المباشر والسّيطرة هو جزء أصيل من طبيعتها. في المقابل، نجد عهود التي تفضّل اللّعب الهادئ والتّأمّليّ، مستخدمةً خيالها مع ألعاب محدّدة، ممّا يكشف عن ذاتٍ أكثر هدوءًا وعمقًا. هنا يكمن مصدر التّوتّر الأوّل؛ فكلّ طفلة تسعى للتّعبير عن ذاتها بطريقتها الخاصّة، وتصطدم هذه الطّرق عندما تحاول خلود "تشجيع" أختها (وهو ما يعني عمليًا إجبارها) على اللّعب بأسلوبها. رفض عهود لهذا "التّشجيع" ليس مجرّد عناد طفوليّ، بل هو ردّ فعل حاسم يؤكّد على حقّها في التّعبير عن ذاتها بطريقتها الخاصّة، حتّى لو أدّى ذلك إلى توتّر العلاقة.

[١٨] مصطفى جمعة عطيّة، صندوق الألعاب، ص ٣٧ وما بعدها.

هذا التّوتّر الدراميّ، الذي ينشأ من تصادم نمطين مختلفين للتّعبير عن الذّات، ليس سلبيًا بحتًا في سياق القصّة. بل هو ضروري لحدوث التّحوّل الإيجابيّ. فالتّوتّر يدفع خلود لمواجهة حقيقة أنّ الآخر ليس امتدادًا لرغباتها، وأنّ هناك ذواتًا أخرى تملك حقًا أصيلًا في التّعبير عن نفسها بأشكال مختلفة. لو لم ترفض عهود، لربّما استمرّت خلود في فرض أسلوبها، ولما حدث أيّ تعلّم. هذا الرّفض هو الشّرارة التي توقظ وعي خلود بأهمّية احترام الرّأي والرّأي الآخر.

في النّهاية، يصل التّوتّر إلى نقطة حاسمة تُمثّل ذروة المعنى التّربويّ: "تُدرك خلود أنّ لكلّ فرد طريقته الخاصّة في التّفاعل والمرح، وتتعلّم أنّ الاختلاف في الأسلوب لا يُفسد المحبّة، وأنّ احترام حريّة الآخر جزء من المحبّة الحقيقيّة. هذا الإدراك هو ثمرة التّوتّر السّابق؛ فخلود لم تتعلّم هذا الدّرس بالوعظ المباشر، بل عاشته من خلال التّجربة والمواجهة. اللّعب، الذي بدأ كوسيلة للتّعبير عن الذّات ومن ثمّ مصدرًا للتّوتّر، يتحوّل إلى ساحة تعلّم كبرى لقيمة الاختلاف. انعكاس هذا التّوتّر إيجابًا يظهر في تحقيق الانسجام الذي لا يلغي الفروقات، بل يحتفي بها. القصّة بذلك تؤكّد أنّ العلاقات الصّحيّة، سواء بين الإخوة أم الأصدقاء، لا تقوم على التّطابق، بل على القبول العميق لاختلافات الآخر، وفهم أنّ هذا الاختلاف هو جزء من ثراء التّجربة الإنسانيّة.

٣. تطوّر العلاقة من الفرض إلى الفهم:

تقدّم قصّة "صندوق الألعاب" نموذجًا سرديًا بالغ الرّهافة في مقاربة العلاقات الإنسانيّة في الطّفولة، من خلال معاينة دقيقة لتوتّر خفيّ بين

شخصيّتين هما خلود وعهود، طفلتان تتشاركان فضاء اللّعب، وتتصادمان في لحظات، ولكن هذا التّصادم لا يُفضي إلى القطيعة بقدر ما يُفضي إلى تحوّل تدريجيّ في طبيعة العلاقة. تدور القصّة في دائرة دقيقة من المشاعر والانفعالات، تسير فيها الطّفلتان من حالة افتراض جاهز للسّلطة أو التّملّك، إلى نوع من الفهم المتبادل الذي لا يُلغِي الاختلاف، بل يحتويه ويعيد تشكيله في إطار من التّعايش.

في البداية، تتحرّك العلاقة بين خلود وعهود ضمن نسق طفوليّ مألوف: منطق فرض الذّات. تتّخذ كلّ واحدة موقعًا معيّنًا من الآخر، تصدر أحكامًا، تسعى للهيمنة على فضاء اللّعب، تحاول تسييج ما تراه "حقًا" لها. هذا المنطق ليس عدوانيًا بالضّرورة، بل هو انعكاس لمرحلة التّكوين النّفسيّ والاجتماعيّ، حيث تكون الذّات في طور بناء حدودها وتمييزها عن الآخر. في هذا السّياق، تُمثّل خلود نموذج الطّفلة التي تمتلك تصوّرًا مسبقًا عن طريقة اللّعب "الصّحيحة"، عن النّظام، عمَّا يجب أن يكون، بينما تظهر عهود كمن تُقوّض هذا التّصوّر، لا عن قصد دائمًا، بل بوصفها تمثّل انفتاحًا على إمكانيّة أخرى للوجود داخل العالم الرّمزيّ الذي يُنتجه اللّعب.

ومع توالي المشاهد، يتغيّر هذا المنطق شيئًا فشيئًا. فالصّدام الأوّلي لا يستمرّ على نفس الحدّة، بل ينفتح تدريجيًا على نوع من الإصغاء غير المعلن. تبدأ كلّ واحدة تدرك أن الأخرى ليست مجرّد عائق أمام رغباتها، بل كيان له منطقه، له تخيّله الخاصّ، له طريقته في الحضور. من هنا، تنشأ علاقة لا

تقوم على التّناغم المطلق، بل على الفهم، والتّقدير الضّمنيّ، والقبول بوجود رؤية مغايرة دون السّعي لإلغائها.

هذا التّحوّل في العلاقة ليس تفصيلاً صغيرًا، بل هو جوهر القصّة نفسها، حيث يتحوّل اللّعب من أداة للهيمنة أو لإثبات الذّات، إلى مجال للتّلاقي المشروط: كلّ واحدة تبدأ تدرك أنّ الصّندوق، بما يحتويه من ألعاب، ليس فقط مجالاً لممارسة الخيال الفرديّ، بل هو فضاء للتّفاوض الرّمزيّ، لإعادة توزيع السّلطة، وللإصغاء إلى "مخيّلة الآخر".

إنّ ما تقترحه القصّة على القارئ، بصورة غير مباشرة، هو أنّ الطّفولة ليست فقط زمناً للبراءة، بل هي زمن لتشكّل معقّد للعلاقات، تُختبر فيه الحدود، وتُبنى فيه اللّبنات الأولى لفهم الذّات ضمن شبكة من الآخرين. العلاقة التي تبدأ بالتّوتّر لا تُلغى، بل يُعاد بناؤها من خلال تدرّب اللاّوعي على الإصغاء، على التّنازل، على إعادة ترتيب التّوقّعات.

ولعلّ أهمّية هذا النّموذج السّرديّ تتجاوز الطّفلتين خلود وعهود إلى ما هو أوسع: إنّ هذا النّمط من التّحوّل –من الفرض إلى الفهم– يُمكن أن يُعدّ درسًا في التّربية، حيث تُظهر القصّة كيف يمكن للعلاقات الطّفوليّة أن تُربّي الأطفال نفسيًا، لا عبر التّلقين المباشر، بل عبر الاحتكاك الرّمزيّ بالآخر. وهذا يتطلّب من البيئة المحيطة –خاصّة التّربويّة منها– أن تعي أنّ الصّراعات الطّفوليّة ليست دائمًا خطأ يجب محوه، بل لحظة تكوينيّة قابلة للتّحوّل إلى وعي أرقى بالذّات والآخر.

التّوتّر بين خلود وعهود لا يُقدَّم، إذًا، كخلل، بل كحالة أصيلة في العلاقة بين الذّوات. ولكونه توتّرًا يمرّ عبر اللّعب، فإنه يوصل رسالة تربويّة دقيقة: إنّ الأطفال لا يحتاجون فقط إلى تعلّم قواعد السّلوك، بل إلى خوض تجربة التّفاعل المختلف، تجربة التّباين، والانفعال، والإصغاء، والانكفاء، ثمّ الخروج من كلّ ذلك بفهم جديد للذّات في مرآة الآخر.

إنّ علاقة خلود بعهود في نهاية القصّة لا تُوصف بالاندماج أو الانصهار، بل بالألفة المشروطة، بالتّآلف رغم التّفاوت. وهذا ما يُعدّ إضافة نوعيّة إلى التّفكير التّربويّ في الطّفولة: ليست الغاية أن نخلق تشابهًا، بل أن نُدرّب النّشء على العيش داخل الاختلاف، لا كتهديد، بل كإمكانيّة لفهم العالم بشكل أكثر تركيبًا.

بكلمة أخيرة، تُقدّم قصّة "صندوق الألعاب" من خلال تطوّر العلاقة بين خلود وعهود تأويلاً سرديًا للتّربية غير المباشرة، تلك التي تحدث حين تُمنح الطّفولة فسحتها الحقيقيّة لتتفاعل، لتختلف، ثمّ لتفهم، بما يجعل من اللّعب، لا مجرّد أداة تسلية، بل وسيلة لإعداد الإنسان لعيش متعدّد ومركّب في عالم لا يتوقّف عن التّباين.

وتبعًا لذلك، تبدأ قصّة "صندوق الألعاب" بموقف بسيط ظاهريًا: طفلتان، خلود وعهود، تتقابلان حول صندوق ألعاب مشترك. لكن هذا الموقف العابر يتحوّل تدريجيًا إلى مساحة دراميّة مشحونة بالتّوتّر، حيث

تتجلّى في البداية الرّغبة في التّملّك والخصوصيّة، وتبرز مشاعر الغيرة والرّفض، ثمّ تتطوّر العلاقة تدريجيًا من الفرض إلى الفهم.

في البداية، تتجسّد العلاقة بين الطّفلتين في صورة صراع خفيّ؛ كلّ واحدة تسعى لفرض ذاتها وإثبات وجودها داخل عالم صغير من الألعاب. هنا، يبرز التّوتّر الدراميّ بوصفه محرّكًا للتّفاعل: عهود ربّما تشعر بأنّ خلود تقتحم عالمها الخاصّ، بينما خلود تتوق لاكتشاف هذا العالم والمشاركة فيه. هذا التّوتّر لا يُحسم عبر تدخّل خارجيّ أو سلطة قمعيّة، بل يُترك للطّفلتين مساحة التّجربة الذّاتيّة، ليخوضا معًا رحلة من التّباين إلى التّفاهم.

مع تطوّر الأحداث، تبدأ الطّفلتان في تجاوز الحواجز الأولى، وتكتشف كلّ منهما في الأخرى ما هو أبعد من مجرّد "منافسة على صندوق ألعاب". يتحوّل الصّندوق، رمز اللّعب الطّفوليّ، إلى وسيلة لاكتشاف الذّات والآخر، وتتحوّل العلاقة من علاقة فرض إلى علاقة فهم، حيث تتعلّم كلّ طفلة أنّ الاختلاف ليس تهديدًا، بل فرصة للتّكامل والتّشارك.

هذا التّحوّل في العلاقة بين خلود وعهود يمنح القصّة بعدًا تربويًا عميقًا، إذ تقدّم نموذجًا للتّربية غير المباشرة: فبدلًا من تلقين القيم أو فرض السّلوكيّات، تتيح القصّة للأطفال مساحة حرّة للتّفاعل، ليكتشفوا بأنفسهم معنى المشاركة، وأهمّية قبول الآخر، وضرورة التّفاهم في عالم متعدّد التّوجّهات والرّغبات. هكذا يصبح اللّعب، في جوهره، مختبرًا مصغّرًا

للحياة الاجتماعيّة، حيث يتعلّم النّاشئة كيف يعيشون في عالم متنوّع ومتغيّر، وكيف يبنون علاقات إنسانيّة قائمة على الاحترام والتّفاهم.

إنّ قوّة العلاقة التي تتشكّل بين خلود وعهود، والتي انتقلت من التّوتّر إلى التّفاهم، تقدّم للنّاشئة مثالًا حيًّا على أنّ العلاقات القويّة لا تُبنى على التّشابه أو الانصياع، بل على القدرة على احتواء الاختلاف، وتحويله إلى مصدر قوّة ونموّ. في هذا السّياق، تبرز القصّة كدعوة ضمنيّة إلى إعادة التّفكير في أساليب التّربية، بحيث تفسح المجال للطّفولة كي تتعلّم من خلال التّجربة والاحتكاك، لا من خلال الأوامر والتّوجيهات المباشرة.

في النّهاية، تضيء قصّة "صندوق الألعاب" على أنّ اللّعب ليس مجرّد تسلية عابرة، بل هو فعل تربويّ عميق، يصوغ شخصيّة الطّفل، ويعدّه لحياة مركّبة في عالم لا يتوقّف عن التّغيّر والتّباين.

القيم التّربويّة في القصّة:

أ- الاختلاف كقيمة إنسانيّة:

تشكّل قصّة "صندوق الألعاب" سردًا عميقًا ومتعدّد الأبعاد حول طبيعة العلاقات الإنسانيّة في بداياتها، مُركّزة على الاختلاف كقيمة تربويّة وإنسانيّة جوهريّة تتبلور من خلال التّفاعل بين الطّفلتين خلود وعهود. هذه العلاقة التي تنمو وتتطوّر ضمن فضاء اللّعب لا تُجسّد مجرّد لحظات طفوليّة عابرة، بل تُقارب جوهر التّربية باعتبارها عمليّة معقّدة لبناء الذّات في مواجهة الآخر المختلف، وتشكيل فهم شامل يحترم التّنوّع والاختلاف.

في طابعها الأوّل، تبدو علاقة خلود وعهود متوتّرة، إذ تحاول كلّ منهما فرض رؤيتها على الفضاء المشترك، على الصّندوق الذي يحتضن الألعاب، ممّا يعكس نزعة طبيعيّة للذّات في البحث عن الهيمنة والاحتواء. لكن ما يتجاوز التّوتّر الظّاهر هو الإطار الذي تؤطّر به القصّة هذا الصّراع؛ إذ لا يُنظر إلى الاختلاف هنا كعائق أو مصدر نزاع سلبيّ، بل كمنبع غني للتّنوّع، وكمصدر إبداعيّ لتشكيل هويّة متماسكة تنمو عبر الاحتكاك بالآخر المختلف.

تُظهر القصّة أنّ القيم التّربويّة المرتبطة بالاختلاف لا تقتصر على التّسامح أو تقبل الآخر بشكل سطحيّ، بل تمتدّ لتشمل الاعتراف المتبادل بالذّات والآخر ككيانات مستقلّة، حاملة لخصوصيّاتها، لمخيّلاتها، ولطرقها الخاصّة في رؤية العالم. وفي هذا المعنى، تلعب العلاقة بين خلود وعهود دورًا حيويًّا في إظهار أنّ الاختلاف ليس تهديدًا يجب مقاومته أو تقويضه، بل هو منبع ثراء وجدانيّ ونفسيّ يُغني التّجربة الإنسانيّة.

القصّة تدفع القارئ إلى تصوّر هذا الاختلاف داخل فضاء تربويّ حسّاس، حيث ينفتح اللّعب على آفاق متعدّدة للفهم، وليس مجرّد أداة تسلية. فاللّعب يتحوّل إلى ممارسة تربويّة تشجّع على إعادة قراءة الاختلاف، ليس فقط في طريقة اللّعب، بل في الطّريقة التي تُبنى بها العلاقات، وفي كيف يُعاد تشكيل الهويّة من خلال اللّقاء المختلف. هنا، يصبح الصّندوق رمزًا للفضاء الاجتماعيّ أو الثّقافيّ الذي يحتضن التّنوّع ويتيح تناغمًا هشًّا بين الخصوصيّات.

من خلال هذه العلاقة، تتعلّم خلود وعهود، وإن كان غير مباشر، قيمة الاحترام المتبادل والتّقدير الفعّال للاختلاف. فكلّ منهما تُعيد النّظر في مواقفها، وتحاول أن تفهم الأخرى لا كخصم أو عائق، بل كشخصيّة لها مكانتها في الفضاء المشترك. هذا الفهم الذي تتدرّج إليه العلاقة بين الطّفلتين هو تعبير عن نموّ نفسيّ واجتماعيّ ضروريّ في مراحل التّكوين الأولى، حيث تُزرع بذور قبول الآخر واختلافه كجزء أساسيّ من الذّات الإنسانيّة.

أمّا عن تأثير هذه الدّيناميكيّة على تربية النّاشئة، فتؤكّد القصّة – بشكل ضمنيّ– أنّ التّربية الفعّالة لا تُبنى على فرض التّشابه أو الالتزام الصّارم بقوالب واحدة، بل على إتاحة الفرصة للأطفال للتّفاعل مع الاختلاف، للمعاناة منه، ثمّ لفهمه واحتضانه. هذه العمليّة تولّد قدرة على العيش ضمن مجتمع متعدّد الأوجه، متماسك رغم التّنوّع، وهو ما يُعدّ هدفًا تربويًا ساميًا في بناء شخصيّة متوازنة قادرة على الحوار والتّفاهم.

بذلك، تقدّم القصّة رؤية تربويّة مغايرة لتربية الطّفولة؛ حيث تُرسّخ فكرة أنّ العلاقة القويّة بين الأطفال، حتّى لو ترافقت مع توتّرات وصراعات، تفتح أمامهم مساحات تعلّم ذاتيّة وعاطفيّة تُجهّزهم للتّعامل مع عالم معقّد، لا يُعترف فيه إلاّ بتنوّعه وتعدّده. كما أنّ هذه العلاقات لا تُعتبر مجرّد تفاعلات عابرة، بل هي نماذج أوّليّة لكيفيّة بناء المجتمعات القائمة على احترام الاختلاف كقاعدة إنسانيّة لا غنى عنها.

في المحصّلة، تؤكّد قصّة "صندوق الألعاب" على أنّ القيم التّربويّة المتأتّية من قبول الاختلاف بين خلود وعهود ليست قيمًا شكليّة أو سطحيّة، بل هي جوهريّة في تشكيل الوعي الإنسانيّ، وفي تعزيز قدرة النّاشئة على بناء علاقات صحيّة، متوازنة، ومثمرة مع الآخر المختلف، بما يرسّخ أساسات مجتمع تسوده الألفة والتّفاهم والتّنوّع.

لقد وظّف الكاتب مصطفى عطيّة جمعة في قصّة "صندوق الألعاب" رؤية سرديّة بسيطة وعميقة الدّلالة، ليُبرز ببراعة فائقة أنّ الاختلاف قيمة إنسانيّة جوهريّة، تتجاوز مجرّد التّسامح السّطحيّ لتُشكّل أساسًا لبناء وعي إنسانيّ سليم وعلاقات صحيّة. فالقيم التّربويّة المتأتّية من قبول هذا الاختلاف بين خلود وعهود ليست مجرّد توصيات شكليّة، بل هي دعائم أساسيّة لغرس مفاهيم التّعايش والتّفاهم في نفوس النّاشئة.

تتجلّى الدّلالة العميقة للاختلاف في القصّة من خلال التّباين الحادّ بين شخصيتيّ الطّفلتين. خلود، بطاقتها المتفجّرة وميلها للّعب الصّاخب ورغبتها في السّيطرة على كيفيّة اللّعب، تمثّل نمطًا من الشّخصيّات التي قد تسعى لفرض رؤيتها. في المقابل، تُمثّل عهود نمطًا آخر، يتميّز بالهدوء، التّأمّل، والارتباط العميق بعالمها الدّاخليّ وخيالها الخاصّ المرتبط بألعاب محدّدة. هذا التّضاد ليس عرضيًا؛ إنّه يرمز إلى التّنوّع الفطريّ في الطّباع البشريّة، وكأنّ الكاتب يقول إنّ عالم الأطفال، على بساطته، هو مرآة للعالم الأكبر بتنوّعه وتعقيداته. محاولة خلود لفرض أسلوبها على عهود، ورفض عهود لذلك، يمثّلان بؤرة التّوتّر الدراميّ. هذا التّوتّر، وإن بدا صغيرًا، هو في حقيقته

صراع رمزيّ بين رغبة التّوحيد والسّيطرة، وحقّ الفرد في التّعبير عن ذاته واختياراته. هنا تكمن أولى الدّلالات التّربويّة؛ فالحياة لا تتطلّب من الأفراد أن ينصهروا في قالب واحد، بل إنّها تتطلّب الاعتراف بوجود الآخر وبفردانيّته.

تنتقل القصّة من مجرّد عرض التّباين إلى معالجة تربويّة عميقة من خلال إدراك خلود المتحوّل في النّهاية. هذا الإدراك، "أنّ لكلّ فرد طريقته الخاصّة في التّفاعل والمرح"، هو جوهر الرّسالة التّربويّة. إنّه ليس مجرّد قبول نظريّ، بل هو تحوّل في الوعي يترجم إلى سلوك عمليّ. الدّلالة هنا أبعد من مجرّد ترك عهود تلعب كما تشاء؛ إنّها تتعلّق بفهم أعمق لجوهر المحبّة واحترام الذّات. القصّة تؤكّد أنّ "الاختلاف في الأسلوب لا يفسد المحبّة". هذه العبارة البسيطة تحمل دلالة تربويّة عميقة؛ فالمحبّة الحقيقيّة، سواء بين الأشقّاء أم الأصدقاء أو في أيّ علاقة إنسانيّة، لا تُبنى على التّماثل والتّطابق، بل على القدرة على استيعاب الفروقات وتقديرها كعنصر إثراء لا عامل ضعف.

إنّ إدراك خلود بأنّ "احترام حريّة الآخر جزء من المحبّة الحقيقيّة" يحمل دلالة جوهريّة في تشكيل الوعي الإنسانيّ. هذه ليست قيمة سطحيّة قابلة للتّطبيق في اللّعب فقط، بل هي مبدأ كونيّ يُسهم في تعزيز قدرة النّاشئة على بناء علاقات صحيّة ومتوازنة ومثمرة مع الآخر المختلف. عندما يتعلّم الطّفل في مرحلة مبكّرة أنّ الآخر، حتّى وإن كان مختلفًا في طباعه واهتماماته، يستحقّ الاحترام والتّقدير والحقّ في اختيار مساره الخاصّ، فإنّه

يُرسي أساسات صلبة لوعي مجتمعيّ أوسع. هذا الوعي يُنبذ الإقصاء والتّهميش، ويُعزّز من قدرة الفرد على التّعايش السّلميّ مع التّنوّع، ممّا يُرسّخ بدوره أساسات مجتمع تسوده الألفة والتّفاهم وتقبّل التّعدّديّة كقوّة دافعة للنّموّ والازدهار. فالقصّة، بأسلوبها السّهل ورمزيّتها العميقة، تدعو الأطفال والكبار على حدّ سواء إلى تبنّي منظور يرى في الاختلاف لا عائقًا، بل ثراءً إنسانيًا يستحقّ الاحتفاء.

ب- الحريّة في التّعبير واللّعب:

تُقدّم قصّة "صندوق الألعاب "لمصطفى عطيّة جمعة تأمّلاً عميقاً في موضوع أساسيّ من مواضيع التّربية المعاصرة، وهو الحريّة في التّعبير، التي تأخذ من فضاء اللّعب مركزًا محوريًا لتجلّيها وتمثّلها. إذ لا يقتصر اللّعب هنا على كونه فعلًا مرحًا أو وسيلة ترفيهيّة، بل يتحوّل إلى فضاء تأسيسيّ للتّفاعل الاجتماعيّ والتّواصل الأوّليّ، حيث يتمّ فيه اختبار الحدود الأولى للذّات والآخر، وممارسة الحوار بصيغته البدائيّة التي تعتمد على التّعبير الحسّيّ والرّمزيّ.

تبدأ القصّة بإظهار التّوتّر الذي يكتنف العلاقة بين الطّفلتين، خلود وعهود، حيث تتصارع كلّ منهما على فرض رؤيتها الخاصّة تجاه صندوق الألعاب وطريقة استخدامه. هذا التّوتّر يعكس صراعًا جوهريًا على مساحات التّعبير وحقّ السّيطرة على المجال المشترك، ولا يمكن اختزاله في مجرّد نزاع طفوليّ سطحيّ، بل هو صورة مكثّفة للذّات التي تسعى إلى تأكيد وجودها وتمييزها من خلال حريّة اختيار طرق التّعبير واللّعب. اللّعب هنا،

إذاً، هو فعل تأسيسيّ يتجاوز مجرّد المتعة، ليصبح منبرًا لإثبات الذّات، واستكشاف حريّة الحركة والاختيار والابتكار، وكلّها مظاهر حيويّة للحريّة في التّعبير.

لكن الحكاية لا تستقرّ عند هذا النّزاع، بل تتطوّر لتُظهر كيف يمكن لهذا التوتّر أن يتحوّل إلى مساحة للحوار والتّفاهم. فبدلاً من أن ينتهي الصّراع بسيطرة أحد الطّرفين على الآخر، تتّجه القصّة إلى نسج علاقة حواريّة بين خلود وعهود، يتمّ فيها تبادل الاستماع والاعتراف بتصوّرات كلّ منهما حول اللّعب والعالم. هذه العمليّة لا تحدث فجأة، بل تدريجيًا، حيث تتبلور من خلال التّجربة المشتركة لاستكشاف صندوق الألعاب، وتتّسع إلى قبول الاختلاف واعتباره قيمة لا تهدّد الكيان الفرديّ، بل تعزّزه. ومن هنا يظهر أنّ الحريّة في التّعبير ليست حريّة انفراديّة أو فوضويّة، بل هي حريّة مشروطة بالاعتراف بالآخر والتّفاعل معه، وبأنّ الحوار هو الوسيلة التي تتيح هذا الاعتراف وتنمّيه.

في هذا الإطار، يتحوّل صندوق الألعاب إلى رمز مركزيّ يمثّل فضاءً عامًا صغيرًا يُمارَس فيه الحوار بين الذّات والآخر، فضاءً يُفسح المجال لحريّة التّعبير والرّفض والقبول. فاللّعب هنا هو فعل لغويّ جسديّ ينبض بالمعاني التي تتراوح بين الإبداع والتّنازع والتّوافق، وهو نشاط يتجاوز كونه مجرّد تسلية ليتحوّل إلى ممارسة اجتماعيّة وثقافيّة تخلق شروط الاحترام المتبادل وتعزّز الإدراك بحقوق كلّ طرف في التّواجد والتّعبير.

من المنظور التّربويّ، تؤكّد القصّة أنّ تعليم النّاشئة الحريّة في التّعبير لا يتمّ عبر فرض قواعد جامدة أو تعليمات خارجيّة، بل من خلال تمكين الأطفال من ممارسة هذه الحريّة في فضاءات ملموسة وحيّة كفضاء اللّعب، الذي يعدّ من أنسب المجالات لتشكيل الشّخصيّة واكتساب مهارات التّواصل والحوار. فالحريّة في اللّعب تعني في جوهرها السّماح للأطفال بالاختيار، والابتكار، ومشاركة الآخرين في هذه العمليّة الإبداعيّة، مع تقبّل فكرة أنّ الآخرين لديهم رؤى وطرق مختلفة في التّعبير. هذا لا يعني غياب النّظام أو القوانين، بل يعني وجود ضوابط تتأسّس على الاحترام المتبادل والرّغبة في التّفاعل الإيجابيّ، ممّا يفتح الأفق أمام الحوار الفعّال.

هنا تتّضح الرّؤية التّربويّة التي تتبنّاها القصّة، وهي أنّ الحريّة في التّعبير تتحقّق فقط من خلال حوار فعّال يضمن لكلّ فرد مساحة متساوية للتّعبير عن ذاته، ويقرّ بالآخر ككيان مستقلّ يمتلك حقّ التّعدّديّة في التّعبير. وعمليّة الحوار التي تمرّ بها خلود وعهود ليست مجرّد مشهد طفوليّ عابر، بل نموذجٌ تعليميّ قيم يُغرس في وجدان النّاشئة معاني الاحترام والتّعاون، ويُظهر أنّ الحريّة الفرديّة لا تعني انفرادًا منعزلًا أو تمرّدًا فوضويًّا، بل تتّصل بالوعي الاجتماعيّ وبالقدرة على التّفاهم والتّعايش.

في الخلاصة، يقدّم مصطفى عطيّة جمعة من خلال قصّة "صندوق الألعاب" نموذجًا حيًّا عن كيف يمكن للّعب الحرّ والحوار أن يشكّلا قاعدة أساسيّة للتّربية على الحريّة، حيث يتعلّم الأطفال أنّ التّعبير الحرّ مسؤوليّة

تتطلّب الاستماع المتبادل والتّفاوض، وأنّ هذه الحريّة هي حجر الزّاوية في بناء الذّات المتكاملة التي تحترم الاختلاف وتقدّر التّعايش معه. وهكذا، تصبح القصّة دعوة واضحة لتوفير فضاءات لعب حرّة تحفّز الحوار والتّفاعل، لتكون أرضًا خصبة تزرع فيها قيم حريّة التّعبير والتّفاهم، وتؤسّس لمجتمعات تقوم على أساس من الاحترام المتبادل والعيش المشترك.

تقدّم القصّة درسًا عميقًا في قيمة الحريّة في التّعبير واللّعب، وكيف يمكن للحوار أن يشكّل جسرًا نحو هذه الحريّة. فالنّص ليس مجرّد حكاية بسيطة؛ إنّه نموذج حيّ يُبرز أنّ اللّعب الحرّ والتّفاعل المفتوح هما حجر الزّاوية في تربية الأطفال على فهم الحريّة وممارستها بمسؤوليّة.

كما تُقدّم القصّة الاختلافات الجوهريّة في طباع الأختين كأرضيّة خصبة لتعزيز مفهوم الحريّة. خلود، بطبيعتها الصّاخبة ورغبتها في التّحكّم بأسلوب اللّعب، تمثّل ميلًا فطريًا لدى البعض لفرض رؤيتهم. في المقابل، تُجسّد عهود، بفضلها للهدوء واللّعب التّأمّليّ والخيال، حقّ الفرد في اختيار أسلوبه الخاصّ. هذا التّباين ليس معيقًا، بل هو نقطة انطلاق لضرورة الحوار غير المعلن الذي يدور بينهما. عندما تحاول خلود دفع عهود للعب بطريقتها، وعهود ترفض، فإنّ هذا الرّفض ليس مجرّد عناد طفوليّ؛ إنّه تعبير عن حقّ عهود في حريّتها الشّخصيّة وفي التّعبير عن ذاتها من خلال أسلوب لعبها الخاصّ. هذا الرّفض يُولّد توتّرًا، وهو توتّر صحّيّ في سياق التّعلّم، لأنّه يدفع خلود إلى إعادة تقييم موقفها.

إنّ أهمّية هذا التوتّر تكمن في كونه المحفّز لخلود لتتعلّم درسًا أساسيًا في الحريّة: أنّ التّعبير الحرّ مسؤوليّة تتطلّب الاستماع المتبادل والتّفاوض. فاللّحظة التي تُدرك فيها خلود "أنّ لكلّ فرد طريقته الخاصّة في التّفاعل والمرح" ليست مجرّد قبول للآخر، بل هي إقرار ضمنيّ بحقّ عهود في التّعبير عن ذاتها بطريقتها الخاصّة. هذا الإدراك هو ثمرة حوار غير لفظيّ بين رغبة خلود في السّيطرة ورفض عهود الهادئ لكن الحازم. هذه العمليّة تُعلّم الأطفال أنّ الحريّة ليست فوضى، بل هي مساحة للتّعايش تُبنى على الاحترام المتبادل.

تُظهر القصّة، بأسلوبها السّلس، أنّ اللّعب الحرّ ليس مجرّد نشاط ترفيهيّ، بل هو فضاء تربويّ حيويّ ينمّي فيه الأطفال قدرتهم على التّعبير عن الذّات واكتشاف هوّيتهم. من خلال هذا التّفاعل، يتعلّم الأطفال أنّ حريّتهم في التّعبير تُمارس جنبًا إلى جنب مع احترام حريّة الآخرين، وأنّ بناء الذّات المتكاملة يتطلّب القدرة على قبول الاختلاف وتقدير التّعايش معه. وهكذا، تُصبح "صندوق الألعاب" دعوة واضحة للمربّين والآباء لتوفير فضاءات لعب حرّة تُحفّز الحوار والتّفاعل بين الأطفال. هذه الفضاءات هي أرض خصبة تُزرع فيها قيم حريّة التّعبير والتّفاهم، وتُؤسّس لمجتمعات تقوم على أساس من الاحترام المتبادل والعيش المشترك، حيث يُنظر إلى التّنوّع كقوّة تُثري النّسيج الاجتماعيّ لا كسبب للانقسام.

ج- القبول والمرونة كأساس للرّوابط الأخويّة:

تُعدّ قصّة "صندوق الألعاب" أكثر من مجرّد سرد بسيط عن لعب طفلتين؛ فهي تمثّل تجربة سرديّة تربويّة غنيّة تعكس أبعادًا نفسيّة

واجتماعيّة عميقة، تكمن في العلاقة التي تربط بين الطّفلتين خلود وعهود. هذه العلاقة ترمز إلى الرّوابط الأخويّة التي تتشكّل على أساس القبول والمرونة، وهما ركيزتان أساسيّتان لبناء علاقات إنسانيّة سليمة ومستقرّة. فخلال الطّفولة، وهي المرحلة التي تتأسّس فيها الشّخصيّة وتتحدّد فيها أنماط التّفاعل الاجتماعيّ، تتجلّى أهمّية هاتين القيمتين في تيسير التّواصل، التّفاهم، وحريّة التّعبير.

القبول والمرونة ليستا مجرّد سلوكيّات عابرة، بل تمثّلان أساسًا جوهريًا يضمن استمراريّة العلاقات الأخويّة ويحفظها من الانكسار أمام الاختلافات والتّباينات الشّخصيّة، سواء في الطّباع أم الأساليب أم النّظرات إلى الحياة. هذه القصّة تعكس كيف أنّ قبول الآخر كما هو، بكلّ ما يحمله من اختلاف، هو شرط لا غنى عنه لخلق بيئة صحيّة يشعر فيها كلّ فرد بأنّه مسموع ومقدَّر.

يبدأ السّرد برسم حالة توتّر بين خلود وعهود، يرتبط أساسًا بتباين نظرتيهما تجاه صندوق الألعاب الذي لا يُعتبر مجرّد وعاء جامد، بل مساحة رمزيّة تنبض بالحياة وتعكس شخصيّات الطّفلتين المختلفة. في هذه المرحلة الأولى، ينشأ توتّر داخليّ نابع من مواجهة كلّ طرف لصورة الآخر المختلف عنه، وهو صراع داخليّ طبيعيّ يعبّر عن مقاومة الطّفل لأيّ محاولة لفرض تغيير أو تنازل على نفسه أو أسلوبه في التّعامل. هذا التّوتّر يعكس صراع الذّات مع الآخر، والتّحدّي الذي يواجهه الطّفل في تقبل وجود شخص مختلف له داخل الفضاء المشترك نفسه.

لا تتوقّف القصّة عند مجرد رصد هذا الصّراع، بل تستعرض بعمق كيف تتحوّل هذه العلاقة من حالة صدام إلى حالة قبول متبادل، وهذا التّحوّل يتمّ تدريجيًا عبر تنمية المرونة النّفسيّة والتّربويّة عند كلّ من خلود وعهود. تعني المرونة هنا قدرة الطّفلتين على التّكيّف مع وجود الآخر، وتعديل مواقفهما وتوقّعاتهما من بعضهما بما يسمح بإيجاد توازن بين الاحتفاظ بالهويّة الذّاتيّة والانفتاح على الآخر. من المهمّ التّأكيد على أنّ المرونة لا تعني فقدان الذّات أو الاستسلام، بل هي قدرة واعية على التّفاعل مع الاختلاف بأسلوب بنّاء، يعزّز من الرّوابط بدلاً من أن يهدّدها.

قبول الآخر بهذه الصّورة ليس مجرّد تسامح سطحيّ أو مجاملة، بل هو تقدير عميق للاختلاف الذي لا يُنظر إليه كعائق، بل كغنى يثري العلاقة ويجعلها أكثر عمقًا وتعدّدية في الرّؤية. هذا التّقدير للآخر يتيح لكلّ من خلود وعهود التّعبير بحريّة عن أنفسهما داخل إطار مشترك يتّسم بالاحترام المتبادل، فلا يتمّ إلغاء أيّ منهما، ولا تفرض طريقة واحدة على الطّرفين. هذا الإطار هو ما يمنح كلّ طرف الشّعور بالأمان والتّقدير، وهو أساس ضروريّ لنموّ العلاقة الأخويّة بشكل صحّيّ.

إذا نظرنا إلى هذه العلاقة من منظور تربويّ، فإنّها تقدّم نموذجًا عمليًا يُبرز أنّ بناء علاقات أخويّة صحيّة يحتاج بالضّرورة إلى عنصرين: القبول المتبادل والمرونة، وهما من الشّروط التي تسمح بنشوء حوار ناضج وحرّ، يمكن الأطفال من التّعبير عن ذواتهم دون خوف من الرّفض أو التّجاهل. فحريّة التّعبير ليست مجرّد حقّ فرديّ، بل هي مسؤوليّة متبادلة

تُمارس ضمن بيئة يحترم فيها كلّ طرف الآخر ويُتيح له مجال التّفاعل والتّعبير حتّى وإن اختلف معه.

يلعب صندوق الألعاب دورًا رمزيًّا مهمًّا في هذا السّياق، فهو ليس مجرّد مساحة مادّية مشتركة، بل فضاء تفاعليّ يختبر فيه الطّرفان قواعد اللّعب والتّعامل، بما يعكس مبادئ التّعايش. يحتاج هذا الفضاء المشترك إلى تفاهم حول قواعد اللّعب، لكنّه في الوقت نفسه يحافظ على خصوصيّة كلّ طفل، وهو ما يجعل المرونة في التّنازل والتّكيّف ضرورة لكي لا تُضحّي الهويّة الفرديّة لأيّ منهما. هكذا يصبح اللّعب فعلًا تربويًّا يمكّن الأطفال من التّمرّن على الاستقلاليّة في التّعبير مع الحفاظ على علاقات أخويّة سليمة.

من منظور تربويّ أوسع، تؤكّد القصّة على أنّ التّفاعلات والعلاقات بين الأطفال يجب أن تقوم على احترام متبادل يشتمل على مرونة نفسيّة وقبول حقيقيّ للاختلاف، ليُهيّئ مناخًا نفسيًّا واجتماعيًّا صحيًّا يمكّن الطّفل من ممارسة حريّة التّعبير وتحقيق نموّ شخصيّ متوازن. هذه القيم ليست فقط وسائل لتحقيق توازن داخليّ، بل تفتح الباب لفهم أعمق بأنّ التّنوّع والاختلاف هما موارد قيمة تعزّز من قوّة العلاقات وتثريها، كما تساعد في تنمية مهارات الحوار والتّواصل.

ومن هذا المنظور، يظهر جليًّا أنّ قصّة "صندوق الألعاب" توضّح ببلاغة أنّ القبول والمرونة هما المفتاحان الأساسيّان لنجاح العلاقات الأخويّة، وأنّهما الأساس في تربيّة أطفال قادرين على التّعبير بحريّة، والعيش

مع الآخرين بتسامح واحترام، ممّا يشكّل قاعدة رصينة لبناء مجتمع يتّسم بالتّفاهم والحريّة والعيش المشترك.

كما تُجسّد قصّة "صندوق الألعاب" نموذجًا حيًّا للعلاقات الأخويّة التي تنمو وتتطوّر من خلال القبول والمرونة، وهما قيمتان تربويّتان أساسيّتان تحكمان تفاعل خلود وعهود. تبدأ العلاقة بين الطّفلتين بتوتّر طبيعيّ ينبع من اختلاف الرّغبات والاحتياجات، لكن القصّة لا تكتفي بتصوير هذا التّوتّر كعائق، بل تقدّم له معالجة تربويّة عميقة تقوم على تقبل الآخر بصفاته واحتياجاته، والمرونة في التّعامل مع الاختلافات.

القبول هنا لا يعني الاستسلام أو التنازل الكامل، بل هو القدرة على رؤية الآخر كما هو، بكل تفاصيله وخصوصياته، دون أحكام مسبقة أو رفض متسرع. هذا الفهم العميق للقبول هو ما يسمح بفتح قنوات تواصل صادقة ومبنية على الثقة بين خلود وعهود. عندما تقبل خلود بأسلوب عهود الهادئ في اللعب، على الرغم من ميلها الشخصي للصخب، فإنها لا تتقبل مجرد فعل، بل تتقبل جوهر شخصية أختها. يشكّل هذا القبول أرضيّة خصبة تسمح لكلّ منهما بأن تُعبّر عن ذاتها بحريّة وأمان، فتشعر كلّ طفلة بالاحترام والتّقدير لشخصيّتها الفريدة، وهو ما ينعكس إيجابًا على نموّ شخصيّتهما وتطوّرها النّفسيّ والاجتماعيّ. تصبح في هذا السّياق، العلاقة الأخويّة مساحة آمنة للتّعبير عن المشاعر والأفكار، بعيدًا عن القلق من الرّفض أو خشية العقاب، ممّا يعزّز الثّقة بالنّفس والآخر.

أمّا المرونة، فهي القدرة على التّكيّف مع اختلاف الآخر، وتعديل السّلوكيّات والاحتياجات بما يخدم العلاقة ويقوّيها، دون فقدان الهويّة الشّخصيّة أو التّخلي عن المبادئ الأساسيّة. تظهر في قصّة "صندوق الألعاب" المرونة في كيفيّة تقاسم المساحات والألعاب، وفي الاستجابة لاحتياجات كلّ طفلة بطريقة تراعي خصوصيّاتها وميولها الفرديّة. عندما تتوقّف خلود عن محاولة إجبار عهود على اللّعب بطريقتها، فإنّها تمارس مرونة سلوكيّة وعقليّة، تُحوّل الصّراع المحتمل إلى تفاهم مشترك وتعاون محتمل. هذه المرونة تجعل العلاقة بين خلود وعهود نموذجًا حيًّا للتّعايش السّلميّ، وتعلّم النّاشئة أنّ الاختلاف ليس عائقًا يقف في وجه الانسجام، بل هو فرصة للنّموّ المشترك، حيث يمكن للطّرفين أن يتعلّما من بعضهما البعض ويكتشف كلّ منهما عوالم جديدة بفضل وجود الآخر.

تقدّم القصّة من خلال هذه القيم الأساسيّة، رسالة تربويّة واضحة وعميقة: أنّ بناء علاقات أخويّة ناجحة لا يتطلّب من الأطفال أن يتشابهوا، بل أن يتعلّموا القبول والمرونة في التّعامل مع التّنوّع. هذه الحريّة في التّعبير، التي تنبع من بيئة تقبل الاختلاف، ليست مجرّد حقّ فرديّ، بل هي شرط ضروريّ لحياة مشتركة تقوم على التّسامح العميق والاحترام المتبادل. وعندما يكتسب الأطفال هذه المهارات والقيم في بيئة الأسرة الآمنة والدّاعمة، فإنّهم يصبحون قادرين على نقلها وتطبيقها في المجتمع الأوسع، ممّا يساهم بشكل مباشر في بناء مجتمع أكثر تفاهمًا وتسامحًا وحريّة، حيث يُنظر إلى التّنوّع البشريّ كقوّة دافعة للتّقدّم والازدهار لا كسبب للانقسام.

بالتّالي، تتجاوز قصّة "صندوق الألعاب" كونها مجرّد سرد لحكاية طفوليّة، لتصبح درسًا تربويًا عميقًا في كيفيّة تأسيس الرّوابط الأخويّة التي تقوم على القبول والمرونة. إنّها دعوة ضمنيّة موجّهة إلى الأهل والمربّين لتشجيع الأطفال على التّعبير عن أنفسهم بحريّة، مع غرس قيم التّسامح والاحترام المتبادل، ممّا يرسّخ قاعدة صلبة لمجتمع متماسك ومتعايش يقدّر كلّ فرد فيه الآخر. تبرز القصّة بهذا الشّكل، كمرآة تعكس أهمّية القبول والمرونة في العمليّة التّربويّة الشّاملة، وكيف أنّ هذه القيم ليست فقط أدوات لبناء علاقات شخصيّة ناجحة، بل هي أيضًا لبنات أساسيّة وحتميّة في بناء مجتمع إنسانيّ متسامح، متعدّد الأبعاد، ومزدهر.

د. الحوار الدّاخليّ كأداة للنّموّ العاطفيّ:

تعدُّ قصّة "صندوق الألعاب" نموذجًا قصّيًّا غنيًّا يفتح نافذة على مفهوم الحوار الدّاخليّ كأداة مركزيّة للنّموّ العاطفيّ لدى الأطفال، كما تُبرز من خلال العلاقة بين خلود وعهود أبعادًا تربويّة مهمّة تبيّن كيف يمكن للحوار، سواء كان داخليًّا أم بينيًّا، أن يكون وسيلة فعّالة لتعزيز النّموّ النّفسيّ والاجتماعيّ للنّاشئة.

يُمثّل الحوار الدّاخليّ في سياق القصّة، حالة من التّفاعل النّفسيّ العميق بين الطّفلتين وبين ذواتهما، حيث تمرّ كلّ منهما بعمليّة تفكير ذاتيّ متواصلة تستوعب من خلالها المشاعر، والرّغبات، والاحتياجات، والصّراعات الدّاخليّة. لا ينفصل هذا الحوار الدّاخليّ عن المشهد الخارجيّ

للحوار بين الطّفلتين، بل هو عمليّة متكاملة تكشف عن مدى وعيناهما الذّاتيّ وقدرتهما على مواجهة التّوتّرات والصّراعات التي تنشأ من الاختلافات.

يتجلّى هذا الحوار الدّاخليّ عبر تقلّبات المشاعر التي تختبرها خلود وعهود، بين رغبة في التّعبير عن الذّات، وبين الحاجة إلى التّفاهم والقبول من الآخر. يبدأ كلّ طرف بمواجهة دواخله، فيقف على مواقف مختلفة تجاه اللّعب، والتي ترمز إلى مواقف أعمق تجاه الذّات والآخر. إنّ هذه العمليّة من المراجعة الذّاتيّة تعطي كلّ منهما فرصة لفهم دوافعها الحقيقيّة، والوعي بأهمّية تعديل سلوكها بما يتلاءم مع واقع التّفاعل الاجتماعيّ.

يبرز الحوار الدّاخليّ أيضًا كآليّة لإدارة الصّراع الدّاخليّ بين الحاجة إلى فرض الذّات والرّغبة في التّكيّف، إذ يتعلّم الطّفل من خلال هذه التّجربة كيف يتعامل مع المشاعر المتناقضة، مثل الغضب والرّغبة في السّيطرة من جهة، والحاجة إلى المشاركة والتّواصل من جهة أخرى. بهذا، يتحوّل الصّراع من حالة عشوائيّة إلى تجربة غنيّة تعزّز من القدرة على ضبط النّفس وتطوير مهارات التّفاوض والاحترام المتبادل.

تسلّط القصّة من النّاحية التّربويّة، الضّوء على أنّ تعليم النّاشئة مهارات الحوار الدّاخليّ ليس أقلّ أهمّية من تعليمهم الحوار الخارجيّ، لأنّه يشكّل الأساس الذي تبنى عليه الثّقة بالنّفس، والوعي الذّاتيّ، والقدرة على التّفاعل بشكل صحّيّ مع الآخرين. فالحوار الدّاخليّ هو بوّابة الوعي العاطفيّ،

التي تُمكّن الطّفل من التّمييز بين مشاعره المختلفة، وفهم أسبابها، ممّا يجعله أكثر استعدادًا لتقبّل وجهات نظر الآخرين وتطوير تعامله الاجتماعيّ.

وبالتّالي، تصبح قصّة "صندوق الألعاب" رسالة تربويّة واضحة تدعو إلى تشجيع الأطفال على ممارسة الحوار الذّاتيّ بشكل واعٍ، والانتقال من التّوتّر والصّراع إلى التّفاهم والقبول عبر استثمار الحوار الدّاخليّ في تحسين التّفاعل مع الآخرين. فكلّ من خلود وعهود من خلال تأمّلاتهما الذّاتيّة تمكّنتا تدريجيًا من تجاوز الأزمة، وهذا ما يجعل القصّة نموذجًا فعّالًا في تعليم النّاشئة أنّ الحوار الحقيقيّ يبدأ من داخل الذّات، ومن ثمّ يمتدّ إلى الخارج.

تؤكّد القصة في الختام، على أنّ الحوار الدّاخليّ هو قيمة تربويّة جوهريّة تساعد الأطفال على النّموّ العاطفيّ السّليم، وعلى بناء علاقات صحيّة مع الآخرين، وعلى فهم أنّ التّعبير عن الذّات لا يقتصر على الكلام الخارجيّ، بل يشمل أيضًا الاستماع للذّات وتفهّمها، وهو ما يُمهّد لنشوء حوار بنّاء داخليًا وبين الأفراد في المجتمع.

القصّة بوصفها نموذجًا تربويًّا:

أ. إمكانات التّوظيف التّربويّ للقصّة في البيئة الصّفيّة:

تمثّل قصّة "صندوق الألعاب" لمصطفى عطيّة جمعة نموذجًا تربويًا غنيًا بالإمكانات، يمكن توظيفها بشكل فعّال داخل البيئة الصّفيّة كأداة تعليميّة تنمّي مهارات متعدّدة لدى النّاشئة، وتُرسّخ قيمًا إنسانيّة وأخلاقيّة

تعزّز من جودة التّفاعل الاجتماعيّ والنّموّ النّفسيّ. هذه القصّة ليست مجرّد سرد بسيط للأطفال، بل هي تجربة تربويّة متكاملة تحمل في طيّاتها أبعادًا معرفيّة وانفعاليّة وسلوكيّة يمكن أن تستثمر في العمليّة التّعليميّة بطرق متعدّدة.

أوّلًا، تفتح القصّة نافذة على موضوعات حسّاسة ومتعدّدة مرتبطة بالعلاقات الإنسانيّة، مثل الاختلاف والقبول والتّواصل والحوار الدّاخليّ، وهو ما يجعلها أداة مناسبة لتهيئة مناخ صفّيّ صحّيّ، يعزّز من التّفاعل الإيجابيّ بين التّلاميذ. من خلال متابعة علاقة الطّفلتين خلود وعهود، يمكن للمعلّم أن يُحفّز النّقاش بين التّلاميذ حول كيف يمكنهم التّعايش مع اختلافات بعضهم البعض، وكيف تُبنى العلاقات الاجتماعيّة على أساس من الاحترام والتّفاهم. هذا النّقاش يخرج بالقيم التّربويّة إلى مستوى تطبيق عمليّ داخل الصّفّ، حيث يتعلّم الأطفال التّعامل مع خلافاتهم بسلوكيّات ناضجة.

ثانيًا، تبرز القصّة أهمّية **اللّعب كفضاء تربوي**، وهو ما يتيح للمعلّمين استخدام عناصر اللّعب في الصّفوف التّعليميّة لتعزيز المهارات اللّغويّة والاجتماعيّة والنّفسيّة. اللّعب في القصّة لا يُنظر إليه فقط كوسيلة للتّرفيه، بل كآلية حيويّة لتشكيل الذّات والتّعبير عن المشاعر، ممّا يجعلها وسيلة فعّالة لتعليم الأطفال التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ضمن بيئة آمنة. من خلال إعادة تمثيل أو محاكاة أحداث القصّة، يمكن للطّلاّب

تطوير مهارات الحوار والنّقاش والقدرة على حلّ النّزاعات، مع تعزيز الشّعور بالانتماء والتّعاون الجماعيّ.

ثالثًا، تظهر القصّة نموذجًا حقيقيًا لتعلّم **الحوار الدّاخليّ** والخارجيّ، وهي مهارات أساسيّة في التّربية الحديثة. داخل الصّف، يمكن توظيف هذه الفكرة عبر أنشطة تأمّليّة، أو تمارين كتابة تعبيريّة، أو حتّى تمثيل دراميّ يتيح للتّلاميذ ممارسة التّفكير النّقديّ الذّاتيّ والحوار البنّاء مع زملائهم. هذا التّمرين لا يُنمّي فقط القدرة على التّعبير عن الذّات، بل يعزّز أيضًا الوعي الذّاتيّ والقدرة على ضبط المشاعر، وهما مهارتان أساسيّتان للنّجاح في الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة.

رابعًا، توفّر القصّة من ناحية القيم، فرصة ذهبيّة لتربية الأطفال على **المرونة والقبول والتّسامح**، وهي قيم ضروريّة لبناء مجتمع متماسك. داخل البيئة الصّفيّة، يمكن للمعلّم استخدام القصّة كنقطة انطلاق لحوار موسّع حول كيفيّة التّعامل مع الاختلاف، وكيفيّة بناء علاقات أخويّة متينة تقوم على الاحترام والتّفاهم. لا يعزّز هذا الحوار الرّوابط بين الأطفال فقط، بل يُرسّخ مفاهيم الدّيمقراطيّة والحريّة في التّعبير، التي تعدّ حجر الأساس في التّربية المدنيّة.

خامسًا، تسمح القصّة أيضًا بتعليم الأطفال **مهارات حلّ النّزاعات** بشكل عمليّ، حيث يعكس الصّراع الأوّليّ بين خلود وعهود حالة مألوفة لدى الأطفال في الصّفوف، وكيف يمكن تحويل هذا الصّراع إلى فرصة

للتّفاهم والنّموّ. هنا يصبح المعلّم قادرًا على توجيه النّقاش إلى كيفيّة استخدام مهارات التّفاوض، والاستماع الفعّال، واحترام الآخر كآليّات عمليّة لحلّ المشكلات اليوميّة.

أخيرًا، من منظور تربويّ أوسع، قصّة "صندوق الألعاب" تُجسّد نموذجًا لكيفيّة دمج السّرد القصصيّ في المناهج التّعليميّة بشكل يعزّز من الجوانب العاطفيّة والاجتماعيّة إلى جانب المعرفيّة. فهي تتيح بناء بيئة تعليميّة متكاملة تراعي حاجات الطّفل النّفسيّة، وتحفّزه على تطوير مهارات التّواصل الفعّال، وفهم الذّات والآخر، ما يؤدّي إلى تكوين شخصيّة متوازنة اجتماعيًا وعاطفيًا.

وفي ضوء ذلك، يصبح توظيف قصّة "صندوق الألعاب" داخل البيئة الصّفيّة أكثر من مجرّد نشاط سرديّ، بل هو مسار تربويّ متكامل يثري التّجربة التّعليميّة، وينمّي مهارات حيويّة لدى النّاشئة، ويُرسّخ القيم الإنسانيّة التي تحتاجها الأجيال القادمة لبناء مجتمع متسامح ومتفاهم.

ب- ملامح الخطاب غير المباشر في ترسيخ القيم:

تمثّل قصّة "**صندوق الألعاب**" نموذجًا تربويًا راقيا لتفعيل **الخطاب غير المباشر** في ترسيخ القيم التّربويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة لدى الأطفال، حيث يُوظّف الكاتب اللّغة السّرديّة في بعدها الرّمزيّ والتّلميحيّ لزرع مجموعة من المبادئ دون اللّجوء إلى الوعظ المباشر أو الأسلوب التّقريريّ، ممّا يجعل التّجربة القرائيّة أكثر تأثيرًا وفاعليّة في نفس المتلقّي النّاشئ. إنّ القوّة التّربويّة الكامنة في هذه القصّة لا تكمن فقط في موضوعها، وإنّما في

كيفيّة بناء الخطاب السّرديّ وتوجيه الرّسائل التّربويّة بطريقة غير مباشرة، ما يجعل القصّة نموذجًا غنيًا لفهم الإمكانات التّربويّة للأدب الموجّه للأطفال.

- الخطاب غير المباشر: من الإيحاء إلى الغرس العميق للقيم:

يُصاغ الخطاب غير المباشر في هذه القصّة من خلال استخدام الكاتب لسياقات رمزيّة، وحوارات طبيعيّة، ومواقف حياتيّة مألوفة، بدلاً من اللّجوء إلى إعطاء دروس أخلاقيّة مباشرة. "**صندوق الألعاب**" لا يُقدم القيم بوصفها قوانين جاهزة أو أحكامًا أخلاقيّة، بل ينسجها ضمن النّسيج القصصيّ من خلال التّفاعل العفويّ بين الطّفلتين **خلود** و**عهود**، ومن خلال تطوّر شخصيّاتهما وانفعالاتهما.

١. "الصندوق" نفسه ليس مجرّد وعاء مادّي، بل يتحوّل إلى **رمز للتّقاسم والتّفاوض والتّباين**، وهو يُشير دون تصريح إلى ضرورة التّشارك والمرونة. كذلك، لا يُقال للطّفلتين "عليكما أن تتقبّلا بعضكما"، وإنّما يتجسّد القبول التّدريجيّ في تطوّر العلاقة بينهما عبر مواقف متوتّرة ثمّ مواقف أكثر انسجامًا. **هذا التّدرّج في التّفاعل** يعلّم الطّفل أنّ التّفاهم ليس فوريًا، وأنّه يتطلّب جهدًا داخليًا، وحوارًا، ومراجعة للذّات، وهي كلّها قيَم تُكتَسب من خلال التّفاعل لا من خلال التّنظير.

تمثّل الشّخصيّتان الرّئيستان في القصّة، خلود وعهود، قطبين نفسيّين مختلفين من حيث التّعامل مع الذّات ومع الآخر. ولكن، بدلًا من أن يُقال

إنّ "الاختلاف مقبول"، تُبنى كلّ شخصيّة على نحو يجعل الاختلاف نفسه محورًا للحبكة. يعايش القارئ مشاعر الغيرة والرّفض والرّغبة في السّيطرة، كما يعيش محاولات التّفهّم والتّنازل التّدريجيّ، وهذا يُعلّم القيم من خلال **التّقمّص الشّعوريّ**، وليس من خلال الإملاء.

أمّا من حيث البناء الدراميّ فإنّ، القصّة تضع القارئ ـ وخاصّة الطّفل ـ في حالة **تجريب نفسيّ غير مباشر**، إذ يعيش حالات الانفعال، ويمرّ بتجربة إدراكيّة وعاطفيّة يتعلّم من خلالها، دون أن يُطلب منه ذلك، أن يحترم الآخر، وأن يُصغي لصوته الدّاخليّ، وأن يقدّر لحظة التّوافق بعد لحظة التّوتّر.

- تجنّب الخطاب السّلطويّ نحو نموذج حواريّ تربويّ:

يتميّز الخطاب غير المباشر في هذه القصّة بتجنّب **النّبرة السّلطويّة أو الإرشاديّة** التي عادةً ما تُضعف أثر القيم في القصص الموجّهة للأطفال، وتدفع الطّفل إلى تلقّيها كواجب ثقيل أو درس مدرسيّ جافّ. على النّقيض من ذلك، تسير القصّة بلغة رشيقة وبمواقف دراميّة مشوّقة، ما يجعل الطّفل يتماهى مع الشّخصيّات والأحداث. هنا، يصبح **الطّفل متعلّمًا بالقلب لا بالعقل فقط**، لأنّه اختبر مشاعر الشّخصيّات وتقلّباتها، وانخرط وجدانيًا في سرديّة تُقارب ما يعيشه في حياته اليوميّة، لا ما يُقال له من فوق. بهذا، يتحوّل النّص إلى ما يشبه "مرآة" يرى الطّفل فيها ذاته في حالات التّوتّر والتّفاهم، ممّا يُمكّنه من تطوير قدرات نقديّة داخليّة، ويغرس فيه القيم

بشكل غير محسوس لكنّه فعّال. لا تُملِي القصّة بذلك، بل **تحاور القارئ التّاشئ بصمت وبذكاء.**

- البنية الرّمزيّة والاقتصاد في الدّلالة: تُوظّف القصّة الرّمز بشكل فعّال لخلق مساحات تأويليّة مفتوحة، ـ"صندوق الألعاب" ليس مجرّد أداة لعب، بل مجال تفاوض، وموقع صراع، وفضاء للتّعبير عن الذّات والغير، وحيّز لإدارة التّوتّرات وإعادة ترتيب العلاقات. هذا التّوظيف الرّمزيّ لا يُفسّر للقارئ، بل يُترك له ليكتشفه من خلال السّياق، ما يُنمّي **ملكة الفهم الباطنيّ والاستنباط الأخلاقيّ**، وهي خصائص تعليميّة عالية الأثر في تربية الذّكاء العاطفيّ والوجدانيّ.

- التّربية عبر التّقمّص والتّفاعل: لا يتعلّم الطّفل في هذه القصّة "ماذا يجب أن يفعل"، بل يعيش، عبر الخيال والتّقمّص، تجربةً تعليميّة معقّدة تنقله من الانفعال إلى الفهم، ومن الصّدام إلى المصالحة، ومن الرّغبة في الهيمنة إلى القبول، ومن الانعزال إلى التّواصل. هذه التّجربة لا تُقدَّم له بوصفها "نموذجًا يُحتذى" كما في القصص الوعظيّة، بل كحالة إنسانيّة ممكنة، قابلة للتّكرار والتّغيير والتّطوّر.

وبالمجمل تقدّم قصّة "**صندوق الألعاب**" نموذجًا تربويًا بالغ الدّقة لأهمّية الخطاب غير المباشر في تربية النّاشئة، حيث تُوظَّف الرّمزيّة والسّرد العاطفيّ، والتّطوّر التّدريجيّ للعلاقات، لتعليم القيم بطريقة غنيّة وجدانيّة وأخلاقيّة. هي قصّة **لا تُخبر الطّفل بما عليه أن يكون، بل تجعله يُجرّب**

بذاته كيف يمكن أن يصير إنسانًا أكثر وعيًا وتفهّمًا للذات وللآخر. وهذا بالضّبط هو جوهر الخطاب التّربويّ الحقيقيّ: لا أن يُملي القيم، بل أن يُوقظها.

ج- دور القصّة في بناء التّعاطف والتّفهّم لدى الطّفل:

تُعد قصّة "**صندوق الألعاب**" لمصطفى عطيّة جمعة نموذجًا تربويًا ثريًا في قدرتها على إظهار **دور القصّة في بناء التّعاطف والتّفهّم لدى الطّفل**، وذلك من خلال اشتغالها العميق على البنية النّفسيّة للشّخصيّات، وتوظيفها الذّكيّ للصّراع الطّفوليّ بوصفه مدخلاً لفهم الذّات والآخر، وتأمّل العلاقات الإنسانيّة في مراحلها التّكوينيّة. في هذا السّياق، تقدّم القصّة أكثر من مجرّد حبكة بسيطة حول اللّعب والنّزاع، بل تؤسّس لمسار وجدانيّ تربويّ يدعو الطّفل إلى خوض تجربة شعوريّة متعدّدة الأبعاد، تُنمّي فيه القدرة على **الإحساس بالآخر، وفهم دوافعه، والتّعامل مع الاختلاف بروح المشاركة لا الرّفض.**

- **التّعاطف من ردّ الفعل إلى الوعي بالآخر**: القصّة تبني التّعاطف في الطّفل من خلال تقديم شخصيّتين متقابلتين ـ خلود وعهود ـ في موقف صراعيّ، لا لشيطنة إحداهما أو تمجيد الأخرى، وإنّما لتجسيد واقع الطّفولة كما هو: مليء بالتّوتّرات، وسوء الفهم، والرّغبة في التّملّك، والخوف من فقدان الذّات. في هذا الإطار، يتعلّم الطّفل القارئ أنّ **الاختلاف في الرّأي أو الشّعور لا يعني العداء**، وأنّ وراء كلّ تصرّف قد يبدو أنانيًا أو عنيفًا

دوافع أعمق تحتاج إلى تفهّم، لا حكم سريع. فالتّوتّر الذي ينشأ حول "صندوق الألعاب" يكشف تدريجيًا عن مشاعر دفينة: الغيرة، الخوف من الإقصاء، الحاجة إلى إثبات الذّات. لكن القصّة لا تفسّر هذه المشاعر للقارئ، بل **تدعه يمرّ عبرها من خلال التّقمّص**، فيتعلّم كيف يرى العالم من منظور خلود مرّة، ومن منظور عهود مرّة أخرى، ما يدرّبه على **تعدّد زوايا النّظر والتّفكير بعقل الآخر لا بعقله فقط**، وهذه من أعلى درجات التّعاطف التّربويّ والنّفسيّ.

➢ **التّفهّم: من الانفعال إلى الفهم التّشاركيّ**: أمّا التّفهّم، فيُبنى في القصّة باعتباره **نتيجة طبيعيّة للتّفاعل الصّادق والتّجربة المشتركة.** كلّ من خلود وعهود لا تصلان إلى توافق بين ليلة وضحاها، بل تمرّان بمراحل من التّوتّر، وإعادة التّأمّل، والتّنازل الجزئيّ، والعودة للحوار، وهو ما يصوّر كيف أنّ التّفهّم لا يُولد فجأة، بل هو ثمرة **زمن داخليّ من الإصغاء والاحتكاك الإنسانيّ.**

ولعلّ هذا البعد من شأنه أن يُعلّم الطّفل، دون تلقين، أن تفهم الآخر لا يعني التّنازل التّام، بل **البحث عن أرضيّة إنسانيّة مشتركة**، حيث يمكن لكلّ طرف أن يحتفظ بذاته، ويجد ذاته في التّفاعل مع الآخر[١٩]. في هذه النّقطة، تتجاوز القصّة وظيفة التّرفيه أو المتعة لتؤدّي دورًا تربويًا عميقًا:

[١٩] ينظر: سين توريفو، ترجمة: نادر ذكرى، أدب الأطفال والفتيان في العالم، مجموعة من المؤلّفين، دار الحوار، دار القلم العربيّ للنّشر والتّوزيع، حلب.

تدريب الطّفل على الخروج من تمركزه حول ذاته، والانفتاح على خبرات الآخر واستيعاب معاناته ومشاعره، بما يعزّز الرّوابط الإنسانيّة لديه ويُعدّه لحياة اجتماعيّة صحيّة.

- **اللّعب كتجربة عاطفيّة وتربويّة**: لا يظهر "صندوق الألعاب" في القصّة كمجرّد محرّك ميكانيكيّ للأحداث، بل كـ**رمز مركزيّ للحياة المشتركة والتّفاوض والتّشارك**. إنّ ما يُحدث التّعاطف والتّفهّم ليس مجرّد التّوصّل إلى اتّفاق على اللّعب، بل **المسار الذي تقطعه الشّخصيّتان داخل نفسيهما وفي علاقتهما**، بما يشبه رحلة وجدانيّة يتعلّم الطّفل من خلالها أنّ الآخرين ليسوا خصومًا بل شركاء في التّجربة الإنسانيّة. و يُدرك الطّفل القارئ من خلال هذه الرّحلة، أنّ كلّ لحظة صدام أو خلاف يمكن أن تكون فرصة لفهم الآخر بدلًا من رفضه، وفرصة لاكتشاف مشاعر لم يكن واعيًا بها. اللّعب، هنا، ليس فقط متعة، بل **وسيلة تربويّة لبناء الذّكاء العاطفيّ والوجدانيّ**.

- **القصّة كأداة لبناء المناعة النّفسيّة والوجدانيّة**: يتدرّب الطّفل من خلال انخراطه في عالم خلود وعهود، على **التّقمّص الوجدانيّ**، وهي مهارة تؤهّله لاحقًا لفهم مواقف الحياة الواقعيّة، وتمنحه أدوات للتّعامل مع الصّراع بشكل أكثر نضجًا. بدلاً من الانسحاب أو العنف، يتعلّم أن يسأل: لماذا يشعر الآخر بهذا الشّكل؟ ماذا يريد أن يقول من خلال تصرّفه؟ كيف أستطيع أن أشرح موقفي دون أن أؤذي؟ لعلّ هذه الأسئلة لا تُطرح صراحة

في القصّة، لكنّها تتولّد **كأثر وجدانيّ معرفيّ داخليّ** لدى الطّفل، وهو ما يُميّز العمل القصصيّ النّاجح عن الخطاب التّربويّ المباشر: أنّه يُربّي من حيث لا يُلقّن، ويؤثّر من حيث لا يُملي.

وفي ضوء ما سبق، تنطلق الرّؤية من سرديّة القصّ[٢٠] إلى تربية الضّمير حيث قصّة "**صندوق الألعاب**"، في هذا السّياق، ليست مجرّد حكاية عن أطفال يتخاصمون ثمّ يتصالحون. إنّها سرديّة تربويّة متكاملة تُعلّم الطّفل كيف يرى نفسه ويرى غيره، كيف يُعالج مشاعره دون أن يُخضع الآخر، وكيف يُطوّر القدرة على العيش مع الاختلاف. إنّها تقدّم نموذجًا للقصّة كأداة فعّالة لبناء **الضّمير الأخلاقيّ والعاطفيّ**، وتفتح أمام الطّفل أبوابًا لفهم الحياة لا من موقع القوّة أو الامتلاك، بل من موقع التّفاهم والتّفاعل والمشاركة. وتصبح القصّة بهذا المعنى، وسيلة لتكوين شخصيّة متّزنة، متعاطفة، قادرة على فهم الآخر والعيش معه في انسجام، لا قهره أو رفضه. وهذه من أسمى غايات التّربية الحديثة، التي ترى في القصّة مجالًا لتنشئة إنسان قادر على المحبّة، والإصغاء، واحترام التّعدّد.

تتجلّى في قصّة "صندوق الألعاب" لمصطفى عطيّة جمعة، براعة النّصّ الأدبيّ البسيط في معالجة القضايا التّربويّة المعقّدة بأسلوب سلس وعميق التّأثير. فتُظهر القصّة قدرة السّرد على أن يكون أداة فعّالة في إعادة تشكيل العلاقة بالذّات والآخر، ضمن بنية سرديّة مشوّقة ومناسبة لذهن الطّفل.

---

[٢٠] ينظر، عزّ الدّين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٥، ص ١٦٠.

تؤكّد هذه القصّة على الأهمّية الجوهريّة لأدب الطّفل كوسيلة تعليم غير مباشر للقيم الاجتماعيّة والنّفسيّة، بعيدًا عن التّلقين الجافّ.

إنّ ما يُميّز "صندوق الألعاب" هو قدرتها على تقديم مفاهيم تربويّة دقيقة - مثل القبول، المرونة، واحترام الاختلاف - ليس كقواعد جامدة، بل كجزء لا يتجزّأ من تجربة خلود وعهود اليوميّة. من خلال سرد المواقف التّربويّة بين الطّفلتين، ومحاولة خلود فرض طريقتها في اللّعب، ثمّ رفض عهود الهادئ، وبذلك يُقدّم الكاتب نموذجًا حيًّا لكيفيّة نشوء التّوتّر في العلاقات نتيجة الاختلافات، وكيف يمكن لهذا التّوتّر أن يُسهم في دفع الشّخصيّات نحو النّضج. لا تُلقي القصّة بالتّعليمات مباشرة، بل تُثير التّفكير وتُحفّز التّعاطف، ممّا يجعل الطّفل يُشارك وجدانيًا في رحلة الشّخصيّات ويتعلّم من تجربتهنّ.

ومن هنا، تُعدّ هذه القصّة نموذجًا مصغّرًا لما يجب أن يكون عليه أدب الطّفل المعاصر: أدب يُخاطب الوجدان بصدق وعمق، ويُنمّي الخيال الخصب دون أن يُبعد الطّفل عن واقعه، ويُهذّب السّلوك ويُصقل القيم دون مباشرة مُملّة أو نصائح جامدة. إنّه يجسّد مفهوم "التّربية النّاعمة" التي تُبنى على قوّة الكلمة المؤثّرة، والتّعليم الصّامت الذي يتشكّل عبر المواقف الحياتيّة والصّور الذّهنيّة التي تُخلق في ذهن المتلقّي، لا عبر الخطابات الموجّهة. بهذه الطّريقة، لا يُصبح التّعلّم عبئًا، بل تجربة مُمتعة تُساهم في صقل شخصيّة الطّفل وتُعزّز من قدرته على فهم نفسه والآخرين.

تؤكّد القصّة في جوهرها، أنّ للأدب، حتّى المبسّط منه، دورًا حيويًا في تشكيل الوعي الجمعيّ والفرديّ. إنّه يُساهم في بناء أجيال أكثر انفتاحًا وتقبّلاً للاختلاف، وأكثر قدرة على بناء علاقات إنسانيّة تقوم على أسس متينة من الاحترام والتّفاهم المتبادل. "صندوق الألعاب" بذلك ليست مجرّد حكاية طفوليّة، بل هي دعوة ضمنيّة للأهل والمربّين للاستثمار في أدب يحترم ذكاء الطّفل ووجدانه، ويُقدّم له الأدوات اللاّزمة للتّنقّل في عالم مُتزايد التّعقيد مع الحفاظ على إنسانيّته ومرونته.

* * *

الفصل الثالث

الوعي البيئيّ في أدب الفتيان المسرحيّ

قراءة في مسرحية "جزيرة الفئران"

البنية الدراميّة للنّص المسرحيّ:

يتناول هذا النّص المسرحيّ موضوع العلاقة بين الإنسان والبيئة من خلال حكاية رمزيّة تجمع بين حوار تعليميّ في مجلس الحكيم، وسرد دراميّ لواقعة معاصرة تدور حول "جزيرة الزّهراء" التي تحوّلت إلى "جزيرة الفئران" نتيجة الإهمال البشريّ. يطرح النّص تساؤلات وجوديّة وبيئيّة من خلال شخصيّة الفتى هيثم وأخته زهرة، حيث يوجّههما الحكيم للتّفكير في كيفيّة تأثير الإنسان على توازن الحياة الطّبيعيّة. تتقاطع هذه الرّؤية مع قصّة الشّاب عادل، خرّيج الزّراعة، الذي يرى فرصة العمر في شراء جزيرة موبوءة بالفئران بشرط القضاء عليها دون الإضرار بالبيئة. وبينما تتوالى الحلول المقترحة من المتقدّمين، يرفض المسؤولون الحلول التّقليديّة كالمبيدات أو المصائد، نظرًا لأثرها البيئيّ أو محدوديّة جدواها، ويفضّلون مشروع عادل القائم على إحداث **توازن طبيعيّ** من خلال إدخال القطط إلى الجزيرة كوسيلة بيولوجيّة غير ملوّثة لمكافحة الفئران. يمزج النّص بين التّوجيه التّربويّ والحبكة الرّمزيّة، ليقدّم رسالة نقديّة حول سوء تعامل الإنسان مع الطّبيعة، ويدعو إلى فهم بيئيّ عميق يراعي التّوازن بين المخلوقات.

أ. العتبات البصريّة والبنائيّة:

• **وصف المشهد الافتتاحيّ (الدّيكور، الإضاءة، الشّخصيّات):**
حضور الحكيم كرمز معرفيّ: يقدّم المشهد الافتتاحيّ في المسرحيّة بتقنيّة إخراجيّة بسيطة لكنّها دالّة، تستثمر الضّوء والدّيكور والشّخصيّات في

توليد بعد رمزيّ ومعرفيّ عميق، يناسب جمهور الأطفال من جهة، ويؤسّس لموضوع المسرحيّة البيئيّ من جهة أخرى. في هذا المشهد، نحن أمام غرفة صغيرة للحكيم، تقع في الرّكن الأيمن من الخشبة، وقد وُظّف الضّوء السّاطع ليكشف عنها ويجعلها مركزًا للانتباه(٢١). لا يُستخدم هذا الضّوء للإضاءة الفيزيائيّة فحسب، بل يحيل إلى الإشراق المعرفيّ، وإلى الوظيفة الرّمزيّة التي سيؤدّيها الحكيم في العمل، بوصفه ممثّلًا للمعرفة والخبرة، وراويًا لأحداث تُستَقى منها العبر.

يتّصفُ الدّيكور في هذه الغرفة بالبساطة: طاولة، مقاعد، وكتب مصطفّة على الأرفف. وهذه البساطة تؤدّي وظيفة مزدوجة: من ناحية، تُضفي أُلفة على المكان وتجعله قريبًا من حسّ الطّفل الذي يتلقّى العرض، ومن ناحية أخرى، تشير إلى عالم الحكمة والمعرفة التي لا تحتاج إلى زخرفة أو بهرجة كي تُفهم أو تؤثّر. تبرز الكتب كعلامة محوريّة على أنّ هذا الفضاء فضاء للتّفكير، للحوار، وللسّؤال، وهو ما يتجلّى منذ أولى لحظات المشهد: الحكيم لا يملي دروسًا، بل يبدأ بسؤال الأطفال عمّا يشغلهم، كأنّه يستنطق وعيهم الخاصّ، ويفتح المجال لتكوين رأي وتحليل تجربة.

الشّخصيّات التي تظهر في هذا المشهد الافتتاحيّ هي: الحكيم، و"هيثم"، و"زهرة"، ثلاثيّ يمثّل بنية تربويّة واضحة: معلّم وتلميذ وتلميذة. الحكيم يُقدَّم بهدوء واتّزان، بصوت حنون وتعابير محفّزة، تتّضح في لغته: "يا

(٢١) مصطفى عطيّة جمعة، جزيرة الفئران، ص ٠٧.

حبيبيّ"، و"ماذا لديكما من أسئلة؟"[٢٢]، ممّا يعزّز بعده الإرشاديّ، ويمنحه صورة الأبّ المعرفيّ، لا المعلّم التّقليديّ. يظهر الطّفل "هيثم" بشخصيّة متسائلة، متفاعلة، قارئة، متأمّلة في شبكة العلاقات البيئيّة بين الكائنات الحيّة، بينما "زهرة" تتفاعل بنبرة مساندة وواقعيّة، مازجةً بين المعرفة العلميّة (المكتسبة عبر القراءة) والفهم الفطريّ للعلاقات الطّبيعيّة.

يدور الحوار داخل هذا الرّكن المعرفيّ من المسرح في سلاسة، ويهيّئ لتوسعة النّطاق الدراميّ عبر الانتقال إلى مشهد جديد. ومن هنا، فإنّ المشهد لا يُقصد به مجرّد تقديم الشّخصيّات، بل يقوم بوظيفة تأسيسيّة مزدوجة: أوّلًا، ترسيخ صورة الحكيم كمرشد حكائيّ وسيميائيّ يمثّل العقل الجمعيّ في المسرحيّة، وثانيًا، خلق لحظة وعي بيئيّ أولى لدى الطّفل/المشاهد، عبر الإشارة إلى العلاقة المتشابكة بين الكائنات الحيّة، والمخاطر النّاتجة عن تدخّل الإنسان غير الواعي.

بعبارة أخرى، لا يُقحم المشهد الأوّل الحكيم كشخصيّة تقليديّة تمارس التّلقين، بل كمحفّز للحوار النّقديّ، وكجسر يُوصل الطّفل إلى عالم القصّة الأساسيّ. وهنا يتجلّى بوضوح البعد البيداغوجيّ في المسرحيّة: تأسيس وعي بيئيّ عن طريق الفنّ، لا عن طريق الوعظ، وذلك من خلال تنشيط خيال الطّفل وفضوله، عبر أسئلة يطرحها أقرانه، ويُجيب عنها

[٢٢] مصطفى عطيّة جمعة، جزيرة الفئران، ص ٠٨- ٠٩. ومن هذه التّعابير: "الحكيم ناظرًا بحنان، أحسنتما، متأمّلاً وجهيهما.... وغيرها).

نموذج معرفيّ، هو الحكيم، في مشهد يحقّق التّوازن بين البساطة والعمق، وبين التّربية والمتعة.

الثّنائيّة الزّمنيّة/المكانيّة: الانتقال بين "الرّكن الأيمن" و"الجزء الآخر من المسرح" بوصفه انتقالًا من الحكمة المجرّدة إلى التّجريب الواقعيّ في هذا النّص المسرحيّ الموجّه للأطفال، يمثّل **الانتقال من "الرّكن الأيمن" إلى "الجزء الآخر من المسرح"** من خلال حركة على الخشبة؛ كونه يعكس الانتقال من عالم التّجريد التّأمّليّ إلى ميدان التّجربة الواقعيّة، ومن الفكر النّظريّ القيميّ إلى الممارسة الإنسانيّة المحفوفة بالتّعقيد والخطأ. هذه الثّنائيّة الزّمكانيّة تترجم بدقّة المعنى التّربويّ والأخلاقيّ الذي يحمله النّص.

في "الرّكن الأيمن": فضاء الحكمة والتّجريد:

يمثّل الرّكن الأيمن موقّعًا رمزيًّا يُهيمن عليه حضور الحكيم وأثاث بسيط وكتب موضوعة على الرّفوف، ويقع فيه الحوار مع طفلين هما هيثم وزهرة. في هذا الفضاء تُطرح الأسئلة الوجوديّة البريئة والمركّبة في آنٍ واحد، ويُستعرض فيها تصوّر قيميّ عن العلاقة بين الإنسان والمخلوقات الأخرى. الحوار يدور بهدوء وبنبرة تعليميّة أخلاقيّة تتّسم بالتّأمّل، ويُهيّأ فيه الطّفل المتلقّي لاكتساب تصوّر أوليّ عن التّوازن البيئيّ، عن الحكمة، وعن الإفساد النّاتج عن التّدخّل غير المدروس. لا تجرى في هذا الرّكن الأحداث بل تُفكَّر، ولا تُخاض التّجارب بل تُتأمّل، وهذا يضعه في مقام ما يُشبه "الماوراء" أو "الضّمير الجمعيّ"، حيث تتبلور المبادئ.

في "الجزء الآخر من المسرح": فضاء التّجريب والتّورّط الواقعيّ:

ينتقل المشهد الزّمكانيّ بمجرّد أن يُضاء الجزء الآخر من المسرح، إلى فضاء مختلف تمامًا: فضاء تطفو عليه الواقعيّة، ويحتوي على مشاهد من الحياة المدنيّة المعاصرة (صور القاهرة، نهر النّيل، غرفة شابّين، صحف، أجهزة كهربائيّة...)[٢٣]. هنا، ينهار التّجريد وتتجلّى الدّوافع البشريّة بمزيج من الطّموح والمصلحة والرّغبة في الإنجاز، ممثّلة في شخصيّة عادل وسعيه إلى اقتناء الجزيرة عبر فكرة مبتكرة لمواجهة خطر الفئران. هذا العالم هو عالم **الاحتمال والفشل والتّجريب**، حيث تُختبر الفكرة الجريئة (جلب القطط) في مقابل الأفكار التّقنيّة التّقليديّة، وتُفحص النّوايا، وتظهر الحدود الأخلاقيّة والبيئيّة لأيّ تدخّل بشريّ:

"**سامي**: خيرا يا عادل، ماذا يشغلك؟

عادل (رافعا بصره عن الجريدة): خبر مدهش، ضربة العمر، ألم تقرأه؟

سامي (متفاجئا): لقد قرأت الجريدة اليوم، لا شيء فيها.

عادل (باستهزاء): وهذه مشكلتك يا عزيزي، ولن تصل للمجد الذي تحلم به.

سامي: أي مجد؟ وماذا قرأت؟

عادل: فرصة العمر يا عزيزي، اسمع: تعلن وزارة الزراعة عن طرح جزيرة "الزهراء" وسط نهر النيل لمن يرغب في تملّكها.

---

[٢٣] مصطفى عطيّة جمعة، جزيرة الفئران، ص ٥٢.

سامي: نعم! تمتلُكها! أهذه الجزيرة للشراء؟

عادل: نعم، لمن يشتريها.

سامي (بسخرية): وأنت هل ستشتري الجزيرة؟ إنها تحتاج ملايين وملايين.

عادل: دعني أكمل الإعلان وستعرف أنها فرصة العمر **(يقرأ بصوت عال)** ويشترط لمن يرغب في تملّكها أن يقضي- على الفئران التي ملأت الجزيرة، وأتلفت مزارعها، وطردت العمال منها.

سامي (معارضا): والحكومة..، والوزارة.. ، فشلت في القضاء على الفئران، ومعها كل الأجهزة، والخبراء، هل يعقل هذا؟

عادل: ولم لا؟! وإلا لما عرضتها الوزارة للتملك.

سامي: وأنت تفكر في حل مشكلة الفئران بالطبع؟

عادل: نعم، وهذا ما أعصر رأسي من أجله الآن.

سامي: وترى أن هذا ضربة العمر لك؟

عادل: نعم، ولا تنس أنني خريج كلية الزراعة، يعني أعرف الخير الذي يكون في جزيرة وسط النيل؛ أرض عالية الخصوبة، وماء عذب وفير، تأخذه دون تعب، وتخيل أنك تمتلك كل هذا مقابل فكرة.

سامي: فكرة؟!

عادل: نعم، حل مشكلة الفئران في الجزيرة.

ســامي (ممســكا الجريدة، متأملا الإعلان): يبدو أنها مشــكلة كبيرة، هذا ليس مجرد إعلان، إنه أشبه بالمقال"[٢٤].

لا يُقدَّم الانتقال بين هذين الفضاءين كقَطع فجّ، بل كجسر معرفيّ وتربويّ: ينتقل النّص من مساءلة الأطفال للحكيم إلى إسقاط عمليّ لهذه المساءلة من خلال سرد حكاية واقعيّة تنطوي على تجسيد لما تمّ التّنظير له، وكأنّنا نشاهد تجربة مختبريّة تجري لا في المخابر بل في الواقع ذاته.

البعد الزّمانيّ والرّهان التّربويّ:

يمكن النّظر في المستوى الزّمنيّ، إلى هذا الانتقال كحركة بين الماضي المجرَّب أو الحِكم المستخلصة من التّاريخ، والمستقبل القابل لأن يُعاد فيه ارتكاب الأخطاء ذاتها، أو يُبنى بشكل أفضل على دراية بتجارب الآخرين. وهذا ما يفسّر العودة في نهاية المشهد إلى "الرّكن الأيمن"، حيث تُستأنف مناقشة قضيّة الفئران من منظور الخبرة المستقاة من التّجربة السّرديّة.

ينمثّل الرّهان التّربويّ للنّص في جعل الطّفل لا يكتفي بسماع الحِكم، بل في أن يراها تتحقّق – أو تفشل – في واقع ملموس، فيتعلّم من النّموذج الواقعيّ لا من القول النّظريّ فحسب. وهو بذلك يُحدث **دمجًا بين التّلقّي الوجدانيّ والمشاركة العقلانيّة.**

[٢٤] مصطفى عطيّة جمعة، جزيرة الفئران، ص ٥٣.

التّحوّل الدّلاليّ للمكان:

المكان نفسه يتغيّر دلاليًا مع تغيّر الموقف والضّوء والشّخصيّات. فالرّكن الأيمن يصبح بمثابة معمل فكريّ رمزيّ، فيما يتحوّل الجزء الآخر من المسرح إلى "واقع حيّ"، لكنّه مشبع برمزيّة كونيّة – فالجزيرة وسط النّيل ليست مجرّد مساحة جغرافيّة، بل تمثّل الكوكب الذي نعيش عليه، حيث يسعى الإنسان إلى استثماره دون أن يدرك أنّ مصلحته لا تنفصل عن الحفاظ على اتّزانه البيئيّ.

وبالمجمل، فإنّ الانتقال من الرّكن الأيمن إلى الجزء الآخر من المسرح يُجسّد بعمق مسارًا تربويًا وجوديًا من التّأمّل إلى الفعل، ومن النّية إلى التّورّط، ومن الفكرة إلى المحكّ العمليّ. هذه الثّنائيّة الزّمكانيّة لا تخدم فقط البناء الدراميّ، بل تُجسّد "المعنى الأخلاقيّ للفنّ"، حيث لا تُعلَّم القيم عبر التّنظير المجرّد، بل عبر عرض مصائر تتكشّف فيها الأخطاء والاختيارات. إنّها مسرحيّة تكتب دروسها بجسد الإنسان وحركته في المكان، وتمنح الطّفل مشهدًا يرى فيه الأفكار وهي تُختبر وتُقارن وتُعاد صياغتها في ضوء التّجربة لا الفكرة وحدها.

ب. الشّخصيّات ووظائفها السّرديّة:

لا تُقدَّم الشّخصيّات في مسرحيّة "جزيرة الفئران"، بوصفها أفرادًا منفصلين فحسب، بل بوصفها محاور سرديّة تتقاطع وتشتبك داخل شبكة من العلاقات الرّمزيّة والدّلاليّة. تتجاوز الوظائف التّقليديّة للحدث

المسرحيّ لتُشكّل بنية فكريّة تمثّل التّوتّر بين الإنسان والطّبيعة، بين الوعي البيئيّ والنّزعة الاستهلاكيّة، بين الماضي المتجذّر في الحكمة، والمستقبل المتوقّف على الاختيار الأخلاقيّ.

يظهر "الحكيم" في قلب هذه الشّبكة بوصفه حاملًا للذّاكرة البيئيّة الجماعيّة، ممثّلًا لضمير الطّبيعة المغيَّب في زمن الطّمع والتّسرّع. هو شخصيّة ليست فاعلة في الخطاب المسرحيّ بالمعنى الظّاهريّ فحسب، بل هو مرتكز سرديّ تستند إليه الشّخصيّات الأخرى، سواء بالتّقابل أم الانعكاس. وجوده يمنح الحكاية بعدًا أنطولوجيًا؛ فهو لا ينطق باسمه الشّخصيّ بل باسم الطّبيعة والإنسان في تآلفهما القديم، قبل أن يُكسر هذا الانسجام.

أمّا "هيثم" و"زهرة"، فهما يمثّلان التّوتّر الحيويّ بين السّؤال والإدراك، بين الحيرة والمعرفة. إنّهما لا يمتلكان إجابات جاهزة، بل يسعيان ضمن الرّحلة المسرحيّة نحو الوعي، في مسار دراميّ يعكس رغبة الجيل الجديد في فهم ما يحدث لكوكبهم، واكتشاف جذور الأزمة. من خلال تفاعلهما مع الحكيم وبقيّة الشّخصيّات، يتجسّد صراع داخليّ بين التّلقين والتّجربة، بين الوراثة والاختيار، ويبرز وجودهما بوصفه عمليّة تربويّة ضمنيّة، لا تتعلّق فقط بالبيئة كموضوع، بل بالمعرفة كقيمة.

في المقابل، يتجسّد في "عادل" و"سامي" النّزاع الأخلاقيّ الذي يشطر الوعي البشريّ المعاصر: هل نمضي في استغلال الموارد لتحقيق الرّبح

الفوريّ، أم نتراجع ونفكّر في العواقب؟ هاتان الشّخصيّتان تمثّلان نماذج بشريّة مألوفة، لا تتّصف بالشّر المطلق، لكنّها محمولة على موجة من التّبرير والانخداع بمنافع قصيرة المدى. حضورهما يُفَعِّل مسألة الخيار، ويوسّع من أفق التّأمّل في البعد الأخلاقيّ للممارسة الاقتصاديّة. إنّهما في مفترق طرق، والصّراع الذي تعيشه المسرحيّة ليس بين أشرار وأخيار بقدر ما هو صراع بين نماذج لوعي متناقض، كلّ منها يحمل بذور السّقوط والنّجاة معًا.

يأتي "مسؤول الوزارة" في مستوى أعمق، والشّباب الثّلاثة بوصفهم انعكاسًا لثنائيّة الدّولة والمجتمع، ليس ككيانات مجرّدة بل كفاعلين في مشهد البيئة. تمثيل المسؤول يعطي بعدًا لبيروقراطيّة القرار، ويعيد مساءلة علاقة السّلطة بالمعرفة البيئيّة، بينما يجسّد الشّباب الثّلاثة حالة التّجاذب بين الانخراط والانفصال عن هموم الكوكب. هذه الشّخصيّات لا تُعرض ككتلة واحدة، بل كأصوات متعدّدة، تُمثّل مختلف المواقف من الأزمة البيئيّة، في مفارقة تعكس تباين استجابة المجتمعات لما يحيط بها من تحوّلات خطيرة.

لا تستثمر البنية السّرديّة للمسرحيّة الشّخصيّات كعناصر تزينيّة أو مجرّد أدوات حواريّة، بل توظّفها كأنساق رمزيّة تحاكي بنية العالم ذاته في أزمته البيئيّة والأخلاقيّة. كلّ شخصيّة تحمل داخلها صراعًا متعدّد الطّبقات، وتسهم في دفع النّص نحو منطق تأمّليّ يُجبر المتلقّي على إعادة النّظر في موقعه من الطّبيعة، وفي طبيعة اختياراته الفرديّة ضمن النّظام البيئيّ الأوسع. يتحوّل في هذا السّياق، النّص المسرحيّ إلى مختبر سرديّ لفحص

الذّات الإنسانيّة وهي تعيد تعريف علاقتها بالأرض والكائنات والزّمان الآتي.

تبنى الشّخصيّات في مسرحيّة "جزيرة الفئران"، وفق منطق رمزيّ سرديّ، يتجاوز التّمثيل النّفسيّ للأفراد إلى تشكيل خطاب بيئيّ-أخلاقيّ متكامل- تتوزّع الشّخصيّات على محاور تؤدّي وظائف دراميّة وسيميائيّة مركّبة، تتداخل فيها الأبعاد الاجتماعيّة والثّقافيّة والرّمزيّة، بما يجعل من كلّ شخصيّة حاملاً لدلالة كبرى، ومحرّكًا لأداء وظيفيّ في بنية النّص وهدفه التّوعويّ. ويمكن تحليل ذلك على النّحو الآتي:

الحكيم: رمز الوعي الجمعيّ والتّراث البيئيّ، يؤدّي الحكيم وظيفة مركزيّة في النّسيج السّرديّ للمسرحيّة، حيث لا يقتصر دوره على كونه شخصيّة ناطقة، بل يتجاوزه إلى تمثيل منظومة القيم البيئيّة المتوارثة، وخزّان الذّاكرة الجمعيّة التي تربط الإنسان بالطّبيعة. إنّه حامل "المعرفة القديمة"، تلك التي بُني عليها الانسجام بين البشر ومحيطهم الحيويّ قبل أن يختلّ التّوازن بسبب التّدخّل غير المسؤول.

وظيفيًا، يُجسّد الحكيم صوت الضّمير المسرحيّ، المرجعيّة الأخلاقيّة التي تقابل الانحرافات الأخرى في المسرحيّة، سواء كانت اقتصاديّة أم إيديولوجيّة. وجوده ليس وجودًا حدثيًا بالمعنى السّطحيّ، بل هو نقطة ارتكاز دلاليّ، تتحوّل عبره بقيّة الشّخصيّات، خصوصًا الجيل الجديد، إلى حالات من التّعلُّم والتّجاوز. في الأداء، غالبًا ما تُسنَد إلى هذه الشّخصيّة

نبرة هادئة، متّزنة، مُعبّرة عن عمق التّجربة، تقابل صخب العالم الخارجيّ وسرعة تحوّلاته، ممّا يعزّز بعدها الرّمزيّ.

هيثم وزهرة: رمزان للجيل المستقبليّ الباحث عن الفهم، في مقابل صوت الحكمة، تظهر شخصيّتا هيثم وزهرة بوصفهما تمثيلًا للجيل الذي لم يعد يرث المعرفة، بل يسعى إلى اكتشافها. إنّهما لا يدخلان المسرح حاملين أجوبة، بل يتقاطعان مع الأحداث بوصفهما باحثين عن المعنى وسط فوضى الوقائع. هذا الموقع يمنحهما وظيفة سرديّة مزدوجة:

من جهة، هما محفّزان للحكيم على استحضار السّرديّات الكبرى التي تُعيد ربط الماضي بالحاضر.

ومن جهة أخرى، يتيحان للمتلقّي أن يتماهى مع مسار البحث، حيث يُعاد طرح الأسئلة الكبرى المتعلّقة بالبيئة والإنسان من خلال عيون شابّة وقلقة.

وجود هاتين الشّخصيّتين هو تمثيل رمزيّ للتّعليم البيئيّ، لكن ليس بالأسلوب الوعظيّ، بل من خلال تجربة دراميّة تمنح للفهم قيمة تدرّجيّة، يتحقّق عبر الاحتكاك بالحكمة، بالخطأ، وبمواجهة الواقع. أداء هيثم وزهرة غالبًا ما يتّسم بالحيويّة، التّوتّر، والاندهاش، وهي خصائص تُضفي عليهما صدقيّة في تمثيل الجيل الجديد وتحدّياته.

عادل وسامي: نماذج بشريّة في مفترق طرق بين الرّبح والوعي البيئيّ، شخصيّتا عادل وسامي تمثّلان الانقسام القيميّ داخل الإنسان المعاصر. فهما

ليسا "أشرارًا" وفق منطق القطبيّة التّقليديّة، بل يعكسان حالة إنسانيّة مألوفة: الانجرار وراء منطق السّوق والرّبح السّريع مقابل التّردّد أمام تبعات ذلك على الطّبيعة والمجتمع.

وظيفتهما السّرديّة تتجسّد في إحداث التّوتّر الدراميّ داخل الحبكة، فهما يدفعان بالصّراع نحو ذروته، ويمثّلان فاعلين مباشرين في الخلل البيئيّ، لكن من دون وعي كافٍ بمآلات ما يقومان به. يتعامل النّص معهما بوصفهما فاعلين مغرَّرين، وهو ما يجعل تحوّلهما ممكنًا داخل البناء الدراميّ، لا سيما في لحظات المواجهة مع الحقائق التي يقدّمها الحكيم، أو عبر تفاعلهما مع هيثم وزهرة.

أداؤهما غالبًا ما يتّسم بالتّوتّر والحركة والانفعال، وهو ما يعكس اندفاعًا لا يخلو من قلق. إنّهما ليسا رمزًا لفساد مطلق، بل لبشر عاديين يتأرجحون بين الطّمع والضّمير، وهو ما يمنح أفعالهما بُعدًا دراميًا مأساويًا يفتح أفق التّحوّل والإصلاح.

مسؤول الوزارة والشّباب الثّلاثة: إعادة تقديم الدّولة والمجتمع كفاعلين في توازن البيئة أو اضطرابها، يقدّم مسؤول الوزارة صورة للسّلطة المؤسّساتيّة في تمثّلها للبيئة كملفّ إداريّ، لا كقضيّة مصيريّة. لكنّه لا يُطرح بالضّرورة كفاسد أو عاجز، بل كشخصيّة مركّبة، تمثّل التّردّد البيروقراطيّ بين الاستجابة لمتطلّبات التّنمية المستدامة والخضوع لضغوط الاقتصاد والسّياسة.

تنطوي وظيفته السّرديّة على مساءلة دور الدّولة في إدارة الأزمة البيئيّة، وطرح سؤال جوهريّ: هل البيئة مسؤوليّة أخلاقيّة أم إداريّة؟ من خلال حواره أو مواقفه، تتّضح آليّات التّعاطي الرّسميّ مع القضيّة، ويتبلور نقدٌ ضمنيّ لأداء السّلطة في حماية المجال الحيويّ.

أمّا الشّباب الثّلاثة، فهم تجسيد للقاعدة الاجتماعيّة، صوت المجتمع في تباينه وتعدّده. يمثّل كلّ منهم موقفًا معيّنًا: الحياد، اللاّمبالاة، أو الالتزام. وظيفتهم جماعيّة لا فرديّة، وهي التّعبير عن الرّأي العام المتردّد، أو الحائر، أو المتأثّر بالخطاب الإعلاميّ والسّياسيّ. من خلالهم، تُطرح إمكانيّات التّحوّل المجتمعيّ عبر التّوعية والانخراط.

قد يتفاوت في الأداء، تمثيل هذه الشّخصيّات بين الفكاهة، الجدّية، والحيرة، لتعكس الطّبيعة المشتّتة للمجتمع إزاء التّحوّلات البيئيّة. وهم في النّهاية مرايا للمتلقّي نفسه، يُعاد عبرهم طرح السّؤال الأخلاقيّ: "أين تقف أنت من هذه الكارثة؟".

وفي ضوء ذلك، تشتغل الشّخصيّات في "جزيرة الفئران" وفق منطق تعدّديّ وظيفيّ، حيث لا يتحدّد دور الشّخصيّة فقط من موقعها في الحبكة، بل من قدرتها على تمثيل طيف من المفاهيم والقيم. تتجسّد في هذه الشّخصيّات مفارقات الإنسان المعاصر، انقساماته القيميّة، وصراعاته مع محيطه. توزّع المسرحيّة الوعي البيئيّ عبر أدوار متعدّدة، لا مركزيّة، بما يُفضي إلى بناء خطاب مسرحيّ جماعيّ، يؤمن بأنّ توازن البيئة لا يُستعاد إلاّ بتفاعل الوعي، الضّمير، الدّولة، والمجتمع.

ج- الحبكة وبناء الصّراع المركزيّ:

تتجلّى الحبكة في مسرحيّة "جزيرة الفئران"، في مسار دراميّ محكم تتصاعد فيه الأحداث من منطلق تساؤليّ أوّليّ إلى نزاع وجوديّ رمزيّ، يرصد العلاقة المتوتّرة بين الإنسان والبيئة، عبر آليّة تتبّع منطق الاختلال والتّدارك. تطرح المسرحيّة صراعًا مركزيًا يدور حول الكيفيّة التي يمكن بها ترميم التّوازن البيئيّ في عالم بدأت تنحلّ فيه الرّوابط الطّبيعيّة بين الإنسان ومحيطه الحيويّ، وتنهار الحدود الأخلاقيّة الفاصلة بين التّنمية والاستغلال. يُبنى هذا الصّراع في حبكة تأخذ شكل رحلة وعي، يشترك فيها جيل جديد، تمثّله شخصيّتا هيثم وزهرة، مع شخصيّات أخرى تمثّل مختلف مواقع القرار والسّلطة والفاعليّة المجتمعيّة.

تبدأ المسرحيّة من لحظة تساؤل بريء، يظهر في حوار بسيط بين الطّفلين هيثم وزهرة حول ما حدث للجزيرة ولماذا تغيّرت معالمها[٢٥]. هذا التّساؤل الطّفوليّ، المنفتح على الدّهشة، يشكّل نقطة الانطلاق للحبكة؛ إذ إنّه لا يطرح فقط إشكالًا بيئيًا، بل يدخل إلى جوهر العلاقة بين الإنسان والمكان. يتسرّب الشّكّ إلى الطّفلين من خلال الملاحظة اليوميّة، فيتحوّل الفضول المعرفيّ إلى رغبة في الفهم، ومن ثمّ إلى حاجة ملحّة لإعادة اكتشاف الحقيقة المطموسة.

[٢٥] ينظر، جزيرة الفئران، ص ٥٥- ٥٦.

ومع تقدّم الحبكة، تتصاعد التّوتّرات عبر ظهور الشّخصيّات التي تمثّل المصالح المتضاربة: عادل وسامي كنموذجين لانتهاك التّوازن البيئيّ بدافع الرّبح، ومسؤول الوزارة بوصفه الوجه المؤسّسيّ للسّلطة، والشّباب الثّلاثة الذين يجسّدون الوعي الجمعيّ المُربك(٢٦). كلّ هذه العناصر تغذّي الصّراع وتعمّقه، وتمنح للمسرحيّة طابعًا واقعيًّا تتقاطع فيه العوامل الاقتصاديّة والإداريّة والوجدانيّة. يظهر في هذا المستوى من الحبكة نوع من التّجريب الواقعيّ، حيث تبدأ الشّخصيّات، وخاصّة هيثم وزهرة، في خوض تجربة الفعل داخل العالم، مواجهة حقيقيّة مع آثار الاختلال، تتجسّد في تغيّرات ملموسة في بيئة الجزيرة، في سلوك الفئران، في ردود الأفعال المتباينة من الفاعلين المختلفين.

غير أنّ الذّروة الحقيقيّة للحبكة لا تتحقّق على مستوى الحدث الواقعيّ فقط، بل عبر لحظة رمزيّة تنقل الصّراع إلى مستوى تأويليّ: المحاكمة الرّمزيّة للأفكار. ففي أحد أبرز تحوّلات النّص، تُستدعى القيم إلى محكمة رمزيّة تُعرض فيها الأفكار المتضاربة: حماية البيئة مقابل استثمارها، التّنمية مقابل الحفاظ، الإنسان بوصفه جزءًا من الطّبيعة أو سيّدًا عليها. هذا المستوى من البناء الدراميّ يتجاوز الشّخصيّات إلى ما تمثّله: الحكيم بوصفه صوت الأرض، عادل وسامي كنموذج للاغتراب عن الطّبيعة، مسؤول الوزارة كمؤشّر على غياب البوصلة الأخلاقيّة، وهكذا.

(٢٦) ينظر، جزيرة الفئران ، ص ٥٧ وما بعدها.

لا تحسم المحاكمة الرّمزيّة نتائجها عبر إدانة مباشرة، بل تترك للمتلقّي أن يعيد التّفكير في موقعه من هذا الصّراع. فالرّسالة ليست وعظًا بيئيًا بقدر ما هي تجربة دراميّة تؤسّس لتربية وجدانيّة معرفيّة تستدعي إعادة صياغة العلاقة مع العالم الطّبيعيّ.

في النهاية، يتّخذ النّص من التّدرّج الدراميّ مسارًا عضويًا: يبدأ من التّساؤل المعرفيّ البريء، ثمّ يتّجه نحو الفعل الواقعيّ والاختبار العمليّ، لينتهي بـتأمّل رمزيّ عميق في المفاهيم التي تحكم نظرتنا للبيئة. هذا التّصعيد لا يُفكّك فقط أسباب اختلال التوازن، بل يعيد طرحه كإشكال فلسفيّ- قيميّ يحتاج إلى إعادة نظر شاملة. وهنا، يتحقّق معنى المسرح بوصفه حقلًا لتوليد الوعي، لا مجرّد عرض للأحداث.

التّوازن البيئيّ كقضيّة دراميّة:

أ. البيئة بوصفها كيانًا دراميًا:

يتجسّد التّوازن في مسرحيّة "جزيرة الفئران"، البيئيّ كقضيّة درامية مركزية تُبنى عليها بنية الصّراع وتتحرّك حولها جميع الدّيناميكيّات السّرديّة والرّمزيّة. إنّه ليس مجرّد خلفيّة للأحداث أو ظرفًا طبيعيًا تصادفيًا، بل جوهر دراميّ يُعاد من خلاله التّفكير في العلاقة بين الإنسان والعالم، بين الفعل البشريّ ونتائجه الممتدّة في الزّمان والمكان. فاختلال هذا التّوازن لا يُعرض بوصفه كارثة طبيعيّة طارئة، بل كأثر مباشر لممارسات بشريّة مضلّلة، ناتجة عن سوء فهم لموقع الإنسان داخل المنظومة البيئيّة الكبرى.

يتبدّى هذا التّوازن منذ المشاهد الأولى، كمكوّن حسّاس، لا يتحقّق إلاّ حين تُراعى شبكة العلاقات الدّقيقة بين الكائنات والفضاء الذي يحتويها. ولكن ما أن يُخِلّ البشر بهذه العلاقات، طمعًا أو جهلًا، حتّى تبدأ عوارض الاختلال بالظّهور، بدءًا من تغيّرات في سلوك الفئران، مرورًا باضطرابات النّظام الغذائيّ والبيئيّ، وصولًا إلى انكشاف اللاّمرئيّ من الخلل في شكل تحوّلات ملموسة في المكان ذاته. هكذا تصبح البيئة في المسرحيّة بمثابة كائن دراميّ حيّ، يمتلك لغة وإرادة، ويُعبّر عن ذاته من خلال الانفعالات التي تظهر في تغيّراته، وعن انزعاجه من السّلوك البشريّ الذي انتهك قوانينه.

تتحوّل البيئة إلى طرف أصيل في المعادلة الدراميّة، لا مجرّد مسرح للأحداث، بل فاعل في صناعة الحدث نفسه. فهي لا تُصوّر كأرض صامتة أو جماد سلبيّ، بل ككائن حيّ يحتجّ، يضطرب، يعاقب، وينذر. وعبر هذا التّمثيل، لا تعود العلاقة بالبيئة علاقة استهلاك أو استغلال، بل علاقة أخلاقيّة ومعرفيّة، تستدعي من الإنسان وعيًا جديدًا بموقعه ضمن نظام أكبر منه، يتجاوز رغباته الفرديّة نحو منطق تشاركيّ تحكمه القيم لا المصالح.

ومن هنا يتّخذ الصّراع في المسرحيّة طابعًا وجوديًا لا مجرّد بيئيّ، إذ يصبح الدّفاع عن التّوازن البيئيّ دفاعًا عن إمكانيّة العيش المشترك بين الإنسان والكائنات الأخرى، وعن بقاء الإنسان ذاته ضمن نسق يحترم التّكافل الكونيّ. فلا انفصال في المسرحيّة بين انهيار البيئة وانهيار القيم، ولا

بين الاعتداء على الطّبيعة والاعتداء على الذّات. فحين تُخرق حدود التّوازن، لا تنهار الأرض فقط، بل تنهار المعاني التي تستند إليها حضارة الإنسان.

لذلك، فإنّ البيئة في المسرحيّة ليست موضوعًا تُلقى حوله الخطب البيئيّة، بل ذات دراميّة فاعلة، تشكّل جزءًا من نسيج الصّراع، وتشارك في صياغة مصائر الشّخصيّات. إنّها كيان له سلطة بلاغيّة، تجعله يتكلّم وإن بصمت، يُعاقب وإن لم يحاكم، يُعيد توزيع القيم كما يُعيد توزيع النّظام الحيويّ. وبهذا التّمثيل، تُطرح البيئة بوصفها مرآة أخلاقيّة ومسرحًا للامتحان الرّمزيّ للوعي الإنسانيّ.

ولعلّ قوّة المسرحيّة تكمن في هذا التّخييل الذي يُحمّل الطّبيعة دلالات وجوديّة ويمنحها صوتًا داخل النّص، صوتًا لا يكتفي بالكشف عن فداحة الفعل البشريّ، بل يحفّز نحو مراجعة فكريّة وفنيّة عميقة لموقع الإنسان في عالم لم يُخلق له وحده، بل يُبنى على التّوازن والتّشارك لا على السّيطرة والانتهاك.

ب. الإنسان بين التّملّك والتّدبير:

يُطرح الإنسان في مسرحيّة "جزيرة الفئران"، بوصفه كائنًا مأزومًا في صراعه مع الطّبيعة، لا على مستوى البقاء البيولوجيّ فحسب، بل على مستوى المعنى أيضًا؛ ذلك أن هذا الإنسان يقف دائمًا بين نزعتين متنافرتين: نزعة التّملّك والسّيطرة، ونزعة التّدبير والتّشارك. هذا التّوتّر

يُجسَّد دراميًا عبر الشّخصيّات التي تمثّل أنماطًا ذهنيّة وسلوكيّة مختلفة، وتتفاعل مع البيئة بوصفها مرآة لاختياراتها الأخلاقيّة ورؤاها للعالم.

يظهر عادل في هذا السّياق بوصفه تمثيلاً حادًّا لإنسان السّوق، الإنسان الذي يرى في كلّ شيء "موردًا"، بما في ذلك الفضاء الطّبيعيّ الذي يجب – في نظره – أن يُعاد توظيفه في خدمة الرّبح. إنّه لا يتعامل مع البيئة بوصفها كيانًا حيًّا له توازناته، بل كمادّة خام قابلة للتّطويع، يُعاد ترتيبها وفق منطق الاستثمار. عادل لا ينتمي إلى الشّر الكلاسيكيّ، بل إلى عقلانيّة اقتصاديّة محضة، تنزع إلى القياس والتّخطيط وفق منطق المنفعة. وهو بهذا يمثّل الوجه المألوف للحداثة الاستغلاليّة، التي وإن لبست ثوب التّطوير، فإنّها تؤسّس لخلل جذريّ في علاقة الإنسان بمحيطه.

على النّقيض منه، يظهر سامي بوصفه صوت الضّمير الحيّ، لا فقط بوصفه شخصيّة قانونيّة تحترم الإجراءات، بل كإنسان يدرك هشاشة التّوازنات الطّبيعيّة وحدود التّدخّل البشريّ فيها. سامي ليس خصمًا لعادل من موقع العداء، بل من موقع التّنبيه: إنّه لا يرفض الفعل البشريّ، بل يدعو إلى أن يكون فعلاً مدروسًا، أخلاقيًّا، متّزنًا. وفي هذا الإطار، يصبح صوت سامي بمثابة حارس على التّخوم بين "الحقّ في الاستغلال" و"الواجب في الحماية". إنّه يدرك أنّ التّدخّل في البيئة ممكن، بل ضروريّ أحيانًا، لكنّه يرفض أن يكون هذا التّدخّل مطلقًا أو غير واعٍ بعواقبه. سامي يمثّل إذًا النّموذج الوسيط، الذي لا يفرّط في إمكانات الإنسان، ولا يغفل عن حدود مسؤوليّته.

أمّا التّجريب الثّلاثيّ للحلول، الذي تقترحه المسرحيّة من خلال اختبارات دراميّة رمزيّة (تجريب الاستغلال، ثمّ الإغراق، ثمّ أخيرًا الشّراكة)، فإنّه يُجسّد على نحو فنّيّ أطياف الوعي البشريّ في علاقته بالبيئة. فالحلّ الأوّل يُمثّل نزعة الاستحواذ الرّأسماليّة التي لا ترى في الطّبيعة سوى فرصة اقتصاديّة. والحلّ الثّاني، القائم على الإغراق أو الإهمال، يكشف عن الوجه الآخر من التّملّك: الإهمال بوصفه شكلًا من أشكال السّيطرة العمياء. أمّا الحلّ الثّالث، المتمثّل في الشّراكة، فيكشف عن مستوى متقدّم من الوعي؛ وعي لا يُقصي الإنسان من معادلة التّدبير، بل يعيد وضعه ضمن شبكة متكاملة من الكائنات والأنظمة، حيث يصبح الإنسان جزءًا من بيئة لا سيّدًا عليها.

تتوزّع هذه الأنماط على الشّخصيّات لتصوغ بُنية دراميّة تحتفي بالتّعدّد الفكريّ والتّجريبيّ، دون أن تسقط في المباشرة أو التّنميط. وتكمن قيمة هذا التّوزيع في أنّ كلّ شخصيّة لا تتكلّم باسم نفسها فقط، بل تُجسّد خطابًا، منظورًا للعالم، علاقة مخصوصة بالمكان والكائنات. وهذا ما يمنح الصّراع في المسرحيّة عمقه الفلسفيّ والوجوديّ: فالخلاف ليس حول الحلول فحسب، بل حول تعريف الإنسان ذاته، وتموضعه داخل الكون، وسؤاله الدّائم: هل أنا مالك هذا العالم، أم راعٍ له؟ وهل يمكن للتّدبير أن يكون بديلًا عن التّملّك، لا مجرّد تقييد له؟.

بهذا المعنى، تُغدو "جزيرة الفئران" مختبرًا رمزيًّا لسؤال الإنسان في العصر الحديث، حيث التّقنية والمعرفة والسّلطة تُمكّنه من إعادة تشكيل

محيطه، لكن على حساب اتّساق هذا المحيط ذاته. والمسرحيّة تقترح عبر هذا التّعدّد في الشّخصيّات والأفكار أنّ الطّريق إلى التّوازن لا يمرّ عبر كبح الإنسان أو تفجيره، بل عبر تعليمه الإصغاء: الإصغاء إلى الطّبيعة، إلى الآخر، وإلى صدى أفعاله في الزّمن.

ج- مقاربة النّص للنّظم الإيكولوجيّة:

مبدأ "التّكامل البيئيّ" كما عبّر عنه هيثم في البداية: وعيٌ ناشئ لكنّه متقدّم.

تعالج مسرحيّة "جزيرة الفئران" النّظم الإيكولوجيّة من زاوية دراميّة واعية ترتكز على مبدأ "التّكامل البيئيّ"، بوصفه تصوّرًا فلسفيًّا وعلميًّا يتيح فهم العلاقات بين الكائنات الحيّة ومحيطها لا باعتبارها علاقات صراع أو انتقاء، بل باعتبارها بنى تداخليّة تقوم على التّوازن والتّعاضد، بحيث يكون لكلّ كائن، مهما بدا صغيرًا أو غير مؤثّر، دور في انتظام النّظام البيئيّ العامّ. وهذا التّصوّر، وإن بدا في العمل صادرًا عن شخصيّة صغيرة في السّنّ مثل هيثم، إلاّ أنّه يحمل دلالات كبيرة من حيث استشراف المستقبل وتمثيل وعي ناشئ يتجاوز في عمقه ووضوحه وعي الكبار أو أصحاب القرار.

لا يعرض هيثم، في حواره الافتتاحيّ مع زهرة، لا يعرض أطروحة بيئيّة مكتملة، بل يُفصح عن حسّ فطريّ مشبع بالدّهشة والأسئلة، يدفعه إلى إدراك أنّ في الطّبيعة ترابطًا خفيًّا بين الأشياء. إنّ سؤاله عن الفئران ليس سؤالًا عن خطر أو إزعاج، بل عن موقع هذه الكائنات في النّسق العامّ، عن جدواها ودورها في حياة الجزيرة. ومن هنا يبدأ تفكيره في مبدأ التّكامل، وهو

وعي غير تقنيّ لكنّه عميق، لأنّه ينطلق من حسّ بالعدالة الحيويّة: أي أنّ لكلّ كائن حقّ البقاء إذا كان له دور، وأنّ الاستئصال ليس حلًّا، بل إلغاء لجزء من المنظومة.

يفتح هذا الوعي، على بساطته، النّص على أفق إيكولوجيّ متقدّم: فبدل أن يقدَّم الإنسان باعتباره سيّد البيئة وقيّمها، يظهر النّص ميّالًا إلى تخفيف مركزيّة الإنسان، واضعًا إيّاه ضمن شبكة شراكة مع باقي الكائنات. وحين يعبّر هيثم عن دهشته من اختلال ما كان منسجمًا، فإنّه لا يعبّر فقط عن قلق فرديّ، بل عن وعي جمعيّ جنينيّ، هو ما يجب أن يحمله الجيل الجديد. فالمسرحيّة تراهن بوضوح على مستقبل لا يصنعه العقل الأداتيّ بل الذّكاء التّشاركيّ، حيث تُفهم الطّبيعة لا كموضوع للاستغلال، بل ككائن حيّ، له بنياته الدّاخليّة وموازين القوى الدّقيقة، التي يجب على الإنسان أن يتأمّلها قبل أن يتدخّل فيها.

إنّ ما يقترحه النّص من خلال وعي هيثم لا يتمثّل فقط في استدعاء شعار بيئيّ أو تحذير خطابيّ، بل في بناء دراميّ كامل يُظهر كيف يمكن لفكرة صغيرة – كشأن الفأر في المنظومة البيئيّة – أن تقود إلى مساءلة كبيرة حول طبيعة العلاقة بين الإنسان والعالم. إنّ التّكامل البيئيّ، كما يتجلّى في النّص، ليس فكرة معزولة، بل مبدأ يُستثمر دراميًّا لبناء نمط من الوعي القيميّ، الذي يبدأ من التّساؤل وينتهي بالتّدبير.

ويمكن القول إنّ المسرحيّة من خلال هذا الطّرح، تطرح بديلاً فكريًّا لما هو سائد: لا بيئة تُنقذ فقط بالتّكنولوجيا أو بالقرارات الفوقيّة، بل بإعادة

تشكيل الحساسيّات البشريّة، بحيث لا يصبح الحفاظ على البيئة فعلاً خارجيًّا، بل تعبيرًا عن تموضع جديد للذّات داخل النّسيج الطّبيعيّ. وبهذا تتحوّل "جزيرة الفئران" من مكان مغلق إلى فضاء رمزيّ، يُجسّد الكون الصّغير الذي تتجلّى فيه القوانين الكبرى، وتُجرَّب فيه أنماط جديدة من العيش المشترك، ليس فقط بين البشر، بل بين الإنسان والطّبيعة باعتبارهما طرفين في علاقة لا ينبغي أن تكون قهريّة، بل تشاركيّة، قائمة على الاحترام المتبادل والتّكافل الحيويّ.

- **استعمال القطط لمقاومة الفئران: استعارة دراميّة للعلاقة التّفاعليّة في الطّبيعة(Predator–Prey Relationship)**

تعتمد مسرحيّة "جزيرة الفئران "في بنائها السّرديّ والرّمزيّ على سلسلة من العلاقات التّفاعليّة بين مكوّنات الطّبيعة، وتعدّ فكرة استعمال القطط لمقاومة الفئران من أكثر اللّحظات دلالةً في هذا السّياق، حيث تتحوّل هذه المبادرة من مجرّد تدبير عمليّ إلى استعارة دراميّة غنيّة تعكس ما يُعرف في علم البيئة بعلاقة المفترس– الفريسة (Predator–Prey Relationship)، ليس فقط بوصفها علاقة بيولوجيّة، بل كنموذج لفهم تعقيد التّوازنات داخل النّظم الإيكولوجيّة.

في ظاهرها، تبدو فكرة جلب القطط كحلّ مباشر وواقعيّ لمعضلة زيادة عدد الفئران؛ فهي تعكس ردّ فعل إنسانيّ كلاسيكيّ يرى في التّدخّل الطّبيعيّ وسيلة لإعادة التّوازن:

"**المسؤول (ناظرا إلى الورق)**: إنه مقترح الأستاذ عادل، وهو ببساطة مقترح عملي، إنه يعتمد – حسب ما ذكره - على إحداث عملية توازن بيئي بين المخلوقات، بإحضار أعداد كبيرة من القطط في الجزيرة.

أيمن، معتز: قطط!؟

المسؤول: نعم، إحضار القطط، وهي قادرة على مواجهة الفئران بحكم العداوة المعروفة بين القطة والفأر.

أيمن: وتتحول الجزيرة لساحة معركة.

المسؤول: إن مزايا هذا المقترح البسيط أنه يعيد التوازن إلى بيئة الجزيرة، وهو خطأ لم ننتبه إليه من قبل، وأيضا فإن هجوم القطط على الفئران لن يبقي لنا جثثا تتعفن وتفسد، وسيضمن لنا بيئة نظيفة. فكرة طيبة يا أستاذ عادل.

عادل (ضاحكا): أشكرك سيدي الكريم.

المسؤول: ولكن انتبه، فأنت تحتاج إلى أعداد كبيرة من القطط.

عادل: لقد درست الموضوع، وسأقوم بإحضار القطط الضالة من الشوارع كي نريح الناس منها، ونستفيد منها في عملنا، وطبعا أحتاج إلى وقت طويل حتى نضمن ظهور نتائج حاسمة.

المسؤول: إذن، ليس أمامنا إلا التجربة، وسيصدر خلال أيام قرار بتكليفك، وعليك أنت الباقي إن شاء الله، مبارك عليك يا أستاذ

عادل، ونحن سنتابع الموقف في الجزيرة أولا بأول، للتأكد من التزامك بالعقد"(٢٧).

غير أنّ النّص لا يكتفي بهذه الخطوة كإجراء عقلانيّ بسيط، بل يحمّلها بعدًا دراميًا واستعاريًا، حيث تتحوّل العلاقة بين القطط والفئران إلى صورة مكثّفة عن التّشابك الحيويّ الدّقيق الذي تتأسّس عليه الحياة. فحين يُدخل الإنسان عنصراً جديداً (القطط) في منظومة بيئيّة مغلقة نسبيًّا (الجزيرة)، فإنّه لا يتحكّم فقط في أعداد الفئران، بل يُعيد تشكيل النّظام بأكمله، مع ما يرافق ذلك من تحوّلات غير متوقّعة قد تفضي إلى توازن جديد أو إلى اختلال جديد.

هنا يكمن جوهر المقاربة التي يقدّمها النّص: لا توجد حلول بسيطة في البيئة، لأنّ كلّ كائن يمثّل عُقدة في شبكة معقّدة من التّأثيرات المتبادلة. فالقطّ ليس مجرّد صيّاد، بل عامل تغييريّ في بيئة لم تكن قد تكيّفت مع وجوده بعد، تمامًا كما أنّ الفأر لم يكن عدوًّا بقدر ما كان طرفًا في معادلة لم تُفهم جيّدًا. وبهذا المعنى، تتحوّل العلاقة المفترِسة–المفترَسة من حدث بيولوجيّ إلى أداة تأمّل فلسفيّ في كيفيّة عمل الأنظمة الطّبيعيّة، وفي أثر التّدخّل البشريّ فيها، سواء أكان هذا التّدخّل مباشراً أم من خلال أدوات "طبيعيّة".

(٢٧) جزيرة الفئران، ص ٥٩.

والأهمّ أنّ هذه العلاقة التي تبدو حاسمة و"وظيفيّة" في الظّاهر، تُخضع في النّص لنوع من المساءلة النّقديّة: هل يحقّ للإنسان أن يُدير الطّبيعة كما لو كانت آلة قابلة للضّبط؟ وهل يؤدّي جلب عنصر لمقاومة آخر إلى حلّ أم إلى تفاقم غير منظور؟ فالفعل الذي بدا منطقيًّا في البداية، لا يمرّ دون تبعات، ويتحوّل إلى نقطة اختبار للوعي البيئيّ، حيث تبرز ضرورة التّفكير في العلاقات الدّيناميكيّة بين الكائنات، لا بوصفها خطوط صراع أو سيطرة، بل بوصفها نسقًا هشًّا يتطلّب فهماً دقيقًا لاختلاف الإيقاعات والوظائف.

هكذا يتّضح أنّ المسرحيّة، من خلال هذا التّصوّر، لا تعرض العلاقة المفترِسة–المفترَسَة كحدث فنّيّ فقط، بل توظّفها كآليّة دراميّة لتفكيك الأساليب التي يتعامل بها الإنسان مع محيطه: بين من يرى الحلّ في الهيمنة البيولوجيّة، ومن يدرك أنّ كلّ فعل تجاه الطّبيعة يجب أن ينطلق من فهم عميق لتوازناتها الذّاتيّة. ففي إدخال القطط، لا يُعاد ترتيب عناصر الطّبيعة فقط، بل يُعرَّى أيضًا نمط التّفكير البشريّ الذي يميل إلى التّعامل مع الأزمات البيئيّة بحلول سريعة وغير مدروسة، في حين أنّ الطّبيعة تملك منطقًا خاصًا يحتاج إلى الإصغاء لا إلى السّيطرة.

باختصار، تُقدّم المسرحيّة العلاقة بين القطط والفئران ليس باعتبارها حلاً، بل كتجربة، كمخاطرة تضع النّظام البيئيّ على المحكّ، وتكشف في الوقت نفسه نزعة الإنسان إلى التّصرّف كمدير للنّظام دون

وعي شامل. إنّها استعارة عن هشاشة هذا التّوازن، وعن الحاجة إلى عقل بيئيّ جديد، أكثر احترامًا للطّبيعة، وأقلّ ثقة في الحلول القسريّة.

- **نقد الحلول الجذريّة مثل الإغراق بالمبيدات: دعوة لمفهوم "الاستدامة البيئيّة".**

تعالج مسرحيّة "جزيرة الفئران" قضايا البيئة من خلال مقاربة دراميّة تسعى إلى مساءلة العقل الإنسانيّ في تعامله مع الأزمات الإيكولوجيّة، وخاصّة حين يميل إلى الحلول الجذريّة والمباشرة. وتأتي فكرة الإغراق بالمبيدات كأحد هذه الحلول التي تطرحها الشّخصيّات في لحظة ذعر بيئيّ، حيث يُنظر إلى الفئران باعتبارها تهديدًا ينبغي استئصاله نهائيًّا. غير أنّ النّص لا يتعامل مع هذا المقترح بوصفه خيارًا فنّيًا فقط، بل يحوّله إلى مادّة نقديّة غنيّة، تتيح تسليط الضّوء على أزمة أعمق: غياب التّفكير الاستداميّ في تدبير الأزمات البيئيّة.

ففي مقابل الإغراء الذي تمثّله فكرة "المبيد" كحل سريع وفعّال، تبرز المسرحيّة حذرًا واضحًا من هذا النّوع من المعالجة، التي لا ترى في الطّبيعة سوى حقل صراع بين الخير والشّرّ، أو بين الإنسان و"الآفة". هذا التّبسيط يُعرّي عقليّة لا تزال أسيرة نموذج الاستهلاك والسّيطرة، حيث يُنظر إلى كلّ ما يهدّد راحة الإنسان بوصفه دخيلًا يجب القضاء عليه، دون أدنى تفكير في تبعات هذا القضاء. وهنا يبدأ النّص في تفكيك هذه الرّؤية من الدّاخل، إذ يُظهر كيف أنّ الإفراط في استعمال المبيدات لا يؤدّي فقط إلى قتل

الفئران، بل يُدمّر بنية التّوازن البيئيّ برمّتها، بما في ذلك الكائنات التّافعة، والتربة، والهواء، وحتى صحة الإنسان:

"**سامي**: أردت فقط أن أعلمك بذلك؛ خاصة أن الإعلان يشترط الحفاظ على الجزيرة وعدم إفسادها، والقضاء على الفئران، وعلى أي حيوانات وحشرات تهدد الجزيرة وما فيها **(يقرأ بصوت عال)**".. علمًا أنه تم تجريب مختلف المبيدات الحشرية المضادة للفئران وكاد أن يهدد ذلك بيئة الجزيرة، ولذا يشترط أن تكون الفكرة غير مخربة للبيئة، مما يضمن عودة الجزيرة كما كانت مصدرا للخير والخضرة والنقاء"

سامي (مواصلا): هم يريدون فكرة غير تقليدية يا عادل، بعيدا عن المبيدات والسموم وخلافه.

عادل: وهذا ما أفكر فيه، كيف يمكن القضاء على الفئران، فإذا نجحت في ذلك فهذا معناه أنني صرت مالكا للجزيرة.

سامي: عليك أن تفكر جيدا، واعلم أنك ستكون مالكا وقتيا.

عادل: لا يهم..، أنت لا تعلم الفوائد والعوائد والمميزات الضخمة التي ستعود من جزيرة في وسط النيل..، اتركني أفكر"[٢٨].

إنّ المسرحيّة، بهذا المعنى، تضع الإنسان في مواجهة خيار أخلاقيّ ومعرفيّ: هل ينبغي حلّ المشكلات البيئيّة بالقوّة، أم ينبغي فهم الطّبيعة

[٢٨] جزيرة الفئران، ص ٥٤.

بوصفها كيانًا حيًّا يتطلّب تفاعلاً طويل النّفس؟ هذا السّؤال لا يُطرح بوصفه فكرة نظريّة فقط، بل يظهر من خلال تداعيات المشهد الدراميّ نفسه، حيث تتّضح آثار هذا الخيار "الجذريّ" في الفوضى البيئيّة اللاّحقة، وفي استشعار الشّخصيّات لكونها أصبحت شريكة في التّدمير بدل أن تكون حامية للتّوازن.

وبذلك، فإنّ المسرحيّة لا تكتفي بنقد هذا النّوع من الحلول، بل تتّجه بشكل واعٍ نحو الدّعوة إلى مفهوم "الاستدامة البيئيّة"، ليس كشعار بيئيّ معاصر، بل كمبدأ دراميّ حيويّ يتسلّل تدريجيًّا إلى وعي بعض الشّخصيّات، خصوصًا الجيل الجديد، الذي يبدأ في إدراك أنّ الحلول السّريعة تحمل في داخلها بذور انهيار المستقبل. في ضوء هذا المفهوم، يُعاد التّفكير في علاقة الإنسان بالطّبيعة على نحو أكثر تواضعًا، حيث تصبح الحلول التّشاركيّة، التّكيفيّة، البطيئة والمبنيّة على الفهم هي المسار المفضّل، لا لكونها مثاليّة، بل لأنّها أكثر انسجامًا مع منطق الطّبيعة.

وعلى هذا الأساس، تتحوّل فكرة المبيد إلى رمز ثقافيّ، يجسّد نمطاً من التّفكير يختزل الطّبيعة في نموذج آليّ يمكن التّحكّم فيه بمفتاح، فيما يُبرز النّص أنّ النّظام البيئيّ لا يعمل بهذا الشّكل، بل يُبنى على تعقيدات تفاعليّة، وأيّ تدخّل عنيف فيه لا بد أن ينتج عنه اضطراب. وبهذا، تصبح المسرحيّة رسالة تربويّة بيئيّة موجّهة إلى الوعي الجمعيّ، توظّف البنية الدراميّة لإيصال مفاهيم معقّدة مثل "الاستدامة"، ليس من خلال الوعظ،

بل من خلال تقاطع التّجربة، والسّؤال، والنّتيجة، لتكشف أنّ التّوازن البيئيّ لا يُبنى بالإقصاء، بل بالتّدبير الذّكيّ والحوار مع الطّبيعة.

البعد التّربويّ والفكريّ في المسرحيّة:

أ. دور المسرح في غرس الوعي البيئيّ لدى الطّفل

تنهض مسرحيّة "جزيرة الفئران" بوظيفة تربويّة وفكريّة عميقة تتجاوز حدود الحكاية الظّاهرة لتدخل في صلب مشروع تثقيفيّ موجّه للطّفل، ينهل من الأدب المسرحيّ وسيلة لغرس الوعي البيئيّ وتنمية الحسّ بالمسؤوليّة الجماعيّة تجاه الطّبيعة. فهذا النّص لا يعرض واقعة سرديّة معزولة، بل يشكّل مختبرًا دراميًّا يُستثمر فيه الخيال لتوليد وعي جديد يقوم على الرّبط بين الفعل البشريّ وتبعاته، وبين المواقف اليوميّة التي يعيشها الطّفل ومفاهيم كونيّة أكبر مثل التّوازن، الاستدامة، والحقّ في البيئة السّليمة.

تتعاملُ المسرحيّة مع الطّفل لا كمتلقٍ سلبيّ بل ككائن مفكّر، يُدعى إلى المشاركة في لعبة فكريّة تُعيد تشكيل علاقته بالعالم الطّبيعيّ. هذا الدّور التّربويّ يتحقّق من خلال مسارين متداخلين: من جهة، تُبسّط المفاهيم البيئيّة المعقّدة وتُقدَّم في صور حيّة قريبة من ذهن الطّفل: (الفئران، القطط، المبيدات، الجزيرة)، ومن جهة ثانية، تُفعَّل القيم النّقديّة والخيارات الأخلاقيّة التي تجعل الطّفل لا يكتفي بفهم المعلومة بل يتفاعل معها، يختبرها، ويُسائل وجاهتها ضمن إطار دراميّ متحرّك.

إنّ ما يميّز هذا النّص هو أنّه لا يفرض على المتلقّي الطّفل درسًا بيئيًا جاهزًا، بل يورّطه في مسار اكتشاف تدريجيّ يتراوح بين التّساؤل والدّهشة والتّجريب، ممّا يتيح له إعادة بناء فهمه لماهية البيئة، وكيفيّة التّعامل معها، ومتى تصبح بعض الحلول ضارّة رغم حسن نيّتها. فالنّص يُفعّل بهذا المعنى طاقة المسرح بوصفه أداة تعليميّة غير مباشرة، تقوم على التّمثيل العاطفيّ والمعرفيّ بدل التّلقين، حيث تصبح المواقف التّمثيليّة بمثابة مختبرات مصغّرة تحاكي إشكالات العالم الواقعيّ بلغة سرديّة مبسّطة.

وعبر الشّخصيات المختلفة، خصوصًا تلك التي تمثّل الجيل النّاشئ مثل هيثم وزهرة، يجد الطّفل نموذجًا معرفيًا مقنعًا يشبهه، يخطئ أحيانًا ويصيب، ولكنّه لا يتخلّى عن رغبته في الفهم وإحداث فرق. هذا البناء الرّمزيّ للشّخصيّات يغدو وسيلة للتّقمّص، حيث يتماهى الطّفل المتلقّي مع من هم في سنّه، فيمرّ عبرهم إلى تمثّل القيم الجديدة التي يريد النّص ترسيخها: التّفكير النّقديّ، المسؤوليّة المشتركة، الحوار مع الطّبيعة، احترام التّنوّع الحيويّ، والبحث عن حلول متوازنة.

ومن هنا، يتجاوز البعد التّربويّ في المسرحيّة حدود التّنشئة السّلوكيّة البسيطة إلى ما يمكن تسميته بـالتّنشئة القيميّة المركّبة، التي تُعِدّ الطفل ليكون فاعلاً بيئيًا في مستقبله، لا عبر الشّعارات، بل من خلال إيمانه العميق بأنّ البيئة كيان حيّ، له قوانينه التي يجب احترامها، وأنّ الإنسان ليس مالكًا للطّبيعة، بل أحد شركائها في المصير. المسرحيّة بهذا تضع المسرح

في قلب المشروع التّربويّ المعاصر، الذي لا يربط الطّفل بالماضي فقط، بل يُمكّنه من أدوات التّفكير بالمستقبل، في عالم تزداد فيه التّحدّيات البيئيّة تعقيدًا.

وباختصار، فإنّ "جزيرة الفئران" تُعيد تأكيد أنّ المسرح، حين يُكتب للأطفال بوعي تربويّ وفنّيّ، يمكن أن يتحوّل إلى حاضنة فكريّة، تنقل الوعي البيئيّ من دائرة المعرفة النّظريّة إلى ميدان التّمثّل الفعليّ، وتجعل من الطّفل شريكًا في الرّؤية والحلّ، لا مجرّد متفرّج على أزمة لا يد له فيها.

المسرح بوصفه وسيلة تعليميّة ضمنيّة: تتجلّى في مسرحيّة "جزيرة الفئران" إمكانات المسرح بوصفه وسيلة تعليميّة ضمنيّة، قادرة على غرس المفاهيم الكبرى دون الوقوع في شرك التّلقين أو المباشرة. فالنّص يتوسّل الأدوات الجماليّة والفنيّة للمسرح ليؤسّس فضاءً دراميًّا مفتوحًا على المعنى، يُمكِّن الطّفل من اكتساب المعرفة لا عبر تلقّيها كمعطى جاهز، بل عبر الانخراط التّفاعليّ في بنية سرديّة محفّزة على التّساؤل، والملاحظة، والتّفكير، وتكوين الرّأي.

في هذا السّياق، تنخرط المسرحيّة في استراتيجيّة تعليميّة غير صريحة، تتعمّد إزاحة البعد الوعظيّ التّقليديّ وتستبدله بمنطق اللّعب الدراميّ، حيث تُبنى المعرفة في إطار تجربة فنيّة تقوم على المحاكاة والتّجريب والخيال. وهكذا تُتاح للطّفل فرصة خوض رحلة إدراكيّة رمزيّة، يتدرّج فيها من المشاهدة إلى التّماهي، ومن المتابعة إلى التّفكير، ومن الحياد إلى اتّخاذ موقف،

وكلّ ذلك دون أن يشعر بأنّه في درس أو محاضرة، بل ضمن متعة حواريّة مع العرض.

النّص يُفعّل في هذا المستوى قدرات المسرح على تحويل الفكرة إلى صورة، والمفهوم إلى حدث، والفعل التّربويّ إلى مغامرة ذهنيّة. فالقضيّة البيئيّة تُطرح لا كخطر مجرّد بل كأزمة معيشة يوميّة، تشهدها الشّخصيّات، ويتفاعل معها الطّفل، ويُدعى إلى التّفكير في أسبابها ونتائجها وسبل تجاوزها. وهذا ما يُكسب المسرحيّة بعدها الفكريّ، حيث تُرسّخ التّربية البيئيّة بوصفها تربية على المسؤوليّة، والاختيار، والتّوازن، والحوار بين الإنسان والطّبيعة.

كما يعكس النّص وعيًا عميقًا بدور المسرح كأداة في التّكوين المعرفيّ للطّفل، من خلال إعمال آليّات التّلقّي النّشط، حيث لا يُمنح المتلقّي الصّغير معلومة جاهزة، بل يُوضع أمام مواقف تُختبر فيها النّوايا والأفكار، وتُفكّك فيها الحلول السّطحيّة أو العنيفة، ويُحتفى بالبدائل التي تُحافظ على التّنوّع الحيويّ وتحترم القوانين الخفيّة للطّبيعة.

وفي المحصّلة، تقدّم المسرحيّة نموذجًا لتجربة تعليميّة غير نمطيّة، تُصاغ عبر المسرح بوصفه فنًّا يُعلّم بقدر ما يُمتع، يُبني بوساطة التّخييل لا الإملاء، ويُحفّز الفهم العميق من خلال الإيحاء، حيث تُزرع القيم الكبرى ــ مثل التّوازن، الحكمة، والتّكامل ــ في وجدان الطّفل كثمرات لتجربة شعوريّة ومعرفيّة يمرّ بها دون أن يُشعر بوطأة الرّسالة. المسرح هنا لا يعلّم

الأطفال كيف يفكّرون فقط، بل كيف يعيشون في عالم مشترك، ويصوغون علاقتهم به على قاعدة الشّراكة لا الهيمنة، والوعي لا الغفلة، والتّدبير لا التّملّك.

• **جعل الطّفل مشاركًا في طرح السّؤال، لا مجرّد متلقٍ للحلّ**: يتّخذ البعد التّربويّ والفكريّ في مسرحيّة "جزيرة الفئران"، مسارًا متقدّمًا يتجاوز مجرّد تقديم المعرفة أو الإجابات الجاهزة للطّفل، ليعتمد على إشراكه الفعليّ في عمليّة التّفكير والتّساؤل. إذ لا يُنظر إلى الطّفل كمستقبل سلبيّ للمعلومات، بل كفاعل نشط يُمنح حقّ المشاركة في بناء المعنى، من خلال تحفيز فضوله وطرح الأسئلة التي تتطلّب منه التّأمّل والبحث عن الحلول بنفسه.

هذا التّوجّه يرسّخ مفهوم التّعلّم التّفاعليّ، حيث تُطرح القضيّة البيئيّة بطريقة تثير الحيرة والشّكّ، فتدفع الطّفل إلى المساهمة في تشكيل الخطاب الدراميّ عبر استكشاف الخيارات الممكنة وتحليل النّتائج المحتملة لكلّ منها. الطّفل هنا لا يتلقّى الحلول التّهائيّة بل يُدعى إلى مواكبة رحلة البحث عن الحقيقة، ما يُنمّي لديه مهارات التّفكير النّقديّ ويُشجّعه على التّمرّد الفكريّ والابتكار، بدلاً من الانصياع الأعمى للمواقف الجاهزة.

من خلال هذا الإطار، يتحوّل المسرح إلى فضاء حوار بين النّص والجمهور، إذ يُستدعى الطّفل ليصبح شريكًا في اللّعبة الدراميّة، مشاركًا في تقييم خيارات الشّخصيّات وتقدير أثر أفعالهم على البيئة والمجتمع. هذا

الحضور الذّهنيّ والوجدانيّ الفاعل يعزّز الوعي البيئيّ ويجعل الطّفل يشعر بالمسؤوليّة تجاه قضاياه، الأمر الذي يصنع تأثيرًا تربويًا عميقًا على المدى الطّويل.

إنّ إشراك الطّفل في طرح الأسئلة بدل تقديم أجوبة مغلقة يمكّنه من تطوير قدرة على التّفكير المنطقيّ والسّببيّة، ويشجّعه على الملاحظة الدّقيقة للأحداث والعلاقات، وفي الوقت نفسه يعزّز في وجدانه شعورًا بالتّمكين والقدرة على المساهمة في التّغيير، ممّا يجعل التّعلّم تجربة ذاتيّة ملهمة ومستمرّة تتجاوز حدود المسرح إلى الحياة الواقعيّة.

وبذلك، لا يقتصر الدّور التّربويّ على نقل معارف فقط، بل يتماهى مع بناء شخصيّة الطّفل وقيمه وموقفه من البيئة والحياة، ما يجعل المسرحيّة أكثر من مجرّد عمل فنّيّ ترفيهيّ، بل تجربة معرفيّة تحفّز على المشاركة الفعّالة، وتؤسّس لوعي بيئيّ متين مبنيّ على التّساؤل الحرّ والبحث المسؤول.

ب. بنية الحوار وتحفيز التّفكير النّقديّ:

تتّخذ بنية الحوار في مسرحيّة "جزيرة الفئران"، شكلًا متينًا ومرنًا في الوقت ذاته، صُمّم ليؤدّي دورًا جوهريًا في تحفيز التّفكير النّقديّ لدى الطّفل والمتلقّي عموماً. فالحوار ليس مجرّد تبادل كلاميّ بين الشّخصيّات، بل هو آليّة فعّالة للتّفاعل المعرفيّ، حيث يُطرح من خلاله الصّراع البيئيّ والفكريّ بصورة تجذب الانتباه إلى تعدّديّة الأفكار وتباين الرّؤى حول قضايا البيئة والتّوازن الطّبيعيّ.

يُبنى الحوار في المسرحيّة على مبدأ التّناوب بين الأسئلة والرّدود التي تفتح آفاقًا جديدة للفهم، فلا تتّجه إلى فرض إجابات ثابتة أو موقف أحاديّ، بل تسعى إلى استثارة الفضول والشّكّ، ما يجعل المتلقّي مدعوًا للمشاركة الذّهنيّة في تفكيك المشكلات المطروحة. هذا الأسلوب يخلق من الحوار فضاءً تفاعليًا يتجاوز مجرّد الاستماع إلى نقاشات سلبيّة أو إيجابيّة، ويحوّلها إلى بحث جماعيّ عن المعنى، حيث تُختبر الفرضيّات وتُقارن البدائل بطريقة توحي بعمليّة مستمرّة من الاستقصاء.

علاوةً على ذلك، تتّسم بنية الحوار بالتّوازن بين اللّغة المبسّطة والعمق الفكريّ، إذ تستخدم لغة تناسب الطّفل دون أن تقلّل من أهمّية المفاهيم المطروحة، معتمدين على الرّمزيّة والإيحاء الذي يتيح للمتلقّي استخراج دلالات متعدّدة بحسب وعيه. من خلال ذلك، يتحقّق تفاعل متدرّج بين النّص والمتلقّي، فتتكشف طبقات المعنى تدريجيًا، وينشأ فضول معرفيّ يستفزّ الطّفل على إعادة النّظر في مواقفه السّابقة أو اعتقاداته المسبقة.

يعتمدُ الحوار في المسرحيّة كذلك على وجود اختلافات داخل الطّرح ذاته، حيث تتصارع وجهات نظر مختلفة تمثّل نماذج متعدّدة للتّعامل مع البيئة، من الاستغلال والرّبح إلى الشّراكة المستدامة، وهذا التّضاد يخلق توترًا دراميًا يدفع إلى التّفكير النّقديّ. فالطّفل يرى أمامه نماذج متباينة لا تُفرض عليه بأيّ شكل، بل تُقدّم كخيارات واقعيّة يمكن مناقشتها وتمحيصها، الأمر الذي يعزّز قدرته على التّمييز بين الصّواب والخطأ بناءً على تفكيره الخاصّ.

في هذا الإطار، يصبح الحوار وسيلة تعليميّة غير مباشرة تحمل في طيّاتها منطق التّساؤل بدل اليقين، ومنطق البحث بدل الإغلاق، ما يحفّز الطّفل على تبنّي موقف نشط من النّص، لا متلقٍ سلبيّ. هذا الأسلوب يرسّخ في الطّفل مهارات نقديّة تتمثّل في القدرة على طرح الأسئلة المناسبة، وتقييم المعلومات بشكل موضوعيّ، ورفض الأحكام الجاهزة، والتّفكير في العواقب والبدائل.

إجمالًا، تشكّل بنية الحوار في "جزيرة الفئران" عنصرًا مركزيًا في أداء المسرحيّة، إذ لا يهدف فقط إلى تقدّم الأحداث أو توضيح الأفكار، بل إلى تحويل عمليّة المشاهدة إلى تجربة معرفيّة تفاعليّة تفتح المجال للتّأمّل الذّاتيّ والنّقد البنّاء، وترسيخ قيم ووعي بيئيّ عبر تنمية مهارات التّفكير النّقديّ في ذهن الطّفل والمتلقّي.

- **أسلوب الحكيم في الحوار مع هيثم وزهرة: توليد المعرفة لا تلقينها**: يتّسم أسلوب الحكيم في الحوار مع هيثم وزهرة في مسرحيّة "جزيرة الفئران" بعمق فلسفيّ يجعل من الحوار فضاءً خصبًا لنشوء المعرفة بدلاً من تلقينها بشكل مباشر أو قمعيّ. فالحكيم لا يتصرّف بوصفه ناقلًا للمعلومات أو حكمًا نهائيًا، بل يشغل موقع المرشد الذي يفتح أمام الصّغار آفاقًا من التّفكير ويشجّعهم على بناء أفكارهم الخاصّة، ممّا يعزّز لديهم الشّعور بالتّمكين المعرفيّ والمسؤوليّة الذّاتية تجاه ما يتعلّمونه:

"**الحكيم**: فعندما نستمع إلى حكمة صينيّة تقول: "أن تعلمني صيد السمك خير لي من أن تعطيني سمكة كل يوم"، فهذه تعني..

هيثم: تعني أن أعلّم الفقير حرفة يتكسب منها أفضل من إعطائه صدقة.

زهرة : وهذا يشجع قيمة العمل عند الناس، وقد صاغها الحكيم من موقف رأى فيه الناس متهاونين كسالى، يطلبون المساعدة.

الحكيم: أحسنتما، أحسنتما.

زهرة (بحماسة): ولا شك أن هذه الحكمة قد أخذها الحكيم الصيني من موقف أو تجربة مر بهما.

هيثم: أو قد يكون سمع بها، فصاغ هذه الحكمة.

الحكيم: جزاكما الله خيرا. ولا شك أننا نقول هذه الحكمة، كلما رأينا موقفا مشابها، يتطلب ذكرها.

زهرة، هيثم: نعم، نعم.

الحكيم (متأملا وجهيهما ثم يقول): حقيقة يا حبيبيّ، أنا عندي فكرة، أرغب في أن أناقشكما فيها.

زهرة (بعيون لامعة): فكرة! ما هي؟

الحكيم (شارحا): دائما أنا أقدم لكما الحكمة مباشرة وأشرحها لكما وقد أذكر لكما القصة التي كانت سببا في تكوينها. الآن، أطلب منكما أن تذكرا أنتما حكمة، ثم أحكي لكما قصة تطبق هذه الحكمة.

هيثم: جميل، أي تريد أن يكون الأمر معكوسا.

الحكيم: نعم، بدلا من ذكر حكمة ثم حكاية، تذكرون أنتم الحكمة، وأنا أحكي لكما قصة تثبت ذلك"[٢٩].

يعتمد الحكيم على أسلوب الحوار الاستدلاليّ والمايستريّ، حيث يستخدم الأسئلة بدلاً من الأوامر أو التّوجيهات الجاهزة، فتتفاعل شخصيّة هيثم وزهرة مع هذا المنهج بشكل نشط وتبدأ رحلة استكشاف متدرّجة، تتّسم بالتّشكيك والفضول والبحث المستقلّ. يتحوّل الحوار من خلال هذا الأسلوب، إلى لعبة فكريّة تحفّز الطّفل على التّوقّف عند كلّ نقطة فكريّة، وإعادة تقييم المعلومات، وتجربة وضعيّة جديدة من الفهم دون أن يشعر بالضّغط أو القسر.

يستخدم الحكيم في مخاطبة هيثم وزهرة لغة تُبنى على التّلميح والرّمزيّة أحيانًا، وعلى التّوضيح المبسّط أحيانًا أخرى، بحيث تتيح لهم إمكانيّة استنباط المعاني ضمن سياق تجربتهم الشّخصيّة. ولا يغيّب عن أسلوبه الهدوء والاتّزان، ممّا يمنح الأطفال مجالاً نفسيًا آمنًا لاستقبال الأفكار ومناقشتها، مع إتاحة مساحة للخطأ والتّعلّم من التّجربة، بدلاً من فرض أحكام فوريّة.

يتحوّل الحكيم بهذا الأسلوب، إلى شخصيّة محوريّة في المسرحيّة تمثّل الحكمة المكتسبة من التّجارب الجماعيّة والذّاكرة البيئيّة، لكنّها تُقدّم

[٢٩] مصطفى عطيّة جمعة، جزيرة الفئران، ص ٠٨- ٠٩.

بطريقة تشاركيّة لا تصاعديّة، فتحافظ على مكانة المتلقّي كشريك في صنع المعرفة، وليس كمتلقٍ سلبيّ:

"**الصبي (هيثم)**: أستاذي، لقد علّمتني الكثير منذ أن تتلمذت على يديك، لقد فهمت أشياء كثيرة عن الحياة والناس.

البنت (زهرة): نعم يا أستاذنا، لقد أفدتنا بالكثير منذ أن جئنا إليك.

الحكيم (مبتسما): أنتما ذكيان نابهان، سعدت كثيرا بصحبتكما خلال الفترة الماضية، ويعجبني فيكما كثرة أسئلتكما.

هيثم (يخجل من المدح): أشكرك يا معلمي الكريم، عندما جئنا إليك كنا نظن أن الدنيا بسيطة، لهو ولعب، ولكنك علّمتنا أنها حياة، وأشخاص، وتجارب، ولا بد أن نتعلم من كل تجربة.

الحكيم (منتهزا الفرصة، متسائلا): فقط نتعلم من التجربة؟!

هيثم: نعم، كل تجربة نمر بها، نتعلّم منها.

الحكيم (مبتسما): هذا يعني أن ننتظر أن نعيش في التجربة؛ كي نتعلم منها.

زهرة (مستوضحة): أرى في عينيك - يا أستاذي - درسا جديدا.

الحكيم (مبينًا): نعم، عندما أذكر لك حكمة، ماذا تستفيد منها؟

هيثم (بأدب): أفهمها جيدا، ثم أستفيد منها في المستقبل.

الحكيم: جميل، ومن أين جاءت الحكمة والأمثال؟

زهرة: من الحكماء.

الحكيم (ناظرا بحنان): إننا نأخذ الحكمة والمثل من مصادر كثيرة..

هيثم (متابعا): من الكتب الدينية، من القرآن والحديث، ومن الشعراء والأدباء.

الحكيم: بارك الله فيك يا هيثم، وأزيدك قولا: الحكمة موقف من مواقف الحياة، تقدم خلاصة تجربة شخص في الحياة، حتى لا يسقط فيها الآخرون بعد ذلك"[٣٠] .

كذلك، فإنّ هذه الطّريقة في الحوار تُسهم في بناء وعي بيئيّ متجدّد، إذ لا تُفرض القيم أو الحلول بل تُستكشف بالتّدريج، ممّا يعزّز قدرات الأطفال على التّفكير النّقديّ والتّمحيص الذّاتيّ. علاوةً على ذلك، يبرهن أسلوب الحكيم على احترامه لخصوصيّة وخصوصيّات كلّ شخصيّة، فيتيح لهيثم وزهرة مساحة فرديّة للتّعبير عن تساؤلاتهم وأفكارهم، ممّا يجعل الحوار متعدّد الأصوات داخليًا وليس مجرّد مناقشة ثنائيّة. هذا التّعدّد في الأصوات[٣١] يزيد من ثراء المعرفة المكتسبة ويعكس الطّبيعة المركّبة للمشكلات البيئية التي لا تُحلّ بحلول بسيطة أو إجابات جاهزة.

---

[٣٠] مصطفى عطيّة جمعة، جزيرة الفئران، المسرحيّة الأولى خداع على خداع، مسرحيّات للفتيان، ص ٠٧- ٠٨.

[٣١] ينظر، سعاد بسناسي، سيمياء الملفوظات السّرديّة، دار العلا للنّشر والتّوزيع، ط١، القاهرة، ٢٠٢٤، ص ٣٢ وما بعدها.

يمكن القول في النّهاية، إنّ أسلوب الحكيم في الحوار هو بمثابة بنية سرديّة تعزّز من وظيفة المسرحيّة التّربويّة، حيث تتحوّل المعرفة إلى فعل إنتاجيّ، يشارك فيه الطّفل بوعي وفعل ذاتيّ، لا مجرّد استهلاك للمعلومة. وهذا يجعل من المسرحيّة وسيلة تعليميّة فاعلة قادرة على تحفيز وعي بيئيّ دائم ومستمرّ، من خلال خلق حالة من التّفاعل الفكريّ المولّد للمعرفة لا المقلّد لها.

عادل وسامي: حوار العقل والطّموح والحدود القانونيّة: يعكس أسلوب عادل وسامي في مسرحيّة "جزيرة الفئران" يعكس تمثيلًا متوازنًا للصّراع الدّاخليّ بين الطّموح الفرديّ والضّمير القانونيّ، بين العقلانيّة والسّلوك الأخلاقيّ، بين الرّغبة في التّملّك والضّرورة في الالتزام بالحدود المنظّمة للمجتمع. في هذا الحوار، تتجسّد من جهة شخصيّة عادل التي تمثّل الإنسان الطّموح الباحث عن تحقيق مكاسب اقتصاديّة واستغلال الموارد البيئيّة لأغراض الرّبح والاستثمار، ومن جهة أخرى شخصيّة سامي الذي يشكّل صوت الضّمير القانونيّ والواقعيّة الاجتماعيّة، إذ يمثّل التّوجّهات التي تحثّ على احترام القوانين، والحفاظ على التّوازن البيئيّ من خلال ضبط السّلوكيّات الفرديّة والجماعيّة.

يتميّز أسلوب عادل بأنّه يعبّر عن رؤية مفعمة بالعقلانيّة الاقتصاديّة والمطامح الشّخصيّة، فهو يستخدم خطابًا واقعيًا يرتكز على منطق الرّبح والفائدة القصوى، مقنعًا في طرحه بأنّ الطّبيعة يمكن التّحكّم بها واستثمارها بفعّاليّة تامّة، وأنّ القوانين لا يجب أن تكون عائقًا أمام تحقيق

التّقدّم والازدهار. هذا الأسلوب يحمل طابع الإقناع والدّعوة إلى استثمار الموارد بطريقة عمليّة، لكنّه يحمل في طيّاته نزعة لتهميش القيم الأخلاقيّة البيئيّة أحيانًا أو اعتبارها عوامل ثانويّة.

في المقابل، ينتهج سامي أسلوبًا مختلفًا تمامًا، فهو يتحدّث بلغة القانون والواجب، معتمدًا على الحجّة الأخلاقيّة والاجتماعيّة التي تدعو إلى احترام الضّوابط التي تضعها الدّولة والمجتمع من أجل حماية البيئة وضمان الاستدامة. أسلوب سامي يتميّز بالرّصانة والتّأنّي، ويعكس وعيًا بمخاطر التّجاوزات والتّصرّفات الطّموحة غير المنضبطة التي قد تؤدّي إلى تدمير البيئة والمصالح العامّة. خطاب سامي يستدعي التّأمّل في عواقب الأفعال، ويركّز على فكرة أنّ لكلّ فعل حدودًا وقوانين يجب احترامها حفاظًا على المصلحة الجماعيّة.

يدور الحوار بين عادل وسامي في فضاء متوتّر، حيث تتقاطع فيه وجهات النّظر المختلفة بطريقة تكشف عن الصّراع القيميّ والفكريّ الذي يعيشه الإنسان المعاصر إزاء البيئة. هذا الصّراع ليس مجرّد خلاف شخصيّ بل هو تجسيد لصراع اجتماعيّ وثقافيّ أعمق، يعكس التّوتّر بين الرّغبة في التّطوّر المادّي من جهة، والحرص على الاستدامة والضّمير الأخلاقيّ من جهة أخرى. الأسلوب الذي يعتمده الطّرفان في الحوار لا يقتصر على المواجهة المباشرة، بل يتضمّن نوعًا من الإقناع المتبادل، والمفاوضة التي تعكس محاولات للتّوفيق بين الطّموح والضّوابط القانونيّة.

يبرز من جهة الأداء الوظيفيّ، أسلوب الحوار بين عادل وسامي أهمّية إبراز تعدّدية الأفكار والرّؤى في النّص، ويعمل على تحفيز المتلقّي (الطّفل والجمهور) على إدراك التّعقيد الموجود في المسائل البيئيّة وعدم الانجراف وراء الحلول المبسّطة أو الأحاديّة. إذ من خلال هذا الحوار تتّضح أهمّية الاعتراف بوجود مصالح متضاربة، والحاجة إلى تأمّل تلك المصالح ضمن إطار مسؤوليّة مشتركة تجمع بين العقل والطّموح والالتزام بالقوانين.

كما أنّ أسلوب عادل وسامي، عبر تباينهما، يسهم في خلق توتّر درامي ضروريّ يثري بناء الصّراع الأساسيّ في المسرحيّة، ويجعل القضايا البيئيّة ليست مجرّد موضوعات ثابتة، بل مسائل متحرّكة تنطوي على جدل فكريّ وأخلاقيّ مستمرّ، يفرض على الأبطال والجمهور معًا التّفكير النّقديّ ومراجعة مواقفهم.

يمكن القول في النّهاية، إنّ أسلوب الحوار بين عادل وسامي يعكس بعمق تمثيل صراع الإنسان بين التّملّك والتّدبير، ويظهر كيف يمكن لمختلف الأبعاد الفكريّة والعاطفيّة والقانونيّة أن تتقاطع في النّقاش حول البيئة، ممّا يعزّز من قيمة المسرحيّة كأداة تعليميّة وتحفيزيّة لتوسيع دائرة الوعي البيئيّ لدى الطّفل والمجتمع.

ج. القيم المستفادة:

تتبلور القيم المستفادة في مسرحيّة "جزيرة الفئران" من خلال نسيج دراميّ يعكس بعمق العلاقة المعقّدة بين الإنسان والطّبيعة، لاسيما حين يتجلّى تدخّل الإنسان غير المدروس في النّظام البيئيّ وتداعياته على الكائنات

الأخرى. تتجاوز المسرحيّة حدود السّرد الظّاهريّ لتغدو دعوة فكريّة وتربويّة إلى إعادة النّظر في موقع الإنسان داخل شبكة الحياة، ليس بوصفه المتحكّم أو السيّد المطلق، بل بوصفه عنصرًا مشاركًا، مسؤولًا، ومرتبطًا بما حوله بروابط التّفاعل والتّأثير والتّأثّر.

يظهر احترام دورة الحياة البيئيّة في المسرحيّة كقيمة متراكبة، تتحرّك من الوعي المعرفيّ البسيط الذي يمثّله الطّفل أو الشّخصيّة المتسائلة، نحو فهم أعمق لمفاهيم مثل "التّوازن الطّبيعيّ" و"التّفاعل الحيويّ" بين الكائنات. حين يواجه سكّان الجزيرة انتشار الفئران، يظهر التّدخّل الإنسانيّ كردّ فعل عاجل يهدف إلى الحلّ السّريع والمباشر، لكن هذا التّدخّل لا يلبث أن يكشف عن مخاطره حين يؤدّي إلى اضطراب أشمل، يهدّد النّظام بكامله. من هنا، تنبع القيمة الأولى: أنّ الطّبيعة ليست آلة يمكن إصلاحها بقطعة واحدة، بل كينونة عضويّة تعتمد على ترابطات دقيقة، وأنّ أيّ إخلال بجزء منها قد يُحدث خللًا متسلسلًا يصعب احتواؤه.

أمّا إدراك أثر التّدخّل الإنسانيّ غير المدروس، فهو القيمة التي تتجلّى في البنية السّرديّة للمسرحيّة كمحصّلة تجريبيّة، إذ يظهر كيف أنّ الحلول التي لا تنبني على فهم عميق للطّبيعة قد تأتي بنتائج عكسيّة. تظهر الشّخصيات التي تمثّل القرارات الانفعاليّة أو النّفعيّة بوصفها متسرّعة في فهم أسباب الخلل، وبدل أن تسعى إلى معالجة الجذر، تلجأ إلى المعالجات السّطحيّة، ممّا يسلّط الضّوء على نزعة الإنسان للهيمنة بدل الشّراكة،

والجهل بتعقيد النّظام الطّبيعيّ بدل احترامه. هذا البعد يعكس أيضًا مساءلة ضمنيّة لأسلوب التّفكير السّائد في التّعامل مع الأزمات البيئيّة، ويقترح بديلًا معرفيًا قوامه التّأنّي، البحث، والفهم التّشاركيّ.

القيمة الأعمق التي تنبع من السّرد هي التّعايش المتوازن مع الكائنات الأخرى، وهو ما تعكسه خيارات الشّخصيّات التي تقترح حلولًا بديلة لا تقوم على الإبادة أو الإلغاء، بل على إعادة تأهيل العلاقة مع الطّبيعة. استعمال القطط في مقاومة الفئران ليس مجرّد خيار عمليّ، بل يحمل دلالة رمزيّة عميقة توحي بأنّ الحلول البيئيّة يجب أن تحترم قوانين الطّبيعة ذاتها، وأنّ الإنسان حين يتفاعل مع تلك القوانين بدل أن يتحدّى مسارها، يكون أكثر قدرة على إيجاد التّوازن. بهذا المعنى، تُطرح العلاقة بين الإنسان والكائنات الأخرى في المسرحيّة ليس كعلاقة صراع أو تغلّب، بل كعلاقة تكامل تقتضي الاعتراف بالحقوق الطّبيعيّة لجميع الكائنات في الوجود داخل منظومة الحياة.

هذه القيم تُبنى ضمن مسار دراميّ لا يقوم على الوعظ المباشر، بل على التّخييل الذّكيّ والتّجريب الفكريّ، حيث يمرّ المتلقّي، لاسيما الطّفل، من موقف التّعاطف مع معاناة البشر إلى تأمّل مسؤول في أفعالهم. تُشجّع المسرحيّة على تطوير حسّ بيئيّ داخليّ، لا قائم فقط على الخوف من العواقب بل على إدراك جماليّ وأخلاقيّ بأنّ البيئة ليست خارج الإنسان بل جزء من بنيته الوجوديّة. بهذا المعنى، تخرج المسرحيّة من أن تكون نصًا ترفيهيًا أو

تربويًا محضًا لتصبح تجربة معرفيّة تحفّز على بناء علاقة جديدة بين الإنسان والطّبيعة، علاقة تتأسّس على التّفاهم لا القهر، وعلى الشّراكة لا السّيطرة، وعلى الاحترام لا الاستغلال.

الرّمز والدّلالة والتّأويل الفلسفيّ:

أ. رمزية الشّخصيّات

تتأسّس في مسرحيّة "جزيرة الفئران" البنية الرّمزيّة على خلفيّة دراميّة تسعى إلى استحضار الأسئلة الكبرى حول علاقة الإنسان بالطّبيعة، وذلك من خلال شبكة من الرّموز التي تتجاوز حدود السّرد المباشر لتدخل في أفق تأويليّ واسع تتداخل فيه البيئيّة بالفلسفيّ، والتّربويّ بالأنطولوجيّ، ضمن بناء حكائيّ مشبع بالدّلالات.

يمثّل الحكيم نقطة الارتكاز الرّمزيّة للمسرحيّة، فهو ليس مجرّد شخصيّة تقليديّة تفيض بالحكمة، بل يتجلّى بوصفه استعارة دراميّة لـ"العقل الفطريّ الجامع"، ذلك النّوع من الوعي الذي لم تفسده بعدُ نزعة السّيطرة ولا أوهام التّقدّم التّقنيّ. يحمل الحكيم في حضوره دلالة الفلسفة البيئيّة التي لا تفصل بين الكائن والكون، بل تراه في تكامل مستمرّ مع بيئته. إنّه يرمز إلى نوع من المعرفة المتجذّرة في التّجربة، القائمة على الإصغاء للطّبيعة، لا إخضاعها، وعلى التّعلّم من قوانينها لا إعادة صياغتها. الحكيم إذن ليس مجرّد مرشد في الحدث، بل هو صوت الضّمير الكونيّ الذي يذكّر الإنسان بمكانته الحقيقيّة: لا سيّدًا على الخليقة، بل عضوًا ضمن نسيجها المعقّد.

لا تشكّل جزيرة الزّهراء مجرّد خلفيّة مكانيّة للحدث، بل هي رمز للفردوس الطّبيعيّ المهدّد. تتجاوز بهذا المعنى، الجزيرة خصوصيّتها الجغرافيّة لتغدو استعارة لموطن الإنسان الأوّل، ذلك الحيّز الذي تتناغم فيه الكائنات في انسجام قبل أن يخترقه الفعل الإنسانيّ المتسرّع، المُفسد أحيانًا. الجزيرة، بما تحتضنه من جمال وتنوّع، تمثّل كينونة بيئيّة مثاليّة، يتعيّن على الشّخصيّات أن تحافظ عليها لا أن تسيطر عليها. والمسرحيّة، من خلال تهديد هذا الفردوس، تطرح سؤالًا فلسفيًا حول مسؤوليّة الإنسان تجاه المكان الذي يحتضنه، وحول إمكانيّة العيش بتناغم مع العالم لا على أنقاضه.

تأتي الفئران كرمز مزدوج، يمثّل في وجهه الأوّل الجانب المعتم من أثر الإنسان، أي تجليّات السّلوك غير الواعي الذي يؤدّي إلى تفكّك النّظام البيئيّ. الفئران، في دلالتها الرّمزيّة، ليست فقط كائنات مزعجة داخل الحكاية، بل تمثّل ذلك العنصر الذي يكشف هشاشة التّوازن حين يُنتهك. إنّها رمز لتكاثر الأثر السّلبيّ البشريّ، سواء في نفاياته، أم قراراته، أم تدخّلاته التي تبدو صغيرة لكنّها تتراكم لتُنتج اختلالًا واسعًا. على المستوى التّأويليّ، يمكن قراءة الفئران كتجسيد دراميّ للنّتائج غير المحسوبة للعقل الأداتيّ، ذلك العقل الذي ينظر للطّبيعة كموضوع للاستخدام فقط.

ترمز القطط، في مقابل الفئران، إلى التّوازن الطّبيعيّ المُستنهض. حضورها في المسرحيّة ليس اعتباطيًا ولا تقنيًا، بل يحمل طابعًا فلسفيًا، إذ

إنّها تمثّل استعادة لقانون الطّبيعة ذاته بوصفه الآليّة الأذكى في معالجة الاختلال. القطط لا تُفرض على النّظام، بل تُستحضر من داخله، ممّا يمنحها قيمة رمزيّة باعتبارها جزءًا من الحلّ الذي لا يُقصي الطّبيعة بل ينطلق منها. ترمز القطط، في هذا السّياق، إلى الانسجام البيولوجيّ، وإلى أنّ الحلّ لا يكون في الإبادة أو التّجاوز، بل في الإصغاء لما تقوله الطّبيعة نفسها عبر مفرداتها الدّاخليّة.

تتجلّى المسرحيّة من خلال هذه الرّموز الأربعة، بوصفها نصًّا تأويليًا مفتوحًا، يتيح قراءة متعدّدة المستويات: فكريّة، بيئيّة، تربويّة، بل وفلسفيّة أيضًا. كلّ شخصيّة أو عنصر من عناصر الحكاية يؤدّي وظيفة مزدوجة: سرديّة من جهة، ودلاليّة رمزيّة من جهة أخرى، تُفضي في مجموعها إلى رؤية تؤكّد أنّ أيّ فعل بشريّ لا يُبنى على وعي بيئيّ متكامل، هو فعل محكوم بالتّحوّل إلى سبب اختلال لا إصلاح. ومن خلال هذه الرّمزيّة الدّقيقة، يتحوّل المسرح إلى مرآة لفهم الذّات في علاقتها بالكون، وإلى وسيلة لتربية شعور وجوديّ بالمسؤوليّة تجاه ما هو غير إنسانيّ، ولكنّه حيويّ وأساسيّ في استمرار الحياة.

ب- التّأويل الفلسفيّ للصّراع:

الصّراع بين الإنسان والطّبيعة هو صراع بين الأنانيّة والرّعاية: يتّخذ الصّراع في مسرحيّة "جزيرة الفئران" طابعًا فلسفيًّا عميقًا حين يُقرأ من زاوية العلاقة المعقّدة بين الإنسان والطّبيعة، لا بوصفه نزاعًا بين طرفين

خارجيّين فحسب، بل كاشفًا عن توتّر داخليّ عميق في الوعي الإنسانيّ ذاته، بين نزعة الأنانيّة التي تنبع من الرّغبة في الامتلاك والسّيطرة، وبين أخلاقيّات الرّعاية التي تقوم على مبدأ الشّراكة والمسؤوليّة تجاه الآخر، سواء أكان هذا الآخر بشريًا أم طبيعيًا.

يتجلّى هذا الصّراع في كلّ مشهد تقريبًا من المسرحيّة، لكن ليس كتصادم عنيف مباشر، بل كحوار ضمنيّ مستمرّ بين نمطين من التّفكير: نمط يختزل العالم إلى موضع للمنفعة والاستهلاك، حيث الطّبيعة تُختزل إلى موارد، والبيئة إلى فضاء قابل للاستثمار والتّعديل حسب المصلحة، ونمط آخر يرى العالم كمجال حيّ مشترك، كنسيج متكامل من العلاقات لا يمكن فصل أحد عناصره دون أن يختلّ الكلّ. ومن هنا تتّضح البنية العميقة للصّراع: إنّه ليس صراعًا بين الإنسان والفئران مثلًا، بل بين نماذج عقليّة وأخلاقيّة تقف وراء الأفعال والتّصوّرات.

الأنانيّة في هذا السّياق ليست مجرّد سلوك شخصيّ، بل هي فلسفة وجوديّة ضمنيّة تُبرر للإنسان هيمنته، وتغذّي وهم مركزيّة الإنسان في الكون. هي القوّة التي تدفع عادل – على سبيل المثال – إلى النّظر إلى جزيرة الزّهراء كمشروع استثماريّ لا ككائن بيئيّ حيّ. وهي ذاتها التي تقف خلف الحلول الجذريّة التي لا تراعي العواقب البيئيّة، كالإغراق بالمبيدات أو الاستئصال الكامل للفئران. هذه الأنانيّة لا تتجلّى فقط في الرّغبة في الرّبح، بل في تصوّر الإنسان لنفسه كمعيار وحيد للقيمة، وكأنّه وحده من يملك حقّ البقاء والقرار.

تبرز في المقابل، الرّعاية كقيمة مضادّة، لا بمعناها العاطفيّ السّطحيّ، بل بوصفها رؤية فلسفيّة ترى في الوجود علاقة مسؤوليّة وتبادليّة. تقتضي الرّعاية هنا المعرفة لا التّسلّط، والإنصات لا الفرض، وهي ما يحرّك موقف الحكيم، ومن ثمّ يُلهم وعي هيثم وزهرة، الذين يُمثّلان بداية تشكّل إدراك جديد، أكثر تواضعًا وأشدّ انخراطًا في فهم الطّبيعة كآخر جدير بالاحترام لا كموضوع للهيمنة. الرّعاية تعني في المسرحيّة قبول حدود الفعل الإنسانيّ، والاعتراف بأنّ كلّ تغيير يجب أن يراعي أثره ضمن النّظام الأشمل الذي يضمّ البشر والكائنات الأخرى.

ولأنّ المسرحيّة تخاطب الطّفل، فهي لا تُقدّم هذا الصّراع في صيغة تجريديّة أو تنظيريّة، بل تُلبسه لبوس الدراما، ليُصبح محسوسًا ومفكّرًا فيه من خلال التّفاعل مع الشّخصيّات والقرارات. ولكن خلف هذا اللّبوس، يظلّ التّأويل الفلسفيّ للصّراع حاضرًا: الإنسان مطالب أن يختار بين أن يكون عنصر اضطراب أو عنصر انسجام، بين أن يظلّ أسير أنانيّته أو أن ينفتح على أخلاقيّات الرّعاية باعتبارها السّبيل الوحيد لتحقيق توازن بيئيّ وأخلاقيّ حقيقيّ.

وهكذا تُحوّل المسرحيّة قضيّة البيئة إلى قضيّة وجوديّة بامتياز، تُعيد صياغة معنى أن نكون بشرًا ضمن شبكة الحياة، لا فوقها. الصّراع إذًا ليس مجرّد حبكة دراميّة، بل سؤال فلسفيّ: هل نملك الشّجاعة الكافية لنتحوّل من ذوات تستهلك إلى ذوات ترعى؟ وهل بمقدورنا تجاوز منطق الهيمنة

لصالح منطق التّعايش؟ المسرحيّة لا تجيب، لكنّها تضع الطّفل – والرّاشد أيضًا – في قلب هذا السّؤال، بوصفه سؤالًا أخلاقيًا وبيئيًا وجوهريًا في آن.

• **الجزيرة ليست مكانًا فحسب، بل تمثّل العالم المعاصر في ظلّ الانهيار البيئيّ**: في مسرحيّة "جزيرة الفئران"، تتحوّل الجزيرة من كونها مجرّد فضاء جغرافيّ مغلق إلى تمثيل رمزيّ للعالم المعاصر في مواجهته لأزمة بيئيّة متفاقمة. ليست الجزيرة مكانًا معزولًا أو إطارًا محايدًا تدور فيه الأحداث، بل كيان دلاليّ نابض، يحمل في بنيته رمزيّة مركّبة للواقع العالميّ بكلّ ما فيه من خلل بيئيّ، وتداخل هشّ بين الإنسان والطّبيعة، وتصدّع في موازين البقاء المشترك. إنّها استعارة دراميّة لعالمنا المعاصر وقد دخل طورًا من التّآكل الدّاخليّ بسبب اختلال العلاقة بين الإنسان والبيئة.

تُقرأ الجزيرة في هذا التّأويل الفلسفيّ، بوصفها جسد الأرض – الكوكب – المصاب بعرض غير عابر: الطّغيان البشريّ على نظمه الإيكولوجيّة. ما يقع داخل الجزيرة، من تضاعف الفئران، ثمّ اضطراب النّظام الغذائيّ، ثمّ التّدخّلات البشريّة غير المدروسة، يشكّل نسخة مكثّفة لما يشهده العالم من تغيّر مناخيّ، وتصحّر، وفقدان للتّنوّع البيولوجيّ، وتفكّك في سلاسل التّوازن البيئيّ. لا تعالج المسرحيّة هذه القضايا عبر خطاب علميّ مباشر، بل تتبنّى الأسلوب الرّمزيّ الذي يجعل الطّفل، والمتفرّج عمومًا، يعي المعنى العميق للكارثة دون الولوج في تعقيدات المصطلح، من خلال التّماهي مع فضاء الجزيرة بوصفه كوكبًا صغيرًا يشبه الأرض تمامًا، حيث أيّ فعل غير محسوب يُحدث خلخلة كاملة.

ومن هذا المنظور، يغدو الصّراع في المسرحيّة ليس فقط بين الشّخصيّات البشريّة والفئران أو القطط، بل صراعًا على صورة العالم نفسه: هل يمكن الحفاظ على عالم متوازن يقوم على التّناغم بين الكائنات، أم أنّ المصالح الضيّقة والعجرفة التّقنيّة ستقود إلى تقويض هذا العالم من الداخل؟ في كلّ مشهد من مشاهد المسرحيّة، يتردّد هذا السّؤال على نحو ضمنيّ، لا باعتباره سؤالًا معرفيًا فقط، بل كسؤال وجوديّ يمسّ مصير الجميع. وهنا تظهر الوظيفة الفلسفيّة للجزيرة: إنّها فضاء اختبار للوعي الإنسانيّ، لقدرته على الفهم، ولإرادته في الإصلاح، قبل أن يتوسّع الاختلال ليصبح غير قابل للاحتواء.

تشكّل الجزيرة، إذن، مرآة للعالم الذي نعيشه، لكنّها مرآة مكبّرة تُظهر التّبعات بشكل رمزيّ أكثر تكثيفًا. فما يبدو في البداية تغيّرًا بيولوجيًا طفيفًا (تكاثر الفئران)، يتّسع ليصبح اختلالًا شاملاً، وكأنّها تحاكي الطّريقة التي يبدأ بها الانهيار البيئيّ في الواقع: من تفاصيل صغيرة تُهمَل، ثمّ تتسارع لتصبح أزمة شاملة. بهذا المعنى، لا تُقدّم المسرحيّة الجزيرة كمكان معزول عن الواقع، بل كمكان يُكثّف الواقع ويجعله مرئيًا للأطفال بطريقة دراميّة وشاعريّة، بحيث تتحوّل الدراما إلى تمهيد لفهم الواقع من زاوية نقديّة.

الجزيرة ليست فانتازيا دراميّة، بل مشروع وعي، تمثّل لحظة يقظة للإنسان إزاء ما يصنعه بيده، وإزاء ما يُفقده بتدخّله العشوائيّ. ومن ثمّ،

فكلّ ما يحدث فيها هو تعبير رمزيّ عن الحالة العالميّة: عن التّحوّل من التّناغم إلى الفوضى، ومن الاندماج البيئيّ إلى التّجزئة، ومن الشّراكة الحيويّة إلى الصّراع الأحاديّ. وما تقترحه المسرحيّة ليس حلاً تقنيًا فقط، بل دعوة إلى تغيير جذريّ في وعي الإنسان بمكانه في هذا الكون.

هكذا يغدو التّأويل الفلسفيّ للصّراع في "جزيرة الفئران" تأويلاً لما هو أبعد من حبكة أو مشهد، إنّه تأويل لحالة الوجود المعاصر نفسه، الذي لم يعد فيه العالم مجرّد مسرح للفعل الإنسانيّ، بل طرفًا في معادلة وجوديّة مهدّدة بالانهيار. وهذا ما يجعل من المسرحيّة نصًا تربويًا وفلسفيًا في آن، نصًا يُخاطب الطّفل ليكون شاهدًا، ثمّ مشاركًا في سؤال: كيف نحافظ على هذا العالم الذي نعيش فيه؟.

ج- ثنائية الأخلاق والمنفعة:

تُبنى ثنائيّة الأخلاق والمنفعة في مسرحيّة "جزيرة الفئران"، بوصفها نسيجًا خفيًا في الخطاب الدراميّ، حيث تتقاطع خيارات الشّخصيّات، ومسارات الأحداث، مع الأسئلة الكبرى التي تنبع من التّوتّر بين ما هو مشروع من حيث الانتفاع، وما هو مرفوض من حيث الاستغلال. المسرحيّة لا تطرح هذه الثّنائيّة في قالب مباشر أو تعليميّ، بل تتركها تتكثّف ضمن الحوارات والتجارب والقرارات التي تصدر عن الشخصيات، بحيث يبدو كل موقف اختبارًا لمقدار انضباط الإنسان أمام ما تتيحه له الطبيعة من خيرات.

الفارق بين "حقّ الانتفاع" و"الاستغلال غير الأخلاقيّ" هو قلب هذه الثّنائية: هل يحقّ للإنسان أن يتصرّف في عناصر الطّبيعة لأنّه يمتلك المعرفة والقدرة، أم أنّ هذا الحقّ مشروط بإطار أخلاقيّ يضبطه ولا يبرّر تجاوزه؟ في هذه المفارقة تتجلّى شخصيّة عادل مثلًا، الذي يرى في البيئة فرصة للاستثمار، ويُلبس هذا التّوجّه لباس "المنفعة" دون أن يدرك أنّ ما يراه نفعًا آنيًا قد يكون على حساب توازن طويل المدى. إنّه لا يعترف بحدود سوى تلك التي تفرضها قوانين السّوق أو الطّموح الفرديّ، بينما يقف في الجهة الأخرى صوت سامي، الذي يُحاول استدعاء مبدأ أخلاقيّ يتجاوز مجرّد القانون، فيضع سؤال القيمة قبل سؤال الجدوى.

تكمن المفارقة هنا في أنّ "الانتفاع" لا يعني بالضّرورة "الاستغلال"، ولكن حين ينفصل عن الرّؤية الأخلاقيّة، يتحوّل إلى تدمير مغطّى بالمصلحة. تقدّم المسرحيّة هذا التّحوّل بشكل رمزيّ من خلال نتائج التّدخّل غير المتوازن: كلّما سعى الإنسان إلى الحلول التّقنيّة أو السّريعة لمواجهة الخلل، كلّما زاد في توسيعه، وكأنّ الطّبيعة تعاقب على التّجاوز الأخلاقيّ حتّى لو بدا نافعًا في المدى القصير.

أمّا فيما يخصّ التّأمّل في حدود السّلطة البشريّة على الطّبيعة، فإنّ النّص يدفع القارئ – سواء كان طفلًا أم بالغًا – إلى إعادة النّظر في تصوّر الإنسان عن مركزيّة ذاته، وقدرته المطلقة على التّحكّم في الكون. ر تظهر الطّبيعة ككيان سلبيّ قابل للقولبة، بل كمجموعة من الأنظمة المتشابكة التي تستجيب، وتوازن، وتعاقب. الجزيرة، حين تنقلّب ضدّ أهلها، لا تفعل

ذلك بفعل خارجيّ، بل كردّ فعل على تدخّل الإنسان دون مراعاة قواعد اللّعبة البيئيّة.

هذا التّأمّل يتجسّد في الحوارات بين الشّخصيّات، وخصوصًا عندما يظهر العجز البشريّ عن السّيطرة على نتائج أفعاله. لا يستطيع الإنسان، رغم سلطته التّقنيّة، أن يُعيد التّوازن حين يُخلّ به، وهو ما يجعل من السّلطة البشريّة سلطة محدودة، مرهونة بمدى احترامها لديناميّات الطّبيعة لا بتفوّقها عليها. وهذا ما يُعيد إلى السّطح سؤال الأخلاق: هل يمكن للسّلطة أن تكون رشيدة دون التزام أخلاقيّ؟ وهل تكفي المعرفة لتبرير الفعل إذا لم تكن مشفوعة بالحكمة؟.

بهذا المعنى، تتحوّل المسرحيّة من مجرّد نصّ بيئيّ إلى نصّ أخلاقيّ وفلسفيّ، يضع الطّفل أمام مفترق حقيقيّ: هل ننظر إلى الطّبيعة كموضوع للاستهلاك، أم كعلاقة وجوديّة تقتضي الاحترام؟ وتضع الإنسان أمام مرآة تسائله لا عن قدرته فحسب، بل عن مشروعيّة تلك القدرة، وعن أخلاقيّة استخدامها. في العمق، تقدّم "جزيرة الفئران" هذا الصّراع كتجسيد دراميّ لما يواجهه العالم اليوم: معضلة الاختيار بين الاستدامة التي تراعي حقّ الأجيال القادمة، والطّمع الآني الذي يبدّد موارد الحياة باسم الحقّ في الانتفاع.

* * *

خاتمة

تختتم مسرحيّة "جزيرة الفئران" رحلتها الدراميّة وقد حفرت في وعي الطّفل، والمتلقّي عمومًا، مسارات للتّفكير تتجاوز مجرّد التّسلية أو التّعليم الظّاهريّ، لتبلغ منطقة أعمق يُعاد فيها النّظر في العلاقة بين الإنسان والعالم الطّبيعيّ ضمن قالب سرديّ يمزج بين الخيال والواقع. إنّها مسرحيّة تنطلق من سؤال بسيط حول اختلال توازن بيئيّ – ظهور غير مبرّر للفئران – لتقود المتلقّي إلى استكشاف دوائر أكثر تعقيدًا: الاقتصاد، القانون، الأخلاق، الوعي الجماعيّ، حدود السّلطة، وآليّات التّفاعل الطّبيعيّ. هذه الدّوائر كلّها لا تُقدَّم كمفاهيم مجرّدة، بل تُجسّد عبر شخصيّات وحوارات ومواقف تخلق تفاعلاً دراميًا متصاعدًا يفتح الباب أمام اكتشافات الطّفل الذّاتيّة، لا تلقينًا جاهزًا.

الجدارة الكبرى للمسرحيّة تكمن في قدرتها على تحفيز التّفكير البيئيّ عند الأطفال من دون اللّجوء إلى خطاب وعظيّ أو مباشر، بل عبر اندماج الخيال بالعالم المألوف، وهو ما يجعل التّجربة المسرحيّة بمثابة مختبر تربويّ وفنّيّ في آن معًا. الطّفل يُسافر إلى جزيرة، يتعرّف إلى الفئران والقطط، ويُصغي إلى الحكيم وهيثم وزهرة، لكنّه في الجوهر يُسائل مفاهيم مثل: التّوازن، التّدخّل، التّعايش، والحدود الأخلاقيّة للفعل البشريّ. هذا التّورّط العاطفيّ والمعرفيّ هو ما يجعل من العمل أكثر من مجرّد مسرحيّة، بل تجربة تأسيسيّة للوعي البيئيّ المبكّر.

من هنا، يظهر بوضوح دور الفنّ – والمسرح خاصّة – في بناء هذا الوعي، حيث يُصبح النّص الفنّيّ وسيطًا تربويًا ضمنيًا، لا يُملي على الطّفل كيف يفكّر، بل يتيح له أن يكتشف، أن يُخطئ، أن يُجرّب، وأن يتساءل. إنّ المسرحيّة تقدم نموذجًا لما يمكن أن يكون عليه الفنّ حين يُستثمر في تأطير القضايا البيئيّة الكبرى ضمن قالب سرديّ جاذب، يلامس خيال الطّفل من دون أن يغفل عن ربطه بالمسؤوليّة الواقعيّة. إنّها لا تفرض الحلول، بل تخلق الشّروط التي تجعل الطّفل راغبًا في البحث عنها، وهي قيمة نادرة في الكتابة المسرحيّة الموجّهة.

بناء على ما تقدّم، فإنّ المجال يظلّ مفتوحًا أمام البحث المستقبليّ لتوسيع هذا الأفق من خلال تحليل نصوص مسرحيّة عربيّة أخرى تتناول مواضيع بيئيّة مشابهة. يمكن أن يُوجَّه هذا البحث نحو دراسة كيف تتمثّل البيئة في النّص المسرحيّ العربيّ من حيث الخطاب، الشّخصيّات، الصّراع، والبناء الجماليّ. كما يمكن التّوسّع في استكشاف العلاقة بين المسرح والطّفل في سياق التّحوّلات المناخيّة والوعي البيئيّ العالميّ، ممّا يساهم في بناء منظومة نقديّة وفكريّة تؤصّل للمسرح البيئيّ العربيّ كمجال حيويّ، لا يزال في طور التّشكّل، لكنّه واعدٌ بإمكانيّات كبيرة.

* * *

المصادروالمراجع

أوّلاً: المصادر:

١- مصطفى عطيّة جمعة، أصدقاء في عالم الفضاء، رواية للفتيان، وكالة الصّحافة العربيّة (ناشرون)، الجيزة، جمهوريّة مصر العربيّة، طبعة ٢٠٢٣.

٢- مصطفى عطيّة جمعة، جزيرة الفئران، مسرحيّات للفتيان، متون المثقّف للنّشر والتّوزيع، طبعة ٢٠٢٣.

٣- مصطفى عطيّة جمعة، صندوق الألعاب، قصص للأطفال، متون المثقّف للنّشر والتّوزيع.

ثانيًا: المراجع:

١- أحمد زلط، أدب الطّفولة أصوله ومفاهيمه، رؤى تراثيّة، الشّركة العربيّة للتّوزيع والنّشر، القاهرة، مصر، ط٤، ١٩٩٦.

٢- إلغا مارينا، أدب الأطفال والفتيان في العالم، تر، نادر ذكرى، دار الحوار، اللاّذقيّة.

٣- تودوروف، الشّعريّة، تر، شكري المبخوت، رجاء بن سلامه، دار طوبقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط١، ١٩٨٧.

٤- سعاد بسناسي، سيمياء الملفوظات السّرديّة، دار العلا للنّشر والتّوزيع، ط١، القاهرة، ٢٠٢٤.

٥- سعد أبو الرّضا، النّص الأدبيّ للأطفال، دار البشير، عمّان، الأردن، ط١، ١٩٩٣.

٦- سين توريفو، ترجمة: نادر ذكرى، أدب الأطفال والفتيان في العالم، مجموعة من المؤلّفين، دار الحوار، دار القلم العربيّ للنّشر والتّوزيع، حلب.

٧- عزّ الدّين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٥.

٨- علي الحديديّ، في أدب الأطفال، ط٢، القاهرة، الأنجلو المصريّة.

٩- محمّد المبارك حجازيّ، الصّدق والوفاء. قصص تاريخيّة للنّاشئة. دار الهاشميّ للنّشر والتّوزيع. باتنة، الجزائر.

١٠- هادي نعمي الهيتي، ثقافة الطّفل، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافيّة شهريّة، المجلي الوطنيّ للثّقافة والفنون والأدب، الكويت، مارس، ١٩٨١.

* * *

أدب الفتيان والأطفال

(القيم والتّخييل والتّأويل)

دراسة في إبداعات د. مصطفى عطيّة جمعة

يعدّ هذا الكتاب دراسة مضافة في مجال أدب الفتيان والأطفال، من خلال منهجية تقرأ الطرح مع التشكيل، والرؤية مع التأويل، والقيم مع التخييل، مع تطبيق دقيق وواع على إبداع د. مصطفى عطية جمعة، المتنوع بين الرواية والقصة والمسرح، وهي رواية أصدقاء في عالم الفضاء"، والسلسلة القصصية "صندوق الألعاب"، والسلسلة المسرحية "جزيرة الفئران". كما تم التركيز على الرسائل التربوية، والتخييل العلمي، والوعي البيئي"

متون المثقف للنشر والتوزيع

9 789778 868487

أكوان