



مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر دوريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon - Tripoli /Abou Samra Branche P.O.BOX - www.jilrc.com - literary@journals.jilrc.com



ISSN 2311-519X - DOI Prefix: 10.33685/1317 2024 ديسمبر - العدد 92 - العام الحادي عشر



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

ISSN 2311-519X

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا



Lebanon - Tripoli /Abou Samra Branche P.O.BOX - www.jilrc.com - literary@journals.jilrc.com

المشرفة العامة: أ.د. سرور طالبی

مدير التحرير: د. جمال بلبكي

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد رشراش (جامعة طرابلس، ليبيا)

أ.د. أمين مصري (المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر)

أ.د. دين العربي (جامعة الدكتور مولاي الطاهر، الجزائر)

أ.د. عبد الرحمن الأغبري (جامعة أديامان، تركيا)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)

اللجنة العلمية:

أ.د. عبد الوهاب شعلان (جامعة محمد الشريف مساعدي، الجزائر)

أ.د. ضياء غني لفته العبودي (جامعة ذي قار، العراق)

أ.د. محمد جواد حبيب البدراني (جامعة البصرة، العراق)

أ.د. مداني زيقم (جامعة سوق أهراس، الجزائر)

أ.د. مليكة ناعيم (جامعة القاضي عياض، المغرب)

أ.د. منتصر الغضنفر (جامعة الموصل، العراق)

د. الحسين محمد ال مهديه (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)

د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)

د. ظلال سعده (جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، تركيا)

د. كريم المسعودي (جامعة القادسية، العراق)

د. مأمون التجاني حسن الدالي (بجامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية)

د.م. نزار راهي خصاف (المديرية العامة لتربية محافظة واسط، العراق)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

أ.د. عبد الرحمن الأغبري (جامعة أديامان، تركيا)

د. إدريس بن خويا (جامعة أدرار، الجزائر)

د. محمد تحريشي (جامعة بشار، الجزائر)

د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة جيسون، تركيا)

د. وداد عوض الكريم محمد سعيد القرشي (جامعة الجزيرة، السودان)

التعريف:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر دوريا عن مركز جيل البحث العلمي وتعني بالدراسات الأدبية والفكرية بإشراف هيئة تحرير ولجنة علمية ثابتة مشكلة من أساتذة وباحثين من عدة دول وهيئة تحكيم تشكل دوريا في كل عدد.

DOI Prefix: 10.33685/1317

اهتمامات المجلة وأبعادها:

ينفتح الخطاب الفكري والأدبي على عدة اعتبارات، ويتموضع ضمن سياق سوسيو ثقافي وسياسي، يجعل من تمثلاته تأخذ موضوعيات متباينة، فيبين الجمالي والفكري مسافة تماس وبين الواقعي والجمالي نقاط التقاء تكشفها المواقف. وإيماناً منا بأن الحرف التزم ومسؤولية، وبأن الكلمة وعي وارتقاء، فإن مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية المجلة الأكاديمية الدولية المحكمة والتي تختص بنشر البحوث الأدبية والمقاربات النقدية والفكرية تسعى لأن تقدم جديدا إلى الساحة الفكرية العربية.

الأهداف:

- نشر المعرفة الأصيلة، وتعزيز الحوار العلمي العقلاني من خلال نشر الرأي والرأي المخالف.
- تلبية حاجات الباحثين وطلبة العلم سواء من ناحية الاكتفاء المعرفي في مواضيع محددة تتماشى وهدف المجلة أم من ناحية النشر وتشجيع البحوث الرصينة والمبتكرة.
- خلق وعي قرائي حدوده التمييز بين الكلمة الأصيلة والكلمة المبتذلة التي لا تقدم جديدا في ظل استسهال النشر مع المتاحات الالكترونية.



مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

شروط النشر



مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية مجلة علمية دولية محكمة تختص بنشر البحوث الأدبية والمقاربات النقدية والفكرية، تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد. تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية:

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.

• أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

- عنوان البحث باللغة العربية والانجليزية.
- اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها باللغة العربية والانجليزية.
- البريد الإلكتروني للباحث.
- ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12 باللغة العربية والانجليزية.
- الكلمات المفتاحية بعد الملخص باللغة العربية والانجليزية.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
- اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
- اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم 18 نقطة مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك.
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها وهي غير ملزمة بتقديم مبررات.

• ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة: literary@journals.jilrc.com

الفهرس

الصفحة	
7	• الافتتاحية
9	• التنوير ونقد التنوير بين إيمانويل كانط وميشيل فوكو؛ محمد احمداي (جامعة محمد الأول، المغرب)
29	• فضاء فن المنظور (البرسبكتيو) في مقامات بديع الزمان الهمذاني وفق نظرية جمالية الجشطالت الأدبية A.V.G ؛ حكيمه - سميه حسنعليان (جامعة أصفهان) - الهام صالحى نجف آبادى (جامعة آزاد نجفآباد)، إيران
53	• القصيدة المغربية المعاصرة ورحلة التأويل: استكشاف عوالم الشاعرة مليكة العاصمي؛ صالح لبريني (جامعة السلطان المولى سليمان، المغرب)
67	• استراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية: من تعلم التعلم إلى التفكير في التفكير؛ محمد الشاوي (جامعة محمد الخامس، المغرب)
91	• التّزعة الدّراميّة في شعرفتحى النّصريّ: قصيدة "حكاية من جنوب المتوسّط" نموذجًا؛ عبد الوهّاب الشّتيويّ (كلّيّة الآداب والفنون والإنسانيّات بمتّوبة، تونس)

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم

بكل فخر واعتزاز، نعرض لكم العدد 92 من مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، الذي يقدم مزيجًا غنيًا من الدراسات والمقالات التي تسلط الضوء على التفاعل بين الفلسفة والفنون في سياقات معرفية متعددة. في هذا العدد تتناول المقالات مجموعة من الموضوعات التي تتراوح بين النقد الفلسفي، والآداب الحديثة، وعلم الجمال، والعلوم المعرفية.

يبدأ العدد بمقال "التنوير ونقد التنوير بين إيمانويل كانط وميشيل فوكو" الذي يستعرض تطور مفهوم التنوير من منظورين فكريين مختلفين، ويتناول تفاعلاتهما في الفكر الفلسفي المعاصر. يليه مقال "فضاء فن المنظور (البرسبكتيو) في مقامات بديع الزمان الهمذاني وفق نظرية جمالية الجشطالت الأدبية"، الذي يقدم دراسة متعمقة حول استخدام فن المنظور أو البرسبكتيف في نصوص بديع الزمان الهمذاني، مع تطبيق نظرية الجشطالت الجمالية لتحليل كيفية تكوين الصور الذهنية في أذهان القراء وتفاعلهم مع النصوص من خلال التنسيق بين الأبعاد البصرية والمعنوية.

ثم تنتقل إلى دراسة الشعر العربي المعاصر مع مقال "القصيدة المغربية المعاصرة ورحلة التأويل" والذي يعكس عوالم الشاعرة مليكة العاصمي، مع استكشاف معانيها العميقة. هذا ويناقش مقال "استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية: من تعلم التعلم إلى التفكير في التفكير" كيفية تحسين عملية التعلم وفهم آليات التفكير والتأمل فيه.

وفي مقال "النزعة الدرامية في شعر فتحي النصري"، دراسة تحليلية لرؤية درامية في قصيدة "حكاية من جنوب المتوسط"، مع إبراز الأبعاد الثقافية والإنسانية التي تحرك الشعر التونسي الحديث. نتمنى أن يجد قراءنا الأعضاء في هذا العدد ما يعزز من آفاقهم المعرفية ويوسع من رؤيتهم للأدب والفكر المعاصر، داعين الجميع لمواصلة الحوار والتفاعل المثمر.

مدير التحرير: د. جمال بلبكي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي

التنوير ونقد التنوير بين إيمانويل كانط وميشيل فوكو

Enlightenment and Enlightenment Criticism between Immanuel Kant and Michel Foucault

د. محمد احمداي (جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب)

Dr. Hmiday Mohammed/Mohammed First University, Oujda, Morocco

Abstract:

This research seeks to approach the principles of enlightenment from the perspective of the contemporary philosophers Immanuel Kant and Michel Foucault by identifying their respective conceptualizations of the components of enlightenment. Kant argued that enlightenment is the elimination of inertia, the use of reason, and the critique of the theses of the clergy, while Foucault presented another conception of enlightenment as a state of human progress based on questioning current issues rather than focusing on the critique of heritage.

Foucault's position comes in the context of the efforts of postmodern philosophers who sought to critique modernity, because the Enlightenment worked to sanctify the human mind while marginalizing the human body, as evidenced by the authority's adoption of a system of discipline based on imprisonment and torture, as well as the marginalization of madmen and their imprisonment and torture as long as they remain in a state of irrationality .

Keywords: Enlightenment - Critique of the Enlightenment - Immanuel Kant - Michel Foucault.

مستخلص:

يسعى هذا البحث إلى مقارنة مبادئ التنوير من زاوية الفيلسوفين المعاصرين إيمانويل كانط وميشيل فوكو، عن طريق تحديد تصور كل واحد منهما لمقومات التنوير؛ حيث ذهب كانط إلى أن التنوير هو التخلص من القصور، واستخدام العقل، ونقد أطروحات رجال الدين. في حين قدم فوكو تصورا آخر للتنوير باعتباره حالة التقدم الإنساني الذي يقوم على مساءلة قضايا الحاضر الراهن بدلا من التركيز على نقد التراث. ويأتي موقف فوكو هذا في سياق جهود فلاسفة ما بعد الحداثة، الذين سعوا إلى نقد الحداثة؛ لأن التنوير عمل على تقديس الإنسان العقل مقابل تهيمش الإنسان الجسد. هذا الأمر الذي تبين من خلال اعتماد السلطة لنظام الانضباط القائم على السجن والتعذيب، علاوة على تهيمش المجانين وسجنهم وتعذيبهم، ما داموا في وضعية اللاعقل.

الكلمات المفتاحية: التنوير- نقد التنوير- إيمانويل كانط - ميشيل فوكو.

مقدمة:

حظي العقل بمكانة سامية في الفكر الغربي خلال القرن الثامن عشر؛ حيث أصبح الوسيلة الأساسية إلى جانب العلم لبلوغ الحقيقة، وشُجع على استعماله في جميع الميادين. واقتضى هذا الوضع إعادة النظر في جل المسلمات التي كانت سائدة ومتوارثة حينئذ، وتجلى ذلك بشكل عملي في ممارسة النقد. فأضحى كل شيء قابلا للنقد والفحص والمراجعة، بما في ذلك النصوص المقدسة، والأفكار التي يروجها رجال الدين، وما يُنقل من مرويات حول الوجود والغيبيات باعتبارها حقائقا ثابتة. وفي المقابل ركز الفلاسفة والمفكرون على قيم ومفاهيم تتصل بالإنسان وواقع المجتمع، من قبيل الحرية والكرامة والعدالة والحقوق عامة، والقضاء على هيمنة السلطة السياسية والدينية والإقطاعية.

لقد توج هذا التغيير في التعاطي مع المعرفة والحقائق والوقائع بمرحلة جديدة في تاريخ الفكر الإنساني، ولاسيما الغربي منه، سُميت بعصر الأنوار، بوصفها مرحلة جديدة تشكل تحولا جذريا لما كان سائدا في أوروبا خلال العصور الوسطى، على الرغم من أن مرحلة الأنوار هي تتويج لصيرورة من النقاش والسجال الفلسفي الذي بدأ يبرز مع المرحلة الأخيرة من العصور الوسطى، وعلى الخصوص مع ظهور الرشدية، والأرسطية المحدث¹.

¹ نسبة إلى فلسفة أرسطو وفلسفة ابن رشد.

غير أن معالم التنوير ظلت محل نقاش وخلاف بين مفكري التنوير أنفسهم، إذ قدم كل واحد منهم تصورا وتحديدا خاصا للتنوير ومقوماته، وفي مقدمة هؤلاء، نجد إيمانويل كانط (Emmanuel Kant 1724 - 1804)، وفولتير (Voltaire 1694 - 1778)، وجون لوك (John Locke 1704 - 1632)، وموسى مندلسون (Moses Mendelssohn 1729 - 1786)، وغيرهم. وقد استمر البحث في ماهية الأنوار - بوصفه نمط تفكير يحقق تطلعات المجتمعات للتحرر والتقدم - إلى الفلسفة المعاصرة مع ميشيل فوكو (Michel Foucault 1926 - 1984)، وتزفيتان تودوروف (Tzvetan Todorov 1939 - 2017)، وغيرهما.

وفي هذا السياق قدم إيمانويل كانط مقومات للتنوير، في مقالته ما التنوير؟ ومن هذه المقالة انطلق ميشيل فوكو لمقاربة الموضوع ذاته. ومن هنا يهدف هذا البحث إلى مقاربة الإشكالية الآتية: كيف نظر فوكو إلى مقومات التنوير الكانطي؟ وما هي جوانب الاختلاف والاتفاق بينهما؟

1- أهمية البحث:

على الرغم من الدراسات المستفيضة لموضوع التنوير، سواء من المقاربة التاريخية أو الفلسفية إلا أنه يظل موضوعا يحتفظ براهنيته، نظرا لما يمتلكه من خصائص تضيي عليه روح الحيوية في صيرورة الفلسفة المعاصرة. وموضوعنا هذا يكتسب أهميته من كونه يقارب قضية التنوير من زاوية فيلسوفين بارزين في الفكر الغربي المعاصر؛ ويعود الفضل للأول في كونه من المؤسسين الأوائل للأنوار والحداثة. ويعود للثاني في كونه يمثل مرحلة تقييم ومراجعة نتائج هذه الحداثة، أي مرحلة ما بعد الحداثة.

2- أهداف البحث:

بعد بيان السياق العام الذي ورد فيه موضوع البحث، فإن الأهداف المتوخاة منه أوضحت جلية، يمكن إجمالها في الآتي: يروم هذا البحث إبراز أسس التنوير عند كل واحد من الفيلسوفين السابقين، ثم بيان أهمية نص ما التنوير؟ لكانط عند فوكو، وإضافة إلى ذلك يسعى إلى دراسة جوانب الاتفاق والاختلاف بينهما عبر المقارنة النقدية. وأخرا توجيه كل هذه العناصر إلى خدمة إشكالات تعترى الفرد والمجتمع على حد سواء. وبالإضافة إلى ما سبق يسعى البحث إلى المساهمة في توضيح معالم الخطاب الفلسفي لميشيل فوكو.

3- المنهج المعتمد:

اقتضت طبيعة الموضوع من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية، وبصورة واضحة توظيف المنهجين الآتين:

-المنهج المقارن: عن طريق مقارنة مقومات التنوير الكانطي بمواضيع النقد عند فوكو.

-التحليل السوسيو تاريخي: الذي يمكننا من معرفة السياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي المؤثر في الموقف الفلسفي.

المبحث الأول: تصور إيمانويل كانط وميشيل فوكو للتنوير:

قبل الحديث عن التنوير¹ بوصفه مفهوماً أو مرحلة تاريخية، لابد من الإشارة إلى المناخ الفكري والاجتماعي الذي سبق هذه الفترة. فالعصور الوسطى - كما هو معلوم - أحدثت انتكاسة في الفكر الغربي، نتيجة هيمنة السلطة الدينية الكنيسية، وتحجيرها لكل معرفة مخالفة للمعتقدات والتصورات والغايات التي يرمي إليها رجال الدين. إضافة إلى هيمنة الصراعات المذهبية، والتعصب الديني إلى الحد الذي أدى إلى نشوب حروب ومعارك دامية، وسمت التاريخ الأوروبي الغربي بالفوضى والظلمات. ومن مظاهر ذلك حرب الثلاثين عاماً التي امتدت ما بين سنتي 1618 و1648 نتيجة أسباب دينية مذهبية بين الكاثوليك والبروتستانت، أدت إلى تمزيق أوروبا، وإغراقها في القتل والمجاعة والأمراض والاضطهاد والجهل.

أما على المستوى الفكري فقد طغت المعرفة الأسطورية القائمة على الخرافة على المعرفة العقلية المحترمة إلى العلم والمعرفة والعقل، على الرغم من بروز حركة فكرية متأثرة بالفلسفة الأرسطية والرشدية حاولت تجديد الفكر الغربي دون إحداث صراع مباشر مع الكنيسة.

في ظل هذا الوضع كانت أوروبا في حاجة ملحة إلى التخلص من العصبية الدينية، ومن سلطة الكنيسة، والتوجه صوب التحرر والتنوير. فكانت الثورة الفرنسية تتويجا لفلسفة الأنوار، التي عبّر عن خلالها الإنسان الأوروبي عن رغبة جامحة في التخلص من سلطة الكنيسة، التي تمثلت حينها في الملكية، هذه الأخيرة التي استمدت شرعيتها من الدين، ومثلت دور الإله. كل هذا، بتأثير كوكبة من الفلاسفة العقلانيين والتنويريين، من قبيل: فولتير، ومونتسكيو، ومندلسون، وكانط. بيد أن عصر الأنوار ليس مرحلة بناء الأفكار بقدر ما هو مرحلة تجميعها، على اعتبار أن مبادئ التنوير تجد أصولها الأولى في العصور السابقة. وفي ذلك يقول تزفتان تودوروف: "إن عصر الأنوار هو عصر تتويج وتلخيص وتركيب وليس عصر تجديد راديكالي. ذلك أن أمهات الأفكار في هذا العصر لا تجد أصلها في القرن الثامن عشر، وحتى عندما لا تنحدر من العصر القديم، فهي تحمل بصمات القرون الوسطى السحيقة، وعصر النهضة والعصر الكلاسيكي"².

¹ التنوير هو ترجمة للفظ الألماني Aufklärung، وقد ترجم أيضاً بلفظ الأنوار. وسنعمد في هذا البحث لفظ التنوير فقط، وذلك لسببين: الأول، توحيد المصطلح في سائر البحث، والثاني، لأنه أكثر تعبيراً عن مضامين البحث، من حيث كون التنوير يشير إلى العملية والآلية، وليس إلى العصر والمرحلة.
² تزفتان تودوروف، مشروع الأنوار، تر: حسن العمراني، مجلة الأزمنة الحديثة، ع 1، أبريل 2008، المغرب، ص 101.

المطلب الأول: تصور إيمانويل كانط للتنوير:

طرح الفيلسوف الألماني موقفه من التنوير في مقالته بعنوان "ما التنوير؟" التي حررها في سياق التفاعل مع السؤال السائد حينها¹، ما المقصود بالتنوير؟ بعد الخلط الذي ذاع بين الناس حول مفهوم التنوير. إلا أن موقف كانط من التنوير الذي برز في مقالته السالفة لم يكن وليدة اللحظة، بل كان خلاصة لمسار فلسفي وفكري عميق؛ حيث ترجع الأصول النظرية لهذا الموقف إلى المؤلفات والنظريات التي طرحها كانط، ونستحضر في هذا السياق بالأساس كتابه "نقد العقل المحض" سنة 1784، الذي فصّل فيه كانط طرق الوصول إلى الحقائق المعرفية دون الوقوع في الأوهام والتناقضات. لأن التنوير في جوهره هو بناء معرفة مستندة إلى العقل وإلى العلم، وليس إلى السلطة والمعتقدات. وهذا الأمر هو صميم كتاب "نقد العقل المحض".

ولاستجلاء مقومات التنوير عند كانط سنعمل على تفكيك مقالته ما التنوير؟ والوقوف عند كل قضية أو مفهوم مرتبط بها ثم تفسيرها وتحليلها.

لقد تضمن المقال جوابا مركزا عن ماهية التنوير، حيث عرف التنوير بأنه: "خروج الإنسان من القصور الذي يرجع إليه هو ذاته"²، فما المقصود بالقصور؟

أولا: القصور:

1- مفهوم القصور:

استلزم البحث تحديد المصطلحات المستعملة فيه بدقة، من أجل التمييز بين معناها الاصطلاحي المحكوم بسياق البحث وبين معناها الاصطلاحي في مجالات أو حقول معرفية أخرى، أو بين معناها في هذا البحث وبين المعنى اللغوي العام.

1-1- القصور لغة:

عند الرجوع إلى المعاجم العربية، نجد أن القصور مرتبط بالعجز، والكسل، والنقص. فقد ورد في معجم الرائد على سبيل المثال: "قَصَرَ يقصر قصورا: عن الأمر: تركه عجزا [...] القَصَر: مصدر قَصِر، التقصير، الكسل"³.

¹ تساءل قسيس بروتستانت في مقال نشره في مجلة برلين عن معنى التنوير، وتفاعل كانط مع السؤال بجواب في مقال بعنوان ما تنوير؟ وكان قد رد قبله موسى مندلسون عن هذا السؤال، لكن دون أن يدرك كانط ذلك.

² إيمانويل كانط، ما تنوير، تر: إسماعيل المصدق، مجلة فكر ونقد، ع 4، 1997.

³ جبران مسعود، معجم الرائد، ط 7، دار العلم للملايين، مارس 1992، بيروت، ص 634.

2-1- القصور اصطلاحاً:

لا تختلف الدلالة الاصطلاحية لمفهوم القصور كثيراً عن الدلالة اللغوية، فالقصور في فلسفة الأنوار أو بالأحرى عند كانط هو ضد التنوير، وهو الذي يحول بين المرء والوصول إلى المعرفة الحقيقية، ويجعله قابعا في المعرفة الجاهزة القائمة على المعتقدات، والمقدّمة من الآخر دون تمحيص وتدقيق، والمفروضة من أشكال السلطة. فهو بذلك حالة إرادتنا في قبول سلطة الآخر علينا، ليقودنا في المجالات التي يجب استعمال العقل فيها¹. وهذا القصور بحسب كانط ينتج عن عاملين اثنين وهما: الجبن والكسل. وفي ذلك يقول: "إن الكسل والجبن هما السبب الذي يجعل طائفة كبيرة من الناس يظنون عن طيب خاطر قاصرين طوال حياتهم، حتى بعد أن تكون الطبيعة قد حررتهم، منذ مدة طويلة من كل قيادة خارجية *naturaliter majorenes* والذي يجعل آخرين ينصبون أنفسهم بسهولة أوصياء عليهم"².

2- معنى القاصر:

يطلق لفظ القاصر في الاستعمال القانوني والحقوقى على الشخص الذي لم يبلغ بعد سن الرشد، التي تحددها معظم الدول في 18 سنة، ويبقى تحت وصاية الوالدين، أو أحدهما، أو تحت وصاية راشد آخر يحدده القانون. أما عند كانط فالقاصر هو الشخص الذي لا يستعمل عقله إلا بتوجيه من الآخرين، ولا يستخدم فهمه الخاص في مجال الدين والحياة العامة.

3- عوامل القصور:

إذا كان القصور - كما تقدم أنفا- ناتجا عن الكسل والجبن فإن الكسل - كما يذهب إلى ذلك كانط - هو تهرب من بذل الجهد، والاتكال على النفس. وفي مقابل ذلك تكلف أو يتكلف أناس آخرون بأداء هذا الدور، ويصبحون نتيجة هذا التفويض المباشر أو القصور أوصياء عليهم، بينما يركن "القاصر" إلى الراحة. ولم يحصر كانط هؤلاء الأوصياء في رجال الدين فحسب، بل جعلهم من مجالات مختلفة: سياسيون، أطباء، علماء، مفكرون، وغيرهم؛ لأن الحاجات المعرفية للإنسان لا ترتبط دائما بالدين، بل تتعداه إلى مختلف أنماط التفكير.

أما عن الجبن فيكمن في اعتقاد هؤلاء القاصرين الذين تعودوا الكسل أن عملية التنوير، بمعنى استخدام فهمهم الخاص عملية خطيرة، ومجازفة جسيمة. ولم ينبع هذا الاعتقاد من ذاته أو من تجربة شخصية أو جماعية

¹ الزواوي بغورة، ما بعد الحداثة والتنوير: موقف الأنطولوجيا التاريخية -دراسة نقدية، ط 1، دار الطليعة للطباعة والنشر، 2009، بيروت، ص 162.

² إيمانويل كانط، ما تنوير، مجلة فكر ونقد، ع 4.

لهؤلاء وإنما هو في حقيقته تدبير من الأوصياء، الذين رسموا لهم الطريق الواضح والسهل، وأظهروا لهم خطر مخالفته ومشتقة تغييره، وحرصوا بعناية على ألا يسمح لهذه المخلوقات الهادئة بأن تتجرأ على القيام بخطوة واحدة خارج عربة المشي التي حبسوه داخلها¹. إن عملية القصور عملية منظمة بين طرفين، أحدهما واع بها وينسج خيوطها وفق مراميه، والآخر مستغل ومخدوع، مُورس عليه التضليل والترهيب، ورؤوس على الجبن والكسل إلى أن ألفهما.

بيد أن الجبن هنا ليس بالمعنى الذي يوحي إلى الخوف من الآخر، بقدر ما هو خلل نفسي يرتبط بالخوف أساسا من الفشل، والخوف من ردود فعل الآخرين حيال هذا الفشل ذاته، وحيال صاحبه أيضا. ويمكن هنا أن نقدم مثلا واقعيًا على ذلك قد يكون المرء متعلما وممتلكا لمهارات تمكنه من مواجهة وضعيات يومية بشكل طبيعي غير أن القصور وخاصة ما يتعلق منه بالجبن يجعله غير قادر على حل هذه الوضعيات بمفرده، فيسقط في شباك الوصاية. من ذلك عدم قدرة المرء -وهو في هذه الحالة شخص متعلم- على تعبئة استمارة أو وثيقة إدارية خشية الوقوع في الخطأ، فيضطر ليكلف شخصا آخر يملك القدرات ذاتها لتعبئتها. وكذلك قد يقرأ إعلانا حول موضوع ما ويفهمه بمفرده، غير أنه لا يجراً على تفعيله إلا بعد أن يسأل غيره ممن يعتقد أنه أفضل منه، ويخبره هذا الوصي بنفس ما كان قد فهمه هو أيضا. فيكون بذلك -نتيجة هذا الجبن الذي يعتريه- في وضعيات قصور بالمفهوم الكانطي، هذا القصور الذي يقف حاجزا صلبا منيعا أمام أي عملية تنوير ممكنة.

ثانيا: طريقة التخلص من القصور وتحقيق التنوير:

إن التخلص من القصور هو في حد ذاته تحقيق للتنوير، لذلك فكل خطوة للتحرر من القصور هي خطوة للتقدم في التنوير. وهذا ما جعل كانط يعتبر هذه العملية شاقة، لكنها في الآن ذاته ممكنة. لذلك وضع لها أساسا وطرقا لبلوغها، من أبرزها ثنائية: التنوير الفردي والتنوير الجماعي، وثنائية استعمال العقل في المجال العام والمجال الخاص. من أجل الوصول إلى تنوير ذي أثر إيجابي على حياة الفرد والمجتمع، ويسهم في تمتيعهم بحقوقهم وحريةهم، ويصون كرامتهم، ويضفي عليهم الحضارة. فالتنوير مرتبط أساسا بمصير الإنسان؛ لأنه يلامس جوانبا ثقافية وحضارية وعقلية ذات اتصال مباشر بحياة الإنسان، ويشكل الغلاف النظري لها. وفي هذا يقول موسى مندلسون: التنوير يرتبط "بالمعرفة العقلانية (الموضوعية) والبراعة (الذاتية) النافعة للتفكير العقلاني في مواضيع الحياة الإنسانية حسب أهميتها وتأثيرها في مصير الإنسان"².

¹ المرجع السابق.

² موسى مندلسون، ما الأنوار، تر: محمد الهلالي، مجلة الأزمنة الحديثة، ع 2، مارس 2010، المغرب، ص 78.

1- التنوير الفردي والتنوير الجماعي:

يذهب كانط في هذا إلى أن عملية التنوير تتم على مستويين؛ المستوى الفردي، والمستوى الجماعي. الأول يرى أنه شاق، ويصعب تحقيقه إلا نادرا. ويعود ذلك إلى كون الفرد لم يُسمح له بمحاولة التحرر، ووضعت له عراقيل بمثابة قيود للقصور الدائم. لهذا لم يوفق إلا القليلون في أن ينتزعوا أنفسهم من حالة القصور بواسطة مجهودهم الخاص وأن يسيروا مع ذلك بأمان¹.

أما على المستوى الجماعي فهو حسب كانط ممكن وأيسر، ويتطلب ذلك شرط الحرية فقط التي تسمح لكل من تحرر من قيود القصور بأن ينشر حوله في محيطه وفي كل من أمكنه مقابلته أفكاره الحرة. يقول كانط: "من أجل هذا التنوير لا يتطلب الأمر شيئا آخر غير الحرية وبالضبط تلك الحرية الأقل ضررا بين كل ما يندرج تحت هذا اللفظ"². كما نبّه كانط إلى أن هذه الحرية وهذا التحرر في التعبير ينبغي أن يتم بالموازاة مع التآني والتريث، في إشارة إلى إخفاق الثورة في تحقيق هذه المهمة؛ لأنها "لا يمكن أن تؤدي أبدا إلى إصلاح حقيقي لنمط التفكير، بل فقط إلى استخدام أحكام مسبقة جديدة، مثلما كانت تستخدم القديمة، كشرط موجه للأغلبية التي لا تفكر"³.

2- استخدام العقل بين المجالين العام والخاص:

قبل الخوض في مواطن استعمال العقل بين المجالين، وأيهما أنجع في تحقيق التنوير السليم، لابد من التمييز دلاليا بين الاستعمال العمومي والاستعمال الخصوصي للعقل.

الاستعمال العمومي للعقل، هو الاستعمال الحر أثناء مقابلة جمهور من القراء. أما الاستعمال الخصوصي له فهو أثناء أداء وظيفة مدنية أو منصب عمومي.

وبالنسبة للاستعمال الأول أي الاستعمال العمومي فيدعو كانط إلى أن يكون استعمالا حرا، يسمح فيه للإنسان بأن يفصح للجمهور بكل ما يراه خاطئا، ويسعى بكل ما تيسر له من أدوات لتبليغ ذلك. من ذلك أن يوضح رجل الدين للجمهور بوصفه رجل فكر حر كل ما يراه خاطئا اعتمادا على بحثه وتفكيره المدروس. وفي الآن ذاته لا يحق له أن يطرح ذلك داخل الكنيسة، أو حول من كُلف بتلقينهم، لأنه حينئذ يكون مجبرا بالالتزام بما وُكل له تعليمه. والشيء نفسه بالنسبة للضابط العسكري، فهو حر بوصفه رجل فكر في التعبير عن رأيه في المجال العسكري، وإبداء ملاحظاته حتى وإن كانت مخالفة لأوامر رؤسائه، لكن في القابل عليه أن يطيع وينفذ ما طلب منه. وقد ضرب كانط مثلا على ذلك بملك بروسيا فريديريك الثاني (1740-1786) الذي سمح لمواطنيه باستخدام

¹ إيمانويل كانط، ما تنوير، مجلة فكر ونقد، ع 4.

² المرجع السابق.

³ المرجع السابق.

عقلهم في المجال العام لكن دون استعماله في المجال الخاص، الذي يتطلب الطاعة والامتثال. يقول كانط: "هناك سيد واحد في العالم -أي الملك فريدريك الثاني- يقول: فكروا بمقدار ما تريدون وفي كل ما تريدون، لكن أطيعوا"¹. وبذلك من حقك -حسب كانط- أن تنتقد سياسة الضرائب، لكن في المقابل ليس من حقك الامتناع عن تسديدها. أما الاستعمال الثاني، أي استعمال العقل في المجال الخاص فهو استعمال مقيد وحرته مقيدة، ويحتم على المرء الطاعة، من أجل الحفاظ على المصالح العامة، حتى لا تتأثر الشؤون التي أنيطت به، في إطار الالتزام بالتعاقد، أو الشرط الذي تم التوافق عليه في البداية، أو على الأقل الذي قبل به بداية، في حالة غياب تفاوض حوله. يقول كانط وهو يمثل بوضعية القسيس في جماعته: "وهو كقسيس ليس حرا في هذا الاستعمال، ولا يحق أيضا أن يكون حرا فيه، لأنه ينفذ مأمورية كلفه بها الغير"². وقد اختار كانط هذا الأمر بغرض الحفاظ على المصلحة العامة، إلى الحد الذي جعله يرى أن الشخص الذي لا يقوى على هذه القواعد، أو يقوم بها تحت ضغط داخلي، فالأجدر به أن يتخلى عن منصبه ومهامه، ويخرج ليقابل الجمهور بأرائه التنويرية الحرة.

المطلب الثاني: تصور ميشيل فوكو للتنوير:

اتخذ الفيلسوف الفرنسي ميشيل فوكو من سؤال ما التنوير أو بالأحرى من إجابة إيمانويل كانط عن ذات السؤال منطلقا للحديث عن إشكالية الحاضر الراهن وعلاقته بصيرورة التاريخ في تحديد الموقف الفلسفي؛ هذا الموقف الذي يجيب عن إشكال العصر الذي ينتمي إليه الفيلسوف باعتباره مرحلة ثقافية متفردة، التي قال عنها فوكو: أنها "تشكل لها الوعي بخصوصيتها انطلاقا من صفة الأنوار التي أضفها على نفسه، وانطلاقا كذلك من تحديد موقعها علاقة مع ماضيها ومستقبلها وتحديدها للمهام التي يلزم إنجازها في إطار عصرها الراهن"³. وبالتالي فسؤال الأنوار ليس محصورا في القرن الثامن عشر، ولا ينبغي التعامل معه كتراث نحافظ عليه كما هو، بل يجب النظر إليه بوصفه سؤال العقل الذي يجسد إشكالية الفكر الفلسفي إلى اليوم.

بيد أنه عند دراستنا للتنوير عند فوكو لابد من التنبيه إلى أن فوكو من الفلاسفة الذين انتقدوا الأنوار، وبيّن تناقضاته وإخفاقاته، وبالتالي ينبغي لنا ونحن بصدد هذه المعطيات أن نميز بين التنوير باعتباره عملية إجرائية تقوم على العقل والعلم والحرية من أجل تحقيق التقدم، وبين الأنوار باعتباره مرحلة تاريخية انطلقت مع القرن الثامن عشر ووجهت حدث الثورة الفرنسية إلى أن أسست لنظام عالمي جديد في أوروبا وسائر الغرب. فالتنوير مراد تحقيقه عند فوكو هو لحظة التقدم الإنساني وتطبيق المبادئ الإنسانية العالمية كالحرية والكرامة والتنمية

¹ إيمانويل كانط، ما تنوير، مجلة فكر ونقد ع 4.

² المرجع السابق.

³ ميشيل فوكو، ما الأنوار، تر: عبد الله البلغيتي العلوي، مجلة الأزمنة الحديثة، ع 1، أبريل 2008، ص 92.

والاختلاف والتعدد ومناهضة الاستعمار والاضطهاد، وهو بهذا المعنى يختلف تماما عن التنوير الذي قامت عليه الحداثة، والذي أعطى سلطة مطلقة للعقل وضخم من حجم التقنية وألغى التعدد والتنوع. وعليه ففوكو لا يطمح إلى إعادة إحياء مبادئ عصر الأنوار وقيمه، وإنما يؤسس لتنوير بالمعنى الذي يحيل إلى التقدم الإنساني نحو تأسيس قيم جديدة قائمة على التعدد والاختلاف وإعادة الاعتبار للإنسان الجسد قبل الإنسان العقل.

من هذا المنطلق أقام فوكو -بعد استحضار موقف كانط، ونقد الحداثة- مقومات التنوير على الحاضر الراهن، ومساءلة اللحظة أو الحدث، وليس على نقد التراث، ومساءلة التاريخ. من هنا وقبل التفصيل في ماهية الحاضر الراهن عند فوكو وعلاقته بالتنوير، لابد من تحديده. فما المقصود بالراهن؟ وكيف يكون هذا الراهن منطلقا للحظة التفكير الفلسفي؟

أولا: مفهوم الراهن:

مصطلح الراهن من المصطلحات التي أحدثت إشكالات واضحة بين المفكرين والفلاسفة والمؤرخين واللغويين؛ لأن مفهومه يحمل دلالات متباينة؛ حيث أنه لا يمثل الحاضر بصورة مفصولة عن الماضي، ولا يمثل الحاضر أيضا بمعزل عن المستقبل، بل هو مفهوم يتوسط الماضي ويتطلع المستقبل، فهو تفكير فلسفي ينطلق من الحاضر أولا، ثم يستشرف المستقبل ثانيا، دون القطيعة مع الماضي؛ وإنما "يهتم بالماضي الأكثر قربا من الحاضر"¹.

أما من الجانب الفلسفي فقد أولت الفلسفة المعاصرة أهمية خاصة لمفهوم الراهن، وهو من وجهة نظر الأنطولوجيا التاريخية، تلك اللحظة التي تتصل بالماضي القريب (الأحداث التي ما زالت مؤثرة) ثم تستشرف المستقبل، على اعتبار أن مهمة الفيلسوف تقديم إجابات للواقع، الذي هو في حد ذاته يجمع بين الحاضر والمستقبل.

والفيلسوف باعتباره ذات مفكرة تتفاعل مع الواقع، فإنه حسب فوكو ينتهي "إلى جماعة ترتبط بكل ثقافي يميز راهنتها الخاصة"². وهذا الوضع هو ما يشكل بالنسبة للفيلسوف موضوع تفكيره الخاص، وبالتالي فالعلاقة بين الراهن والفيلسوف أن هذا الأخير يسائل الراهن الذي ينتهي إليه؛ أي يسائل ما هو موجود، وليس ما وُجد من ذي قبل، ويقدم نقدا للحاضر يساهم في سيرورة التنوير بما تقتضيه راهنية المرحلة. يقول فوكو عن الحاضر الراهن بوصفه إشكالا فلسفيا: هو وصف ما نحن عليه في الحاضر، عن طريق تتبع مكامن الخلل في يومنا، ووضع تصور

¹ عبد المجيد الهلالي، تاريخ الزمن الراهن، مواقف وجارب، المجلة الجزائرية للبحوث والدراسات التاريخية، ع 11، يونيو 2020، ص 98.

² ميشيل فوكو، ما الأنوار، مجلة الأزمنة الحديثة، ص 90.

افتراضي لتجاوزه، بصورة تفتح هامش التفكير بحرية، التي تؤدي إلى التغيير الممكن¹. وبهذا المعنى تكون الفلسفة تحليلاً للراهن يتبع فيه الفيلسوف كل جديد في المجتمع والعالم، ويجب عنه مساهمة في الإصلاح المنشود. وفي المقابل هناك من الفلاسفة من يرى صعوبة أو استحالة تشخيص وتحليل الحاضر الراهن، وبالتالي صعوبة معالجة إشكالاته. من ذلك الفيلسوف الفرنسي بول ريكو Paul Ricoeur (1913-2005) الذي ذهب إلى عجزنا عن وصف الحاضر وتشخيصه، وأن هذه العملية ليست مهمة فلسفية؛ "لأن الحاضر في نظره ينفلت منا، ولأن دور الفلسفة يتمثل في مقاومة الزمن"².

ثانياً: أهمية الحاضر الراهن في مقاربة الفعل التنويري:

إذا كانت الحداثة باعتبارها مظهراً تطبيقياً لمظاهر التنوير في بدايتها الأولى قامت -إلى جانب تقديس العقل- على نقد التراث، والقطيعة معه، فإن ميشيل فوكو يدعو إلى الانطلاق من الحاضر الراهن ومساءلته ونقده لاستجلاء المواقف. حيث يقول: "بدأت تتضح معالم طريقة جديدة لمقاربة مسألة الحداثة، طريقة لم تعد تهتم بالعلاقة مع القدماء، بقدر ما اهتمت بالأساس بالعلاقة مع الحاضر الراهن"³. ويذهب فوكو إلى أن هذا النمط من التفكير ظهر مع الأنوار، وبالتحديد مع كانط الذي قدم تفاعلاً مع سؤال: ما الأنوار؟ أو بعبارة أخرى مع سؤال: ما هو هذا الراهن الذي نحياه الآن؟ وبالتالي ما هي مشاكل هذا الحاضر الراهن التي تعيق تحقيق الأنوار؟

كما يذهب فوكو إلى أن التقدم (التنوير) يحصل عن طريق حدث يكون بمثابة علامة للتطور والتقدم، وأن هذه العلامة تتميز بثلاث خصائص وهي: الاستراتيجية، الاستدلالية، والاستكشافية التنبؤية؛ بحيث "بإمكانها أن تبين أن ما حدث قد تحقق فعلاً ودائماً وبهذا تتحدد خاصيتها التذكيرية أو الاستراتيجية، كما يلزم أن تبين بأن الحدث الماضي يجد تحققاً له في الحاضر الراهن، وبذلك تتحقق خاصيتها الاستدلالية، وأخيراً يجب أن تبين أن ما حدث في الماضي ويحدث الآن سيحدث تحققاً له دوماً في المستقبل، وهكذا تتحدد خاصيتها التنبؤية أو الاستكشافية"⁴. وأي حدث تصف بهذه الصفات كان مؤشراً على توجه النوع الإنساني بكليته نحو التقدم. وقد قدم فوكو مثلاً لهذا الحدث أو هذه العلامة من خلال ما قدمه كانط حول الثورة الفرنسية⁵؛ حيث اعتبر أن الثورة في حد ذاتها وبما تمثله من نجاح أو إخفاق أو نتائج أو عواقب وخيمة لا تشكل علامة دالة على التقدم، بل ما يدل على التقدم

¹ ينظر: Michel Foucault, Dits Et écrits, Ed. Gallimard, 1994, Paris, P 449.

² الزواوي بغفورة، ما بعد الحداثة والتنوير: موقف الأنطولوجيا التاريخية -دراسة نقدية، ص 261.

³ ميشيل فوكو، ما الأنوار، مجلة الأزمنة الحديثة، ص 91.

⁴ المرجع السابق، ص 94.

⁵ شكلت الثورة الفرنسية التي وقعت بين سنتي 1789 و1799 حدثاً بارزاً في أوروبا عموماً وفرنسا خصوصاً، وجاءت نتيجة لمشاكل سياسية واجتماعية وحقوقية، وقد صيغت الثورة وفق مبادئ التنوير.

هو تعاطف الناس مع الثورة، وتحمسهم لها. فهذا يدل على الاستعداد الأخلاقي المفضي إلى الحق في دستور يلائم تطلعات الناس. وبالتالي "فالثورة باعتبارها مسح أحداث وليس منظورا إليها كغوغاء وباعتبارها كذلك موقفة لحماس معاصريها، وليس باعتبارها مبدأ للتغيير بالنسبة للمشاركين في صنع أحداثها، هو ما يشكل تلك العلامة الاستراتيجية، التي تفصح عن ذلك الاستعداد، وهي أخيرا علامة تنبؤية على اعتبار أننا بإمكاننا أن نعيد النظر في نتائج الثورة"¹.

وهذا ما سيقود فوكو وهو يسائل حاضره من انتقاد من يدعو إلى الاحتفاظ بتراث الأنوار كما هو، بل يدعو إلى جعل سؤال التنوير سؤالاً متجددا يقارب الحاضر الراهن الذي يعيشه المرء. وبالعودة إلى حدث الثورة وما مثلته بالنسبة للأنوار، فلا ينبغي حسب فوكو الحفاظ على مكوناتها وإبرازها في كل وقت، بل يتطلب الأمر الأخذ بروح الثورة والحماس الملازم لها، الذي يختلف تماما عن ممارسة الثورة. ولعل ما أشار إليه فوكو يحمل في جوهره دلالة أفكار ما بعد الحداثة، على اعتبار أن النتائج التي جاءت بها الثورة لم تكن دائما موفقة، على خلاف إيقاظها للوعي الجماعي، الذي يشكل الصفة الدائمة والثابتة لأي تقدم. كما أن فوكو ركز في مناقشته للتنوير على السلطة - وأعني هنا السلطة السياسية- أكثر من تركيزه على الدين؛ فنقد السلطة وكشف ألعيبها هو المدخل الأول للتنوير. وهذا ما جعل الزواوي بغورة² يقول: "إذا كانت هناك طرق عديدة لمناقشة التنوير أشهرها نقد المعرفة، فإن فوكو اختار مسألة السلطة"³.

وليست غريبة على الدارس للمتن الفلسفي لفوكو مسألة تركيزه على السلطة أكثر من الدين، نظرا لما يشكله هذا المفهوم (السلطة) من مكانة في فلسفة فوكو، ولاسيما وأن السياق الاجتماعي الذي نشأ فيه فوكو يختلف عن ذلك الذي عاش فيه كانط، وهو -كما بينا سابقا- مناخ تهيمن عليه الصراعات الدينية والمذهبية، وسلطة الكنيسة، وإجبارها للناس على القبول بمعتقداتها.

ثالثا: تقويض ميشيل فوكو لمبادئ وقيم عصر الأنوار:

لقد قوّض الفيلسوف الفرنسي فوكو المبادئ الأساسية التي قام عليها التنوير بالصورة التي أفضت إلى الحداثة. وليس غريبا مثل هذا على فيلسوف بنى مشروع الفكر على نقد الحداثة، والتأسيس إلى ما بعد الحداثة، سواء

¹ ميشيل فوكو، ما الأنوار، مجلة الأزمنة الحديثة، ص 97.

² باحث جزائري متخصص في فلسفة ميشيل فوكو.

³ الزواوي بغورة، مدخل إلى فلسفة ميشيل فوكو، ط 1، دار الطليعة للطباعة والنشر، 2013، لبنان، ص 206.

على مستوى الخطاب والمواضيع الفلسفية التي تطرق إليها، أو على مستوى النقد الذي وجهه للسلطة وعبرها إلى التراث التنويري الذي تأسس على العقل والعلم.

وإذا كان عصر الأنوار قام على مبادئ وقيم تمثلت أساساً في: تقديس العقل، نقد التراث، مساءلة الدين، وتبجيل العلم، ونشر الحرية فإن فوكو عمد إلى كل هذه المبادئ والقيم وهدمها. وسنوضح ذلك من خلال التحليل الآتي:

1- الجنون مقابل العقل: كما بينا أنفاً فقد نال العقل مكانة سامية في المشروع التنويري؛ حيث رفضت كل معرفة مخالفة له، فأضحى العقل ميزاناً للحكم على مختلف أشكال الخطاب وأنواع المعرفة، غير أن فوكو بين حدود العقل ومحدوديته دون أن يلغيه ويرفضه من خلال دراسة للجنون في أطروحاته تاريخ الجنون في العصر الكلاسيكي، هذا البحث الذي يستدل به فوكو على محدودية العقل، ما دنا أمام ثنائية العقل واللاعقل (الجنون).
2- الراهن مقابل التراث: لقد تأسس الحدائ على نقد الماضي والقطيعة مع التراث، من أجل التقدم، فالتراث حسب الحدائ يشكل عائقاً أمام صيرورة التقدم الإنساني. بيد أن فوكو أخذ منحى آخر يقوم على نقد الحاضر الراهن ومساءلته من أجل تحقيق التقدم الإنساني؛ لأن مهمة المثقف معالجة إشكالات حاضره، والمساهمة في إصلاحه، بعد وصف هذا الحاضر وتشخيصه وتحليله.

3- السلطة مقابل الدين: انطلق التنوير من نقد الدين، والدعوة إلى رفض كل ما يعارض العقل منه، على اعتبار أن الدين سبب من أسباب تعويق التنوير، لأنه يتدخل في حياة الناس، ويؤطر حياتهم اليومية. إلا أن فوكو ركز على نقد السلطة السياسية؛ حيث حلل الخطاب السياسي، وبين آثاره في الواقع. وهذا ما ميز المتن الفلسفي لفوكو؛ بحيث لم يهتم بقضايا الفلسفة الكلاسيكية، بل اتجه حيال قضايا جديدة وهامشية. وهذا الاختيار ينسجم مع رؤية فوكو الفلسفية؛ لأن الدين لم تبق له راهنيته اجتماعية في ظل الحدائ العلمانية مقارنة بالفترات السابقة (عصر الأنوار، العصور الوسطى، وقبل ذلك) وفوكو دعا إلى أن يهتم المثقف بالقضايا الراهنة.

4- السياسة مقابل العلم: ينتقد فوكو موضوعية العلم، ويذهب إلى أنه يؤدي أدواراً سياسية وإيديولوجية، فهو مقيد وغارق في السياسة.

5- السجن مقابل الحرية: انطلاقاً من المقاربة التاريخية التي نهجها فوكو، التي درس فيها تاريخ السجن والتعذيب والانضباط في العصر الحديث، وعلى الخصوص في كتابه المراقبة والمعاقبة ولادة السجن، خلص إلى أن عصر التنوير الذي اكتشف الحرية، هو العصر ذاته الذي اكتشف السجن؛ حيث قال: "إن التنوير الذي اكتشف

الحريات هو الذي اكتشف الانضباط"¹. كما أن عصر الأنوار لم يستطع أن ينجح في التعامل مع المجانين، فكانوا يجلسون في المشافي ويعاملون معاملة المساجين، وأحيانا المذنبين.

6- التعذيب مقابل الكرامة: بعدما عرض فوكو أصنافا من القسوة وألوانا من العذاب التي وقعت في السجون، انتهى إلى أن العصر الحديث لجأ إلى التعذيب الجسدي عبر العقاب البدني والأعمال الشقة، خاصة وأن هذا التعذيب لم يقلل من الجريمة وإنما أدى فقط الوظيفة السياسية المتمثلة في تقوية السلطة. يقول ميشيل فوكو عن التعذيب: "هو سياسة الترهيب، إشعار الجميع، وفوق جسم المجرم، بوجود العاهل غاضبا. إن التعذيب لا يعيد العدالة إلى نصابها، بل يقوي السلطة. في القرن السابع عشر ومطلع القرن الثامن عشر أيضا لم يكن التعذيب بعد، مع ما فيه من مسرح الرعب، بقية باقية لم تمح بعد، من عهد آخر. إن عنفه وعلانيته والإكراه الجسدي لعبة غير متكافئة بين قوى تتصارع، احتفالية مدروسة، وباختصار إن جهازه كله يدخل من الوظيفة السياسية للعقوبة"². لقد اعتبر فوكو التعذيب الجسدي العلني بمثابة احتفال للسلطة متجسدة في الحاكم بتفوقها على خصومها السياسيين. وبالتالي فهذا انتهاك صارخ لكرامة الإنسان، وتناقض في صورة الأنوار المتمثلة في الحرية والتعبير ونبد العنف. وما قيل عن المساجين يقال عن المجانين، الذين تعرضوا للعنف الجسدي وكانوا يجلسون ويربطون وكان المجتمع يتخلص منهم ويلفظهم مثل المجرمين، دون أن يأبها بكرامة الإنسان الجسد. لقد شكّل الجنون تحديا كبيرا للمجتمعات المتنورة والحداثية، وكان عاملا من عوامل ضعفها.

المبحث الثاني: مقارنة ميشيل فوكو لمقومات التنوير عند إيمانويل كانط:

ليس غريبا عن فوكو اهتمامه بفلسفة كانط، فقد خصص لكانط "الرسالة الصغرى"³ لدراسة كتاب كانط: "الإنثربولوجيا من منظور برغماتي"، كما اتضحت العلاقة الفلسفية بين كانط وفوكو أيضا بصورة جلية من خلال تعليقه على نص كانط: ما التنوير؟ وهو تعليق غني يمكن استنباط منه قضايا عديدة في مقدمتها ما يرتبط بالحداثة وما بعد الحداثة. فبذلك "فالمتن الفلسفي لفوكو يكشف عن معرفة دقيقة بفلسفة كانط واطلاع واسع على أعماله بما فيها رسائله التي يحيل إليها، والسبب في ذلك هو أن فلسفة كانط شكلت بالنسبة لفوكو لحظة فارقة وفاصلة في تاريخ الفلسفة الغربية"⁴. لا سيما فيما يتعلق بالنقد؛ الذي أسس للتنوير والحداثة. يقول فوكو عن دور النقد الكانطي في ولوج الحضارة الغربية إلى الحداثة: "دشن النقد الكانطي عتبة حداثتنا"⁵.

¹ نقلا عن: الزواوي بغورة، ما بعد الحداثة والتنوير: موقف الأنثربولوجيا التاريخية -دراسة نقدية، ص 138.

² ميشيل فوكو، المراقبة والمعاقبة ولادة السجن، تر: علي مقلد، ط 1، مركز الإنماء القومي، 1990، بيروت، ص 82.

³ الرسالة الصغرى وتسمى أيضا الرسالة المتممة، وهي بحث أكاديمي مكمل لأطروحة الدكتوراه حسب التنظيم التربوي الفرنسي حينئذ.

⁴ الزواوي بغورة، مدخل إلى فلسفة ميشيل فوكو، ص 19 - 20.

⁵ Michel Foucault, les mots et les choses, éditions Gallimard, 1966, Paris, P 107.

المطلب الأول: قيمة النص الكانطي حول التنوير بالنسبة لميشيل فوكو:

نال نص ما التنوير؟ لكانط مكانة مرموقة في التفكير الفلسفي لفوكو على غرار المشروع الفلسفي لكانط ككل. ولعل من أبرز تجليات هذا الأمر أن فوكو خصص مقالا مستقلا للمقال من أجل التعليق عليه ومناقشته، ومحاولة تصنيفه في صيرورة التفكير الفلسفي، إضافة إلى التنويه به والاعتراف بأهميته. كما كانت قراءة مقالة ما التنوير؟ من لدن فوكو مشروعاً فكرياً بين الفيلسوفين الفرنسي ميشيل فوكو والألماني يورغن هابرماس Jurgen Habermas (و1929)، إضافة إلى ذلك فقد أشار فوكو في كتاباته المختلفة إلى هذا النص سواء إشارات عابرة أو وقفة للتحليل والاستشهاد والنقد، من نماذج ذلك كتابه الذات والسلطة. أما على المستوى الشفوي فقد تعرّض فوكو لهذا النص بالدراسة والتحليل في مناسبات عديدة، منها: المحاضرة التي قدمها في الجمعية الفلسفية الفرنسية في ماي 1978 بعنوان "ما النقد؟"، وكذلك في درس في كوليج دو فرانس سنة 1983، وغير ذلك من المناسبات¹.

أما من حيث قيمة النص في ذاته بالنسبة لفوكو فيعتبره إبداعاً جديداً في التفكير الفلسفي، ليس بسبب ما تضمنه من مقومات للتنوير، ولكن في طريقة معالجة لهذا الموضوع على اعتبار أنه نص يقارب إشكالية تنتهي للحاضر الراهن، ويجعل الفيلسوف إنساناً منتمياً إلى هذه الصيرورة. يقول ميشيل فوكو: "يتعلق الأمر كذلك بالإبانة عن طبيعة وكيفية انتماء المتحدث كمفكر وعالم وفيلسوف لتلك الصيرورة، وكيف يتحدد دوره ضمن تلك الصيرورة باعتباره منتمياً لها وفاعلاً فيها في نفس الآن"². ويعود الفضل إلى كانط -حسب ميشيل فوكو- في هذه المسألة.

المطلب الثاني: جوانب الاتفاق بين كانط وفوكو في مقومات التنوير:

لقد بنى كانط تصوره التنويري على الخروج من القصور، الذي يعود إلى المرء ذاته نتيجة عدم القدرة على استخدام عقله دون توجيه ووصاية من أي سلطة دينية أو سياسية. وهذا الأمر ذاته ما ذهبه إلى فوكو أثناء حديثه عن ممارسة النقد وعلاقته بالسلطة؛ حيث يذهب إلى أن "النقد السياسي يعني عدم الخضوع لألعاب السلطة الدينية والسياسية والعلمية"³. وبالتالي فنقد السلطة سواء أكانت دينية أو سياسية أو معرفية هو ما يحقق التنوير بالنسبة للفيلسوفين. ولعل النقد هو السمة الأساسية التي ميزت الأنوار ورسخت الحداثة. لقد دافع عقل

¹ ينظر: الزواوي بغورة، ما بعد الحداثة والتنوير: موقف الأنطولوجيا التاريخية-دراسة نقدية، ص 153.

² ميشيل فوكو، ما الأنوار، مجلة الأزمنة الحديثة، ص 90.

³ الزواوي بغورة، مدخل إلى فلسفة ميشيل فوكو، ص 206.

الأنوار عن "القدرة التفسيرية للنقد الذي أعلن انتماءه لسلطة العقل ضد سلطة التقاليد، وسيتشبت أيضا بفرض أولوية قواعد العقل على قواعد الاعتقاد الذي وصف بالأعمى مقابل النقد الذي وُصف بالتنوير"¹. علاوة على ذلك شكلت الثورة حدثا مهما عند الفيلسوفين معا باعتبارها علامة على توجه واستعداد أخلاقي إنساني للديمقراطية والحرية والحق.

المطلب الثالث: جوانب الاختلاف بين كانط وفوكو في مقومات التنوير:

لا يمكن الحديث في هذا السياق عن الاختلاف بمفهومه التقليدي الذي يعني التعارض والتباعد في التصورات والمواقف، بل هو في حقيقته اختلاف في الآليات وطرق العمل، وليس اختلافا في الجوهر والمبادئ. ولعل من بين ما خالف فيه فوكو كانط في مسألة التنوير، ولا سيما مسألة استعمال العقل هو استعمال العقل بين المجالين العام والخاص، والتنوير الفردي والجماعي اللذين عرضناهما سابقا. وكذلك في نقد التراث والماضي أو مساءلة الراهن، وغير ذلك من القضايا. لذلك ارتأينا تقسيم جوانب هذا الاختلاف إلى قسمين؛ قسم يهتم بالشكل وآخر بالمضمون.

أولا: على مستوى الشكل:

لقد ذهب كانط إلى الدعوة إلى استعمال العقل دون وصاية من الآخرين من أجل تحقيق التنوير، بيد أنه حصر هذا الاستعمال في المجال العام، وقيدته وضيقه بل ومنعه أحيانا في المجال الخاص. هذا التمييز سيخالفه فوكو ويعده "تميزا سلبيا لا يقدم شيئا كبيرا بالنسبة إلى حرية استعمال العقل، لأن الاستعمال العام والعلني للعقل يكون استعمالا شخصيا لا أثر له في الممارسة والواقع"².

كما ذهب فوكو إلى أن نص ما التنوير؟ لكانط يعتره الغموض في بعض مفاهيمه، من ذلك طريقة التخلص من القصور، وكذلك في استعمال كلمة الإنسانية التي يختلط فيها المعنى بين المجموعة البشرية التي عرفت عملية التنوير أم الإنسانية على وجه العموم³.

ثانيا: على مستوى المضمون:

يقوم التنوير الكانطي على مساءلة النصوص والخطابات التي توارثت ولقّنت من قبل رجال الدين. وعلى أساس ذلك أي بعد إسقاط سلطتها المعرفية عبر عرضها على ميزان العقل يقوم التنوير. غير أن فوكو لا يعير للتراث اهتماما بالغا، وإنما يركز على الحاضر الراهن، ويدعو إلى نقد الخطاب الذي يتمتع براهنيته في التأثير في المجتمع.

¹ جوزيان بولاد أيود، العقل والنقد في عصر الأنوار، تر: محمد الهلالي، مجلة الأزمنة الحديثة، ع 8، المغرب، ص 187.

² المرجع السابق، ص 207.

³ ينظر: الزواوي بغورة، ما بعد الحدائث والتنوير: موقف الأنطولوجيا التاريخية دراسة نقدية، ص 163.

يقول فوكو: "بدأت تتضح معالم طريقة جديدة لمقاربة مسألة الحداثة، طريقة لم تعد تهتم بالعلاقة مع القدماء، بقدر ما اهتمت بالعلاقة مع الحاضر الراهن"¹.

إضافة إلى ذلك فقد ركز كانط في إقامة مشروع التنوير على مساءلة الدين، وجعله محور النقد، متبوّثاً رتبة تتقدم على مختلف أنواع الخطاب وضروب المواضيع. إلا أن فوكو ركز اهتمامه على نقد السلطة والخطاب السياسي؛ حيث عرف النقد بأنه "إذا كانت فنون الحكم تعني هذه الحركة التي بواسطتها يتم إخضاع الأفراد بواسطة آليات سلطوية تستند إلى حقيقة ما، فإن النقد هو هذه الحركة التي بواسطتها تعطي الذات لنفسها حق مساءلة الحقيقة حول آثار السلطة"².

إضافة إلى ما سبق من القضايا الجوهرية التي يميز به فوكو عن كانط، عدم إيمان فوكو المطلق بالتنوير والحداثة ومقوماتهما في تخليص الجنس البشري من حالة القصور، والعبور به إلى وضعية الرشد. حيث أكد أن "قراءته للتنوير سواء من خلال البحوث التي أنجزها أم من خلال القراءة التي قدمها لنصي كانط، لا تؤكد أبداً أننا سنصبح راشدين"³. لأن تجربة التنوير بشكلها الذي عرفته الحداثة والأنوار لم تجعلنا راشدين وناضجين. يقول فوكو: "هناك أشياء كثيرة في تجربتنا تقنعنا بأن الحدث التاريخي للتنوير لم يجعلنا ناضجين"⁴. الشيء الذي جعل الباحثين يصنفون فلسفة فوكو ضمن فلسفة ما بعد الحداثة.

خاتمة:

يختلف الحديث عن التنوير باعتباره مقومات وآليات لتحقيق التقدم الإنساني عن الأنوار بوصفه عصراً تاريخياً. لهذا نجد فوكو قد قدّم نقداً للأنوار بوصفه تجربة إنسانية تاريخية، فكانت دراسته للموضوع عبارة عن تقييم للتجربة بعد مرور قرنين منها؛ أي من كانط إلى فوكو. لقد كانت خلاصة هذا التقييم تصب في رفض فوكو لكثير من المقومات والمبادئ والقيم التي تأسس عليها التنوير؛ لكونها مبادئاً وقيماً لم تحقق التنوير (التقدم) بالصورة التي تطمح إليها البشرية، فعصر الأنوار الذي حرر العقل، وقطع مع التعصب، وأسس للسلم هو نفسه

¹ ميشيل فوكو، ما الأنوار، مجلة الأزمنة الحديثة، ص 91.

² Michel Foucault, Qu'est – ce que la critique ? Critique et AUFKLARUNG, in Bulletin de la société française de philosophie, 84 année, N 2, avril – juin 1990, P 36.

نقلا عن: الزواوي بغورة، مدخل إلى فلسفة ميشيل فوكو، ص 205.

³ الزواوي بغورة، ما بعد الحداثة والتنوير: موقف الأنطولوجيا التاريخية-دراسة نقدية، ص 171.

⁴ Michel Foucault, Dits Et écrits, P 577.

العصر الذي همش الجسد وأنتج الحروب ودعم الاستعمار، وألغى التعدد، ووسّع مجال السلطة السياسية. وبالتالي فهو تنوير وإن أسهم في نهضة الإنسان فإنه في المقابل لم يسهم في تحريره.

تأسيساً على ما سبق وبعد العرض الوصفي والتحليلي الذي تطرقنا إليه في الفصول الأنفة، يمكن ختم هذا البحث بالخلاصات والنتائج الآتية:

- قدّم كانط إجراءات عملية لتحقيق التنوير، تقوم على التخلص من القصور عبر استخدام العقل دون توجيه ووصاية من الآخرين.
- دعا كانط إلى تنوير متريث ومتأن؛ بحيث لا يصطدم مع السلطة، ولا يوجد أي فوضّة ونزاع مادي، وتجلّى ذلك من خلال تمييزه بين استعمال العقل في المجال العام والمجال الخاص.
- سلّط كانط نقده على الدين، باعتباره العقبة الأساسية في مسيرة التنوير.
- اهتم فوكو بفلسفة كانط، وفي إطار ذلك نوّه بإنجازات كانط وفضله في إبداع نمط جديد من التفكير الفلسفي، يكمن في معالجة قضايا الحاضر. كما قدّم دراسة وتحليلاً للتنوير الكانطي خصوصاً، وعصر الأنوار عموماً.
- دعا فوكو إلى أولوية مساءلة الحاضر الراهن من أجل التنوير (التقدم) بدلا من نقد التراث.
- بناء على الأنطولوجيا التاريخية، قوّض فوكو معظم المبادئ التي تأسس عليها عصر الأنوار، بما في ذلك الدين، التراث، والعقل، والحرية.
- يمكن تصنيف فلسفة فوكو في هذا المجال ضمن فلسفة ما بعد الحداثة، لأنه انتقد الركائز الأساسية التي تأسس عليها التنوير والحداثة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. بغورة الزواوي، ما بعد الحداثة والتنوير: موقف الأنطولوجيا التاريخية-دراسة نقدية، ط 1، دار الطليعة للطباعة والنشر، 2009، بيروت.
2. بغورة الزواوي، مدخل إلى فلسفة ميشيل فوكو، ط 1، دار الطليعة للطباعة والنشر، 2013، لبنان.
3. بوزان عدنان، فلسفة إيمانويل كانط: دراسة نحو التنوير والحرية، استكشاف العقلانية والأخلاق، د ط.
4. فوكو ميشيل، إرادة المعرفة، تر: مطاع صفدي وجورج أبي صالح، مركز الإنماء القومي، 1990، بيروت.

5. فوكو ميشيل، المراقبة والمعاقبة ولادة السجن، تر: علي مقلد، ط 1، مركز الإنماء القومي، 1990، بيروت.
6. فوكو ميشيل، حفریات المعرفة، تر: سالم يفوت، ط 2، المركز الثقافي العربي، 1987، الدار البيضاء.
7. فوكو ميشيل، يجب الدفاع عن المجتمع، تر: الزواوي بغورة، ط 1، دار الطليعة، 2003، بيروت.
8. كانط إيمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، تر: عبد الغفار مكاي، ط 1، منشورات الجمل، 2002، ألمانيا.
9. مسعود جبران، معجم الرائد، ط 7، دار العلم للملايين، مارس 1992، بيروت.
10. بولاد أيود جوزيان، العقل والنقد في عصر الأنوار، تر: محمد الهلالي، مجلة الأزمنة الحديثة، ع 8، المغرب.
11. تودوروف تزفتان، مشروع الأنوار، تر: حسن العمراني، مجلة الأزمنة الحديثة، ع 1، أبريل 2008، المغرب.
12. غيضان السيد علي، فلسفة الدين عند كانط، مجلة الراصد العلمي، ع 3، يناير 2016، وهران.
13. فوكو ميشيل، ما الأنوار، تر: عبد الله البلغيتي العلوي، مجلة الأزمنة الحديثة، ع 1، أبريل 2008.
14. كانط إيمانويل، ما تنوير، تر: إسماعيل المصدق، مجلة فكر ونقد، ع 4، 1997.
15. مندلسون موسى، ما الأنوار، تر: محمد الهلالي، مجلة الأزمنة الحديثة، ع 2، مارس 2010، المغرب.
16. الهلالي عبد المجيد، تاريخ الزمن الراهن، مواقف وجارب، المجلة الجزائرية للبحوث والدراسات التاريخية، ع 11، يونيو 2020.

17. Foucault Michel, Dits Et écrits, Ed. Gallimard, 1994, Paris.

18. Foucault Michel, les mots et les choses, éditions Gallimard, 1966, Paris.

19. Foucault Michel, Qu'est – ce que la critique ? critique et AUFKLARUNG, in Bulletin de la société française de philosophie, 84 année, N 2, avril – juin 1990.

20. Kant Emmanuel, Lectures on philosophical theological, trans, by : Allen w. Wood and G. Clark, Cornell university press, 1978, London.



فضاء فن المنظور (البرسبكتيو) في مقامات بديع الزمان الهمذاني وفق نظرية جمالية
الجشطات الأدبية A.V.G¹

The Perspective Art Space in Badi Al-Zaman Hamadani's Maghamat Based on the
Theory of Literary Aesthetics A.V.G

ط.د. حكيمه اكبرى - الكاتبة المسؤولة: د. سمييه حسنعليان (جامعة أصفهان، إيران)

Hakimeh Akbari - Corresponding Author: Somaye Hassanalain (University of Isfahan, Iran)

د. الهام صالحى نجف آبادى (جامعة آزاد نجف آباد، إيران)

Dr. Elham Salehi Najafabadi (Azad University of Najaf-Abad, Iran)

Abstract :

The Maghamat written by Badi al-Zaman Hamadani, with its unique aesthetic principles, is considered one of the lasting works of Arabic literature, whose beauty has been studied with mere rhetoric by the aestheticians so far, while all the beauty of a lasting work which is in the rhetorical beauty, is not limited to the level of the text components. On the other hand, considering that detailing at the word and sentence levels, ignoring the context of the text, overlooking the artistic nature of literature, and separating words and meaning are considered shortcomings of the science of rhetoric in literary aesthetics. The Gestalt theory of visual-auditory, with the unity of word and meaning, and with the aim of bringing diversity to the unity of rhetorical sciences, has made it possible the aesthetic explanation of various artistic spaces such as contrast, perspective, empty space, positive and negative spaces, tragedy and caricature in the context of literary art, as one of the seven types of fine arts. Perspective is one of the most beautiful settings (spaces) based on the change in the golden ratio in humorous literary works. According to this hybrid-systemic theory, with a combination of metatextual sciences, the law of the mental triangle, the golden ratio, and the principles of twelve associations of meanings in the psychology of learning, in Maghamat written by Hamadani, the following items are investigated at the text level: the interactions between the principle of the "Figure-Ground", and the techniques of fine arts, like blurring and visual inversion, displacement and substitution, transformation, exchange and interference, art of contrast and "light-shade space". This study showed that the principle of "Figure-Ground" and settings based on it, such as perspective at the level of the texture, is one of the most basic aesthetes and unique principles in the context of this literary work, which has a general design or "Strong Prägnanz" based on the mental triangle and in the Gestalt-like form, it has determined dozens of rhetorical tools under the artistic-psychological principles of this theory.

Keywords: Rhetorical theory, literary aesthetics, perspective art, association of meanings, literary Gestalt.

1 . أول نظرية في الجماليات الأدبية سُجِّلَت في موقع الوثائق الرسمية لرسائل الجامعات الإيرانية (إيرنداك) في عام 1399ش، وقد أُدخِلَت فرضيتها في عام 1395ش في اقتراح سجل وثائق إيرنداك، وحُوِّلَت إلى النظرية النظامية الشمولية، أول مرة، في رسالة الدكتوراه "إلهام صالحى نجف آبادى". هذه النظرية البلاغية-الفنية-النفسيّة بُجِّتَت في ثلاث لغات وتعدّ تحولاً عالمياً في علم البلاغة وكانت نتيجة هذه النظرية بناء نظام بلاغى يضم جميع أدوات علم البلاغة تحت مجموعة من 12 مبدأ والعشرات من التقنيات الفنية و النفسية.

مستخلص:

تعد مقامات بديع الزمان الهمداني بمبادئها الجمالية الفريدة من الأعمال الأدبية الخالدة في الأدب العربي، التي درسها الباحثون في علم الجمال دراسة بلاغية صرفة، مع أن الجماليات الأدبية لا تنحصر في الجمال البلاغي على مستوى مكونات النص، ومن جهة أخرى فإن التركيز على التفصيل في مستوى الكلمة والجمل، وعدم الاهتمام بسياق النص والطبيعة الفنية للأدب، وفصل اللفظ عن المعنى، هو من قصور علم البلاغة في بيان جمالية الأدب. نظرية الجشطالت الصوتية التصويرية، مع وحدة اللفظ والمعنى، والانتقال بالعلوم البلاغية من الكثرة إلى الوحدة، تسمح بتوضيح الجماليات الخاصة بمختلف الفضاءات أو المساحات الفنية، مثل التباين (الكونتراست) والمنظور والمساحة الفارغة والفضاء الإيجابي والسلبي والمأساة والكاريكاتور، وذلك على مستوى النسيج الفني الأدبي، بوصفها واحدة من الأنواع السبعة للفنون الجميلة.

من أجمل تشكيلات المساحات التي تعتمد على تغير النسبة الذهبية في الأعمال الأدبية الفكاهية، هو (المنظور)، الذي يعتمد على هذه النظرية النظامية الشمولية، مع دمج العلوم الفرعية ما وراء النص، وقانون المثلث العقلي والنسبة الذهبية، ومبادئ ترابط المعاني الاثني عشر في علم النفس الإدراكي، مثل التفاعلات بين مبدأ الشكل والأرضية، وتقنيات الفنون الجميلة مثل تقنية الطمس الصوتي التصويري¹ وعكس الصورة، والإزالة والإزاحة والإستبدال، والتحويل، والتبادل والتداخل، فن التباين أو الكونتراست، ومساحة الضوء و الظل. وقد أمكن دراستها والتحقق منها في مقامات بديع الزمان الهمداني على مستوى النص.

بينت هذه الدراسة أن مبدأ الشكل والأرضية والإبداعات الفضائية المبنية عليه، كالمنظور في نسيج النص، هو من أهم الأسس التي تجعل هذا العمل الأدبي عملاً جميلاً وفريداً من نوعه، وتستند إلى المثلث العقلي، إذ تحتوي على خطة شاملة أو براجنانز قوية، وتشمل من حيث الجشطالتية، العشرات من الأنواع والأدوات البلاغية التي تعدّ جزءاً من المبادئ الفنية- النفسية في المنظومة البلاغية الإبداعية على أساس هذه النظرية.

الكلمات المفتاحية: النظرية البلاغية، جماليات الأدب، فن المنظور، ترابط المعاني، الجشطالت الأدبية.

¹. تقنية الطمس الصوتي التصويري في فتوغرافي، blur.

مقدمة:

تعد مقامات الهمداني من الأعمال الجذابة والخالدة في أذهان الناس، ولكن الجماليات الفنية النفسية لم تُدرس كما ينبغي في هذا العمل الأدبي، إذ لم يُنظر إلا في بلاغته، ولا بد أن نعلم أن الجمال الأدبي لا يقتصر على علم البلاغة، ولو صدق ذلك لكانت الأعمال الأدبية التي استفادت من أبرز التقنيات البلاغية وأحدثها هي الأجل والأطول بقاء، ولكن الحقيقة مختلفة تماماً. كما أن المعايير الأخلاقية والمفاهيم المعنوية لا تستطيع أيضاً جذب القراء وتخليد العمل الأدبي في الأذهان، ولو صحّ ذلك لكانت أشعار أبي نواس المشهورة بكسر الحدود الأخلاقية منسوبة في دهاليز التاريخ الأدبي، غير أن الحقيقة تقول شيئاً آخر. ومن جهة أخرى فإن البلاغة مقصورة في إدراك الجماليات الأدبية، فهي تركز على الجمل والكلمات، وتفصل بين اللفظ والمعنى، فلا تلتفت إلى سياق النص، ولا تراعي الطبيعة الفنية للأدب.

في هذه المقالة نأخذ بالحسبان التراث الأدبي القديم مع النظريات الأدبية الجديدة، بالاستناد إلى النظرية الجمالية الجشطالتيّة (التصويرية-الصوتية)، وكذلك بهدف إظهار بعض الجماليات الفريدة في مقامات الهمداني مثل تشكيل الفضاء الفني عبر المنظور. وترجع أهمية هذا البحث وضرورته إلى تعمقه على مستوى سياقات المقامات، والنظر في بعض التقنيات الفنية، مثل القطع والاستبدال، وكذلك مبادئ ربط المعاني في علم النفس الإدراكي وعلم البلاغة، ووحدة اللفظ والمعنى وفق الشكل النظامي، مع تحليل يعتمد على المثلث العقلي.

أسئلة البحث:

- ما التقنيات الفنية وأسس تداعي المعاني النفسية في سياق النص التي استفادت منها مقامات الهمداني لبناء مساحات فنية متنوعة مثل المنظور؟

- كيف يمكن لمبدأ الشكل والخلفية أو الأرضية ومفهوم النسبة الذهبية أن يؤديا إلى بناء منظور أدبي؟

منهج البحث:

منهج هذا البحث وصفي، ويعتمد على الطريقة الجديدة للنظرية الجمالية الجشطالتيّة التصويرية-الصوتية، ويتضمن جميع مجالاتها، وجميع أدوات في علم البلاغة ضمن اثني عشر مبدأ وثلاثة قوانين، حيث يمكن من خلال وحدة اللفظ والمعنى دراسة التأثير الأدبي للمقامات في مستوى بنية النص من دون مجرد إلقاء نظرة على التفاصيل في مستوى مكونات الكلمة والجملة، وتوضيح المبادئ الجمالية (الفنية-النفسية-البلاغية) التي جعلت هذا العمل خالداً.

الدراسات السابقة:

كثيرة هي الدراسات التي تناولت مقامات الهمذاني بالبحث والتحليل، ومع أن هناك دراسات بحثت عن جماليات مقامات الهمذاني؛ ولها الفضل في هذا النوع من دراسة الجمالية الأدبية ولكن لم يدرس أي منها هذه المقامات وفق هذه النظرية التي يقوم عليها البحث الحاضر، وعلى مستوى النص، وبتقنيات فنية مثل المنظور، ومبادئ تداعي المعاني في علم النفس.

2- نبذة عن مقامات بديع الزمان الهمذاني ومكانتها في الأدب العربي:

ولد بديع الزمان الهمذاني، كاتب هذه المقامات الخالدة، سنة 358هـ في همدان، المدينة الجبلية الإيرانية. وقد تناول في 51 مقامة موضوعات اجتماعية متنوعة مثل: الكدية، التعامي، القراد، النقد الأدبي، النقد الاجتماعي، الوعظ والدين. ويقوم فيها بدور المصلح الاجتماعي ويهدف إلى إصلاح المجتمع من خلال النقد الفكاهي بأسلوب فني مثل عالم نفس أو فنان ساخر أو طبيب حاذق. و«المقامة بفتح الميم، تستعمل بمعنى المجلس. يقوم فيه شخص بين يدي خليفة أو غيره ويتحدث واعظاً، وبذلك يدخل في معناها الحديث الذي يصاحبها»¹. لهذا النوع من القصص الشعبية شخصيتان رئيستان؛ راوٍ اسمه عيسى بن هشام، وبطل اسمه أبو الفتح الإسكندري، يُقَدِّم الهمذاني من خلال المقامات وبأسلوب نقدي فكاهي مظاهر اجتماعية ونفسية كانت سائدة في المجتمع حينذاك.

3- نبذة عن النظرية الجمالية الجشطالت الأدبية:

يمكن للنظرية الجمالية الجشطالتية الصوتية- التصويرية أن تظهر لنا أسباب جمال وجاذبية البناء الفني لمقامات الهمذاني. وهذه النظرية هي: «النظرية الأساسية النظامية، تبحث في كيفية إدراك الجمال الأدبي على مستوى العناصر (الهياكل) التصويرية والسمعية و النحوية للنصوص الأدبية، مما يتيح للمتلقي إمكانية إدراك جماليات الأعمال الأدبية الخالدة في نسيج النص. تحتوي هذه النظرية وطريقتها على اثني عشر مبدأً وثلاثة قوانين وهي عبارة عن توليفة لمبادئ وتقنيات الفنون الجميلة بالإضافة إلى مبادئ ربط المعاني في علم النفس الإدراكي و علم البلاغة وعلوم ما وراء النص. بناء على هذه النظرية تم إبداع نظام بلاغي و تدرج جميع الأدوات والحيل البلاغية تحت منظومة المبادئ الإثني عشر لهذا النظام. المبادئ الاثني عشرة للجشطالت الصوتية- التصويرية هي: مبدأ التشابه، مبدأ التجاور، مبدأ التباين أو الكونتراست (التناقض، التضاد، التنوع، التقابل، المفارقة، الترادف بالتشكيك)، التتابع و الاستمرارية، التكامل و الاستكمال، الشكل والخلفية أو التبادل و التفاعل بين

¹. ضيف، 1987م: 8.

الدور و السياق، المصير المشترك، التداخل والشمول، التقارن أو التناظر، التوازي، المنطقة المشتركة، العنصر المتصل (الوصل)¹.

كانت هذه النظرية ومنهجها في عام 2015م، التكملة الأولى لنظرية الجشطالت الإدراكية البصرية المرئية في الجماليات الأدبية² وقد أسست على مبدأ فني ينصُّ على أن الجمال في أي عمل فني أدبي هو الكلّ وليس مجموع أجزائه، والكل هنا شيء يتجاوز مجموع الأجزاء. فكل عمل أدبي يترك تأثيرات جمالية في المتلقي من خلال الكل الظاهر والمخفي، وليس من خلال الأجزاء³.

تعدّ نظرية الجشطالت البصرية حتى اليوم ذات تطبيقات في علم النفس الإدراكي البصري وكذلك في نقد أشكال الفن البصري، ولكن في دخولها عالم الأدب هناك بعض النقص، لأن فن الأدب فنُّ التصويري - صوتي يرتبط ارتباطاً عميقاً بالفنون التشكيلية وأيضاً بالفن السمعي الموسيقي. ونظراً لأنّ نظرية الجشطالت فعّالة فقط في الفنون البصرية التي تُرى بالعين المجردة، فقد استخدمنا هذه النظرية في فن الأدب، ويمكن أن تكون فعّالة أيضاً في الفنون التصويرية والسمعية⁴.

1. صالح نجف آبادي، 1399: 303.

2. جشطالت، كلمة ألمانية تعني الهيئة والشكل الكلي، وهي نظرية في علم النفس يركز أكثر على عدّ الظواهر كلاً منظماً بدلاً منها مجرد مجموعات من الأجزاء. وقد بُنيت هذه الفكرة على الاعتقاد بأن الكل يمتلك خصائص أكثر من الأجزاء المكونة له، كما أن الكل يمتلك خصائص لا توجد في الأجزاء المكونة له (رضا زاده، 1397: 6). استُخدمَ هذا المصطلح أول مرة من الفيلسوف النمساوي كريستيان فون أرنفلز، في عام 1890، وفي العقدين التاليين شهدت حركة الجشطالت جهود كونستانتين وريتهامر (1880-1943)، وكوهلر (1887-1967) وكورت كوفكا (1886-1941م) حصلوا على شيء جديد. الجشطالت اسم مدرسة في علم النفس ومجموعة صغيرة من علماء النفس الألمان الذين تبناوا هذه المدرسة في أوائل القرن العشرين، حيث استخدموا نظريات ماركس ورتايمر كأرضية لعملهم في دراسة التعلم. هذه الحركة نشأت بعد نشر مقال ماكس ورتايمر عن الحركة الظاهرة في عام 1912 (المرجع نفسه). وفيما يتعلق بكيفية تشكيل نظرية الجشطالت، يجب أن نذكر: أن ماكس ورتايمر، لما كان في عطلة في رحلة بالقطار إلى مدينة راينلند، توصل إلى فكرة جديدة. لقد اكتشف أنه إذا تم إيقاف ضوءين مختلفين وتشغيلهما بمعدل معين، فإن ذلك يجعل في ذهن المشاهد انطباعاً بأنه يوجد ضوء واحد فقط يتحرك إلى الخلف والأمام. ظاهرة فاي هنا هي أن هذه الظاهرة تختلف عن العناصر التي تُنشئها. الإحساس بالحركة لا يمكن تفسيره من خلال دراسة كل من الضوئين اللذين ينطفئان ويتلوانان. تجربة الحركة تتحقق من خلال تركيبية من العناصر (أفشار مهاجر، 1388: 34). هذه نظرية نفسية تشرح كيفية إدراك الدماغ البشري للرؤية، ومنذ البداية دخلت في مجالات التصميم والعمارة والرسم والجغرافيك، وما زالت تحتفظ بمكانة مهمة في جمالية الفن. مفهوم الجشطالت ببساطة يعني أن العقل البشري يتلقى الظواهر ككل واحد.

3. صالح نجف آبادي، 1399: 35.

4. المصدر نفسه.

أدوات البحث في هذه النظرية (A.V.G) هي: أ. العلوم اللغوية، والبلاغة، والنحو والصرف، واللسانيات، والدلالة، والأسلوب. ب. أصول تداعي المعاني في علم النفس الإدراكي، وتُعرف بأصول الاثني عشر في الجشطالت التصويري الصوتي، وقوانينها الثلاثة هي: التوازن¹، والبراجنانز (المثلث العقلي)²، والحركة. ج. مبادئ الفنون التشكيلية وتقنيات الفنون الجميلة مثل المنظور، والتباين (الكونتراست)³، وخداع البصر وغيرها.

د. المعرفة والوعي العابر للنصوص والعلوم الفرعية ما وراء النص مثل: علم النفس، علم الاتصال، فن التعبير والحوار، علم الاجتماع، علم الصوتيات، والصوت الدلالي⁴.

وفي هذه النظرية عُرِّفت تقنيات الفنون الجميلة والتصويرية ومصطلحاتها، مثل النسبة الذهبية، وتباين الألوان (الكونتراست وتشكيك المعنى)، والمساحة الخالية، والفضاء المنفي والمثبت (السلبي والإيجابي) بشكل عملي وللمرة الأولى. وانطلاقاً من هذه النظرية ويهدف تحويل البلاغة من التعددية إلى الوحدة كسرنا الحدود بين العلوم البلاغية ووضعنا مئات أنواع حيل بلاغية تحت مجموعة من اثني عشر مبدأ وثلاثة قوانين، واخترنا اسم "التصوير/الصورة" لتوحيد اللفظ والمعنى. وقد دُرِّست هذه النظرية وطريققتها المبتكرة في ثلاث لغات وتستخدم في جميع الأنواع الأدبية وتؤدي هذه النظرية إلى تطورات أساسية في فن الأدب⁵. بناءً على هذه النظرية، فإن البنية الأدبية لنص خالد تشبه بناءً معمارياً أعطاه مهندسها شكلاً ومعنى باستخدام هياكل مختلفة، حيث البنى النحوية المتمثلة بأدوات علم المعاني والصرف والنحو تعمل كشكلٍ أوليٍّ لهذا البناء، مما يجعل وجودها أساساً لقوة العرض التصويري في نظر المتلقين. أما البنية الداخلية لهذا البناء والتي تتضمن الظواهر الفنية والتصويرية، فتجذب عين المتلقي منذ النظرة الأولى بجمالها؛ وهي البنية التصويرية نفسها التي تنقل كثيراً من المعاني إلى المتلقي من خلال الأشكال والألوان والتنسيقات. وأخيراً فإن علاقات هذه البنى ونسبها على مستوى نسيج النص العام تعمل مع البنية الصوتية على بناء تناغم وإيقاع، والهدف الجمالي للنصوص هو توضيح هذا التناغم والتناسبات.

1. وجود التوازن في الفنون الجميلة يعني التأثير المتناغم والمتناسب لكل العناصر في التركيب، بحيث تُنظَّم الطاقة البصرية لكل العناصر بطريقة لا يتداخل فيها أي جزء من العمل مع الطاقة البصرية للأجزاء الأخرى وتسبب فوضى بصرية. وهذا يؤدي إلى تكوين موزون ومتوازن، ينقسم إلى التقارن أو التناظر (توازن تناظري)، و(توازن غير تناظري). (حسيني راد، 1394: 65).

2. أصل البراجنانز أو المثلث العقلي أو الترميز وتبسيط المخطط العام، هو الجوهر الأساسي لمبادئ تداعي المعاني. هذا الأصل تقول إن الصور الغامضة في ذهن الإنسان تُفسر بأبسط شكل ممكن. حالة الارتباك التام ◀ محور الجشطالت ▶ البراجنانز القوي (الجشطالت النهائي).

3. حين توجد التضادات والتباينات على نطاق واسع من سياق النص، يمكن أن تعدد الكونتراست أو مساحة الضوء والظل حتى لو أنشئت مع صور مرادفة، لكن هذه الصور لها تسلسل وتشكيك هرمي يبني مفهوماً مثل الأزرق الواضح جداً، الأزرق الواضح، الأزرق المتوسط، الأزرق الداكن، وأخيراً الأزرق الكحلي. يمكن أن تبني الكونتراست الأدبي يتشكل في الضوء والسياق والشكل والحجم والمقياس والاتجاه.

4. المصدر السابق.

5. صالح نجف آبادي، 1399: 35.

واستناداً إلى هذه النظرية (A.V.G)¹، يتكون النص من عناصر صوتية وتصويرية ولغوية، وتدرس هذه العناصر بالاستفادة من المفاهيم المشتركة بين الفنون البصرية والسمعية مثل البناء والموسيقى والرسم. وتتكون البنية في هذه النظرية من عناصر أو هياكل (element - component)، ومواد أولية في إنشاء المبنى الأدبية (Material)، وهو كل معنى يتكون من صورة (لفظ + معنى)، وصوت، نحو، وصولاً إلى البنى الأكبر في نسيج النص الأدبي. ولهذه البنى تفاعلات صوتية وتصويرية ونحوية على مستوى البنية الأدبية، وتعمل على مستويين؛ مستوى تراكيب (أجزاء) النص ومستوى سياق أو نسيج النص؛ حيث تؤدي دوراً قوياً في صياغة المفهوم، وبناء الصورة، وإيجاد الإيقاع في النص. فإذا كان لدى إنسان صورة واضحة في ذهنه وأراد أن يقدمها للآخرين بالكلمات فهو في الواقع يشكّل مفهوماً مثل كاتب رواية خيالية. وبالعكس إذا كان لديه مفهوم في ذهنه ويريد أن يجعله واضحاً ومرئياً، فهو يقوم بعملية تجسي، مثل فن الرسم².

البنى الأدبية للنص (اتحاد اللفظ + المعنى أو المفهوم = الصورة):	
● الصورة + النحو(القواعد) ◀ العناصر(الهياكل) التصويرية-البصرية	
● الهياكل(العناصر) الصوتية والموسيقية(الإيقاعية) والسمعية	
توحيد الصوت + الصورة (اللفظ + المعنى) + النحو والقاعدة ◀ الجشطالت الصوتية-التصويرية.	
عنصر(الهيكلي) الصورة المفردة/ الصورة المركبة/ الصورة الفرعية/ الصورة الجانبية/الصورة البؤرية/ اللوحة التصويرية/ أصغر العنصر التصويري: صورة واحدة أو الصورة المفردة ◀ كل ذي معنى يتكون من الشكل والمعنى.	بنى (هياكل أو عناصر) الصورة وعلاقتها بفن الرسم الأدبي/بناء الصورة/ المعنى الحقيقي أو الخيالي ◀ الصورة
عنصر الحركة/الصوت/الحرف ◀ بناء الإيقاع، القافية، النغم، المقامات الموسيقية والوزن العروضي/أصغر العنصر الموسيقي: الحركة ◀ كل ذي معنى مكون من صوت ومعنى.	الهياكل أو العناصر الموسيقية المرتبطة بفن الموسيقى الموسيقى الأدبية/ بناء الإيقاع

¹ . في الواقع يمكن عدّ فن الأدبية لوحة موسيقية أو صورة موسيقية. اخترنا اختصار هذه النظرية الشاملة في اللغة الإنجليزية (AUDIO-VISUAL) (Musical- Imagery). والتي تعني الصوتي- البصري. اخترت كلمة (Imagery) لأنهم يستخدمونها في اللغة الإنجليزية لأجهزة التصوير الطبي (Medical imaging)، وتعكس الأحداث المخبأة داخل الجسم في شكل صورة أمام أعين البشر. ويمكن عدّ فن الأدب أداة تصويرٍ طبية تعكس الأحداث الموجودة في المجتمع أو خيالات العقل الخفية في شكل صورة أمام أعين المتلقين وأذنانهم. لقد استخدمت كلا في تحليل الجماليات لترجمة النظرية إلى اللغة الإنجليزية، واختصاراً تم استخدام (A.V.G) لأنه يحمل معنى أوسع. (صالح نجف آبادي، 1402: 374)

² . صالح نجف آبادي، 1399، 38.

	<p>المعنى أو المفهوم الصورة</p>
<p>متعلق بقواعد اللغة نحواً و صرفاً، وعلم المعاني: الوصل والفصل، الاستفهام، الأمر والنهي، النفي والإثبات، التأكيد، الإطناب والإيجاز، النداء، والحصر والقصر/ وأصغر العنصر القواعدي: أدوات تتكون من الدور النحوي والمعناني.</p>	<p>الهيكل أو العناصر النحوية المرتبطة بالفن العمارة العمارة الأدبية/ توضيح المعنى الصورة الحقيقية أو الخيالية في الذهن</p>

4- مساحات الفن وفن المنظور:

أحد التشكيلات الفنية التي تعدُّ من الجماليات الفريدة لهذا العمل هو الفضاء الفني للمنظور. فضاءات الفن تتشكل بناءً على مبدأ الشكل والخلفية من خلال مبادئ تداعي المعاني في علم النفس الإدراكي. هذه الفضاءات تتكون بوساطة أدوات مختلفة: تقنيات فنية مثل تقنية الإزاحة والإستبدال¹.

1-4 مبدأ الشكل والخلفية في الفن الأدبي:

هو أحد مبادئ ربط المعاني في علم النفس وهو: «يميل العقل البشري بشكل طبيعي إلى النظر إلى جزء من الصورة على أنه شكل (مقدمة) والجزء الآخر بوصفه الخلفية (الأرضية). والشكل أدناه هو أحد الأمثلة الشهيرة على هذا المبدأ»²



الشكل والخلفية



بين ويانغ

وملاحظة مهمة بخصوص هذا المبدأ هي أن الخلفية ليست دائماً هي السياق. أحياناً يكون الشكل والخلفية متشابكة إلى درجة أن الفصل بينهما ليس سهلاً. ومن أشهر الأمثلة التي يمكن الإشارة إليها في هذه الحالة "بين" و"يانغ"³. وللإنسان ميول فطرية في فهم جزء من الحدث بوصفه شكلاً، وجزء آخر بوصفه خلفية. وفي الواقع فإن الفضاء الذي نتواصل معه بحواسنا يتكون من قسمين أحدهما بارز وله خاصية الشيء، ويمكن أن نسميه

¹. المصدر السابق.

². شابوريان، 1386: 95-96.

³. المصدر نفسه.

"شكل"، والآخر مستهلك في بيئتنا الإدراكية ويعد "الخلفية". والقدرة على تمييز الشكل عن الخلفية هي قدرة فطرية ولا تحتاج إلى تعلم. إذا رسمنا زاوية 30 درجة على الأفق، فإن الجهة الأخرى ستكون 150 درجة، والخط يمكن إدراكه من خلال زاويتين. وبالتأكيد يميل الذهن عادة إلى تفضيل واحدة.

تمييز الشكل عن الخلفية ليس سهلاً، وإدراك الإنسان في تمييز هذين العنصرين يتخذ إجراءات معينة. والفرق الأساسي بينهما يكمن أيضاً في أن "الشكل" الذي يحتوي على عناصر، في حين أن "الخلفية" لا تحتوي على عناصر أو أن عناصرها قد اندمجت في بعضها ولم تعد موضوعاً تأخذه القدرة الإدراكية بالحسبان.¹

هذا المبدأ في الفنون المرئية يتجلى بأشكال مختلفة، مثلاً في التصميم: الخطوط الجانبية، وفي الرسم: العلاقات بين الأسطح في النحت، الشكل الفيزيائي، حجم تداخلها مع بعض، والعلاقة بين المساحات المملوءة والفارغة، الداخل والخارج، وفي العمارة: أداء الإنسان وحركته فيها يحدد الفضاء. ومن خلال تنظيم الفضاء في الفنون التشكيلية، يتم إنشاء التركيب، الذي هو أهم مبدأ في بناء الفضاء، ومن خلاله يبني الفنان تواصلاً بصرياً مع المتلقي، كما أن لهذه التراكيب أنواعاً مختلفة.²

كيف يمكن لمبدأ الشكل والخلفية مع هذه الأوصاف أن يبني الجشطالت التصويرية-الصوتية في النسيج الكلي للعمل الأدبي؟ بالنظر إلى أن هذا المبدأ قائم على علم النفس البصري ولا يعمل إلا في الفنون المرئية، والفنون الأدبية تشمل فنوناً صوتية وتصويرية لا تُرى بالعين المجردة، فإن مبادئ الجشطالت البصرية لا يمكن أن تكون فعالة وحدها في النسيج العام للنص الأدبي من الناحية الجمالية. ففي فن الأدب يمكن الاعتماد على مبادئ الجشطالت التصويرية-الصوتية، ومن خلال أدوات تحليل العلاقات النسبية الذهبية في الفنون الجميلة، يمكن توضيح مبدأ الشكل والخلفية في الجشطالت التصويرية-الصوتية، حيث يمكننا إنشاء مساحة بناءً على مبدأ الشكل والخلفية من خلال إجراء تغييرات مكانية في التناسبات، أي من خلال التلاعب بالحجم والمقياس والشكل واللون والعمق والصوت، بأسلوب الفنون الجميلة.³

تغييرات نتيجة التلاعب بالنسب الذهبية في النص للعناصر التصويرية الصوتية بناءً على مبدأ الشكل والخلفية:

التغيير والتلاعب في الحجم والمقياس

التغيير والتلاعب في الشكل والهيئة

¹. المصدر السابق.

². دانديس، 1375: 45.

³. صالح نجف آبادي، 1399، 253.

التغيير في اللون - الكونتراست (التباين)

التغيير في المسافات

التغيير في الصوت



المساحات أو الفضاءات: منظور (برسيكتيو)، الكونتراست ومساحة الضوء والظل، كاريكاتير، جروتسك، مأساة، مساحة فارغة، سلبي وإيجابي/أنواع النصوص مثل: نصوص الأدب الفكاهي الساخر، والنقيضة¹.

حين نتلاعب بالنسب الذهبية ونُغيّر في الشكل، الحجم، المقياس، اللون والمسافة، يتجلى الشكل والخلفية في عمل أدبي أمام جمهور المتلقين ويبدأ التأثير والتداعي. ويمكن للعناصر اللغوية باستخدام كسر قواعد اللغة أن تبني بنيات مختلفة وبيئات، مما يتيح إنتاج فضاءات متنوعة ومتميزة للعناصر التصويرية. الأنماط المختلفة مثل نمط الجروتسك في الأدب والفن، والفضاء الفني المميز مثل فضاء المنظور، هي نتاج هذا النوع من كسر القواعد. وأحياناً يمكن للأديب الفنان من خلال التلاعب والتغيير في النسب الذهبية، أن يؤثر في انفعالات المتلقين ونسبها ويفجر مشاعراً متنوعة لديهم مثل البكاء والضحك. ومثال على هذا النوع من التغييرات في النسب الذهبية هو فن الكاريكاتير، الذي يغيّر في النسب الذهبية من خلال التصوير، حيث رأس كبير بارزة، وعينان دائريتان بارزتان، وأنف مثل القارب، وأذنان مثل أذني الفيل، مقابل يدين ورجلين وأعضاء صغيرة جداً، مع حركات غير طبيعية. هذه صورة كاريكاتورية لرجل (مستر بين؛ شخصية سينمائية مشهورة) هو في الحقيقة هزلي وناقد للواقع، وأفعاله وأفكاره وسلوكه وشخصيته، جعلته حديث الناس وجلبت لهم الضحك. وكذلك فإن نصوص الأدب الفكاهي الساخر، والنقد هي أمثلة جيدة على هذا التغيير في النسب البصرية².

ومن الفنون الأخرى التي يمكن إبداعها عن طريق التلاعب بالنسب الذهبية التراجيديا، التي تخلّ بكل ما هو متوازن بصرياً وتقليدياً في ذهن الجمهور، الأمر الذي يؤدي إلى البكاء والحزن في النفس البشرية، وفي الواقع عن طريق التلاعب بالتوازن المجسد للعمل، ومن خلال تضخيم الأحداث الاجتماعية والمبالغة المفرطة أحياناً، يختل توازن السلوك الإنساني. ومن هذا المثال للفضاء المنظوري يمكن الإشارة إلى "روميو وجولييت"، المسرحية والتراجيديا العاطفية الشهيرة لوليام شكسبير (1564-1616). فهي واحدة من أكثر أعمال الأدب الإنجليزي الكلاسيكي خلوداً وديمومة، وقد استُمدّت منها كثيرٌ من الأفلام والقصص، وأبطال هذه المسرحية هم صبي وفتاة

¹ . المصدر السابق.

² . المصدر السابق:254.

من عائلتين كبيرتين ومتنافستين في مدينة فيرونا، تربطهما عداوة وخلافات طويلة الأمد. وفي هذه القصة تهيمن أجواء المنظور بحيث يتخيل الإنسان نفسه في ذلك الفضاء. جميع الأحداث تُرى من عدة أبعاد وهناك عمق في الرؤية يسيطر عليها¹.



مسرحية "روميو وجولييت"

يبني الأديب هذا النوع من الفضاءات في النص عن طريق تقنيات فنية مثل الإزالة والإضافة، والتبديل والتحويل، وقص الفني، والعكس والقلب، أو من خلال الصور ثلاثية الأبعاد أو التكبير والتصغير، أو الاقتراب والابتعاد. وهذا هو "المبدأ الشكل والخلفية" في الجشطالت؛ وهو ما يمكن توضيحه في النصوص. هنا يمكن لمبدأ الشكل والخلفية أن يظهر من خلال تركيب العناصر البصرية-السمعية، والتفاعلات بين مبدأ الشكل والخلفية يمكن رؤيتها وسماعها بأشكال مختلفة في فن الأدب. فحين يأخذ الشكل حالة تكبير أو تصغير بالنسبة إلى (الخلفية)، أو تقترب أو تبتعد، أو تظهر عمقاً، أو تستخدم الألوان لبناء تدرجات لونية وظلال، تتشكل فضاءات متنوعة².

بعض هذه الفضاءات التي تعتمد على مبدأ الشكل والخلفية في فن الأدب:

- 1- فضاء المنظور (مع فن المنظور).
- 2- فضاء الضوء والظل (مع فن الكونتراست).
- 3- فضاء أو مساحة فارغة.
- 4- فضاء سلبي وإيجابي³.



المنظور الخطي

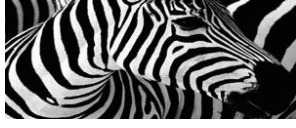


قلم رصاص حاد بأقصى عمق

¹. المصدر السابق: 257.

². المصدر السابق.

³. المصدر السابق.



الكونتراست

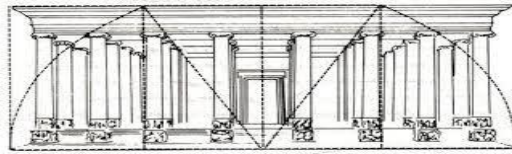


كاريكاتير (مستر بين): شخصية سينمائية مشهورة

2-4 النسبة الذهبية في فن الأدب:

في الفنون البصرية كل فضاء له أبعاد، وترتبط النسبة بنسبة كل جزء إلى الآخر. وتُقاس الأجزاء المتناسبة بالنسبة إلى الكل، فإذا كان هناك نسبة بينها فإن هذه الأجزاء توجد الانسجام والتوازن. ¹ التناسب مفهوم رياضي يشير في الفن البصري إلى جودة العلاقة بين أجزاء العمل، بعضها مع بعض ومع العمل بتمامه. ويعد استخدام النسب مهماً في الفنون البصرية خاصّةً، بسبب ما يبيئه من جمال بصري. ²

وعادةً ما يعتمد تحديد التناسب وبناء الروابط بين مكونات العمل الفني نفسها وبين المكونات والعمل بتمامه على خبرة الفنان وذوقه الجمالي، مثل إيجاد الانسجام بين الألوان والظلال في اللوحة. وفي الوقت نفسه فإن التناسب في الأحجام يتبع قوانين معينة تُعرف بـ "مبادئ التقسيم الذهبي". ووفقاً للتناسبات الذهبية يمكن تقسيم قطعة مستقيمة بطريقة تجعل نسبة الجزء الأصغر إلى الجزء الأكبر متساوية مع نسبة الجزء الأكبر إلى الكل من القطعة المستقيمة. وهذا النوع من التقسيم بصرياً ومنطقياً أيضاً يبني علاقات جميلة بين الأجزاء مع الكل، وهو ما استُخدم كثيراً في الهندسة المعمارية والفنون البصرية ³



النسبة الذهبية:

يمكننا دراسة النسب الذهبية في الأعمال الأدبية من جوانب عدّة: من حيث المقياس والحجم، الشكل، الصورة والصوت، وهذه يمكن أن تُدرس بطرق مختلفة:

¹. استينسون، يجانه دوست، 2010: 260.

². آية الله، 1377: 183.

³. دانديس، سيمبر، 1375: 92.

تناسب المدخلات والمخرجات في نص أدبي (حسن المطلع والخاتمة).

تناسب مجموعات النص الأدبي مع جوهر النص (المركزية-الوحدة في الكثرة والتعددية).

تناسب العناصر الداخلية في النص الأدبي (التفاعلات والتبادلات الفنية، التناظر أو التقارن، التوازن، التشابه والتجانس والجوانب المشتركة، توافق الصوت والصورة).

تناسب مجموع الكل مع سياق النص بتمامه.

مدى ملاءمة مقياس المجموعات الخطابية للنص بناءً على تقنية التعبير والكلام (المقدمة، متن النص، الخاتمة، الهامش)

تناسب حجم الفضاءات المُجسّدة في النص مع الأحجام المعهودة في ذهن المتلقي (المنظور: تكبير، تصغير، إطناب، تقريب، تبعيد، تعميق)¹.

3-4 فن المنظور الأدبي²، مساحة البرسبكتيو الأدبي:

استُخدمت تقنية المنظور أول مرة في أثناء ترجمة علم الضوء والرؤية لأرسطو. وفي عصر النهضة كان يُنقل الموضوع إلى مستوى ثنائي الأبعاد من خلال تثبيت ورقة ملونة رقيقة على الزجاج مع نقاط. وفي فن الجرافيك يُطلق على المنظور أيضاً اسم "علم المناظر والمرايا". وفي العمق البصري يُدرس الشكل الظاهري وطريقة رؤية الأجسام ثلاثية الأبعاد (ذات الحجم أو العمق) وإظهارها على شاشة ثنائية الأبعاد. وفي الواقع تكون خطوط الأجسام متوازية، ولكن كلما زادت المسافة اقتربت من بعضها. التفاصيل تكون واضحة عن قرب، غير أن بناء مسافة بين الصورة والمشاهد يؤدي إلى تلاشي الصورة. الأجسام الأقرب ليست أكبر وحسب، بل تتداخل أيضاً مع الأجسام الواقعة في الخلف مما يجعل شعوراً بالعمق³.

الصورة المنظورية هي صورة لها طول وعرض وارتفاع. السمة المميزة لهذه الصور هي أنها تبني مساحة ثلاثية الأبعاد على سطح ثنائي الأبعاد وتظهر عمق الأشياء، كما أن فهمها أسهل وتمكّن المصمم من إقامة علاقة أفضل مع جمهوره، إضافة إلى واقعيته. أي إنها ليست ثلاثية الأبعاد حقيقةً، ولكن الفنان من خلال رسم خطوط بحجم وزاوية محددة يخرج الصورة ثلاثية الأبعاد⁴.

1. صالح نجف آبادي، 1399: 182.

2. Perspective space.

3. حليبي، 1372: 148 - 149.

4. المصدر نفسه.

كما يتضح من تعريف علم المنظور فإن هذا العلم الذي اكتسب بعداً جمالياً وفنياً يظهر في أشكال مختلفة مع تعريفات متشابهة في جميع الفنون مثل السينما، الجرافيك، والتصميم والعمارة والرسم والموسيقا، ويتناول عمق النظر والعرض، ولكن كيف يمكن تفسيره في فن الأدب بوصفه أحد أنواع الفنون السبعة؟ هناك مثال في كتاب النظرية للتوضيح:

"أنت" ذهبت إلى البيت

أنت "إلى البيت" ذهبت

أنت إلى البيت "ذهبت"

أنت ذهبت إلى البيت ◀ صورة (اللفظ والمعنى) + نحو = العناصر
التصويرية المكتوبة + العناصر (الهيكل) الصوتية ◀



فضاء متعدد الأبعاد¹.

فضاء أحادي البعد

تتكون جملة " أنت ذهبت إلى البيت " من عدة عناصر تصويرية لا تمتلك أكثر من بعد واحد من وجهة نظر المتلقين، ولكن هذه العناصر التصويرية إذا دمجت مع البنية الصوتية والسمعية تبني مساحة تجمع بين البنية البصرية والبنية السمعية وهي متعددة الأبعاد. على أي صورة يعتمد نطقنا وصوتنا، وهل كان سعيداً أم حزيناً، مفاجئاً أم متوتراً، وما إلى ذلك... في كل حال يبني فضاء متعدد الأبعاد، يجعلنا ندرك أن ما نقرأه يمكن أن يقال ويسمع في أبعاد عدّة. ومع هذا التوضيح يمكن تصور مدى أهمية الفن الصوتي في النصوص التي كان أساسها سمعياً منذ البداية، مثل: الدعاء والعبادة، والحكايات، وقراءة المقامات. وهنا حيث لا تساعدنا نظرية الجشطالت البصرية في النص لاستكمال ذلك يجب استخدام نظرية الجشطالت التصويرية-الصوتية².

ومع هذه الأوصاف يمكن تعريف هذا العلم في فن الأدب بـ: «المنظور في الأدب أو البرسبكتيو الأدبي هو علم الصور الأدبية الذي من خلاله تُستخدم تقنيات فنية كالإزالة والإضافة، والقص والتبديل، والانعكاس، وغيرها لإظهار البعد النظري والعمق والمسافات بين الأشياء والموجودات والمواضيع أو حجمها الكبير والصغير كما هو في الواقع أو في ذهن الفنان الأديب وخياله، مع أبعاده المختلفة للجمهور، وهو ينقسم إلى نوعين: منظور حقيقي ومنظور ذهني-خيالي»³.

1. صالح نجف آبادي، 1399، 259.

2. المصدر نفسه.

3. المصدر نفسه.

لقد جلبت لنا مساحة المنظور كل الجمال والمتعة. ويمكن للصورة المنظورية، من خلال دمجها على مستوى العناصر البصرية والصوتية أن تبني أخيراً مساحة منظورية على المستوى الواسع لنسيج النص. المنظور بوصفه مساحة البرسبكتيو أو مساحة منظورية في فن الأدب (AVG) هو: «الفضاء الذي يتم إنشاؤه من خلال الجمع بين وجهات النظر العميقة والتكبير والتصغير والتقريب والإبراز في المستوى الواسع للنص باستخدام مبدأ الشكل والأرض والتغيرات الفضائية في النسب الذهبية للنص، وتصور مساحات متعددة الأبعاد»¹.

أشكال مختلفة من المنظور وطرق إنشائها:

المنظور في الفن الأدبي، يبني بأشكال مختلفة على مستوى نسيج الأنواع الأدبية في كتاب النظرية²:

المنظور التصويري (الصورة + النحو) مثل الأدب الكاريكاتوري، والنصوص الكوميديّة والفكاهية...

المنظور التصويري - السمي (تكوين الصوت + الصورة + النحو) مثل نصوص الدعاء، وقراءة مقامات

مثل مقامات الهمداني ومقامات الحريري...

يمكن إنشاء المنظور من خلال التغيرات في النسبة الذهبية للنص:

المسافة	المنظور مع تغييرات في النسب الذهبية للنص (في الصوت والصورة).
الحجم	من خلال التقنيات الفنية للتكبير، والتضخيم والتعميق والتصغير، والتقريب،
العمق	والتباعد، الإزالة والإضافة، والقص الفني، والتحويل والتبديل، والإزاحة والاستبدال،
اللون	وتسليط الضوء.
الصوت	وضوح الألوان وهبتها وفقدانها. تظهر شاحبة، أو تلوين الصورة
	حذف المسافات.

يمكن أن تحدث هذه التغيرات والأبعاد في العناصر الأدبية للنص بطرق مختلفة في كتاب النظرية³:

¹. المصدر نفسه: 267.

². المصدر نفسه: 259.

³. المصدر نفسه: 260.

العناصر أو الهياكل النحوية: أسماء الإشارة، أسماء الاستفهام، الأسماء الشرطية، أسماء التفضيل، والتراكيب الافتتاحية (التقديم والتأخير)، وغير ذلك.

العناصر التصويرية: الحيل البلاغية: المبالغة، الغلو، الإغراق، إيهام التضاد، إيهام التناسب، ذو الوجهين، حسن التعليل، الاستدلال، إرسال المثل، الصورة ثنائية الأبعاد، صورة الضوء والظل، تجاهل العارف، التغافل، تنسيق الصفات، وصورة المفارقة أو البارادوكس، اللف والنشر والتشبيه التمثيل...

العناصر الصوتية-السمعية: ذو بحرين، ذو قافيتين، والتذبذب الصوتي والنبرة الصوتية...

أنواع المنظور بناءً على الصورة الذهنية والصورة الواقعية، في كتاب النظرية، تُقسم إلى:

منظور واقعي: تجسيد ما هو موجود في الواقع وفي عرف المجتمع.

منظور خيالي-ذهني: تجسيد ما يجب أن يكون، أو خيالات الفنان وأفكاره في موضوعات الوجود.

5. الفضاء الفني المنظوري في مقامات الهمداني:

المنظور في مقامات الهمداني هو منظور واقعي يتشكّل على مبدأ الشكل والخلفية. ولكن في كل مقامة، فإن شكل المقامة والتركيب المختلف¹، وكذلك استخدام مبادئ مختلفة لربط المعاني في علم النفس والتقنيات الفنية المختلفة، وفي الوقت نفسه الذي تبني فيه اختلافات جمالية فريدة من نوعها لهذا العمل الأدبي، تبني جشطالت وبراجنانز قوية الأسلوب.

1-5. فن المنظور الكاريكاتوري في المقامة المكفوفية:

مثلت ذهني وبراجنانز قويان مع صورة محورية لمقامة المكفوفية: تصوّر وتعمّق ألم ومعاناة التحول والانتقال من حالة جيدة إلى سيئة// التقنيات الفنية: تقنية فن الإزاحة والإحلال والتحويل والتبادل²، الكاريكاتير (التكبير، التصغير، المبالغة عن طريق العبث في نسب الذهبية الأجساد التقليدية، فن التباين أو الكونتراست// أنواع الفكاهة: التهمك الجسدي القائم على المبالغة والصورة الكاريكاتورية، التغافل والتحامق، التلاعب بالألفاظ والمعاني// أدوات ربط المعاني في علم النفس: مبدأ الشكل والخلفية، مبدأ الاستبدال³، والتحويل

1. يطلق على التركيب بدلاً من ترتيب منطقي للعناصر التصويرية في الفضاء المرغوب فيه في مستويات ثنائية أو ثلاثية الأبعاد التركيب أو الكمبوزيشن (composition). (استينسون، 1390:195).

2. استناداً إلى مبدأ العنصر المتصل، يعدّ ذهن الإنسان العناصر المرتبطة مع بعض كلاً. (صالح نجف آبادي، 1399:366).

3. بناءً على هذا المبدأ، تتواصل الرؤية بين العناصر الموجودة على (الخط مستقيم، المنحني) (شاپوريان، 1386:49).

بالإزاحة في البنية السمعية باستخدام أدوات بلاغية مثل الجناس في (قَدْر - قِدْر) والجناس المقلوب (قَفْر - فَقْر) وفي البنية التصويرية (البِتْر ◀ تَبْر) (عُسْر ◀ يُسْر)، مبدأ العنصر المتصل¹ من خلال البنية التصويرية في التشبيه البليغ ومن خلال البنية النحوية في أسلوب الحصر // المنظور التصويري الصوتي ◀ على مستوى العناصر الصوتية: من خلال أدوات بلاغية مثل الجناس المقلوب، والجناس الناقص، والسجع // في مستوى البنى التصويرية: 1. بناء الصورة من خلال الحيل البلاغية: تجاهل العارف، تنسيق الصفات، التورية، التشبيه البليغ، الكناية، التكرار // 2. البنى النحوية: التقديم والتأخير، أسلوب الحصر والقصر، أفعال للتفضيل، التوكيد.

هذه القصة تحكي عن رجل قرر أن يتسول بطريقة غريبة وكأنه قرد، فيتظاهر أنه أعمى ويستخدم الحيلة في التسول: «وسرحت الطرف عنه إلى حُزقة كالفرنبي أعمى مكفوف (تشبيه غريب قائم على التشبيه الفكاهي بالخنفساء طويلة الرجلين) في شملة صوف يدور كالحذروف (التشبيه قائم على المبالغة لإحداث تأثير قريب وعميق للصورة المدهشة بإبراز حركته المضحكة) متبر نساءً بأطول منه (تصوير منظور من خلال بناء صيغة التفضيل لعمق العرض وقرب عرض الشخصية الكوميديّة في القصة) عصاً فيها جلاجل يخبط الأرض بها على إيقاع غنج، بلحن هنج، وصوت شج، من صدر حرج (تقريب الذهن إلى صورة وشكل غير عادي من خلال التشبيه)...» (تنسيق الصفات لجذب الأنظار إلى ملابسه والعصا والكلام الحزين والموسيقى التي تجذب الناس).

«لقد صور الأدباء العيوب الجسدية تصويراً قائماً على المبالغة والتضخيم والإضحاك أحياناً وأحياناً بالوصف المضحك وبالتشبيه الذي يرسم صورة مضحكة وكما صور البديع في هذه المقامة الصورة الكاريكاتورية مضحكة لأنها تضخم الهيئة أو الحركة وتبرزها. البديع يسخر القبح الجسدي في البطل وقده الطويل ويشبهه الفرنبي ويضخم هذه العيوب الجسدية ويبالغ فيها. هذه المقامة تصور الصورة الكاريكاتورية مضحكة ووصلت إلى الرجل». الإسكندري بطل هذه المقامة يتعامى، وهذه حيلة أخرى ليستغل سذاجة الناس وغفلتهم وعلى وجهه لثام آخر. يستخدم الهمداني بعض العناصر التصويرية والسمعية المتنوعة التي تدل على التضخيم والتصغير بهدف تحريك مشاعر الناس، وجذب آذانهم وأعيُنهم، مع تزلف مخادع، يستعرض فقره الزائف وكأنه في لوحة بُعدية، حيث يضخمها إلى درجة أنه يجعل الدموع تنهمر من العيون، ويجمع فلوساً كثيرة في جيبه:

¹ التشبيه البازلي: «إن التشابه البازلي مصطلح قد قمنا لأول مرة بتوظيفه لاستعارة في نظرية الجمالية الأدبية. الإستعارة هي تشبيه يشبه لعبة البازل، حيث يتم إخفاء قطعة على جانبي الصورة و يجب على الجمهور استخدام قطع الصور الفنية لتخمين القطع التقليدية أو الفنية الأخرى ووضعها في مكانها حتى يتمكن من إكمال الصورة» (صالحى نجفآبادي، 1399: 104 - 106).

- «...بَيَّتْ كَقَيْدِ شَبْرٍ وَخَامِلِ قَدْرٍ وَصَغِيرِ قَدْرٍ»: التصغير والتعبير عن القلة باستخدام مبدأ التشابه من خلال تشبيهه صورة قدر وقيمة منخفضة جداً ووعاء صغير جداً، يدل على قلة الطعام.
- «وَفَضَّ ذَا الدَّهْرُ بِأَيْدِي البَتْرِ *** ما كَانَ بي مِنْ فِضَّةٍ وَتَبْرٍ»، «غِنَى وَوَفْرٍ *** سَاكِنَ قَفْرٍ وَحَلِيفَ قَفْرٍ»
- تكبير معاناته من خلال تصوير أسوأ مكان ممكن للعيش، وهو الصحراء القاحلة، وتصغير التغذية من خلال أصغر وعاء ممكن للطعام، وهو تلميح إلى سوء التغذية، من خلال تركيب الجنس المقلوب، صور "ساكن وحليف" الذي يدل وحده على تضخيم واستمرارية الفقر والفاقة.
- «غِنَى وَوَفْرٍ ≠ قَفْرٍ وَحَلِيفَ قَفْرٍ، البَتْرِ ≠ فِضَّةٍ وَتَبْرٍ»: تكبير فقر الذات من خلال وضع صور متضادة ومتقابلة أمام بعضها باستخدام مبدأ تداعي المعاني والتباين (التضاد، التقابل).
- تعميق آلام التبدل وتضخيمها والتحول القسري وفرض الفقر بعد الغنى دفعة واحدة من جانب الحياة، من خلال تقنية التحويل والنزوح الفنية على مستوى العناصر الصوتية التصويرية: «وَفْرٍ ◀ قَفْرٍ قَفْرٍ / تَبْرٍ ◀ البَتْرِ / عُسْرٍ ◀ يُبْسِرٍ»
- تكرار "يا قوم" من الأديب بهدف التعمق وإظهار فقره، وذلك انطلاقاً من مبدأ التتابع والاستمرارية⁽¹³⁾ في (A.V.G)، وذلك من خلال تخصيص مساحة كبيرة من النسبة الذهبية في النص لتكرار بناء النداء المباشر بشكل منتظم، ما يحرك مشاعر الناس ويثير في أذهانهم معنى الفقر بشكل متكرر:

يا قَوْمُ قَدْ أَنْقَلَ دَيْنِي ظَهْرِي	وَطَالَ بَتْنِي طَلَّتِي بِالْمَهْرِي
أَصْبَحْتُ مِنْ بَعْدُ غِنَى وَوَفْرٍ	سَاكِنَ قَفْرٍ وَحَلِيفَ قَفْرٍ
يا قَوْمُ هَلْ بَيْنَكُمْ مِنْ حُرِّ	يُعِينِنِي عَلَى صُرُوفِ الدَّهْرِ
يا قَوْمُ قَدْ عَيْلَ لِفَقْرِي صَبْرِي	وَأُنْكَشَفْتُ عَنِّي دُيُولُ البَتْرِ
وَفَضَّ ذَا الدَّهْرُ بِأَيْدِي البَتْرِ	ما كَانَ بي مِنْ فِضَّةٍ وَتَبْرٍ
لَوْ حَتَمَ اللهُ بَحْيِرَ أَمْرِي	أَعْقَبَنِي عَنْ عُسْرٍ بِبُسْرٍ
هَلْ مِنْ فَتَى فِيكُمْ كَرِيمِ النَّجْرِ	مُحْتَسِبٍ فِي عَظِيمِ الأَجْرِ

- يظهر المنظور عند الهمداني أكثر وضوحاً في نهاية المقامة في هذه الصورة الأدبية، إذ نجح نجاحاً كبيراً في توسيع وتعمق صورة ألم الانتقال من الغنى إلى الفقر، إلى درجة أنه يغمر جمهوره بالدموع ويشعرهم بالدموع، حتى أنهم يتبرعون بكل دنائيرهم لهذا الرجل الفقير المزيف.
- «فَرَّقَ لَهُ وَاللَّهِ قَلْبِي، وَأَعْرُورَقَتْ لَهُ عَيْنِي، فَنَلْتُهُ دِينَاراً كَانَ مَعِي»، في النهاية البناء التصويري «أَعْرُورَقَتْ» و«فَرَّقَ» وتقديم القسم «والله» هو تأكيد على نجاح فن المنظور في تجسيد معنى ألم الفقر وعمق خلق الرحمة لدى الجمهور في هذه المقامة.

أَنَا أَبُو قَلَمُونٍ
أَخْتَرْتُ مِنَ الْكَسْبِ دُونًا
زَجَّ الزَّمَانَ بِحُمُقٍ
لَا تُكَذِّبَنَّ بِعَقْلٍ
فِي كُلِّ لَوْنٍ أَكُونُ
فَإِنَّ دَهْرَكَ دُونُ
إِنَّ الزَّمَانَ زُنُونُ
مَا الْعَقْلُ إِلَّا الْجُنُونُ

- وفي النهاية مع عمق النظر من خلال نون التوكيد، والقصر والحصر بـ "إلا"، والتكرار في بنية الصورة باستخدام الصورة الفنية للتكرار بناءً على مبدأ الاستمرار و التتابع لتداعي المعاني، وصورة "أبو قَلَمُونٍ"، يُستبدل المعنى المُفتعل في ذهن وقلب المتلقي.

- مبدأ تداعي معاني العنصر المتصل من خلال البناء التصويري للتشبيهه البليغ والبنية النحوية لأسلوب الحصر، وكذلك العنصر السمعي لنون التوكيد مع الحرف المشدد في نهاية المقامة، يستحضر تداعي المعاني، وهذا الأسلوب المنظوري للتزامن هو من المبادئ الجمالية في النص، وهو خاص بالمقامات الهمدانية. وباستخدام التقنية الفنية لإزالة الفجوة بين طرفي التشبيه (التشبيهه البليغ)، ومن خلال تقريب هذا المعنى وتعميقه بأسلوب الحصر، يُحَفِّز الكاتبُ القارئ على عدم العقلانية والتجاهل والتصرف كأبي قلمون. والتغيير كل يوم استناداً لمصالحه الأنايية: «أنا = أبو قَلَمُونٍ»، «ما الْعَقْلُ إِلَّا الْجُنُونُ» ◀ «الْعَقْلُ = الْجُنُونُ».

2-5 الفن النظري في المقامة الوصية:

المثلث العقلي والبراجنانز القويان مع الصورة المركزية في المقامة الوصية: المبدأ الجمالي للإزاحة والتحويل، وتعميق السمات المعادية للمجتمع عن طريق الاستبدال، وتقييم السمات السيئة بدلاً من الصفات الجيدة// الأدوات الفنية: تقنية الاستبدال والعكس والتحويل، وفن البُعد الكاريكاتوري - الفكاهي (تكبير، وتصغير، وتقريب للأبعاد) عن طريق التلاعب بالأبعاد المعنوية والأخلاقية، وفن الكونتراست المستمر، وفن الطمس التصويري// أنواع الفكاهة: "القلب بالعكس والتهكم معتمدًا على التناقض والمبالغة والتلاعب اللفظي والمعنوي في خدمة التغافل من خلال الحيل البلاغية، الأسلوب الحكيم وإرسال المثل وحسن التعليل والتشبيه والكناية والمبالغة/// أدوات تداعي المعاني في علم النفس: مبدأ الشكل والخلفية، مبدأ التتابع و الاستمرارية، مبدأ العنصر المتصل من خلال بنية التشبيهه البليغ، مقابل وضع نوعين من الشخصيات النرجسية والتابعة// المنظور التصويري الصوتي: على مستوى البنى الصوتية: من خلال أدوات بلاغية/على مستوى البنى التصويرية:1. البنى التصويرية من خلال الحيل

البلاغية: الاستدلال الإبداعي، التشبيه، الكناية، إرسال المثل، حسن التعليل والأسلوب الحكيم/2. البنى النحوية: الاستفهام الإنكاري.

هذه المقامة عن قصة أب تاجر يهني ابنه لدخول عالم التجارة من خلال نصائح غير أخلاقية. فيخلط كل المعايير الاجتماعية، الأخلاقية، الإنسانية والمعنوية، ليقنع ابنه بالتحلي بالبخل والشح وقلة الأكل والأنانية وعدم الإيثار، مما يزرع ابتسامة مرة على شفاه المتلقي. قصة الأب التاجر الذي يتجاوز كل الأخلاقيات في نصيحة ابنه، فيعد الذكاء في خداع الناس، والكرم والمساعدة والتعاطف مع الآخرين "غباء وبلادة" وليس "عبقرية ونخبوية"، ويعد الكرامة من خصائص الله الذي لا ينقص من خزائنه شيء، ويطلب من ابنه أن يتعامل مع الناس مثل لاعب الشطرنج الذي ينتزع كل شيء منهم، لكن لا يرد لهم شيئاً.

بناء بيئة منظور من خلال مبدأ الكونتراست التصويري- الصوتي المستمر على مستوى نسيج النص (التباين، التناقض، التضاد، التنوع، التقابل، المفارقة والعاكسة أو البارادوكس) ومن خلال التقنية الفنية الطمس التصويري، وفضاء الظل والنور (الكونتراست) عبر الصورة الفنية للمفارقة والتناقض الفكاهي ومبدأ التتابع والاستمرار في تداعي المعاني: التضاد والتقابل والتنوع والمرادفات مع التشكيك وسلسلة من درجات القوة والضعف على مستوى النص الواسع، يمكن أن يتحقق من خلال التقنية الفنية الطمس وبأشكال مختلفة في الفن الأدبي باستخدام أساليب بلاغية مثل الطباق، أو الإيهام، أو التضاد، أو الصورة المتقابلة، أو الصورة ثنائية الأبعاد، أو المفارقة، أو السخرية أو أي تقنية بلاغية تتضمن في ذاتها مفهوم الكونتراست والتباين، يمكن أن تبني الكونتراست الصوتي التصويري.¹

وفي الواقع من خلال تقنيات فنية-نفسية متعددة وبناءً على مبدأ الشكل الخلفية ينشأ في النص بيئة الظل والضوء وضبابية بحيث يمكنه من خلال طمس المفاهيم الإنسانية وتخفيف قيمتها، ومن جهة أخرى إبراز قيمة أفكاره المعادية للمجتمع، التأثير في أفكار الصبي وجعله في هذا الجو الضبابي الغامض يشك في معتقداته الإنسانية، ويدور في ذهنه: "هل يمكن أن يكون محقاً وأني أفكر خطأ طوال حياتي؟". لقد استطاع الكاتب بهذا الجو المستمر والمتكرر من الضوء والظل، أن يعكس حقائق ومفاهيم الضمير الإنساني، وأن يبني جواً متناقضاً متبايناً، حيث يظهر الخير والشر، الحق والباطل، القبح والجمال بشكل مقلوب رأساً على عقب. استطاع الكاتب من خلال تحريك حقائق الضمير الإنساني والتقليل منها والمبالغة في قيمة أفكاره باسم الفطنة من استخدام "تقنية طمس الصورة" من خلال فن الكونتراست والعكس والتناقض والمفارقة. إن التهكم الفكاهي قد يعتمد على

¹. المصدر نفسه، 1402: 271 و402.

المبالغة، وقد يمتد إلى المفارقة والجمع بين النقيضين لإبراز المعالم وتجسيد الصور، فنحن نجد التناقض بصور مختلفة في هذا السياق بين أقوال أبي الفتح الإسكندري: «أ. النقيض بين أقوال أبي الفتح الإسكندري في بدء المقامة وكلامه في آخر المقامة في بدء الكلام نحن نرى الصدق والملاينة وفي وسط الكلام نرى أقوالاً نقيض الأخلاق و ضد بدء الكلام/ب. نحن نرى أبا الفتح الإسكندري ينصح ولده خلاف نظام رتيب مألوف والأخلاق الحسنة وهذه الأمور المتناقضة تثير الضحك فينا ومن التناقض أن يقول الشخص كلاماً ينقض آخره أوله وهو لا يدري ولكن أبا الفتح الإسكندري يتغافل/ج. من التناقض أن يتكلم الشخص كلاماً يريد به الإصلاح ويغفل عما فيه من الإفساد أو يقصد الإفساد في صورة الإصلاح، والتاجر يريد أن يمنع ابنه من الكرم، ولكن في صورة الإصلاح يعني يبدأ الكلام بحمد النبي ثم يستعين بالأمور البلاغية مثل التشبيه لإقناع ابنه لكن هنا أبو الفتح الإسكندري يتغافل عن الإفساد»¹.

يرسم الأديب من خلال تخصيص مساحة أكبر من النسبة الذهبية في النص مع الإطناب في الحديث عن الأب والمبالغة في تشويه الصفات الإنسانية الوجدانية، فضاءً لمجتمعٍ من الظلام حيث لا توجد حقيقة واضحة، لذا يجب أن تكون في هذا المجتمع مثل أبو قلون، والذئب والغزال، غامضاً وتتصرف بهذه الطريقة، ولا تظن أنك إذا كنت واضحاً وصادقاً فإن مدح الناس سيكون وراءك، بل على العكس ستكون النتيجة سخرية الناس. لن يقولوا إنه عبقرى ونخبة وصالح بل يقولون إنه شخص جاهل وتافه.

فن المنظور من خلال الإزاحة والعكس على مستوى نسيج النص:

في بعض الأحيان تُنشأ أشكال غير منتظمة باستخدام الجناس المقلوب، والحيل البلاغية المتمثلة في التورية ومراعاة النظرير أو الإبدال النحوي، أو التقديم والتأخير، أو العكس والطرْد، الالتفات، أو التصغير والتفخيم أو التعميق، وإنشاء فن المنظور على مستوى البنى التصويرية الصوتية².

مبادئ تداعي المعاني الاثني عشر في علم النفس: من أبرز المبادئ الجمالية في المقامة الوصية، لإنشاء فضاء منظور، هو مبدأ التتابع والاستمرارية في تكرار الكونتراست المنظم أو التباين بناءً على مبدأ الشكل والخلفية. "في الواقع، الشرط الأساسي لتصوير الكونتراست الجيد هو النجاح في تجسيد مبدأ الاستمرارية ومبدأ الشكل والخلفية"³.

1. صالحى نجف آبادى، 64:1386.

2. صالحى نجف آبادى، 269.

3. المصدر نفسه، 54:1399.

مبدأ الاستمرارية في البنى التصويرية الصوتية يتجلى من خلال الجناس الاشتقائي والتكرار ومبدأ التشابه باستخدام أدوات بلاغية متنوعة مثل: رد العجز على الصدر، التشبيه، والاستعارة... مما يبني سياقاً مناسباً لتحقيق الاستمرارية ودمج الصور القبيحة والجميلة من الصفات الإنسانية. وفي هذه الظلال الواضحة والمظلمة، يُدمج الحق والباطل، لكي تتجلى لابنه أفكاره غير الاجتماعية.

يمكن لجماليات الأدب الجشطالتي، التي تدرك علوم ما وراء النص، مثل معرفة تقنيات علم النفس وأنماط الشخصية أن تفسر سبب التأثيرات المختلفة في الجمهور والمبادئ الجمالية الفريدة لمقامات الهمداني. ففي المقامة الوصية، يقدم أباً ذا ثلاثة أنماط شخصية غالبية وهي النرجسية والمضادة اجتماعياً والاضطهادية والشخصية العنيدة والمهينة للآخرين، مقابل ابن بنمط شخصية غالبية اعتمادية ومترددة، حيث يقوم بدمج هذين النمطين بطريقة تجعل مظاهر المجتمع في زمنه أقرب للجمهور وأكثر عمقاً، من زوايا مختلفة. الأب النرجسي في بداية القصة يبدأ كلامه بالصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وشكر الله، ثم يقول في بدء هذه المقامة: «يا بُنَيَّ إِنِّي وَإِنْ وَثِقْتُ بِمَتَانَةِ عَقْلِكَ، وَطَهَّارَةِ أَصْلِكَ، فَإِنِّي شَفِيقٌ، وَالشَّفِيقُ سَيِّئُ الظَّنِّ، وَلَسْتُ أَمْنُ عَلَيْكَ النَّفْسَ وَسُلْطَانَهَا، وَالشَّهْوَةَ وَشَيْطَانَهَا، فَاسْتَعِنْ عَلَيْهِمَا نَهَارَكَ بِالصَّوْمِ وَلَيْلَكَ بِالنُّومِ»، وبعد أن استحضر الثقة بابنه قام بتقليل قيمة الابن بكلمات تدل على احتقاره، فبدأ تدريجياً ينزله من القمة، من خلال إظهار النقص في الصبي وإبراز نقاط ضعفه بشكل متكرر، إن الشعور بالدونية والتخلي يجعل الناس يخضعون للتعبية، ويمكن للشخص النرجسي أن يفرض أفكاره على هذا الشخص. التاجر الأب، من خلال بناء جو الكونتراست، وباستخدام تقنيات الطمس الفني والكونتراست على مستوى نسيج النص (العناصر والتركيبات النحوية والبصرية والسمعية)، في فضاء ضبابي وغامض، يُظهر المفاهيم الأخلاقية والصور الإنسانية الواضحة للولد بشكل مشوش. الأب المهين بتقنية التلاعب النفسي يجعل الصبي يشك في قناعاته الأساسية ويقول لنفسه: ربما طول عمري أنا مخطئ والحق مع الأب!

وجود الصور المتضادة جنباً إلى جنب وتبديلها وتحريف قيمتها في فضاء غامض بمساعدة فن المنظور هي تقنيات فنية خاصة بمقامات الهمداني.

الخاتمة والنتائج:

تم إجراء هذا البحث بناءً على النظرية الأولى في الجماليات الأدبية، وقد أظهر عدة نتائج منها:

• أن فن المنظور أو البرسبكتيو الأدبي يوظف تقنيات فنية مختلفة مثل فن الكونتراست أو التباين، والانعكاس التصويري، والصورة الفنية المفارقة أو البارادوكس، والتناقض الفكاهي.

- يتكئ فن المنظور على مبادئ تداعي المعاني في علم النفس الإدراكي مثل: مبدأ الشكل والخلفية، التتابع أو الاستمرار، التجاور، العنصر المتصل، التشابه، ومبدأ التداخل والشمول.
- هذه التقنيات من أبرز مبادئ الجماليات الأدبية في مقامات الهمداني.
- هناك توظيف بارز لفن المنظور التزامني على مستوى نسيج النص في المقامات .
- يستند نص المقامات إلى مثلث ذهني، وذلك مع بناء براجنانز قوي وشكل جشطالتي ونظامي، مع التبسيط الصوتي التصويري، كل هذه جعلت مقامات الهمداني عملاً خالداً جميلاً وفريداً من نوعه في نظر المتلقين، وتضع تحت المنظومة البلاغية الفنية، عشرات الأنواع البلاغية بمساعدة مبادئ تداعي المعاني في علم النفس، ضمن فضاء الفن المنظوري الخاص به.

قائمة المصادر والمراجع:

1. آيت الله، حبيب الله، (1376). مباني نظرية الفنون التجسيمية. طهران: سمت، إيران.
2. استينسون، اوكرينك. كايتون، ويغ بون. (1390). ترجمة: محمد رضا يگانه دوست. مباني هنر نظريه وعمل. طهران: سمت.
3. افشار مهاجر. افشار. (1388). تطبيق نظرية الإدراك البصري للجشطالت في تصميم صفحات الكتب الدراسية. مجلة الفنون الجميلة. الفنون التجسيمية. العدد 40.
4. بدیع الزمان الهمداني. أحمد بن الحسين. (1957م). شرحه محمد عبده. بيروت. الطبعة الكاتوليكية.
5. دانديس، ادونيس. (1388). مبادئ سواد بصري. ترجمة: مسعود سپهر. طهران: سروش.
6. رضازاده، طاهر. (1387). تطبيق نظرية الجشطالت في الفن والتصميم، مجلة آيينة خيال، رقم 9.
7. سر رشته داری، مهدی، 1393. انيجرام أو نوعية التعرّف. طهران: مهرانديش، إيران.
8. شاپوريان، رضا، 1386، الأسس العامة لعلم النفس الجشطالت، طهران: رشد.
9. صالحی نجف آبادي، الهام، 1399، دراسة جمالية لنصوص الدعاء، جامعة أصفهان. أطروحة الدكتوراه، الإشراف: نصر اله شاملي.
10. صالحی نجف آبادي، الهام، نظرية الجشطالت الصوتي-التصويري في الجمالية الأدبية مع التركيز على مبادئ الفنون الجميلة، 1402، مجلة الكلية الإسلامية العراق، مجلة 2، العدد 727، 74-774.

11. صالحى نجف آبادي، الهام، نظرية الجشطالت التصويرية - الصوتية في الجمالية الأدبية استناداً إلى مبادئ الفنون الجميلة، 1402، طهران: صالحيان.
12. صالحى نجف آبادي، الهام، نظرية الجشطالت التصويرية - الصوتية في الجمالية الأدبية استناداً إلى مبادئ الفنون الجميلة، مجلة اللغة والأدب العربي، مشهد، الدورة الخامسة عشر، العدد الثالث، خريف 1402، 96-116.
13. ضيف، شوقي، (1987م). المقامة، ط 6، القاهرة: دار المعارف.

القصيدة المغربية المعاصرة ورحلة التأويل: استكشاف عوالم الشاعرة مليكة العاصمي
**The Contemporary Moroccan poetry and the Prospect of interpretation
Reading in The experience of the poet Malika Al-Assimi**

صالح لبريني/جامعة السلطان المولى سليمان، المغرب

Salah Labrini/Sultan Moulay Sulaiman University, Morocco

Abstract:

This, study is an attempt about experience of the poet, Malika El- Assimi. It is based on an interpretative reference. Her experience is derived from the idea that poetry is a linguistic, mercurial being. It has the capacity to be uncontrollable from the oneness of meaning to an openness to plurality of meanings. Hence, interpretation remains a reading tool among others that enables the revelation of the artistic, esthetic features of poetic discourse and this is what the poet is trying to produce and weave within a conception stemming from a cultural pattern and an experience from the creativity. Nonetheless, we consider interpretation a way to construct meaning on the basis of comprehension, clarification and analysis tools and to arrive at the esthetics of reality, dream as well as the ability to imagine, and shape visions in the texture of poetic discourse which create an open, modernist poetic horizon open to unlimited connotations.

Key concepts: poetic text, interpretation, womanish ego, poetic visions.

مستخلص:

يروم هذا البحث قراءة تجربة الشاعرة مليكة العاصمي اعتماداً على مرجعية قرائية عمادها التأويل، تنطلق من كون الشعر كائناً لغوياً زئبقياً؛ له القدرة على الانفلات من واحدية المعنى والانفتاح على تعدد دلالي، ومن ثم يبقى التأويل آلية من آليات القراءة التي يُمكنها الكشف عن الأبعاد الجمالية والفنية للخطاب الشعري، الذي تسعى الشاعرة إلى إنتاجه ونسجه وفق تصور نابح من نسق ثقافي وتجربة في الإبداع، بل نعتبره (التأويل) طريقاً لبناء المعنى على أساس آليات الفهم والتفسير والتحليل، وللوقوف على جماليات الواقع والحلم والتخييل والرؤيا في نسيج الخطاب الشعري الذي يبتدع أفقا شعرياً حديثاً مفتوحاً على دلالات لانهائية.

الكلمات المفتاحية: النص الشعري، التأويل، الأنا النسوية، الرؤيا الشعرية.

مقدمة:

تمتلك التجربة الشعرية للشاعرة مليكة العاصمي القدرة على اقتحام أسوار الكتابة بأريحية خيال جامع، وباستعارات تفتق الاحتمال والممكن تأويلياً، وتحول النص الشعري إلى صيرورة إبداعية تتشكل من جماليات تنسج العلاقات بين عناصر النص، وتتغياً تشكيل الدلالة، ولعلّ هذا ما بصمّ هذه التجربة بأبعاد تأويلية تفضي إلى توسيع الخطاب وتخصيبه جمالياً وفنياً داخل بنية نصية صبغتها الحيوية والدينامية والفاعلية، باعتباره تجربة تؤسس لإبداع شعري ينبثق من رحم الإدهاش والإغواء، مخيباً أفق توقعات القارئ واحتمالاته ورهاناته التأويلية، أي محدثاً المسافة الجمالية "هذا التخييب الذي يشبهه بوبر بتجربة الأعمى، إذ يصطدم بحاجز فيعلم حينئذ بوجوده"¹، كما أنّه يُسهّم في تخصيب النص بتأويلات شتى متعدّدة الدلالات.

فالنص لا يقول "الحقيقة أو ينص عليها، وإنما هو خطاب يثبت جدارته ويبني حقيقته، ومن هنا فالنقد هو انتقال من نص الحقيقة إلى حقيقة النص"²، وحقيقة النص والكشف عن كوامنه العميقة لا تتمّ إلا بالقراءة التأويلية القائمة على الفهم والتفسير، التفكيك والتحليل لعناصر النص، على أساس أن النص الإبداعي عماده لغة الرموز والإيحاءات، ومقاصده إنتاج المعنى المشرّع على اللانهائي، والتي بمستطاعها أن تفتح كُواتٍ عديدة في

¹ - هانس روبرت ياوس: نحو جمالية التلقي.. تاريخ الأب تحدّ لنظرية الأدب، ترجمة: محمد مساعدي، منشورات الكلية المتعددة التخصصات، تازة، العدد 2، 2004، ص 95.

² - علي حرب: نقد النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط5، 2008، ص 13.

مغالق النص، مادام هذا الأخير يتميز ببنية مغلقة تؤسس لكيئونة نصية متحوّلة، وناضبة بحيوات دلالية مشبعة بروح التجديد. وعليه تكون للقارئ الاستطاعة على اقتحام هذه الكينونة بمشارط التأمل، والتعمّق في تلك المناطق المعتمة لإزالة الحجب، التي تحوّل دون بلوغ المقاصد المتوخاة، والموارية لجوهرها الدلالي، الذي يبقى في حكم المجهول، حتى "تبقى حاملة معها تاريخها الأصلي، أو عالمها الذي تحدّرت منه وآلت إلينا، لكن العمل الفني لا يدوم ويبقى بهدف استرجاع مختلف ما قد حدث ذات مرة، لأنه لا يستند في دوامه وبقائه على طابعه الوثائقي، وإنما على صده الذي يتردد في وعي الأجيال التالية؛ أي أنّه يعتمد في بقاءه على إرادة حافظة تتمثل في أولئك الذين يتلقّون ويفهمون رسالته أو خطابه"¹، فديمومة النص في الذاكرة الإنسانية تحتاج إلى القراءة الواعية والمدركة بما يحجبه من دلالات أوّلا، وما يكتنزه من جماليات القول وبلاغته ثانيا، وثالثا لحمولاته المعرفية وفتوحاته الإبداعية، التي تضيء على الخطاب الشعري إضافات لم يسبق إليها من قبل، وهنا يحقّق الإبداع كينونته الأبدية.

(1) التأويل في الثقافة العربية والفكر الغربي:

إنّ التأويل في صُلبه طريقة للاقتراب من النصّ ومُصادقته والإنصات إلى ارتجاجاته الداخلية والكشف عن مضمّراته، بل يعطي زخماً جديداً للقارئ على سبر أعماق النص، بالحفر العميق في طبقاته المظمورة والخفية بغاية الفهم الدقيق والإلمام بمضامينه المضمرة بحثاً عن المعاني. بل هو "وسيلة لاكتشاف السّنن باختلاف أنواعها: دينية، علمية، أخلاقية، ثقافية، إبداعية"²، ويمكن اعتباره ممارسة قرائية تبتغي تسليط الضوء على بواطن النص وكوامنه الدفينة، لتحقيق التفاعل بين القارئ والمقروء، والنص الأدبي "ليس موضوعاً محدّداً، ولا يتضمن معنىً مطلقاً ونهائياً، بل يتضمن تأويلات تحتاج إلى قارئ يحاور النص، ويتفاعل معه"³، لإنتاج المعاني وفتح آفاق لانتهائية لاحتمالات دلالية، مع ضرورة استحضار السياق والنسق، باعتبارهما عاملين أساسيين في تشكيل بنية النص وتعالقاته.

والأكثر من هذا أنّه (النص الأدبي) يُطمر المعاني ويحجّجها عن طريق التوظيف الجمالي للغة كعلامات ورموز تحيل على مرجعيات ثقافية وسياسية واجتماعية وتراثية، وفي هذا التنوع تكمن الاحتمالات والممكنات النصية النَّاجمة عن القراءة المتعددة، ومن تمّ يفتح النص على تأويل تُحدّدها زاوية النظر والذخائر المعرفية لدى

¹ - هانز جورج جادامر: تجلي الجميل ومقالات أخرى، (مقدمة المترجم)، تحرير روبرت برناسكوني، ترجمة ودراسة وشرح: سعيد توفيق، المجلس الأعلى للثقافة، 1997، ص 22.

² - لطفي فكري محمد الجودي: النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا: قاءة في تجربة التأويل الصوفي عند معي الدين بن عربي ديوان "ترجمان الأشواق" نموذجاً، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2011، ص 15.

³ - نفسه، ص 26.

المؤؤل/القارئ، لأن "التأويل بما هو أساس القراءة، لا يتم بإنتاج المعنى وحسب، ولكن أساساً بإنتاج الأدب، أي إنتاج التأويل المولّد للأدب وامتعته، سيرورة التأويل محكومة بآليات إنتاج الأدب. القراءة بهذا المعنى مسؤولية مضاعفة، لأنها موجّهة لا إلى صوغ تأويل عميق وحسب، بل إلى جعل هذا التأويل أدباً في أن"1، مما يعكس أن جوهر التأويل هو القراءة المنتجة بغاية إنتاج دلالات ممتدة في اللامحدود، وهنا تكمن المهام الصعبة للقراءة، التي تحتاج إلى الوعي العميق بأدوارها الفاعلة والمنتجة للمعنى. وهو أيضاً توليد نص إبداعي جديد بجماليات في المبنى والمعنى.

وإذا كان النقد العربي قد أولى الأهمية القصوى للتأويل من خلال جهود الجاحظ الذي عمل على إبراز قيمة هذه الآلية في تلميع النص وإظهار وجهه ودهشته، وإزالة ما يمكن أن يحيط به من غموض والتباسات، في هذا السياق، يقول: " فللعرب أمثالٌ واشتقاقاتٌ وأبنيةٌ وموضعٌ كلامٍ يدلُّ عندهم على معانيم وإراداتهم، ولتلك الألفاظ مواضعٌ آخرٌ، ولها حينئذٍ دلالاتٌ آخرٌ، فمن لم يعرفها جهل تأويل الكتاب والسنة، والشاهد والمثل، فإذا نظر في الكلام وفي ضروبٍ من العلم، وليس هو من أهل هذا الشأن هُلك وأهلك"2، فالجاحظ يضع شروط التأويل التي تتمثل في الإلمام الشامل والكامل باللغة، لأنها النبراس الذي يضيء عتبات النص، ومدخلٌ من المداخل الهامة للكشف عن معانيه ودلالاته، أي العلم بمقومات وأسرار اللغة العربية، وهو السبيل الأمثل لبلوغ الغايات والمرامي.

والثقافة العربية لا تخلو من التطرّق إلى مفهوم التأويل، بل إن الكثير من المظان تبرز تناول العميق والمتبصر. هكذا نجد ابن رشيق القيرواني يعدّ التأويل طريقاً ل"اتساع المعنى" وفتحها على آفاق دلالية رحبة، وهذا ما يعبر عنه في قوله " يقول الشاعر بيتاً يتسع فيه التّأويل فيأتي كلّ واحد - أي من القراء-بمعنى وإنما يقع ذلك لاحتمال اللفظ وقوّته واتّساع المعنى"3. لكن التأويل في الفاعلية العربية محدود، نظراً لحصر وظيفته في قراءة النص الديني وفق ضوابط محكومة بالسياقين التاريخي والثقافي، دون الانفتاح على أجناس أدبية أخرى. بينما في الثقافة الغربية "أن التأويل أو الهرمينوطيقا (Hermeneutics) يحيل إلى فعل يدل على عملية كشف الغموض الذي يكتنف شيئاً ما، أو إعلان رسالة وكشف النقاب عنها"4، وقد وضع المفكر الألماني شلايرماخر (Schleiermacher) أسس الهرمينوطيقا، ويقصد بها قراءة العلامات والرموز قراءة لا تقف عند ظاهرها، ولا تنحصر في إطار محدودة

1 - خالد بلقاسم: مرايا القراءة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2017، ص 119.

2 - الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): الحيوان، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1424هـ، ص 102.

3 - ابن رشيق القيرواني (أبو علي الحسن): العمدة في محاسن الشعر وأدابه، تحقيق: محمد معي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1401هـ/1981، ص93.

4 - محمد مفتاح: مجهول البيان، دار توبقال، المغرب، 1990، ص 90/91.

الدلالة، وإنما تسير مسارها ومتاهاتها الملتبسة لاستنباط الدلالات المطموسة واللانهائية، وهذا لن يتحقق إلا بامتلاك الخبرة المعرفية، والمراس القرائي اعتماداً على آليتي الفهم والتفسير لإقامة المعنى. وقام كل إيزر وياوس وإيكو بمهمات عظيمة في تحويل القراءة مدخلاً أساساً للتأويل، رغم التواشج والتشابك القائم بين القراءة والتأويل، لهذا يطرح إيزر رؤية جديدة للعمل الأدبي، تتجلى في كونه يتسم بالمعطى الفني الذي يرتبط بالنص من حيث الشكل، والمعطى الجمالي الذي يكشف مدى إدراك القارئ للنص من حيث الأسلوب وبناء الدلالة. في المقابل نجد روبير يياوس إلى تبئير التأويل، من خلال اقتراحه لمفهوم المسافة الجمالية أو تخييب أفق الانتظار، بتقويض أفق الكائن ببناء أفق ممكن، في الوقت الذي ربط أمبرطو إيكو القراءة التأويلية الفاعلة بالاعتماد على «الكفاءة الموسوعية» أو «الذخيرة المعرفية»، أي باستثمار المرجعيات الفكرية والثقافية لتفكيك وتشريح - بلغة دريدا- الأثر ووسمه باحتمالات تأويلية. فما هي المداخل الممكنة لتحقيق قراءة تأويلية للمنجز الشعري للشاعرة مليكة العاصمي؟ وما الآثار الجمالية التي يبتدعها الخطاب الشعري العاصمي؟

(2) باب اتساع الدلالة:

أ- إحاطة ظاهرية:

تمثل مليكة العاصمي صوتاً شعرياً حفر تجربته بتصوّر حدائثي للكتابة الشعرية، ينبثق من جذل اللغة ومتاهاتها المفتوحة على المدهش، والمنبثقة من تجربة الواقع ليس محاكاة، وإنما تجلياً من تجلياته، ولا غرو في ذلك، مادامت الشاعرة دائمة الاهتمام بمجريات المجتمع وتحولاته، والانشغال بأسئلة الواقع وارتجاجاته، فهي لم تكن بعيدة عن نبض هذا الواقع؛ بقدر ما ظلت ملتحمة معه حدّ الانصهار، وما يزر به شعرها من حضور جلي للصوت الخارجي الذي يعبر عن نداء الواقع ويُحيل عليه؛ مما يبرز التصاقها به؛ والتعبير عنه برؤية يُنحّتها الأثر البرزني، ويكشف عنها وعي الذات؛ بما يحيط بها من واقع موسوم بالارتكاس والتخلف، لذا تعتمد في قولها الشعري على لغة الحلم لتشكيل واقع أكثر توهّجاً وحضوراً في مجريات التاريخ والحضارة الإنسانية. فمهمة الشاعر لا تكمن في جعل تجربته الإبداعية مرآة انعكاسية، وإنما بتحويلها إلى رؤيا تشكّل خطاها عن طريق التمازج الحاصل بين ما يمور في الذات من كائن حلبي نابع من الكوا من الغامضة إلى ممكن جمالي يتقصى هذا الحلم عبر الترميز والإيحاء، وما يعتمل الواقع من إبدالات. ومن تمّ فلعبة النص " لا تتوقف عند تخوم المعنى المباشر للنص المكتوب، ولكنها تتوازي مع أشكال التعبير اللفظي وغير اللفظي. مع الإشارة والعبارة، مع الصورة المجردة وتلك المجسّدة، وبين

الغنائية الموسقة لحنا وتلك الموزونة كلاما. إنها عوالم التحولات والتقمّصات والتناس والتفارقات والتآلفات اللامحدودة¹.

ب-الحلم آلية تأويلية:

لاشك أن الشاعر كائن حالم، غير أن كينونته تتحقق من قدرته على تحويل الحلم إلى لغة تشير وتومئ، تبرز في سماء الرؤى تخييلا وعوالم مشعة بشمس الزمن، عوالم منسوجة بالفرح الطفولي تاركة أثرها الجمالي في المتلقي، تقول الشاعرة: (حلمتُ بالنهار/حلمتُ بالشبابة التي خلّدها صحابنا القدامى/رحتُ أرعى أثرا ندياً من رطوبة البحار/وجدتكم مقلصين يابسين/وجدت في عيونكم كثافة السهر)²، فالحلم يشكّل معادلا موضوعيا عابرا للزمن ومطاردا للنشيد وراعيا لما خلفه المكان من آثار في الكائنات، حيث الموات والأرق لفظان دالّان محمّلان بمدلول المكابدة، الذي يفصح عن المعاناة الوجودية لذات تتخذ الحلم آلية من آليات الانتصار على الموت المحال عليه بالتقلص واليباس، وهو حلم جماعي، لكنّ الأنا تنعكس في الآخر في صورة متماهية ومتشابكة، لأن المشترك واحد والغاية هي انبجاس زمن آخر، زمن يقول الواقع في حقيقته وتشكّله. ورغم أنّ زمن الحلم منقض ورائل: (أواه يا أحبتي/تهدت ومُت/ليس لنا سوى هذا النهار/نحب فيه/نموت فيه...)³ ما يُعبّر عنه، في هذا المقطع الشعري أن الزمن المأمول هو زمن للحب والفناء في حرائقه وحدائقه، على قياس أنه تجسيد للاستمرارية في العيش بعيدا عمّا يُنغصّها، لتظلّ الذات في بوحها الشفيف تعترف وتؤمن أن النهار كزمن نفسي ووجودي مفتوح على الألم الذي يوسمُ فضاء الشقاء والمحن والدال على ذلك المفردات الآتية (بلدتكم.../قلوبكم/كقلعة الصفيح)، فالحلم يؤسس لعلاقة التوتّر مع الحقيقة المتمثلة في الخيبة والانكسار، مما يكشف أنّ الصراع قائم بين الكائن والمحتمل. وعليه فالخطاب الشعري ينماز بالتكثيف الدلالي وفي الوقت ذاته باتّساع المعنى، لهذا نشير إلى " أن المعنى ليس موجودا قبل النص ولا خارجه، وإنّما ينشأ مع النص نشأة لا تستقر، إذ سرعان ما يتشكّل أشكالا أخرى في تجارب جديدة، فليس المعنى شيئا يفهمه القارئ، وإنما تبنيه القراءة بناء أول، وعوالم النص عوالم بكر تكتشفها اللغة إذ تحاول تشكيلها وما إن تشكّلها حتى تدفعها إلى عدمها، في بحث دائم عن الشكل المقدّر الأوفى الذي هو أفق الكتابة وطموح مشروعها"⁴، فأفق الحلم ورهاناته هو الخروج من حال العتمة/الظلام إلى حال الصحو/النور للقضاء على كل ما يعكّر صفوها، تقول في صورة حلمية صادمة (ظلّ الصحو يعربد في الأحداق)⁵

1- عمر عبد العزيز: مقاربات حول وحدة النصوص الكتابية والسمعية والبصرية، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، ط1، 2007، ص 7.

2- مليكة العاصمي: كتابة خارج أسوار العالم (ديوان)، عيون المقالات، دار قرطبة للطباعة والنشر، ط2، 1988، ص 16-17.

3- مليكة العاصمي: كتابات خارج أسوار العالم، م. م، ص 17.

4- حمادي صمود: تجليات الخطاب، مكتبة المتنبي، د. ط، 2012، ص 194.

5- مليكة العاصمي: كتابات خارج أسوار العالم، ص 25.

لكن هذا الإشراق الداخلي يقود الذات إلى الوهم (أصيد الوهم/ وأنسج الأفاق المسحورة) لتتحول كتابة الحلم إلى سحر يخلب الأذهان ويأسر الأبدان (على السطوح اللامعة.../ملاحم شاخت.../ طمست عيونه الحيطان...)¹. تواجه الذات عوالم مطوقة بالموت والاختناق، مما يعكس أن حلمها يبقى أكثر رحابة من ضيق العالم. ومن تمّ فالإنسان حتى وإن ظلّ مرتبطاً بالحياة فهو يُجابهُ الفناء، تقول بلغة شعرية ذات أبعاد غنائية: (أغسل ما علق بقلبي من أدران البغض/ (.../ علّمني الخبراء بأن أنفخ في الأبواق بكل مناسبة/ كي أعلن ها الحزن/ (.../ أثمر الصوف على أجسادهم.../ فالغسل والنفخ والإعلان والإثمار تجليات حلمية تقود الذات إلى التخلص من ترسبات النزيف الداخلي، جراء ما يعتور هذه الذات من قيود تحوّل دون معانقة الضوء المشعّ في الأفاصي. لتصبح اللغة تعبيراً عن العالم النفسي للشاعرة ووسيلة " لتوليد المشاركة الوجدانية بين الشاعر والمتلقي"².

ج) الرؤيا وإالية تخيلية:

تستند الكتابة الشعرية الحدائية على الرؤيا، التي تشكّل جوهر العملية الإبداعية، والطاقة التي تشحن الخطاب الشعري لاختراق المؤلف؛ وتجاوز النص ذي البنية العمودية، باقتراح أفق شعري لا يرتكن للمنجز، بقدر ما يروم إلى الاختلاف، والمتأمل للمنجز الشعري المعاصر منذ منتصف السبعينيات من القرن العشرين، أي بعد النكسة، يخلص إلى هذا الملمح الرؤياوي؛ وذلك بغاية إسباغ الخطاب بطابع الانفلات من القوالب الجاهزة والانفتاح على العوالم الجمالية لهدم "بنية الشكل على مضامينها، وبناء لشكل فني قابل باستمرار للتجدد تعبيراً عن حلم الإنسان ومسعاها لتحقيقه (.../ تجعل من هذا الحلم دينامية الصياغة اللغوية، وحركتها الآيلة إلى ما يبني القصيدة شعراً بحيث تكون الرؤيا بديلاً للرؤية، ويكون بناء الواقع بديله لنقله"³، وهذا لن يتأتى إلا بالسعي نحو ابتداء عوالم شعرية تفيض بهذه الرؤيا؛ بتحويل اللغة من لحظتها الرؤيوية إلى لحظتها الحلمية، هذه اللحظة المنسوجة بمتخيّل شعري متعدد المنابع، تجربة شعرية تستمد وجودها من الماضي لتمتد في المستقبل. وأعتقد أن تجربة الشاعرة مليكة العاصمي تندرج ضمن هذا السياق الشعري المتحوّل المخيّب لظن المتلقي المتعوّد على معايير لم تعد تجدي في شيء بنية النص الشعري الحدائي، بقدر ما تحول دون تثويرها، مفجراً بنيتها الدلالية تقول: (منذ تفتّح فلق الإصباح تفتّحتُ/ وفجّرني خيط ذهبيّ غازلي/ وتبرعم في نوارتي الصفرء/ فتحت بذوري/ نوياتي ونذوري/ فتحت دواخل روعي/ في وهج الإيقاع/ نزعت جذوري/ خلخلت جذوري/ جسدا حل

¹ - نفسه ص 43، 44، 46، 47.

² - عبد الله الغدامي: تشریح النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006، ص 142.

³ - يمنى العيد: في القول الشعري، الشعرية والمرجعية، الحداثة والقناع، دار الفارابي، بيروت، لبنان ط1، س2008، ص380-381.

مساربه/ لتلقي نضج الشمس/ اللاهبة اللّهي...¹، فالشاعرة تنطلق من تصوّر رؤياوي لتشكيل صورة الذات بأزمنة ماضوية، لكنها تُحيل على الحاضر، حيث السّفر في أعماقها (الذات) قائم بقوة الاحتراق والتوهج والاكتمال، من خلال عملية التّزع والخلخلة، وهنا يفتح هذا القول على بنية دلالية محدثة نوعا من الإدهاش والرغبة في مطاردة المعاني.

فرغبة الولادة جامحة تسعى الشاعرة إلى تثبيتها عبر الزمن والمكان لتتوحد الذات مع عناصر الموجودات والأشياء في تشكيل لغوي دال ورامز لمعلمها الضّاجة بتعالقات نصيّة توحى بهذا الاحتراق والمكابدة تقول: (أشرب نسغ النار/ وأطفئ غلّة روعي المتوهجة الحرّي/ واكبدي/ فأن تمضي واكبدي/ " واكبدي قد تقطعت كبدي/ وحرقتها لواعج الكمد"/ "واحرّ قلباه من قلبه شيم/ ومن بجسمي وحالي عنده سقم/ مالي أكرم حباّ قد برى جسدي"/ حتى تفجّر كالنيران تضطرم...²، فالشاعرة تدخلنا إلى هذه المتاهات النفسية المتناعة المتوهجة بالأوجاع الباطنية الوجدانية بأسلوب شعري ذي سمة استغائية؛ لأن الذات مقيّدة بالألم، وهو ألم داخلي نابع من كوّنٍ نفسيّ مضطرم ومستعر جراء الكمد والمعاناة، لكن هذه اللغة مجازية انفعالية³ وعليه " تكون اللغة في الشعور وسيلة للإيحاء، وليست أداة لنقل معانٍ محدّدة. وهنا مكمن الفرق بين المعنى العقلي للكلمات والمعنى التخيلي لها"⁴، فالشاعرة مبدعة لرؤاها الشعرية بأساليب لغوية تنزاح صوب الاستعمال المجازي والاستعاري والكنائي لتخصيها وشحنها بأبعاد دلالية لامحدودة، وفي هذا التوظيف تنكشف حقيقة الذات في ارتباطها بالعالم الخارجي وتماهيها معه، حقيقة ميزتها الصراع والتوتر والرغبة في إثباتها؛ حتى تحقق الكينونة المهدّدة بالاعتراب والمنافي وجودها، لأن الشعر في أصله " تفجّر الطاقات التعبيرية الكامنة في صميم اللغة وذلك بخروجها من عالمها الافتراضي إلى حيز الوجود اللغوي، فتكون السمة الأدبية متطابقة مع فكرة الاستعمال اللغوي المجسم والمحدود بسياق معيّن، لأنها تحدد انطلاقا من خصائص انتظام النص بنيويا مما يجعل الطابع الفني علامة مميزة لنوعية مظهر الكلام داخل سياق الخطاب، وما تلك السمة إلا شبكة تقاطع الدوال بالمدلولات ومجموع علاقات ببعضها، ومن كل ذلك يتألف النسيج النوعي للخطاب الأدبي"⁵.

1 - مليكة العاصبي: دماء الشمس (ديوان)، منشورات دار الثقافة، الدار البيضاء، دط، 2001، ص 83-84.

2 - نفسه، ص 86.

3 - عبد الله الغدامي: تشرح النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006، ص 142.

4 - نفسه، ص 141-142.

5 - عبد السلام المسدي: النقد والحداثة، دار الطليعة، بيروت، 1983، ص 38.

(3) رمزية الأنا النسوية:

تحتل الأنا مكانة ملحوظة في المنجز الشعري للشاعرة باعتبارها من الشواعر اللائي عُرفن بالتمرد على الأعراف ومقاومة الذهنية البطريركية/الأيسية، التي كانت مهيمنة في المجتمع التقليدي، والسعي إلى تجاوز منطق هذا النسق الذكوري المتخلف والرجعي في رؤيته للمرأة، لذا عمدت هذه الأنا إلى التشكل عبر اللغة، التي تُساءلُ الواقع وتحتج عليه في الآن نفسه، غير أنها لغة تخترق " أغشية اللغة المفهومية التي تجعل الواقع أو العالم مُعتماً"¹ لتبدع واقعا جديدا يعطي المكانة التي تليق بهذه الأنا الموجودة تحت رحمة سندان الواقع المتخلف ومطرقة النسق الذكوري، وعليه فالأنا لم ترث من هذا كلّه سوى القتامة والإقامة في المناطق المعتمة (قتماتي اكتسبتها من الحياة القاتمة/من جوع جارتني التي تعيش على الغصص/من الصغار البؤساء يقتاتون بـ(المخاط)/قتماتي/من دكنة الحياة في كهوف الفقراء (...)) من أعين غائرة ثقيلة الجفون/من الوجوه الشاحبة...² صور تشي بهذا الظلام المتفاقم والمستشري في مظاهر الحياة في الإنسان والعالم، الأمر الذي يجعل الأنا تغير اسمها وتنسلخ من عالم أسود الملامح، والطباع إلى عالم موسوم بالخصب والحياة (غيّرت اسمي منذ حين/حيثما العواصف/تقذف الأغصان للأغصان/حيثما الرياح/تسوق من فوق المحيط كتلة السحب/ لتزح الأحزان من فوق الزهور...)³ فدلالة الأنا متحوّلة لها القدرة على الانبعاث من جديد، فتغيير الاسم إلى دالّ مائي يحيل إلى التغيير والانفلات من واقع السواد إلى واقع الشفافية وكذلك يدل على الخصوبة والعطاء، فتبدو فيه الأنا رمزا وسبيلا للنجاة مادامت غير راضية على الواقع الأول وبالتالي فـ" الإنسان لا يكتفي بعدم الرضا عن واقعه، بل هو على الدوام غير راض عن بنيته الداخلية، عن حطّتها وكونها مغلولة بالمحدود وممتصة في الأرضي والواقعي"⁴.

بعبارة أخرى فالأنا الجديدة المتولّدة تعبير عن التجديد وعن العالم المعلوم به. ولهذه الأنا تجليات تتجلى في الخطاب الشعري للشاعرة مليكة العاصمي، فنجد الأنا المغتربة داخل صيرورة اجتماعية لم تفلح من التخلّص من النظرة الدونية للمرأة، لذا فهي تحيا في الرحيل والانغماس في التعاسة (رحلتُ وانغمستُ في تعاستي/ ورحلت و أقمت محبتي معي/ كهارب من ظلّه/ كمجرم يتبعه صداً أقدامه على الرصيف/جحيما عيون الآخرين...)⁵ فالإحساس بالاغتراب نابع من الآخر، ألم يقل سارتر إن "الجحيم هم الآخرون" والآخرون دال يوحى بالنظام المجتمعي المتكسّس وبالأنساق التقليدية. ليكون الضياع هوية هذه الأنا المغتربة (أنا أضيع./ ليس باختياري اغترابي

1 - جان كوهن: الكلام السامي، ترجمة محمد الوالي، دار توبقال للنشر، ط1، 1986، ص 32.

2 - الديوان: كتابات خارج أسوار العالم، م. م، ص 49.

3 - الديوان نفسه، ص 56.

4 - يوسف اليوسف: الشعر العربي المعاصر، اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، د.ط، 1980، ص 206.

5 - الديوان، ص 64/63.

(...) ليس لي اتجاه أو دروب...¹، إنها صورة المنفى الوجودي الذي توجد فيه الأنا بفعل النسق الفحولي المهيمن. لكن الأنا لن تظل رازحة تحت سلطة هذا النسق بل ستتمرد معلنة عن هويتها وكيانيتها القادمة من المستقبل.

ثم هناك الأنا المتمردة، وهي كينونة تبني هويتها الوجودية من التعبير الشفيف عمّا يخالجهما من مشاعر وجدانية، لتحريرها من قواعد مهترئة، لا تناسب رغبة هذه الأنا في الكشف عن صورة الذات؛ وهي تجابه المتاريس المفتعلة تقول (يفعم قلبي جوعا/ نداء (...)/ دمائي صراخ/ عروقي/ فراشات حرة تطير/ يضحج برأسي أزيز النداء/ وتبغك تخلطه في دماها/ أو تمضي توزّعه كالشذى في المروج/ وأصبح فيه كشلال من نور...)²، فالأنا تعلن بصوت مرتفع عن الرغبة في تجاوز منطق الخوف للإفصاح عمّا يجيش في الذات من رغبات والكشف عنها بلغة شفافة تعجّ براءة البوح الوجداني الذي تعرّض للقمع بفعل سلطة الفحولة، وهذا ما يقوله المعجم الشعري في صور شعرية مذهلة ومدهشة (دمائي صراخ/ عروقي فراشات حرة تطير / أزيز النداء...) معجم طافح بهذه الصور الاستعارية التي تجعل التجربة الشعرية أكثر انفتاحا على الإبداع لأن المعاني ليست ثابتة في النصوص³، بل تحبل بإيحاءات مثقلة بدلالات تكشف عن الرغبة والقلق، وتجسّد التوتر والصراع، و تبرز إرادة الأنا في القول والكلام، والتحرر من كل ما يعيق هذه الإرادة. وهذه الإيحاءات تعتمد "منطق الانزياح اللغوي الذي يخرق قواعد اللغة ومعياريها واشتراطاتها، هذا الانزياح الذي يخرق العلاقة المنطقية بين اللغة والواقع والحقيقة الشعرية، لأن يبني علاقات جديدة للشاعر والكون، بعيدا عن حرفية الواقع وتمظهراته العادية، في ظل طاقة التخيل كفاعلية فنية تتحكم في الانزياح"⁴.

(4) المرجعي والمتخيّل:

إن الشاعرة مليكة العاصمي، ومن خلال قراءتنا المنصّطة لتجربتها الشعرية، تزواج في بناء خطابها الشعري بين الواقع والمتخيّل، إذ نلمس التماهي الحاصل بينهما، في نسيج شعري متواشج ومحبوك في تشكيل لغوي ينمّ عن العمق والأصالة، والتعدّد في المرجعيات المؤسسة لرؤيتها الشعرية، إذ تسترشد من الأدب والشعر والتاريخ والفلسفة، مما شكّل زخما جماليا في الخطاب؛ ووسمه بشاعرية تفتح أفقا جديدا لكتابة تحوّر الواقع بالتخييل وتجعله أكثر رمزية وإيحائية، فيغدو الواقع عواما متخيلة ينصهر فيها الذاتي بالموضوعي بغنائية تحوّل "العالم إلى شبكة من الإشعاعات من هذا المستوى نتوق طعم المستقبل، وطعم العظمة الإنسانية. إنها نواة واقعية

¹ - مليكة العاصمي: أصوات حنجرة ميّة، مطبعة الرسالة، الرباط، ط1، 1988، ص46.

² - ديوان كتابات خارج أسوار العالم، م.م، ص 78، 79، 80، 81.

³ - إبراهيم محمود خليل: النقد الأدبي الحديث: من المحاكاة إلى التفكيك، ار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2003، ص27.

⁴ - سليمة مسعودي: الحداثة والتجريب في تشكيل النص الشعري المعاصر دراسة في شعر أدونيس، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2020، ص254.

مسكونة بالعالم الشامل، مشحونة بطاقات تتموج كما لو أنها تريد أن تبلغ تخوم اللانهاية...¹، مادامت اللغة الشعرية تتطلع إلى الآتي تقول: (أشعر أنك هذا المساء الأخير/ ستمضين عن ناظري/ كَسْنَا البرق/ أبحث عن اللغة المشرّبة عنك/...) فتشكيل العالم الداخلي المستعر بالمكابدات لن يتحقق إلا بلغة المستقبل، وذلك بوساطة "التخييل الذي ينبي عليه الشعر ليس هو المحاكاة بالمماثلة والمشابهة التي تصنع صورة قريبة من المحاكى، وإنما هو التخييل المبدع الذي يحمل المتلقي إلى ما لا يألفه، ويتجاوز به حدود الواقع والعادي نحو عوالم جديدة"²، قريبة من واقع الشاعرة المنتشطي والمتصدّع، لكنها ترتفع عنه بالتوظيف الأمثل للرمز الشعري، ناسجة منه صوراً شعرية تنضح برؤى نازفة بالتمزق تقول: (على جسدي المتمزق/ ينزف فيه القمر...)،³ والقمر النازف لن يكون سوى بيروت وبابل وكابول والقدس، كنايةات على فضاءات تشكل هوية الذات الثقافية والحضارية والدينية (وبيروت،/ وبابل،/ وكابول،/ والقدس،/ جرح مدمي / يمور،/ يمور،/ يمور...)،⁴ وقد التحم الشعر بهذه الفواجع في سردية تنبني في صور كارثية حيث الجرح سيّد الزمن العربي، ويكون المهماز، الذي ينكأ جراحات الذات الشاعرة ويزيدها ألماً وإيلاماً، لأن هويتها تتعرض لكل أشكال التزييف والتغريب والتقويض، وهي رؤية جامعة مانعة للتراث الثقافي والتاريخي والديني والحضاري استطاعت من خلالها العاصمي أن تعبّر عن موقفها الرفض تجاه ما يمور به الواقع العربي من ارتكاسة وجودية وحضارية، فتجربتها الشعرية تجسّد الوعي والحلم كإوالييتين مهممتين على مستوى الخطاب الشعري على أساس أن الشعر تحليق في سماوات الحلم وانغماس في تغيرات الواقع وتمفصلاته التاريخية، مما جعل هذه التجربة تكتسي طابع الغنائية والكارثة، حيث للصوت حضور لافت في بنية النص الشعري. بيد أن الطابع الشعري الرؤياوي له حضوره وأثره الواضح في الخطاب الشعري، بل "إن حضورها في النص يوئد ساحة علاقات إشارية تصويرية بينها وبين الإشارات اللغوية، ما يجعل الكتابة تمتلك قيماً غير قابلة للانتقال الشفوي"⁵.

خاتمة:

نخلص في الختام إلى أن النصّ الشعريّ خطابٌ يظلّ قابلاً لتعدّد القراءة باختلاف القراء، لكونه يمتلك سلطة التعالق مع النصوص والمرجعيات الفكرية والثقافية والانفتاح على المغامرة والمغايرة، ومن تمّ يستحيل تحديد معناه ودلالته. وقد توصلنا في بحثنا هذا إلى الخلاصات الآتية:

1- أدونيس: مقدمة للشعر العربي، دار الساقى، بيروت، لبنان، دط، 2009، ص 111.

2- سليمة مسعودي: الحدائث والتجريب في تشكيل النص الشعري المعاصر، دراسة في شعر أدونيس، (مرجع مذكور)، ص 315.

3- مليكة العاصمي: شيء... له أسماء (شعر) دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط2، 2006، ص 11.

4- المرجع نفسه، ص 12.

5- خالدة سعيد: أفق المعنى/ دار الساقى، بيروت، لبنان، ط1، 2018، ص 83.

- الشعر المغربي المعاصر تجربة تؤسس للمغاير والمختلف والمفارق على أساس الكتابة والتخييل والبناء. التجربة الشعرية للشاعرة مليكة العاصمي يتقاطع فيها الجواني بالبراني، المرجعي والتخييلي، والحلمي بالحلم الرؤيوي.
- اعتبار الحلم معادلاً موضوعياً للكشف عن صراع الذات مع مواضعات المجتمع ورغبة الذات الشاعرة في الانعتاق.
- المتخيّل والحلم والأنا النسوية من مهيمنات تجربة الشاعر لبناء المعنى الشعري.
- تشكّل الرؤيا رافداً من روافد الحداثة والتجريب.
- المقاربات التأويلية مدخل من بين المداخل الأساسية لإضفاء طابع التعدّد الدلالي اللانهائي.

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن رشيق القيرواني (أبو علي الحسن): العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1401/1981م.
2. إبراهيم محمود خليل: النقد الأدبي الحديث: من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2003.
3. أدونيس: مقدمة للشعر العربي، دار الساقى، بيروت، لبنان، د.ط، 2009.
4. الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): الحيوان، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1424هـ.
5. جان كوهن: الكلام السامي، نظرية في الشعرية، ترجمة محمد الوالي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2013.
6. حمادي صمود: تجليات الخطاب. مكتبة المتنبي، 2012.
7. خالد بلقاسم: مرايا القراءة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2017.
8. خالدة سعيد: ألق المعنى/دار الساقى، بيروت، لبنان، ط1، 2018.
9. سليمة مسعودي: الحداثة والتجريب في تشكيل النص الشعري المعاصر دراسة في شعر أدونيس، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2020.
10. عبد السلام المسدي: النقد والحداثة، دار الطليعة، بيروت، 1983.
11. عبد الله أحادي: تأويل القصيدة المغربية: السياق والنسق، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، 2016.
12. عبد الله الغدامي: تشریح النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006

13. علي حرب: نقد النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط5، 2008
14. عمر عبد العزيز: مقاربات حول وحدة النصوص الكتابية والسمعية والبصرية، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة 200.
15. لطفي فكري محمد الجودي: النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا: قراءة في تجربة التأويل الصوفي عند محيي الدين بن عربي ديوان "ترجمان الأشواق" نموذجا، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2011.
16. محمد مفتاح: مجهول البيان، دار توبقال، المغرب، 1990.
17. مليكة العاصمي: أصوات حنجرة مَيْتة، ط1، 1988، مطبعة الرسالة، الرباط، المغرب، ط1، 1988.
18. مليكة العاصمي: شيء... له أسماء (شعر) دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط2، 2006.
19. مليكة العاصمي: كتابة خارج أسوار العالم (ديوان)، عيون المقالات، دار قرطبة للطباعة والنشر، ط2، 1988.
20. هانز جورج جادامر: تجلي الجميل ومقالات أخرى، (مقدمة المترجم)، تحرير روبرت برناسكوني، ترجمة ودراسة وشرح: سعيد توفيق، المجلس الأعلى للثقافة، 1997.
21. هانس روبرت ياوس: نحو جمالية التلقي. تاريخ الأب تحدّ لنظرية الأدب، ترجمة: محمد مساعدي، منشورات الكلية المتعددة التخصصات، تازة، العدد 2، 2004.
22. يمني العيد: في القول الشعري، الشعرية والمرجعية، الحدائث والقناع، دار الفارابي، بيروت، لبنان ط1، 2008.
23. يوسف اليوسف: الشعر العربي المعاصر، اتحاد كتاب العرب، دمشق، 1980.

استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية: من تعلم التعلم إلى التفكير في التفكير Cognitive and Metacognitive Learning Strategies: From Learning to Learn to Thinking about Thinking

الباحث محمد الشاوي/كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

Researcher: Mohamed Chaoui / Faculty of Arts and Humanities - Mohammed V University, Rabat, Morocco

مستخلص:

التعلم عملية داخلية تنعكس من خلال تغييرات سلوكية ومعرفية مستدامة نتيجة للتجربة والممارسة واكتساب مهارات أو معارف جديدة. ورغم أنه لا يمكن قياس هذه العملية مباشرة، إلا أنها تظهر في سلوكيات قابلة للملاحظة. مع تطور علم النفس وعلوم التربية، انتقل التركيز من البراديغم السلوكي الذي يهتم بالسلوك الظاهر إلى البراديغم المعرفي الذي يركز على العمليات العقلية وتنظيم المعلومات أثناء التعلم. تُعد الاستراتيجيات الميتا معرفية أداة أساسية لتنظيم التفكير وضبط التعلم عبر التخطيط والمراقبة والتقييم، مما يُمكن الأفراد من التكيف مع المواقف المختلفة بمرونة وفعالية، مع اختلاف استخدامها وفقاً لاحتياجات وتجارب كل فرد. الكلمات المفتاحية: التعلم، العمليات العقلية، الاستراتيجيات الميتا معرفية، التكيف.

Abstract:

Learning is an internal process reflected through sustained behavioral and cognitive changes resulting from experience, practice, and the acquisition of new skills or knowledge. While this process cannot be measured directly, it manifests in observable behaviors. With advancements in psychology and educational sciences, the focus has shifted from the behavioral paradigm, which emphasizes observable behaviors, to the cognitive paradigm, which centers on mental processes and the organization of information during learning. Metacognitive strategies are essential tools for organizing thought and regulating learning through planning, monitoring, and evaluation. They enable individuals to adapt to various situations flexibly and effectively, with their use varying based on each person's needs and experiences.

Keywords: Learning, cognitive processes, metacognitive strategies, adaptation.

1- مقدمة :

تؤثر صعوبات التعلم تؤثر على أداء عدد كبير من المتعلمين في مختلف مجالات التعلم، وتشير إلى العوائق التي يواجهها المتعلم على مستوى المكتسبات والتحصيل الدراسي، حيث أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم غالبًا ما يستخدمون استراتيجيات متنوعة، ولكنها في الواقع تُستخدم بشكل غير فعال مما لا يساعد في إتمام المهمة أو يتطلب جهدًا معرفيًا كبيرًا.

يمكن تفسير هذا بعدم استخدام الاستراتيجية بشكل صحيح، حيث أنه ليس كافيًا معرفة وجود الاستراتيجية لتفعيلها بالشكل السليم، بل يجب أيضًا تحديد هدف استخدامها والوقت المناسب لذلك وطريقة تطبيقها، علما أن تنفيذ الاستراتيجيات يعتمد أيضًا على معرفة الذات والمهمة وقدرات المتعلم وطبيعة النشاط الذي يرغب في إنجازه، حيث يحدد ذلك الاختيار والاستخدام لاستراتيجية معينة. من ناحية أخرى يختلف المتعلمون في السلوك الاستراتيجي الذي يعتمدونه لحل المهام أي الوسائل التي يتخذونها للقيام بذلك عبر طرح العديد من الأسئلة حول ما تتطلبه المهمة لفهمها وأساليب تنفيذها والتدخل لتجويدها، مع الحرص على الحفاظ على المعلومات المتاحة للمعالجة والتنظيم، وكذلك القدرة على التعرف على الحالات التي تتطلب مثل هذه الاستراتيجية، إلا أن هذه الاستراتيجيات وحدها لا تكفي، حيث يجب على المتعلم أيضًا تطوير وسائل للتحكم في تطبيقها وتقييم آثارها على المهمة المحددة، مما يعني أن الاستراتيجيات الميتماعرفية تلعب دورًا مهمًا في عمليات التعلم والنجاح والتحصيل المعرفي.

1. مفهوم الاستراتيجية : من الدلالة إلى الإشكال:

ارتبط مفهوم الاستراتيجية بصفة عامة بمجالات عديدة منها المجال العسكري وعلم الإدارة والاقتصاد والميدان السياسي، غير أننا سنتناول هذا المفهوم من داخل الميدان التربوي والذي يضم فئتين من الاستراتيجيات: - الفئة الأولى تخص المدرس في إطار ما يصطلح عليه "استراتيجيات التعليم" باعتبارها مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يسلكها المعلم منذ بداية الموقف التعليمي إلى نهايته من أجل تحقيق أهداف المادة المدروسة. - الفئة الثانية ترتبط بالمتعلم وهي "استراتيجيات التعلم" التي تعتبر إجراءات في التعامل مع المعرفة بدءًا باستقبالها وتنظيمها وصولًا إلى استدعائها وتوظيفها في وضعيات ومواقف تعلمية.

وفي هذا الصدد فإن الاستراتيجيات المرتبطة بالمتعلم وهي استراتيجيات التعلم تتكون بدورها من ثلاثة فئات أساسية هي: استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات التعلم الميتماعرفية والاستراتيجيات السوسيو وجدانية. فأين تكمن أهمية استراتيجيات التعلم في ميدان التربية؟ وبأي معنى يعتبر المتعلم الاستراتيجي متعلمًا فاعلاً

وناجحا؟ وما الذي يميزه (على مستوى القدرات والمهارات) عن باقي المتعلمين؟ وما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والجودة والمردودية والنجاح؟ ما هي أوجه الاتصال والانفصال والتكامل بين استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية؟

تستخدم استراتيجيات التعلم لأجل التحصيل المعرفي، ومنها استراتيجيات الفهم والتذكر، واستراتيجيات التذكر من خلال الفهم، ثم استراتيجيات التطبيق من خلال الفهم، واستراتيجيات الفهم والتذكر والتخطيط والتطبيق والبناء والتصنيف والتلخيص والتنظيم والمراقبة والتقويم الذاتي وغيرها.

يقصد باستراتيجيات التعلم مجموع العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم لاكتساب وتخزين وحفظ وتنظيم واسترجاع جميع المعارف والمعلومات وفق تصميمات وتخطيطات تتحول إلى إنجازات وأداءات خاصة، مرتبطة بمواقف تعلمية جديدة، بغاية ضبط المعارف وإدارتها والتحكم فيها. إنها مجموعة من العمليات العقلية الواعية والمنظمة التي يقوم بها المتعلم لضبط سيرورة الانتباه والتعلم باعتبارها عمليات إجرائية «Operations procédurales».

تعني الاستراتيجية الإجراء والأسلوب التي يوظفها المتعلم لبلوغ نتائج محددة في التعلم، واستخدام المفهوم في الميدان العسكري بحيث يعني تخطيط لتكامل الأهداف وفن القيادة العسكرية باعتبارها (الاستراتيجية) مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات الحياة الإنسانية بهدف اكتساب مجموعة من المهارات لمعالجة المعلومات وحل المشكلات في مواقف ووضعيات مركبة. فالاستراتيجية لفظ يوناني «Stratégos» يتكون من «stratos» وتعني القيادة أما «Agein» فهي الجيش، ومن ثمة فالمعنى هو فن قيادة الجيوش أو أسلوب القائد العسكري¹، كما يقصد بـ استراتيجيات التعلم استخدام جميع الطرق التي تساعد المتعلم على إعداد ما يريد أن يتعلمه كأهداف. فالاستراتيجية يحددها الدافع والهدف الذي يريد المتعلم تحقيقه والوصول إليه، فكلما كان الهدف واضحا كلما كانت الاستراتيجية مختارة بعناية ودقة².

وتشير استراتيجيات التعلم إلى "الأساليب التي يتبعها المتعلم للوصول إلى نواتج التعلم المحددة منها ما هو عقلي معرفي Cognitif أو ذاتي نفسي- اجتماعي أو نفسي حركي psychomoteur أو مجرد الحصول على معلومات"³.

¹- الحلاق، سامي علي، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجية تدريسية، ديار المسيرة للنشر والتوزيع، ط: 1، الأردن 2007، ص 103.

²- علام، محمود صلاح الدين، التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي، ط: 1، القاهرة 2001، ص 130.

³- ناشف، هدى، استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، ط: 1، القاهرة 1997، ص 60.

⁴- Houari, Soumaya, L'accompagnement méthodologique et les compétences d'apprentissage des étudiants à l'université, Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Rabat, 2009, p.46.

⁵- Richard, Jean-François, les activités mentales, édition Armand Colin, Paris 1991, p.12.

فالاستراتيجية إذن هي "تعبئة ميتا معرفية تسمح للمتعلم أن يكون على وعي بخطوات التعلم وتحليل النتائج وقيادتها قبل تقويمها بهدف ضبطها في الأخير"¹، لأن جوهر التفكير الاستراتيجي يتمثل في منهجيته العلمية بأساليبها المتطورة في حل المشكلات والتنبؤ بحدوثها والتحليل وتحقيق الأهداف وبلوغ النتائج وفي المفاضلة والاختيار بينها. أما في علم النفس المعرفي فإن "الاستراتيجيات هي مجموعة أو سلسلة من الإجراءات أو آليات البحث وإيجاد حل لمشكل معين، فباختلاف المواقف والمشكلات والمهام والوضعيات التي تواجهها الذات تختلف الاستراتيجيات"²، غير أن فايول Fayol ومونتيل Monteil يعرفان الاستراتيجية على أنها متوالية مندمجة، متفاوتة الطول والتعقيد من الإجراءات المختارة لبلوغ هدف معين، وتكسب مرونتها وقابليتها للتكيف من ثلاث خصائص هي:

- توفير مجموعة من الإجراءات المناسبة لتحقيق هدف معين يستهدف تحسين الأداء.

- اختيار الإجراءات المناسبة لهدف محدد بناء على خصوصية المهمة وقدرات الذات وضرورة التنسيق بين الأبعاد المختلفة.

- توجيه وتقويم استخدام الإجراءات، بحيث إن التوجيه يستوجب الانتباه ويوفر الوسائل المعرفية فيما يقوم التقويم بمراقبة توقع الهدف واختيار الإجراءات المناسبة"³.

وعموماً فإن مجمل التعارف تعتبر أن الاستراتيجيات هي مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يستخدمها المتعلم في عمليات الفهم والاحتفاظ بالمعارف التي يكتسبها، ومساعدته على استدعائها واسترجاعها وتوظيفها في وضعيات ومواقف مختلفة، وهي عمليات ذهنية عبارة عن تصاميم وخرائط لتحقيق التعلم وتدبير المعارف. من خلال التعارف السابقة فإن استراتيجيات التعلم هي مجموع العمليات العقلية والسلوكيات والقواعد والمبادئ المركبة التي يستعملها المتعلم إزاء مواقف التعلم لتحقيق أهدافه، بطريقة مرنة وواعية بغاية ضبط واستيعاب المعارف التي يتلقاها.

II- مفهوم الاستراتيجية في البيداغوجيا وعلم النفس :

إن انتماء مفهوم استراتيجية التعلم إلى علم النفس وعلوم التربية يدل على الاستخدام المتبادل لهذا المفهوم بين الحقلين الإستمولوجيين المذكورين، بحيث يستعير علم أصول التدريس البراديغمات والمفاهيم السيكلوجية لتطوير نماذج من التعليم والتدريب ووصف الممارسة المدرسية، مما جعل من مفهوم الاستراتيجية مشتركا معرفيا

³-Fayol , Michel et Monteil, Jean Marc, stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies, in: Revue française de pédagogie, N° 6, Janvier, Février et Mars 1994, p 93.

بين علم النفس والتربية، غير أن بعض علماء النفس اعتمدوا على نماذج من معالجة المعلومات بسبب تنوع العمليات والقواعد التي يمكن إنشاؤها لوصف وتفسير الأنشطة المعرفية المنظمة في الذاكرة، إذ يتم استيعاب الإنسان في نظام مفتوح يتلقى فيه المعلومات ويعالجها ويصدر أجوبة بناءً على وظائف التغذية الراجعة، بحيث يرتكز هذا الاستيعاب على افتراضين: الأول يتكون من الشكل التماثلي والجهاز المعرفي البشري وعمل الجهاز الخلوي. والافتراض الثاني يعتبر أن المواضيع الإنسانية تعتمد على السيرورة النفسية والاجتماعية في معالجة المعلومات.

1. مفهوم التعلم:

يكتسي مفهوم التعلم دلالات متعددة وفق مختلف النظريات التي تناولته بالدراسة والتحليل، إلا أن الاختلاف في التعريفات يكاد يضعف أمام القاسم المشترك بين النظريات المتباينة، هذا القاسم الذي يجعل من التعلم النشاط الذي بموجبه يكتسب الفرد المعارف والمواقف والمهارات التي يفضلها يشبع حاجاته ودوافعه.

وبهذا المعنى يصبح التعلم عملية تغير دائم في سلوك الإنسان، مع العلم أن التعلم لا يشمل كل تغيير يطرأ على سلوك الإنسان، وذلك لأن نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج والاستجابات الأولية والارتكاسات (Réflexes) لا يعتبر تعلمًا: فوقوف الطفل على قدميه نتيجة نموه الطبيعي لا ينظر إليه على أنه تعلم، لأن التعلم عملية تحصيل لسلوك أو تصرف معين شريطة أن يتم هذا التحصيل (الاكتساب) في وضعية محددة (الوضعية التعليمية)، ومن خلال تفاعل فعلي بين الشخص المتعلم وموضوع التعلم.

يعتبر التعلم حسب هيلغارد العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغير دائم في سلوك ما كاستجابة إلى موقف معين، "بشرط ألا يكون التغير ناتجا عن التعب والاضطراب العقلي أو النفسي أو النضج الفيزيولوجي"¹، بحيث يتبين من خلال التعريف السابق أن التغير الذي يحصل على مستوى السلوك يكون نسبيا كلما كان نتيجة الخبرات الفردية غير أن "التعلم هو تعديل للسلوك من خلال الخبرة"².

وإذا كان موضع التعلم محكوما بالجدل حول ماهيته والقوانين التي تحدد نظرياته وتطبيقاته باعتباره عملية أو مجموعة عمليات وتفاعلات تحدث تغييرا في السلوك، حيث إن هذه العمليات ليست "وحدة منفصلة أو ندرسها

¹ - جودت، عزت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن 2006، ص 13.

² - ناصف، مصطفى، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، عالم المعرفة، العدد 70، أكتوبر 1983، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، ص15.

كوحدة منعزلة، والشيء الوحيد الذي يمكن في الواقع دراسته هو السلوك "لكن لا يستدل عليه من خلال السلوك فقط بل يظهر خلال أداء المتعلم.

2. أهداف التعلم الدال:

يقوم التعلم على تعديل لسلوك الفرد على مستوى المعارف والكفايات الحسية والحركية والفكرية بحيث يمكن ملاحظة التعديلات في الدوافع والمواقف غير أنه لا يمكن للشخص أن يتعلمها، بحيث إنه لا بد من حصول تحوّل كمي أو نوعي موجّه نحو عملية اكتساب جديدة أو الرفع من جودة مهارة الفرد، خلال سيرورات التعلم، والتي تقوم على خمس محددات أساسية وهي:

- دراسة الميكانيزمات النفسية والفيزيولوجية والعصبية والبيولوجية للتعلم.

- دراسة العوامل الوراثية للسلوك.

- الدراسة الفارقية للأفعال السلوكية.

- لدراسة التركيبية لمختلف المجالات والأنشطة التعليمية (دراسية، مهنية...).

- دراسة سيرورة الاكتساب انطلاقاً من ملاحظة السلوك الإنساني داخل وضعيات وشروط تجريبية محددة.

3. خصائص التعلم:

- التعلم نشاط أو مجموعة أنشطة تسمح للشخص باكتساب أو تعميق استعداداته.

- التعلم نسق تكويني منظم.

- التعلم هو فعل اكتساب يتمثل في القدرة على إعطاء معنى للأشياء، مع القدرة على القيام بشيء لا يستطيع

المتعلم القيام به قبل تعلمه، كما أن كل تعلم هو تحصيل معارف وقدرات وتنمية استعدادات ومواقف.

- التعلم مجموعة من الأنشطة تسمح للشخص باكتساب معارفه وتنمية استعداداته وبناء اتجاهاته

(Attitudes).

- التعلم تكويني واكتساب يرتبط بالتنشئة الاجتماعية والثقافة والتربية والمؤسسة وأنماط العيش والتبادل.

- التعلم تغيير دائم في السلوك، لا يرتبط هذا التغيير بما هو فيزيولوجي فقط.

¹- الشراوي، أنور محمد، التعلم: نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012، ص 11.

- التعلم سيرورة داخلية تتم (تحت تأثير عوامل التغيير) باكتساب تمثل داخلي لفكرة (معرفة) أو بناء مهارة أو موقف، ولا يمكن قياس هذه السيرورة الداخلية مباشرة لأنها تكشف عن نفسها من خلال تمظهرات خارجية قابلة للملاحظة مشكلة إنجازا ممكنا بالنسبة للموضوع المرغوب فيه، وهذا التحول يعود للتجربة أو الممارسة أو التعود التي ترتبط بدورها بعوامل كالتحفيز والنسيان.

- يتمثل التعلم في التغيير النسقي للسلوك في حالة تكرار الوضعية نفسها، فالتغيير الحاصل ينبغي أن يقوم على الاستمرارية.

- يمكن اعتبار التعلم مجموعة من التغييرات حيث يكون الفرد موضوعا لها وهي نتيجة استجابات لمثيرات تمثيلية حاضرة أو سابقة.

- يكون التعلم حينما يكون تغيير في السلوك وثبات فيه، حيث أن كل تغيير في السلوك الثابت يعتبر تعلمًا.

- التعلم هو كل تغيير وقي/ظرفي أو دائم في السلوك يظهر في مجموع التجارب المعيشة أو في بعضها كخبرات ذاتية تراكمت لدى المتعلم، والتعلم والذاكرة يرتبطان باكتساب طرق جديدة في التواصل أو أكثر نجاعة في النظام العصبي.

- التعلم هو التغيير المتنامي في الفهم والسلوك بغاية التكيف مع الحاجات (حاجات المتعلم).

ففي المنظور السلوكي (المدرسة السلوكية) يؤكد بافلوف على وجود أنشطة تعليمية وأنشطة غير تعليمية (لا تقبل التعلم) إلا أن كل نشاط فيزيولوجي عبارة عن استجابة (محددة أو محكومة بقانون) لحركة من العالم الخارجي.

نستخلص مما سبق أن الخصائص الملائمة لفعل التعلم تتمثل فيما يلي:

- التعلم فعل خاص بالمتعلم الذي يمتلك ذكاء.
- يجب التوفر على موضوع للتعلم أو على سلوك مستهدف منه، أي على هدف للتعلم.
- يظهر التعلم من خلال تغيير أو تبدل يطرأ على السلوك.
- ينبغي أن يكون هذا التغيير نسقيا من خلال تكرار الوضعية نفسها.

■ يعود التغير أو التحول في السلوك إلى النظام الداخلي البيولوجي، بحيث يكون هذا التحول قابلاً للإدراك خارجياً على شكل إنجاز قابل للقياس، كما أن الإنجاز لا يمكنه أن يبين تعلم الفرد كلياً لوجود عوامل مشوشة (مثل القلق، المرض والتحفيز).

■ لا يكون التغير في السلوك كمياً دائماً بل كيفياً كذلك، بحيث يمكن القيام بهذا التغيير في اتجاه إيجابي (سلوك مرغوب فيه) أو في اتجاه سلبي (سلوكات منحرفة أو سلوكات غير مرغوب فيها) ويتميز هذا التغيير بالديمومة والاستمرارية.

VI- عناصر التعلم وشروطه :

التعلم ليس مجرد سلوك بيولوجي يحدث نتيجة اكتمال نمو الفرد، بل إنه نشاط تحكمه شروط من أبرزها:

1. النضج والتدريب:

ويقصد بالنضج درجة معينة من النمو في بعض أجهزة الفرد الداخلية، ودون هذا النمو لا يمكن للجهاز القيام بوظيفته، وبناء عليه يعتبر النمو مجموعة من التغيرات الداخلية لدى الفرد، والتي تحدث نتيجة تكوينه الفيزيولوجي والعضوي وخاصة على مستوى الجهاز العصبي، إلا أن النضج - بهذا المعنى - لا يرتبط بالتعلم مباشرة ما لم يصاحبه تدريب، لأن النضج يتعلق بالنمو بينما يرتبط التدريب بالتعلم: إن سلوكاً حركياً ما هو نشاط يرجع بالأساس إلى النضج في حين أن تعلم اللغة من طرف الإنسان يتوقف على مدى تدريب هذا الإنسان عليها، لأن نضج جهازه الصوتي غير كاف لإحداث التعلم.

2. الدافعية :

يحدث التعلم أثناء نشاط معين للفرد، علماً أن هذا النشاط نفسه يحدث في وضع/موقف سيكولوجي معين بسبب وجود حالة من التوتر لدى الفرد، ويهدف هذا النشاط إلى إحداث الإشباع وخفض حالة التوتر الناتجة عن وجود دافع معين عند الفرد، عملاً بالقاعدة السيكولوجية: لا تعلم دون دافع، غير أن البيداغوجيا وعلم النفس يهتمان بالدافع، وهو مفهوم يرادف الحافز والباعث والرغبة والميل والحاجة والغاية والقصدية، والدوافع أنواع كثيرة منها الدوافع العضوية والنفسية والدوافع الفطرية والموروثة اللاشعورية.

ويتميز الإنسان بدوافع كثيرة تنتج عن الحاجات النفسية أو الاجتماعية أو التعليمية أو العضوية وغيرها، بحيث

تنقسم الدوافع إلى:

أ-دوافع فطرية: كالحاجات الأولية ودافع الهرب والخوف والنوم والأمن والتقدير والغضب والاستطلاع واللعب.

ب-دوافع مكتسبة: كالمحاكاة والسيطرة وإثبات الذات وغريزة العدوان والاتجاهات والمواقف.

ج-دوافع لاشعورية: تعبر عن نفسها بفلتات اللسان وزلات القلم والنسيان والأحلام والسلوكيات العرضية.

د-موضوع التعلم: يرتبط موضوع التعلم بالدافعية، ذلك أن الفرد يتعلم بسهولة وتبصر حينما يستحضر ما يريد تعلمه بدافع خفض التوتر الذي يحسه، ويتخذ موضوع التعلم صوراً عدة: الأفكار، المواقف والمهارات.

هـ-الوضعية التعليمية: يرتبط حدوث التعلم بسياق يجري فيه، ويعرف السياق العام الذي يحصل خلاله التعلم أو الوضعية التعليمية، وهي وضعية قد تكون تلقائية كما هو الحال حين يتعلق الأمر باللعب، أو قصدية واعية كما في المؤسسات التعليمية المنظمة.

٧- استراتيجيات التعلم المدرسي:

دخلت العلوم المعرفية مرحلة جديدة بتجاوزها لباراديغم معالجة المعلومة، واعتبار الدماغ بمثابة حاسوب، إذ أن عملية التفكير يتم اختزالها في القدرة على بلورة هذه المعالجة الأخيرة مدخلاً ومخرجاً وتخزيناً مما جعل الإنسان مجرد كائن مبرمج مختزل يمكن مقارنة دماغه بحاسوب، لا يمت بصلة لعالمه الوجداني والعاطفي الذي يتضمن المشاعر والإحساسات، إذ أن العلوم العصبية وبناء على التعلم "الذي يهتم ببنية ووظائف الدماغ، والذي يتم من خلاله تهيئة المتعلمين للتعلم، وذلك لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتقديم المعلومات الجديدة من خلال استراتيجيات تتناغم مع عمل الدماغ"¹ عملت على كشف استراتيجيات التعلم التي تتوافق وقدرات المتعلم الذهنية التي تتحكم في الأنشطة المعرفية والسلوكية والوجدانية.

وقامت العلوم المعرفية بدراسة الظواهر العقلية (الإدراك، الذاكرة، اللغة، الوعي...) بإبراز أهمية الانفعالات والعواطف في الحياة العقلية والنفسية، وتجاوز قصور الباراديغم المعرفي، وهو ما دفع مجموعة من الباحثين نحو العمل على دراسة العلاقات الناظمة بين العقلاني والعاطفي، أو الميكانيزمات الواعية واللاواعية، وفي هذا الإطار اهتم علم النفس المعرفي خلال العقد الأخير من القرن العشرين بالاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والوجدانية، نظراً للدور الذي تلعبه في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات، حيث باتت عملية تعلم هذه

¹ - أميم عبد الجليل، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية- رؤية تربوية مغايرة، في التأسيس لديدكتيك السياقات المغربية المركبة، النظريات والنماذج الديدكتيكية، الجزء 2، فضاء ادم للنشر والتوزيع، مراكش 2019، ص 235.

الاستراتيجيات أو اكتسابها وتوظيفها توظيفاً فعالاً ومنتجاً من قبل المتعلمين من الأولويات التي تشغل اهتمام الباحثين في علوم التربية.

VI- الاستراتيجيات المعرفية: تعريفها ومجالاتها:

إن التطور الذي حصل في علم النفس وعلوم التربية في العقود الأخيرة، والذي تمثل في الانتقال من البراديجم السلوكي إلى البراديجم المعرفي، دفع الدارسين إلى البحث في الاستراتيجيات المعرفية وتحديد ماهيتها وتفصيل أنواعها ومكوناتها وبيان وظائفها وكيفية عملها، حيث استفادت البرامج والمناهج المدرسية من نتائج هذه الدراسات وبذلك حلّ مفهوم المعرفة محل مفهوم السلوك، لكن الاستراتيجيات المعرفية أو العمليات العقلية التي يوظفها المتعلم أثناء التعلم تختلف من شخص إلى آخر، فقد يتميز "فرد" بقدرته على التحليل للفهم، في حين يتفوق آخر في التنظيم كطريقة لتحقيق هذا الهدف، وقد يتميز متعلم آخر بقدرته كبيرة على الحفظ والاستظهار بينما يميل متعلم آخر إلى تخيل المعلومات وتكوين صورة عنها من أجل فهمها وتعلمها، بحيث أنه بالرغم من هذا التباين والاختلاف بين استراتيجيات الأفراد في التعلم فإن العقل البشري يشترك في قدرات وعمليات عقلية حددها الباحثون في شكل تصنيفات وهي بمثابة افتراضات، ولقد صنّف الباحث وهذه العمليات إلى فئات رئيسية، حيث ترتبط بشكل مباشر بالتحصيل الدراسي بحيث يمكن تطبيقها على وظائف الذاكرة القصيرة من قبيل استدعاء المعارف أو الوظائف المعقدة التي تتطلب فهم المعلومات (فهم الدرس مثلاً) بحيث تعمل هذه الاستراتيجيات على مراقبة وضبط التعلم من خلال تصاميم، بحيث لم يعد الحديث عن التغيرات المعرفية التي يحدثها التعلم بل عن التغيرات المعرفية التي تحدث التعلم، كما ترتبط كذلك بمهارات التسميع والتفصيل والتنظيم والتفكير النقدي (الناقد) وربط المكتسبات والمعرفة السابقة باللاحقة لأن التعلم نتاج عمليات عقلية وبناء متدرج، غير أن هذا المفهوم يطرح صعوبات على مستوى التعريف والتحديد النظري لتعدد التعريفات التي تختلف باختلاف المرجعيات والمنطلقات الفكرية.

VII- أنواع الاستراتيجيات المعرفية:

أ. استراتيجية الحفظ والتذكر La Stratégie de memorization:

للذاكرة دور كبير في درجة التحصيل، حيث أن المتعلم الذي يتوفر على ذاكرة قوية يتمكن من الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها بدقة على العكس ممن يتوفر على ذاكرة ضعيفة، لذلك تكون درجة التحصيل الدراسي

لدى المتعلم الأول أكبر من الذي يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات، "كما ذكر مارزانو أنه لكي نتمكن من استخدام المعلومات في حياتنا اليومية ينبغي أن نخزنها على نوع واع في الذاكرة في حالات كثيرة"¹.

وترتبط قدرة الشخص على التذكر بنمو قدرته على الانتباه والتركيز والتعلم واستدعاء المعارف بعد حفظها، باستثمار قدراته على إدراك العلاقة بين الموضوعات والاعتماد على الحفظ (الآلي) باعتباره قدرة ذهنية وعقلية في إطار عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم، على مستوى تخزين المعلومات واسترجاعها وإخراجها من الذاكرة قصد استخدامها عند الحاجة، حيث أن الاحتفاظ بالمعارف يكون عن طريق القراءة أو الكتابة أو من خلال إنجاز خطاطات وتصاميم ورسوم وبيانات، إذ يوظف المتعلم "استراتيجيات مختلفة ليساعد نفسه على التذكر واسترجاع المعلومات، وأن أقوى استراتيجيات الذاكرة هي تلك التي تستخدم الصور الحسية"².

وتقوم استراتيجية الحفظ على مجموعة من المراحل التي يستخدمها المتعلم لبلوغ أهداف التعلم، في وضعية أداء/إنجاز نشاط يستدعي تذكر معلومات معينة، وهي ذات صلة بالاستراتيجية الموالية (التسميع).

ب. استراتيجية التسميع (La Stratégie de repetition (Rehearsal):

وترتبط بالترديد والمراجعة، إذ تعتمد على التكرار اللفظي للمقطع أو الدرس بغاية الاحتفاظ به في الذاكرة، فيقوم المتعلم باسترجاعه، وهو ما يجعله ينجح في تحصيله كمعارف ويكتسب بالتالي الخبرة والمهارة، خاصة من خلال ربط الحفظ بالبناء المعرفي قبل الانتقال لعملية الفهم والاستيعاب، إذ "يعزز نموذج المهارة عن طريق إعادة السرد في العقل دون أدائه أفعالاً"³.

ويمكن تعويض التردد بالكتابة وربط المعارف السابقة باللاحقة إلى جانب تكرار ما تم تعلمه من معلومات بالرغم من اختلاف طريقة التعلم من شخص لآخر، على اعتبار أن التسميع يثير مجموعة من الاستجابات التي تتمثل في الإيقاعات الصوتية ودرجة تكرار المعلومات والأساليب الانفعالية على عكس التعلم الذي يعتمد القراءة فقط، إذ "ينتج عن التسميع تعلم أنواع مختلفة من الاستجابات التي تعتبر أبقى في الذاكرة ويتمثل في إعادة تكرار المعلومات التي يريد (المتعلم) تذكرها بصوت مرتفع أو منخفض على حسب المتعلم وطريقته في الحفظ"⁴.

1- أميم، عبد الجليل، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية، مرجع سابق، ص 220.

2- أميم، عبد الجليل، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية، مرجع سابق، ص 220.

3- أميم، عبد الجليل، المرجع نفسه، ص 221.

4- العيسوي، عبد الرحمان، معالم علم النفس، دار النهضة العربية للنشر، بيروت 1984، ص 200.

ج. استراتيجية التجميع:

يقوم العقل بتجميع المعرفة والمعلومات عندما تكون معقدة وكثيرة وصعبة، بوضعها ضمن مجموعات أو فئات متشابهة ذات عناصر مشتركة إذ تتضمن هذه العمليات التصنيف والتبويب والتنظيم والترميز، ولعل أهم وظيفة للتجميع هي تصغير (تقليص) المساحة التي تحتلها المعلومات في الذاكرة كي يسهل تذكرها، فعندما يصعب تذكر قائمة من المفردات غير المترابطة (قلم، برتقالة، مسطرة، تفاحة، كتاب...) يقوم العقل بتخزينها في فئتين اثنتين للتمييز بينها، بحيث تشمل الفئة الأولى مجال الأدوات المدرسية في حين تشمل الفئة الثانية مجال الفواكه.

د. استراتيجية التكرار:

تقوم على استظهار المعلومات وتكرارها بهدف تذكرها وترسيخها في الذاكرة لمدة طويلة ومن ثم استرجاعها عند الحاجة. مثال تكرار استعمال رقم الهاتف أو تكرار استخدام قاعدة نحوية أو رياضية... إلخ. وقد يكون التكرار عن طريق الكتابة عدة مرات أو القراءة عدة مرات كذلك. فالتكرار يعزز حفظ المعلومات وتخزينها في الذاكرة، عن طريق استجابة الدماغ لعدد من المحفزات، الشيء الذي يجعله يقوي الروابط بين الخلايا العصبية.

هـ. استراتيجية التفسير وإعطاء المعنى:

تتميز بالفهم والوصف والتفسير والضبط والتنبؤ للنشاطات الداخلية والخارجية التي تتم بشكل مباشر أو غير مباشر، باعتبارها سيرورات عقلية معرفية أو وجدانية انفعالية أو حسية حركية، فاستراتيجية التفسير عملية تهدف إلى وصف وتأويل المعلومات المخزنة في الذاكرة وإعطائها معان معينة، ولذلك تعد خطاظة المعاني الجزء الذي يقوم بهذه العملية، إذ تقوم بتصنيف المعلومات إلى مفاهيم أو مبادئ أو مهارات أو ألوان أو روائح أو أحجام...

و. استراتيجية التحليل:

وتقوم على عملية تهدف إلى تفكيك المفهوم العام أو المبدأ العام إلى العناصر الجزئية وخاصة عند التعامل مع مادة صعبة أو معقدة أو موقف كلي غامض أو عندما يحاول الفرد استرجاع معلومات جزئية خاصة. إنها أسلوب في التشخيص الاستراتيجي الذي ينجزه الفاعل (المتعلم) لتدبير وتطوير التعلم داخل سياقه.

ز. استراتيجية التخيل:

عملية تتعلق بتشكّل صور ذهنية للأشياء أو الموضوعات أو الأحداث المتعلقة (صور، أشكال، بيانات، خرائط...)، إذ ينقسم إلى تخيل إبداعي وتخيل مشتمت وآخر موجه يسعى إلى اكتساب مهارات جديدة، وبناء صور

ذهنية مجردة، لأن الخيال عملية بنائية تتفاعل من خلالها الصور المخزنة والخبرات السابقة والتخطيطات المستقبلية لتنمية الادراكات والتصورات والمعارف، كما يعمل التخيل على تنمية التفكير البصري والقدرات الميتماعرفية.

ح. استراتيجية التنظيم La Stratégie d'organisation:

تعني عملية تنظيم المضامين المعرفية بالاعتماد على أمثلة أو أشكال أو خطاطات، فالمتعلم الذي يتميز بقدرة ضعيفة على التنظيم يكون تحصيله الدراسي ضعيفا، خاصة وأن تنظيم السلوك التعلّمي يرتبط بمجموعة من العوامل منها ما يتعلق بطبيعة المواد الدراسية وما يقوم على موقع المعارف في العملية التعليمية (مستوى المعلومات: رئيسية أو ثانوية فقط) ، ولذلك فالمواد المنتظمة منهجيا لها تأثير إيجابي بخصوص سهولة حفظها وإعادة تذكرها مما يعني أن التنظيم يزيد من فاعلية التعلم ويؤثر على عملية الحفظ كما ونوعا، كما أن المتعلم الذي يستطيع تنظيم معلوماته وتطويرها وتحديدها بأسلوبه يتمكن من فهمها واستيعابها لأنه قريبة من مستواه المعرفي، كما أن استراتيجية التنظيم تقوم كذلك على تنظيم المعلومات على أساس العناصر المشتركة التي تجمع بينها مثل انتقاء الأفكار الأساسية في النص أو تسطير أو تلوين العبارات والمفاهيم أثناء قراءة مقال أو كتاب أو نص.

ط. استراتيجية التصنيف La Stratégie de la classification:

يقوم المتعلم خلالها بتصنيف المعارف والموارد ضمن قوائم وخرائط ورسوم بيانية ثم تقسيمها إلى مجموعات مع إدراك عناصر الاشتراك والاختلاف، وهو أسلوب يشبه إلى حدّ ما استراتيجية التنظيم، إذ تصنف المادة الدراسية موضوع التعلم والحفظ إلى مقاطع خاصة بها لاستيعاب عناصرها كاملة، وإدراك العناصر المتماثلة واستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة، وذلك بوضع بنيات تنظيمية جديدة تعتمد إعادة تجميع الأفكار وتصنيفها وتركيبها وترتيبها وتقسيمها إلى مجموعات صغيرة قصد تسهيل المعلومة وتوظيفها عند الضرورة.

ي. استراتيجية الربط La Stratégie de la connectivité:

تعرف كذلك باستراتيجية السلسلة بحيث يقوم المتعلم بربط المعلومة أو الفقرة السابقة بالفقرة اللاحقة التابعة ضمن نظام متسلسل، يجعل المادة الدراسية مرتبطة ببنية معرفية كآلية من خلال الاعتماد على إعادة تركيب الأفكار نسقيا، في إطار وحدات كبيرة ذات معنى، ويستعرض حينها الخبرات السابقة المرتبطة بالخبرة الجديدة من خلال العلاقة الناظمة بينها حتى يتسنى حفظها وتخزينها لتسهيل استرجاعها، وعموما فإن عملية الربط تستهدف إدماج نشاط التعلم ضمن بناء فكري ومعرفي والاحتفاظ به مدة طويلة، باعتبارها عملية

عقلية تهدف إلى إدراك العلاقة بين المعلومات الجديدة المتعلمة والمعلومات السابقة عن طريق إدراك التشابه والاختلاف. هذه العملية تتضمن الاستنتاج والمقارنة والتنبؤ، وإعادة إدماج موضوع التعلم ضمن بناء معرفي بعد ربط المعلومات في إطار وحدات كبيرة دالة، مما يدل على أن الاستراتيجية تقوم على مبدأ تنظيم التعلم بربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

ك. استراتيجية التفكير النقدي: La Stratégie de la pensée critique:

وتتعلق بتطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة من حل المشكلات وتحليل المعارف واتخاذ القرارات وتنظيم الأفكار وتقييم الحجج، وهذه الآليات توجه عمليات التعلم، لذلك فإن "التفكير النقدي هو عبارة عن الحكم الحذر والمتأن لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة"¹، إلا أن هذه الاستراتيجية تمكن المتعلم من فهم المبادئ والعلل الأولى التي تحكم الظواهر، بحيث ترتبط بمجموعة من المهارات وهي: مهارة التحليل ومهارة التركيب ومهارة التقويم ومهارة الاستنتاج ومهارة التفسير ومهارة الدقة في فحص الوقائع إلى جانب أخذ الموقف والسياق بعين الاعتبار².

VIII- تعريف الاستراتيجيات الميتامعرفية:

تُعرف الاستراتيجيات الميتامعرفية بالاستراتيجيات المنظمة ذاتياً وتعني العمليات العقلية العليا التي تستهدف الضبط الواعي للأنشطة المعرفية، ومحورها المعرفة أو التفكير في التفكير، التي لها دور أساسي على مستوى آليات الاشتغال المعرفي بصفة عامة وآليات التعلم خاصة، إذ لا يتوفر المتعلم على المعارف منذ البداية (كطفل) بل يكتسبها ويستخدمها، غير أن "الفوارق المتعلقة بتوظيف الاستراتيجيات والأداءات ليست ذهنية وإنما فوارق ميتامعرفية مستقلة عن الأداء أو التحصيل الدراسي، وهي عملية تفاعل وتنازع ومواجهة مع سيروراتنا المعرفية/ أفكارنا وآرائنا ومواقفنا وإبداعاتنا، إنها تعني التفكير في التفكير نفسه وسيرورته³، مما يجعل أنماط هذه الأنشطة تتحدد في التواصل اللفظي أو القراءة واكتساب اللغة.

أما على مستوى الانتباه والإدراك والذاكرة والتفاعل الاجتماعي والتخطيط والمراقبة والضبط الذاتي واستراتيجية تدبير المجال والزمان والموارد البشرية، فإن مفهوم العمليات الميتامعرفية وظفه جون فلافل John Flavell, 1976 على أنها استراتيجيات تحكم عمليات التفكير والتعلم، وتساعد الفرد على تحقيق التعلم بنجاح

¹ - بريزي، عبد الله، تدريس الفلسفة وتعلم التفكير النقدي، منشورات دار التوحيد الرباط، 2015، ص 113.

² - بريزي، عبد الله، مرجع سابق، ص 119.

³ - أميم، عبد الجليل، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية، مرجع سابق، ص 183.

وتعمل على تنفيذ العمليات المعرفية المناسبة لتحقيق الغرض منها، فهي "تتضمن الضبط النشط لهذه العمليات والتخطيط لتعلم مهمة ما، ومراقبة عمليات الفهم وتقييم مدى التقدم نحو تحقيق الهدف"¹.

ترتبط الاستراتيجيات الميتامعرفية² بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار، وقد استخدم هذا المصطلح في نهاية السبعينيات من القرن الماضي، حيث عرّفها جون فلافل بـ "التفكير في عملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات"³، ونظرا لتعدد التعاريف حول هذا المفهوم، فقد اخترنا نماذجا من تعاريف بعض الباحثين المتخصصين في هذا المجال.

IX- أنواع الاستراتيجيات الميتامعرفية :

أ. استراتيجية التخطيط : La Stratégie de la planification :

وهي التخطيط الاستراتيجي الذي يتمثل في اختيار الخبرات المناسبة لسياقات التعلم وتحديد الأهداف والموارد الأساسية والكفايات المراد تحقيقها، إلى جانب تحديد الزمن والظروف البيئية والمجموعات والمعارف قبل تنفيذ إنجاز النشاط التعلّمي الذي ينبغي حصره بعد تدبيره وتقويمه والتخطيط له، بحيث:

- يساعد على تحديد الأدوار التي يمكن للمتعلم أن يقوم بها خلال إنجاز الإجراء/التعلم وتجاوز العشوائية.
- يساعد على تجويد التعلم مراعاة لقدرات المتعلم وطبيعة المادة الدراسية من خلال تحديد الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها (التكرار أو التلخيص..) أو قياس درجة تقدم التعلم أو ضبطه أو تعديله بهدف التحكم فيه.
- يساعد في تقدير زمن الإنجاز، إذ أن استراتيجيات التخطيط تتعلق بكيفية معالجة المعلومة وإنجاز المهام لأن "التخطيط هو تعبئة واعية للاعتقادات والتجارب والكفايات الميتامعرفية للأشخاص لاسيما الخصائص الفردية الخاصة أو غيرها من الاتجاهات والحوافز والجدوى"⁴.

¹ - برنزي، عبد الله، بيداغوجيا الكفايات ونظريات التعلم المدرسي، دار القلم، ط: 1، الرباط 2014، ص 147.

²⁰ - يترجم هذا المفهوم في الأدبيات التربوية بالمصطلحات الآتية: ما وراء المعرفية أو فوق المعرفية، ما وراء الإدراك، المعرفة الفوقية أو الميتامعرفية التي تم توظيفها في هذا المقال.

³ - Flavell, John, Metacognition and cognitive monitoring, A new area of cognitive-developmental inquiry, American Psychologis Revue, Vol 34, 1979.

⁴ - Ben Elazmia, Allal, Stratégies d'apprentissage et évaluation du système d'enseignement (Cas d'enseignement secondaire au Maroc), thèse du doctorat d'état en Science de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation Rabat 2001- 2002, p 84.

ب. استراتيجية المراقبة: La Stratégie de contrôle:

وتتمثل في التحقق مما تم إنجازه من طرف المتعلم من خلال التأكد من تنفيذ وتحقيق الأهداف المسطرة مع ما تم التخطيط له، مع تقويم وتعديل لعناصر الاستراتيجية في حال عدم بلوغ مستوى مرتفع على مستوى الأداء والتحصيل الدراسي، إذ يمكن قياس درجة الفهم والاستيعاب كتعلم ذاتي يقوم على تقويم وتعزيز سلوك المتعلم و"وضع الخطط العلاجية التي تمكن المتعلمين من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له"¹.

تشمل استراتيجية المراقبة عملية تنظيم المتعلم لمهاراته من خلال ربط المعارف السابقة باللاحقة في عملية التعلم، واستخدامها في مواقف مماثلة قريبة من المواقف الجديدة مع قياس مستوى الإنجاز ومدى التحكم في المكتسبات الجديدة، والتدخل حين ظهور صعوبات تعلمية ومراقبة الفهم والاستيعاب بناء على تصاميم أو تخطيطات جديدة ومعدّلة، إضافة إلى معرفة تحقق الهدف أو الأهداف والتقدم على مستوى التعلم للانتقال إلى العملية الموالية.

ج. استراتيجية التقويم الذاتي: La stratégie de l'autoévaluation:

وتتمثل في قياس المتعلم لأدائه وإنجازاته وتحديد درجة بلوغ أهداف التعلم، حيث أنّ "التقويم يتدخل مبدياً في كل عمليات التعلم قصد إخبار المتعلم والمعلم على حد سواء بنسبة الإتقان التي تم إحرازها"²، إذ يسمح التقويم بمعرفة مستوى تقدم المتعلم بعد أداء المهمة ووضع خطة علاج في حال وجود تعثرات غير أنه يستهدف إتقان توظيف استراتيجيات التذكر ونتائج التعلم ضمن عملية مستمرة، من خلال تعزيز عناصر القوة ومعالجة عناصر الضعف وتقدير المتعلم لذاته وتطوير قدراته على التعلم وحل المشكلات.

د. استراتيجية إدارة الموارد: La Stratégie de la gestion des ressources:

وتعني تعبئة مجموعة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف، اتجاهات...) لحل مشكلات أو فئة من الوضعيات، فإذا كانت المدرسة ليست المصدر الوحيد للمعرفة فإن هذه الاستراتيجية تعمل على ضبط واقتصاد الجهد وإدارة العمل في المكان وتنظيم زمن وبيئة التعلم تنظيمًا ذاتيًا، إلى جانب التخطيط وتحديد الأهداف في تعلم المهام و"جمع المعلومات وتحليلها وتنظيمها ليسهل التعامل معها في حل المشكلة"³، بيد أن إدارة الموارد لصيقة بعملية التعلم بالتفاعل الاجتماعي، إذ أنّ تعلم الرفاق والعلاقات البين-فردية يمكن أن تكون عاملاً لنماء التعلم أو عائقاً له،

¹ - بربري، عبد الله، بيداغوجيا الكفايات ونظريات التعلم المدرسي، مرجع سابق، ص 225.

² - المير خالد وآخرون، التقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1996، ص 81.

³ - بربري، عبد الله، بيداغوجيا الكفايات ونظريات التعلم المدرسي، مرجع سابق، ص 162.

فجماعة الرفاق والتفاعلات الاجتماعية هي سيرورات مهمة لبناء وتعزيز عمليات التعلم، لأن القدرة على العمل داخل جماعات هي مصدر من مصادر التعلم والتنظيم الذاتي واكتساب أفضل.

X- مبادئ الاستراتيجيات الميتامعرفية :

إن الاستراتيجيات الميتامعرفية متعددة ومتنوعة كما يشير إلى ذلك جون فلافل John Flavell، منها ما يتعلق بوعي بالمعرفة أي الوعي بالعمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان والتحكم فيها وضبطها، ومنها ما يرتبط بالذاكرة التي تعني الوعي باستراتيجيات التذكر والتحكم فيها وضبطها، ومنها ما يتعلق بالوعي والاستيعاب التي تفيد الوعي بالطرق التي تؤدي إلى الاستيعاب، ومعرفة ما إذا كان المتعلم يفهم ما يقرأ أم يعجز عن ذلك، ومنها ما يتعلق بوعي الانتباه أي إدراك الفرد لما ينتبه إليه، ومنها ما يرتبط بوعي التفكير أي الوعي بالعمليات التفكيرية المستخدمة والأشياء التي يفكر فيها الإنسان¹.

استناداً إلى نتائج الدراسات السيكولوجية المعاصرة (فودرو، جاردنر، برونر...) فإن كل فرد يتميز بطاقة هائلة خاصة، و"بأشكال متنوعة من الاستراتيجيات التي تسمح له بالتعامل المرن مع المشكلات والمواقف التي يواجهها في حياته"²، وبناء عليه فإن:

- كل فرد يتميز باستراتيجيته أو بطريقته الخاصة في استقبال ومعالجة وتخزين المعلومات واسترجاعها.

- يميل الفرد إلى تفضيل استراتيجيات معينة على أخرى، خاصة تلك التي يرى أنها ناجعة وفعالة بالمقارنة مع غيرها.

- يتجه الفرد إلى استعمال بعض الاستراتيجيات التي يفضلها خلال مواجهته لوضعيات مشكلة شبيهة بالوضعيات المألوفة لديه.

XI- خصائص استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات التعلم الميتامعرفية :

يعتبر "فلافل" Flavell أنه لا يوجد فرق واضح بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية، وقد يكون الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها³، إلا أن الدراسات التي تناولت هذه الاستراتيجيات بعد فلافل أبرزت بشكل دقيق أوجه الاختلاف بين الاستراتيجيتين، غير أن الاستراتيجيات الميتامعرفية تنبني على عمليات التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم للاستراتيجيات المعرفية، والحكم على

²⁶- أفنان نظيرة دروزة، أساسيات في علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن 2004، ص102.

²- مزيان، محمد، أساليب التعلم وحل المشكلات، أشغال الندوات رقم 6، منشورات كلية علوم التربية، الرباط 2015، ص101.

³- Flavell, Ibid, p.34.

مدى فعاليتها، كما أن الاستراتيجيات الميتامعرفية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل في تحقيق أهدافها، ورغم هذه الاختلافات الظاهرة فإنهما يعتمدان بالموازاة على بعضهما، وأن كل محاولة لاختيار إحداها بمعزل عن الأخرى يؤدي إلى تصور ناقص وإدراك غامض لها، لهذا لا يكفي التركيز على أهمية وضرورة توظيف المتعلم لاستراتيجياته المعرفية بغية الفهم والمعرفة، بل يجب أن يكون المتعلم كذلك واعيا ومدركا لما يوظفه من استراتيجيات أثناء التعلم والتحكم فيها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه.

إذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تهتم بالعمليات الذهنية العليا تحت مراقبة الاستراتيجيات الميتامعرفية، من حيث تنظيمها وضبطها وتقييمها فإن التعرف على استراتيجيات التعلم المدرسية المعرفية والميتامعرفية والوجدانية مكنت نسبيا من إدراك أوجه الاتصال والانفصال بينها والوقوف على أهميتها من خلال الكشف عن العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي واستراتيجيات التعلم المدرسية، كما مكنت النتائج المحصلة من تغيير التصور التقليدي للمتعم الذي صار ذاتا فاعلة إيجابية لها قدرات وكفاءات معرفية وذكاءات متعددة بالرغم من أنها تختلف من متعلم إلى آخر، مما يستدعي مراجعة شاملة للبرامج والمناهج المدرسية والوسائط التربوية وأشكال التقويم، ومساءلة جذرية للطريقة التلقينية التي تسعى إلى تبليغ المعارف وشحن المتعلمين بالمعلومات دون ترتيب أو تنظيم، وخلخلة صورة المدرس التقليدي باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة والمالك لها.

إن التعريفات المقدمة لاستراتيجيات التعلم متقاربة ومتداخلة ومتكاملة، فالاستراتيجيات المعرفية هي نشاط ذهني يعتمد على مجموعة من الإجراءات والعمليات المعرفية المندمجة التي يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة بهدف اكتساب معارفه الجديدة يسهل تعلمها أو تدعيمها، وتفيد الاستراتيجيات الميتامعرفية تفكير الفرد في مسارات تفكيره وعملياته وذلك بتخطيطها وتنظيمها والتحكم فيها وتقييمها، وعموما فإن استراتيجيات التعلم المدرسي مدخل لتطوير أداء المتعلمين مما يفرض إعادة النظر في قضايا التربية والتكوين، بوضع تصور بيداغوجي ديداكتيكي لكيفية تعلم التعلم وفق الخصوصيات الثقافية واللغوية للمتعم وسياقات التعلم، ودرجة تأثيرها في الفعل التعليمي التعليمي، مع مراعاة حاجاته واهتماماته واستحضار التطور الحاصل في البيداغوجيا وعلم النفس والتكنولوجيا والعلوم المعرفية والعصبية والبيولوجيا والعلوم الاجتماعية.

XII- استراتيجيات التعلم السوسيو- وجدانية:

تعتبر الاستراتيجيات الوجدانية من أهم القضايا والإشكالات المطروحة اليوم في علم النفس المعرفي حيث نوردتها في صيغة التساؤلات الآتية: ما دور الانفعالات في المعرفة الإنسانية؟ وهل تؤثر العوامل الوجدانية للمتعم على تعلماته؟ ما هي أهم الاستراتيجيات الوجدانية التي يتبعها المتعلم أثناء تعلمه؟ علما أنه توجد

اليوم مناهج عديدة تمكن من التعامل مع انفعالات شخص ما في المختبر وفهم تأثيرها على المعرفة¹، إذ أصبحت العلبة السوداء للدماغ تلتقي بباقي الجسم البشري على مستوى اندفاعاته لأن الدماغ يتميز بقدرته على المرونة التي تمكنه من تنميط اشتغاله ثم العمل على فتح "المعرفي على الوجداني وعلى العالم الخارجي المتمثل في الثقافة والبيئة والتفاعلات الاجتماعية والتجربة الذاتية"².

في السياق ذاته "اتجهت العلوم المعرفية إلى التركيز على السيرورات الانفعالية والوجدانية التي ينخرط الشخص من خلالها في مسارات دينية إلى درجة التضحية بحياته الشخصية"³ مما يعني أن هناك مواضعا واعدة بالنسبة "للحدود بين العلوم المعرفية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بإمكانها مثلا دراسة الاعتقادات الدينية بمقاربة معرفية"⁴، غير أن ما يعكس قيمة هذا المشروع هو ذلك التقرير الذي أنجزه البيداغوجي الفرنسي أنطوان بروسست A.Prost الذي يعتبر أنه "ينبغي من جهة العمل على بناء ترابطات بين الأبحاث في العلوم المعرفية والتطبيقات البيداغوجية، ومن جهة أخرى ينبغي تعزيز أواصر الصلة بين الدراسات المتعلقة بنمو الطفل وتنوع محددات مفهومية التعليمات، وراثيا وسوسيو- ثقافيا"⁵، ذلك أن العلوم المعرفية بدأت تضع في الاعتبار المحددات الوجدانية وتعلم التواصل والكفايات الاجتماعية كاستراتيجيات تعليمية.

إن الاهتمام بالكفاية الاجتماعية أو التواصلية في علاقتها بالسياق المدرسي يتم دراستها من خلال علم النفس الارتقائي (النمو أو النمائي) في ما يتعلق بقدرات الطفل أو في كل ما يخص ما هو وجداني مثل ما يرتبط بالحب والتعاطف، غير أن علم النفس الاجتماعي يهتم - في إطار هذا السياق المدرسي كذلك- بالعلاقات القائمة بين المدرسين والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وعن "تطوير المعايير من جيل لآخر إضافة إلى التوقعات الاجتماعية، وبالتالي البرهنة على أن الدخول في علاقة مع الآخرين ليست قضية قدرة نملكها أو لا نملكها بقدر ما يتعلق الأمر بتماهي هذه الأخيرة في سياقات خاصة وفي عالم مؤثت بمعايير وقيم اجتماعية وثقافية"⁶.

²⁹-لومير، باتريك، علم النفس المعرفي، المرجعية السيكلوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط: 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2011، ص555.

²- Achille, Weinberg, Le nouvel âge des sciences cognitives, in Sciences Humaines, n°167, janvier 2006.

³ - Atran, Scott, Genesis of suicide terrorism, in Science, 7 March 2003, Vol 299, p1534-1539.

⁴ - Jacob, Christian, Evolution et spécificité des capacités cognitives humaines, colloque prospective du département SHS du CNRS, septembre 2003.

⁵-Prost, Antoine, Pour un programme stratégique en éducation, Juillet2001, (www.education.gouv.fr/rapport/prost/default.htm).

⁶ - Chapelle, Gaëtane, Les Sciences cognitives vont à l'école, in : Sciences Humaines (mensuel n°140), Juillet 2003.

XIII- تأثير ودور الاستراتيجيات الوجدانية :

تسمح الاستراتيجيات الوجدانية للمتعلم بمراقبة مشاعره وانفعالاته أثناء عملية التعلم، وتتيح له بناء جو نفسي أكثر ملاءمة للاكتساب فضلا عن ملاءمة المشاعر والأحاسيس لشروط التعلم من خلال التحكم الذاتي وضبط الانفعالات الحسية والحركية، إلى جانب تديبر الوقت والتحكم في الانفعالات (القلق، التوتر...)، لذلك فإن الاستراتيجيات الوجدانية، هي مجموعة من العمليات التي يستطيع المتعلمون بواسطتها القيام بالتنظيم الذاتي لسلوكهم وانفعالاتهم وأفكارهم من أجل تحقيق أهدافهم.

XIV- مكونات استراتيجيات التعلم السوسيو- وجدانية :

- مكون الدافعية الداخلية: الدافعية عامل أساس في تحقيق التحصيل المدرسي، إذ تعد إحدى الموجهات الأساسية والدينامية للسلوك، وهي قوة محركة تمكن الفرد من استثمار قدراته العقلية إلى أقصى درجة ممكنة.
- مكون القيمة: يشير إلى أهداف المتعلم من أداء المهمة وإلى اتجاهاته ومدى أهميتها وفائدتها على اعتبار أنها تمثل دوافع المتعلمين في أداء المهمة/المهام المطلوبة كتعلمات أو نشاطات أو إنجازات.
- مكون التوقع: يفيد اتجاهات المتعلم وتخطيطاته بخصوص قدرته على أداء مهام التعلم ويشمل هذا المكون فعالية الذات في التعلم والأداء، وهي الجهود التي يبذلها المتعلم في التعلم والتي تؤدي إلى نتائج إيجابية من قبيل التحكم في اتجاهاته وتعزيز ثقته بنفسه.
- مكون الوجدان: يتضمن ردود أفعال المتعلم الانفعالية تجاه المهمة، ومن بينها التوتر والاضطراب الذي يرافق المتعلم في الامتحان.

وتتوزع الاستراتيجيات السوسيو وجدانية إلى:

- ❖ استراتيجيات من أجل المحافظة على التحفيز.
- ❖ استراتيجيات الحفاظ على التركيز.
- ❖ استراتيجيات مراقبة القلق.
- ❖ استراتيجيات الدافعية نحو التعلم.

- الدافعية هي قوة داخلية تحرك الذات وتدفعها نحو الأداء والفعل، وتوجه انتباه الفرد نحو الأشخاص والأشياء والوضعيات أو المهام وهي مصدر الطاقة التي تمكن الفرد من القيام بهمة على أحسن وجه.

- يرتبط التحفيز في التعليم المدرسي بتوجه المتعلم وبمبوله نحو مجال مهني معين أو تخصص علمي محدد أو نحو مشروع مقصود وواع وهادف إذ تتمثل أنواعه في:

- التحفيز الداخلي: ويتجسد في الشعور بالرضا والمتعة عند إنجاز مهمة، أو تعلم أشياء عن طريق القراءة أو التقليد- المحاكاة أو المحاولة والخطأ، ويعتبر أكثر أنواع التحفيز تفضيلاً في التعلم، لأنه يرتبط عامة بالتعلم الواقعي والمستمر، وينتج نحو المعنى والفهم العميق والتفكير الإبداعي.

- التحفيز الخارجي: يرتبط بالحصول على المكافأة - ولا علاقة له بالمهمة أو الخوف من نتائج سلبية - كالحصول على مهنة جيدة، أو مكانة اجتماعية رفيعة، وأجرة عالية أو تحقيق السلطة أو الشهرة أو الجاه أو التميز بين الزملاء.

عموما لا يمكن للمتعلم التحكم دائما في الواقع، لكن يمكن أن يغير أسلوبه في التعلم باستمرار، إذ هناك دائما أسلوب إيجابي ناجح في حل المشكلات. فعندما يكون المتعلم أمام عمل مكثف فهو يضع تخطيطا يحدد فيه الموارد والإمكانات ويشخص الصعوبات والعوائق، وعندما يكون في وضعية تعليمية مملّة يمكنه أن يقرأ عوض الإنصات.

خاتمة:

مع تطور علم النفس المعرفي تنهل التربية من الأبحاث العصبية لمعرفة الأساليب التي من خلالها يتعلم الأفراد ويطورون مهاراتهم، لذلك فإن العلاقة بين العلوم العصبية والتربية صارت موضوعا مركزي للعديد من الأبحاث التربوية العصبية التي اشتغلت قامت فهم كيفية عمل الدماغ أثناء التعلم وكيف يمكن للمعلمين استخدام هذه المعرفة لتجويد استراتيجيات التدريس، إذ أن الأبحاث العصبية تدرس كيف يستقبل الدماغ المعلومات وكيف يعالجها وكيف يتم تخزينها مما يساعد على تصميم مناهج تعليمية تتناسب مع طرق معالجة الدماغ للمعلومات. يستهدف دمج المفاهيم العصبية المعرفية الكشف عن عمل الدماغ وتحسين استراتيجيات التعلم بناءً على كيفية عمل الدماغ أثناء التعلم على مستوى التفكير وحل المشكلات، فضلا عن رصد صعوبات واضطرابات التعلم مثل نقص الانتباه أو اضطرابات الذاكرة، غير أن المتعلم يتحمل مسؤوليته كذلك على مستوى التخطيط والتكيف مع المثيرات الخارجية وإنجاز الأنشطة المعرفية.

قائمة المراجع:

1. الحلاق سامي علي، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجية تدريسية، ديار المسيرة للنشر والتوزيع، ط: 1، الأردن 2007.
2. الشرقاوي أنور محمد، التعلم: نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 2012.
3. العيسوي عبد الرحمان، معالم علم النفس، دار النهضة العربية للنشر، بيروت 1984.
4. المير خالد وآخرون، التقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1996.
5. أميم عبد الجليل، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية-رؤية تربوية مغايرة، في التأسيس لبيداكتيك السياقات المغربية المركبة، النظريات والنماذج البيداكتيكية، الجزء 2، فضاء ادم للنشر والتوزيع، مراكش، 2019.
6. بربزي عبد الله، تدريس الفلسفة وتعلم التفكير النقدي، منشورات دار التوحيدي الرباط، 2015.
7. بربزي عبد الله، بيداغوجيا الكفايات ونظريات التعلم المدرسي، دار القلم، ط: 1، الرباط، 2014.
8. جودت عزت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
9. دروزة أفنان نظيرة، أساسيات في علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2004.
10. علام محمود صلاح الدين، التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي، ط: 1، القاهرة، 2001.
11. ناشف هدى، استراتيجية التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، ط: 1، القاهرة، 1997.
12. ناصف مصطفى، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، عالم المعرفة، العدد 70، أكتوبر 1983، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
13. لومير باتريك، علم النفس المعرفي، المرجعية السيكلوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط: 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011.
14. مزيان محمد، أساليب التعلم وحل المشكلات، أشغال الندوات رقم 6، منشورات كلية علوم التربية، الرباط، 2015.
15. Achille Weinberg, Le nouvel âge des sciences cognitives, in : Sciences Humaines, n°167, janvier 2006.

16. Ben Elazmia Allal, Stratégies d'apprentissage et évaluation du système d'enseignement (Cas d'enseignement secondaire au Maroc), thèse du doctorat d'état en Science de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation Rabat 2001.
17. Chapelle Gaëtane, Les Sciences cognitives vont à l'école, in : Sciences Humaines (mensuel n°140), Juillet 2003.
18. Fayol Michel et Monteil, Jean Marc, stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies, in: Revue française de pédagogie, No 6, Janvier, Février et Mars 1994 .
19. Houari Soumaya, L'accompagnement méthodologique et les compétences d'apprentissage des étudiants à l'université, Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Rabat 2009.
20. Jacob Christian, Evolution et spécificité des capacités cognitives humaines, colloque prospective du département SHS du CNRS, septembre 2003
21. Richard, Jean-François, les activités mentales, édition Armand Colin, Paris 1991.
22. Atran Scott , Genesis of suicide terrorism, in Science, 7 March 2003, Vol 299
23. Flavell, John, Metacognition and cognitive monitoring, A new area of cognitive - developmental inquiry, American Psychologis Revue, Vol 34,1979.
24. Prost Antoine, Pour un programme stratégique en éducation, Juillet2001,(www.education.gouv.fr/rapport/prost/default.htm).



النّزعة الدّراميّة في شعر فتحي النّصريّ: قصيدة "حكاية من جنوب المتوسط" نموذجًا

The Dramatic Inclination in the Poetry of Fathi Al-Nasri the Poem "A Tale from the Southern Mediterranean" as a Model

د. عبد الوهّاب الشّتيويّ / كليّة الآداب والفنون والإنسانيّات بمنّوبة. تونس

Dr. Abdelwaheb Chtioui /Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences, Manouba University, Tunisia

Abstract:

Arabic poetry in the second half of the twentieth century witnessed profound transformations that encompassed levels of formation, expression, content, and connotations. Its texts opened up to new features such as the dramatic poem, which poets employed to express the concerns, crises, and aspirations of the Arab citizen. Based on this, we decided to explore this phenomenon that emerged in contemporary Tunisian poetry and chose the experience of the poet Fathi Nasri, whose inclination towards shaping some of his poems according to the dramatic tendency we discovered. We selected his poem "A Tale from the Mediterranean South," which we found responsive to this analytical approach.

This research aims to trace the manifestations of the dramatic tendency in the chosen poem, focusing our work on studying three main components: the rhythmic structure, the narrative structure, and the semantic lexical structure. We introduced the work with a general preface outlining the most important characteristics of the dramatic poem and the opinions of some critics on it, and we provided a conclusion highlighting the most significant findings of the research. We relied on the semiotic approach that starts from the sign components to present their connotations, and the statistical stylistic approach that gave our work a scientific character. Through these methods, we understood the dramatic tendency that achieved the poetic quality of the poem and expressed the Tunisian reality at a temporal moment marked by an uprising against oppression and tyranny, laden with dreams of liberation and emancipation.

Key words: The dramatic poem – modern Arabic poetry – contemporary Tunisian poetry - Fathi Nasri.

مستخلص:

عرف الشعر العربي في النصف الثاني من القرن العشرين تحولات عميقة شملت مستويات التشكيل والتعبير والمضامين والدلالات، فانفتحت نصوصه على سمات جديدة مثل القصيدة الدرامية التي وظفها الشعراء للتعبير عن هموم المواطن العربي وأزماته وتطلعاته، وانطلاقاً من ذلك ارتأينا البحث في هذه الظاهرة التي طرأت على الشعر التونسي المعاصر واخترنا تجربة الشاعر فتحي النصري الذي اكتشفنا توجهه نحو تشكيل بعض قصائده وفق النزعة الدرامية، واصطفينا من قصائده قصيدته "حكاية من جنوب المتوسط" التي رأينا أنها تستجيب لهذه المقاربة التحليلية، ويهدف هذا البحث إلى تتبع مظاهر حضور النزعة الدرامية في القصيدة المختارة، وركزنا عملنا فيها على دراسة ثلاثة مكونات رئيسية هي البنية الإيقاعية، وبنية الحكاية، والبنية المعجمية الدلالية، وقدمنا العمل بتمهيد عام يتنا فيه أهم خصائص القصيدة الدرامية، وأقوال بعض النقاد فيها، ووضعنا له خاتمة أبرزنا فيها أهم نتائج البحث، واستندنا إلى المنهج السيميائي الذي ينطلق من المكونات العلامية ليقدم دلالاتها، والمنهج الأسلوب الإحصائي الذي جعل عملنا يأخذ صبغة علمية، وأدركننا من خلالهما النزعة الدرامية التي حققت شعريّة القصيدة، وعبرت عن الواقع التونسي في لحظة زمنية شهدت انتفاضة ضد الظلم والقهر والاستبداد، محملة بأحلام التحرر والانعقاد.

الكلمات المفتاحية: القصيدة الدرامية - الشعر العربي الحديث - الشعر التونسي المعاصر-فتحي النصري.

تمهيد:

عرف الشعر العربي في النصف الثاني من القرن العشرين تحولات عميقة في مستويات التشكيل والتعبير والمضامين والدلالات، فانفتحت نصوصه على أجناس الكتابة المختلفة، وأشكال التعبير المتعددة، وخرجت من ضيق الجنس والنوع إلى رحابة الأدب، و"لقد كان للقصيدة الحديثة دور معرفي كبير في إبراز المنعطف السحري والجمالي، إن جاز التعبير، وبقي الشعر الحديث ينشد الانفتاح على كل المناهج الشعرية ليستطلع قيماً ومفاهيم جمالية جديدة تسهم في رفد عملية الاتصال الدائمة بالمطلق في المشرق الفكري المطلق الذي يؤكد مساره القصدي"¹، فغادر الشعراء العرب الحداثيون نمط القصيدة الغنائية، واستوطنوا بيئة القصيدة الدرامية مستفيدين من بعض خصائص المسرح الحديث وتحولات الشعر العالمي للتعبير عن هموم المواطن العربي

¹ . علاء هاشم مناف، التحديث في النص الشعري، دراسة نقدية في شعر بدر شاكر السياب، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ومؤسسة دار الصادق الثقافية، الطبعة الأولى، 2012م/143هـ، ص11.

وأزماته وأحلامه وتطلعاته، ولم يتخلف أغلب الشعراء التونسيين المعاصرين عن هذا التوجه إذ انفتحت بعض تجاربهم الشعرية على النزعة الدرامية، واسترفدوا أهم خصائص الشعر الدرامي مقتحمين به أفقاً شعرياً جديداً يعبر عن لحظتهم التاريخية، ورؤيتهم الإبداعية مما أكسب الشعر التونسي سمة الحداثة، وتنوع مصادر شعرية.

1- الشعر العربي الحديث وظهور النزعة الدرامية:

يسود الاعتقاد في أغلب الدراسات التقليدية التي اهتمت بالشعر العربي "بغنائية الشعر العربي وحضور (أنا) الشاعر حضوراً طاعياً، مما يلغي الجوانب الحوارية، ومظاهر القصّ بسبب ما يفرضه الوجدان الشعري الطاعني من تجريد وتهويم صوري ولغوي وعاطفي. وقد أدى تعميم هذا الاعتقاد، إلى تركيز ميزاته واتخاذها معياراً في القراءة والنقد"¹، و"أهملت الجانب السردية، القصصي خاصة، وما يتخذ من مظاهر فنية وأسلوبية، وأبنية تتوسع من خلالها النصوص الشعرية الحديثة، لتستوعب القصّ بآلياته المتنوعة، كالشخصيات والتسميات وتعيينات المكان والزمان، والحواريات والتلفّظات، وأفعال السرد وأحداثه، وترابطها في حركات رئيسية وثنائية"²، ثم ظهرت دراسات حديثة نظرت إلى الشعر العربي الحديث من زوايا مغايرة فاكتشفت أنه "يتوقّر على طرائق وأساليب فنية تسمح باستضافة مظاهر القصّ المختلفة، وتقنياته الأسلوبية، من غير أن تخسر القصيدة هويتها الشعرية"³، وذلك بالحفاظ على أهم خصائص البناء والخطاب الشعريين من إيقاع ولغة وصورة.

ولما أصبح الشاعر العربي متحرراً من انغلاق الأشكال والأنماط والأجناس، قادراً على استضافة خصائص تنتمي إلى أنماط تعبير مختلفة إلى الشعر تمكن من بناء جدلية وحوارية بين الشعري والسردية الدرامية، ما جعل "من الطبيعي أن يستعين جنس أدبي ما بخصائص جنس آخر، أو أن نجد نسيماً ما ينسل من حقل أدبي مجاور ليغدو من مقتنيات حقل آخر، أو جزءاً من نسيج فضائه وحيويته"⁴.

فإن كانت اللغة عنصراً مهيماً في الشعر، والحوار عنصراً مهيماً في المسرح، والسرد عنصراً مهيماً في الرواية، فإن ذلك لا يعني أنّ بين هذه الأجناس الثلاثة حدوداً سميكة تفصل بينها فصلاً حاداً، وتمنع أحدها من أن يأخذ من الأجناس الأخرى، أو "أنّ هذه الفنون لا تتبادل فيما بينها بعض خصائصها التعبيرية أو التقنية"⁵، فانفتح

¹ .حاتم الصكر، مرايا نرسييس، الأنماط النوعية والتشكيلات البنائية لقصيدة السرد الحديثة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، 1419/1999 ص.5.

² .حاتم الصكر، المرجع نفسه، ص.5.

³ .حاتم الصكر، المرجع نفسه، ص.6.

⁴ .علي جعفر العلاق، الدلالة المرئية، مجلة فصول، المجلد 15، العدد 3، خريف 1996، ص.334.

⁵ .علي جعفر العلاق، المرجع نفسه، ص.334.

الشعر على فنون كثيرة ومنها المسرح واسترشد الشاعر العربي الحديث عناصر الدراما دون أن يتحلل الشعر من خصائصه الأساسية، فالقصيدة الدرامية ظلت محتفظة بكل عناصرها الشعرية ولم تتحول إلى مسرحية شعرية حين فتحت أبوابها لضم النزعة الدرامية.

والشاعر العربي الحديث حين اتجه نحو الدرامية كان يسعى إلى التحلل من النزعة الغنائية التي تعني أن يركز الشاعر على التعبير عن ذاته ومشاعره، أما الدرامية فتعني أن يكون الشاعر موضوعياً يعبر عن الواقع "ففي حين يذهب الأول إلى التعبير عن المسائل الذاتية المتعلقة بالمبدع مباشرة، وبشكل شخصي، يذهب الثاني إلى التعبير عن مسائل مختلفة ذات طابع عام، لا ترتبط بالضرورة بشخص المبدع الذي يستتر دائماً وراء شخصياته الدرامية"¹.

في الشعر الغنائي ترى الذاتُ الشاعرةُ نفسها مركزَ العالم، مما يجعل همومها ومشاعلمها وأحلامها ورؤاها وتطلعاتها ممثلةً قطبَ الاهتمام في القصيدة، مما يفضي إلى تركيز المتلقي عليها لا على العالم الموضوعي عكس القصيدة الدرامية التي ظهرت في الشعر العربي الحديث معبرةً عن التحوّلات في الوعي الفكري والاجتماعي والجمالي، ولم تختفِ النزعة الغنائية من الشعر العربي الحديث اختفاءً تاماً وإنما التبتت بالنزعة الدرامية وصار الوعي الجمالي مزيجاً من الغنائية والدرامية "إنه وعي غنائي، لأنه ينطلق من الذات الفردية في وعي العالم. وهو درامي، لأنه يجسد العالم من خلال الصراع الذي هو جوهر الدراما، بشكل يبدو فيه الصراع شبه موضوعي"²، أي إنّ القصيدة الحديثة ظلت تعبر عن ذات مبدعها من خلال تعبيره عن مواقفها من العالم الواقعي الموضوعي، والدراما "هي أكثر الصيغ التي نستطيع من خلالها التفكير بالأوضاع الإنسانية بطريقة واقعية"³.

وهذا يعني أنّ النزعة الدرامية مكّنت الشاعر العربي الحديث من التخلّص من قطبيّة ذاته في النصّ وهيمنة حضورها إلى التعبير عن الدّوات التي تعيش معه في الواقع سواءً كانت صديقة أو عدوة، فأصبح للآخر وجود فعليّ في النصّ الشعريّ، وكأنّ القصيدة تشبّهت بالنصّ السرديّ الذي لا حضور فيه للمؤلف، لأنّ "الكتاب لا يتحدثون في الدراما بأسمائهم"⁴، وتصبح الشخصيات هي سيّدة الفعل المسيرة للأحداث، وبهذا المعنى تصبح "الدراما هي تلك القصيدة التي نُسكت صوت الشاعر، على الأقل ظاهرياً [...] إنها القصيدة التي يُستبعد فيها الشاعر [...] تلك القصيدة التي يمنع فيها كل تعبير عن الشاعر باسمه"⁵، فإن كانت القصيدة الغنائية صادرةً من ذات فردية هي

1. سعد الدين كليب، وعي الحدائفة، وعي الحدائفة، دراسات جمالية في الحدائفة الشعرية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1997، ص 41.

2. سعد الدين كليب، المرجع نفسه، ص 42.

3. مارتن إيسلين، البنية التشرّحية للدراما، ترجمة مندر محمود محمّد، مطبعة عكرمة، دمشق، الطبع الأولى 1994، ص 21.

4. Denis Guénoun. Du drame entre poésie et pratique. Revue Poésie. N96, 2001, p105.

5. Denis Guénoun. Ibid. p105.

ذات الشّاعر، فإنّ القصيدة الدّراميّة تكون صادرةً من ذات جماعيّة ليس الشّاعر في الحقيقة سوى معبّر عنها، وهو ما ينطبق على الشّاعر العربيّ المعاصر الذي اختار الشّكل الدّراميّ لأنّه أصبح "أشدّ ما يكون التحامًا مع التجربة، وانهماكًا في الواقعين المادّي والمعنويّ للحياة"¹، وخفف حضور الغنائيّة الصّرفة في القصيدة العربيّة²، وهو "حين ينزع إلى الدّراميّة يحاول أن يكون موضوعيًا إذ يطرح مادّته الشّعريّة خارج دائرة الانفعال الدّاتيّ الضيّق"³ عكس الشّاعر الغنائيّ الذي يكون معنيًا "بالتعبير عن ذاته ومشاعره وانفعالاته الخاصّة في المقام الأوّل"⁴.

وتقوم القصيدة الدّراميّة على التّفكير الدّراميّ الذي هو "تفكير موضوعيّ إلى حدّ بعيد، حتّى عندما يكون المعبّر عنه موقفًا أو شعورًا ذاتيًا صرفًا"⁵، و"التّفكير الدّراميّ هو ذلك اللّون من التّفكير الذي لا يسير في اتجاه واحد، وإنّما يأخذ دائمًا في الاعتبار أن كل فكرة تقابلها فكرة، وأنّ كلّ ظاهر يستخفي وراءه باطن"⁶.

والقصيدة الدّراميّة هي قصيدة صراعيّة تجعل الصراع والتقابل والظاهر والباطن عناصر أساسيّة في بنائها ومضمونها ودلالاتها، إنّها "تلك القصيدة النّابضة بحركة الإنسان وفعله في سياقات الفكرة والحديث والزّمن على أرض الشّعور، بغضّ النظر عن طولها وقصرها"⁷، وتتولّد الدّراما من الحركة والصّراع والتضادّ فهي إذن "تعني في بساطة و ايجاز الصّراع في أي شكلٍ من أشكاله"⁸، وهذا يعني أنّ "الصّراع يمثّل العمود الفقريّ في البناء الدّراميّ، فبدونه لا قيمة للحدث، أو لا وجود للحدث"⁹، وبناءً عليه لا يمكن "أنّ يتحقّق الطّابع الدّراميّ في عمل شعريّ ما لم تتمثّل وراءه أو فيه العناصر الأساسيّة التي لا تتحقّق الدّراما بدونها، وأعني بذلك الإنسان والصّراع وتناقضات الحياة"¹⁰، فالقصيدة الدّراميّة تصوّر الإنسان الذي يعيش في الكون مصارعًا لأنّه "في كل تجربة من تجاربه يخوض معركة مع نفسه أحيانًا أي مع الذات، وأحيانًا أخرى مع الآخر"¹¹، وهذا ما يجعل

1. كمال عبد الرزّاق العجيلي، البنى الأسلوبية، دراسة في الشّعور العربيّ الحديث، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ص 27.

2. ينظر: عز الدين إسماعيل، الشّعور العربيّ المعاصر، قضاياها وظواهره الفنّيّة والمعنويّة، دار العودة، بيروت، الطّبعة الثّالثة، 1981، ص 282.

3. أحمد كريم بلال، التّزعة الدّراميّة في الشّعور العربيّ المعاصر، دار النّابغة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، الطّبعة الأولى 1435/2014، ص 19.

4. أحمد كريم بلال، المرجع نفسه، ص 19.

5. عز الدين إسماعيل، الشّعور العربيّ المعاصر، قضاياها وظواهره الفنّيّة والمعنويّة، ص 270.

6. عز الدين إسماعيل، المرجع نفسه، ص 279.

7. كمال عبد الرزّاق العجيلي، البنى الأسلوبية، دراسة في الشّعور العربيّ الحديث، ص 27.

8. عز الدين إسماعيل، الشّعور العربيّ المعاصر، قضاياها وظواهره الفنّيّة والمعنويّة، ص 279.

9. عبد العزيز حمّودة، البناء الدّراميّ، مكتبة الأنجلو المصريّة، 1993، ص 118.

10. عز الدين إسماعيل، الشّعور العربيّ المعاصر، قضاياها وظواهره الفنّيّة والمعنويّة، ص 274.

11. عز الدين إسماعيل، المرجع نفسه، ص 284.

الشاعر متجردًا من الذاتية معبرًا عن الروح الجماعية في مواجهتها للواقع بأسلوب شعري لأنّ "الشعر يمثل فعل مواجهة للواقع، وسعيًا إلى تحويله وتأسيسه على نحو مغاير لا الهرب منه"¹.

وتعتبر الأحداث والأفعال والزمان والمكان والشخصيات كلها عناصر سردية تعزز القول بميل القصيدة العربية المعاصرة نحو النزعة الدرامية، تُضاف إليها عناصر الإيقاع واللغة من بنية نحوية ومعاجم وهي العناصر التي تؤكد أنّ توجّه الشاعر العربي الحديث نحو تشكيل قصيدته وفق البناء الدرامي كان مدفوعًا بوعيه التاريخي الذي حمّله مسؤولية مواجهة الواقع والالتزام بقضايا الإنسان الكبرى، مؤكّدًا أنّ الشعر لا يحقق قيمته العليا إلا إذا كان مغايرًا للسائد مختلفًا لا مؤتلفًا، محققًا التمرد والتحرر.

ولا يُعتبر الطول من الشروط الأساسية لتكون القصيدة درامية مثلما يعتقد عزّ الدين إسماعيل، والسعيد الورقي الذي يرى أنّ القصيدة الطويلة هي ذات بناء درامي²، "فليس الطول وحده ميزة للعطاء الدرامي"³، مثلما يقرّ بذلك حسن أطميش، فالدرامية مرتبطة بعناصر شعرية داخلية لا بعناصر شكلية خارجية مثل كثرة الأبيات والمقاطع.

وبناءً على واقع النقد العربي الحديث الذي سلّم بتنوع أشكال الشعر العربي الحديث وتعدّد أنماط القصيدة العربية الحديثة اخترنا البحث في تجليات النزعة الدرامية في شعر فتحي النصري⁴ الذي يمثل أحد الشعراء التونسيين المعاصرين الذين لا اختلاف حول السير بتجارهم الشعرية نحو آفاق مغايرة للشعر التقليدي، واخترنا قصيدته "حكاية من جنوب المتوسط"⁵ سنّداً لبحثنا، واشتغلنا على ثلاثة مكونات هي البنية الإيقاعية والبنية الحكائية والبنية المعجمية الدلالية لاستجلاء الملامح الدرامية في القصيدة.

1. ضحى المصعبي، الأسطوري في شعر محمد عفيفي مطر، الدار التونسية للكتاب/ كلية الآداب والفنون والآداب، تونس، الطبعة الأولى 2019، ص 8.

2. ينظر: السعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث، مقوماتها الفنية وطاقتها الإبداعية، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية، 1983، ص 174.

3. حسن أطميش، در الملاك، دراسة فنية في الظواهر الفنية في الشعر العراقي المعاصر، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، 1977، ص 75.

4. فتحي النصري، من مواليد 7 جويلية (يوليو) 1958 بتونس، شاعر وباحث جامعي متخصص في الأدب الحديث، وهو أستاذ تعليم عالي يدرّس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، متحصّل على الأستاذية في اللغة والآداب العربية سنة 1981، وشهادة الكفاءة في البحث سنة 1993، والتبريز سنة 1995، والدكتوراه في الأدب العربي سنة 2003، والتأهيل الجامعي سنة 2009، وله منشورات عديدة في الشعر والدراسات النقدية.

5. فتحي النصري، الأعمال الشعرية 1994/2021، دار المفردات للنشر، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 1444/2023، ص 326، 327.

II- تجليات النزعة الدرامية في قصيدة النصري

1- البنية الإيقاعية

أ- إيقاع البحر الشعري

اختار الشاعر فتحي النصري بناء قصيدته على وزن البحر الرمل وهو من البحور الصافية ذات التفعيلة الواحدة (فاعلاتن)، وقد سائر بهذا الاختيار شعراء الشعر الحر الذي "يفضّل الخوض في البحور الصافية دون المركبة، ويرجع ذلك إلى أنّ الشاعر المعاصر يطمح إلى الانفلات من القيود، ويرغب في تحقيق نوع من الحرية في التشكيل الوزني لشعره، هذه الحرية. ربما. تحقّقها وحدة التفعيلة في الأوزان الصافية، إذ أنّ تكرارها بسهولة يعطي مساحة للشاعر للانفلات من القيود والتّركيز على التّجديد لغة وإيقاعاً، هذا عكس البحور المركبة التي قد ترهق الشاعر في التناوب بين التّفعيلتين"¹، وهذا الرأى صدحت به نازك الملائكة حين اعتبرت "أنّ نظم الشعر الحرّ، بالبحور الصافية، أيسر على الشاعر من نظمه بالبحور الممزوجة، لأنّ وحدة التفعيلة هناك تضمن حرية أكبر، وموسيقى أيسر"²، معتبرة أنّ التفعيلة الواحدة "تضمن حرية أكبر، وموسيقى أيسر فضلاً عن أنّها لا تتعب الشاعر في الالتفات إلى تفعيلة معيّنة لا بدّ من مجيئها منفردة في خاتمة كلّ شطر"³.

ولم يكن الرمل في الشعر القديم ذا مكانة متقدّمة،⁴ وله "في الذائقة الإيقاعية التقليديّة، قديمها ومعاصرها، مرتبة خلفيّة قياساً على تشكّلات أخرى، نرصد ذلك فيما وصلنا من الشعر الجاهليّ والأموميّ والعباسيّ"⁵، بل كان "في أشعار القدماء حامل الذّكر، حتّى جاء العصر الحديث ونهض به نهضة كبيرة أوشتكت أنّ تنزله المنزلة الثانية من أوزان الشعر"⁶. وتحوّل وضعه في الشعر العربيّ الحديث، وأصبح "وزناً مهمّاً في الشعر

1. محمّد علوان سلمان، الإيقاع في شعر الحدائث، دراسة تطبيقية على دواوين فاروق شوشة. إبراهيم أبو سنّة. حسن طلب. رفعت سلام، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، الطبعة الأولى، 2008، ص 66.

2. نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، منشورات مكتبة النهضة، الطبعة الثالثة، 1967، ص 64.

3. نازك الملائكة، المرجع نفسه، ص 80.

4. إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، دار القلم، بيروت، الطبعة الرابعة، 1972، ص 198.

5. خميس الورتاني، الإيقاع في الشعر العربيّ المعاصر، خليل حاوي نموذجاً، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، اللادقّية، الطبعة الأولى، 2006، الجزء الأوّل، ص 235.

6. إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ص 198.

الحر¹، "وأصبح من أكثر البحور حفةً ومرونةً"²، لأنّ فيه من "الضرب العاطفيّ الحزين من غير ما كآبة، ومن غير ما وجع [مما يجعله] صالحًا للأغراض الترميمية الرقيقة وللتأمل الحزين"³.

فكيف كان تعامل النصريّ مع الرمل في هذه القصيدة؟ وهل ساهم في التعبير عن التّزعة الدراميّة؟

التفعيلات	البيت	التفعيلات	البيت
فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 15	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 1
فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 16	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 2
فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 17	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 3
فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 18	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 4
فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 19	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 5
فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 20	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 6
فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 21	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 7
فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 22	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 8

¹. سيّد البحرانيّ، العروض وإيقاع الشعر العربيّ، محاولة لإنتاج معرفة علميّة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة 1993، ص 42.

². عبد الرضا عليّ، موسيقى الشعر العربيّ قديمه وحديثه، دراسة وتطبيق في شعر الشطّرين والشعر الحرّ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1997، ص 91.

³. سيّد البحرانيّ، العروض وإيقاع الشعر العربيّ، محاولة لإنتاج معرفة علميّة، ص 42.

البيت 9	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 23	فَعِلَاتن فَعِلَاتن فاعلاتن
البيت 10	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 24	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن
البيت 11	فاعلاتن فاعلاتن فَعِلَاتن	البيت 25	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن
البيت 12	فَعِلَاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 26	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن
البيت 13	فَعِلَاتن فاعلاتن فاعلاتن	البيت 27	فاعلاتن فَعِلَاتن فاعلاتن
البيت 14	فاعلاتن فَعِلَاتن فاعلاتن	البيت 28	فاعلاتن فَعِلَاتن فاعلاتن

إنَّ هذا الجدول يقدِّم لنا الإحصاء الآتي:

التَّفعيلة	عددتها	نسبتها	رتبها	عدد مقاطعها
فاعلاتن	55	%65.47	1	4
فَعِلَاتن	18	%21.42	2	4
فاعلاتن	9	%10.71	3	3
فَعِلَاتن	2	%02.38	4	3

نستنتج من خلال الإحصاء السابق أنَّ النَّصْرِيَّ مال إلى اعتماد تفعيلة "فاعلاتن" الصَّافية الأصليَّة للرَّمَل في أغلب الأبيات باعتبار أنَّ نسبتها بلغت %65.47 متجنِّبًا الإكثار من إدخال الرَّحافات عليها محافظًا على مقاطعها الأربعة، نضيف إليها اعتماده تفعيلة "فَعِلَاتن" التي تتكوَّن بدورها من أربعة مقاطع في ثمانية عشر بيتًا ونسبتها %21.42 رغم تحويل مقطعها الطَّويل الأوَّل إلى مقطع قصير، فترتفع نسبة التَّفعيلات ذات المقاطع الأربعة لتبلغ

88.89%، أما التّفعيلتان الثلاثيتان (فاعلات/ فعلات) فلم تردّ إلاّ إحدى عشر مرّة بنسبة ضئيلة لم تتجاوز 13.09%، فتكون التّفعيله رباعيّة المقاطع أقدر على التّعبير عن حالته النّفسية وهو بصور الصّراع الدائر بين السّعلاة والفينيقي لأنها تؤدّي إلى الإجهاد أثناء التّلقظ بها، فيكون اختيار شكل التّفعيله اختياراً واعياً ذا بعد دلاليّ متعلق بالتّزعة الدّراميّة للقصيدة.

ب- إيقاع البنية المقطعيّة الصّوتيّة:

تعدّ المقاربة المقطعيّة من الدّراسات الرائدة والمهمّة في مجال دراسة الإيقاع الشّعريّ، وتتمثل أهمّيّتها في تمكين الباحث من معرفة جنوح القصيدة نحو الغنائيّة أو الدّراميّة بحسب عدد المقاطع الصّوتيّة ونوعها، فكّلما كان عدد المقاطع في البيت أو في الجملة الشّعريّة مرتفعاً كان الإيقاع معبراً عن الإجهاد بسبب تجاوز الكلام طاقة التّنفس العاديّة، وكلّما كان عدد المقاطع محدوداً كان الإيقاع مناسباً لطاقة التّنفس معبراً عن التّهّدج والتّراخي، وإذا تفوّقت المقاطع الطويلة المنغلقة على المقاطع الطويلة المنفتحة كانت سمة الإيقاع الشدّة والقوّة والصّلابه التي تبرز صفة الدّراميّة، أما إذا كان الأمر معكوساً فتكون سمة الإيقاع الضّعف والليونة الدالّتين على الغنائيّة، أمّا إن حضر المقاطع القصيرة بكثافة فهذا يدلّ على تعرّ الإيقاع¹.

• الإيقاع بحسب عدد المقاطع الصّوتيّة:

إنّ بحثنا في عدد المقاطع الصّوتيّة المكوّنة للتّفعيلات التي اعتمدها النّصريّ في أبيات قصيدته أعطانا الجدول الآتي:

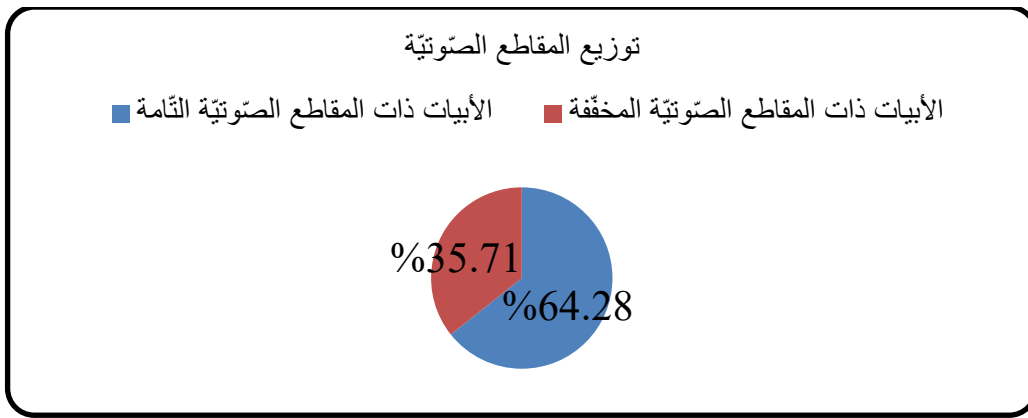
البيت	التّفعيلات	ع المقاطع	البيت	التّفعيلات	ع المقاطع
البيت 1	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تامّ	البيت 15	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تامّ
البيت 2	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تامّ	البيت 16	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	11/ ناقص
البيت 3	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تامّ	البيت 17	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تامّ
البيت 4	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تامّ	البيت 18	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تامّ

¹ محمود المسعديّ، الإيقاع في السّجع العربيّ، محاولة تحليل وتحديد، مؤسّسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس، 1996، ص 15 وما بعدها.

البيت 5	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتُ	11/ ناقص	البيت 19	فاعلاتن فَعِلَاتن فَعِلَاتن	12/ تأمّ
البيت 6	فاعلاتن فَعِلَاتن فَعِلَاتُ	11/ ناقص	البيت 20	فَعِلَاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تأمّ
البيت 7	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتُ	11/ ناقص	البيت 21	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تأمّ
البيت 8	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتُ	11/ ناقص	البيت 22	فَعِلَاتن فاعلاتن فاعلاتُ	11/ ناقص
البيت 9	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تأمّ	البيت 23	فَعِلَاتن فَعِلَاتن فاعلاتن	12/ تأمّ
البيت 10	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تأمّ	البيت 24	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتُ	11/ ناقص
البيت 11	فاعلاتن فاعلاتن فَعِلَاتن	12/ تأمّ	البيت 25	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تأمّ
البيت 12	فَعِلَاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تأمّ	البيت 26	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	12/ تأمّ
البيت 13	فَعِلَاتن فاعلاتن فاعلاتُ	11/ ناقص	البيت 27	فاعلاتن فَعِلَاتن فاعلاتن	12/ تأمّ
البيت 14	فاعلاتن فَعِلَاتن فاعلاتُ	11/ ناقص	البيت 28	فاعلاتن فَعِلَاتن فاعلاتن	11/ ناقص

وهذا الجدول يعطينا الإحصاء الآتي:

النوع	العدد	النسبة
الأبيات ذات المقاطع الصوتية التامة	18	64.28%
الأبيات ذات المقاطع الصوتية المخففة	10	35.71%



إنّ عدد المقاطع الصوتية التي اعتمدت في أبيات القصيدة والتي تراوحت بين أحد عشر مقطوعاً واثني عشر مقطوعاً لا يجعل الإيقاع مجهداً إذا اعتمدنا أساس المقاربة الصوتية التي تجعل الإيقاع موقّعاً غير مجهد إذا لم يتجاوز ثلاثة عشر مقطوعاً، لكنّ الإيقاع اقترب من الإجهاد طالما أنّ أغلب الأبيات بلغت مقاطعها العدد الأقصى المشكّل لتفعيلات الشّطر الشعريّ التقليديّ الذي حوّله التّصريّ إلى ما يشبه البيت المستقلّ.

ويمكن لوسم الإجهاد أن يبرز في القصيدة إذا ما تجاوزنا استقلال الأبيات أو الأشطر الظّاهريّ الذي اختاره التّصريّ واعتمدنا الجمل النّحوية التي تؤدّي إلى بروز ظاهرة التّضمين النّحويّ بين شطرين أو أكثر، وهو أمرٌ جائز إذا ما وضعنا في الاعتبار أنّ الأصل في النّصّ الشعريّ الإنشاد الشّفويّ لا الكتابة الخطيّة، أيّ إنّ الشّاعر سيقوم بتلقظ الكلمات المكوّنة لنصّه الشعريّ بحسب الجمل النّحوية المترابطة مكوّناتها لا بحسب ما وزّع من أبيات على الفضاء الورقيّ.

إنّ اعتماد الجملة النّحوية عوض الجملة الإيقاعيّة البيتيّة القائمة على التّفعيلة يعطينا إعادة تشكيل النّصّ فضائياً على النّحو الآتي:

1"كان يا ما كان في أرضي ليل"

2 بادَرَ الراوي وأعَيْته البقيّة

3 فهُو لم يدِرِ وقد أْبْرَقَ نَصْلُ/ مَنْ هو الجاني ومن كان الضحيّة

4 إذْ رأى في ساحةِ الفَعْلِ الشخْ وُصْ/ حَبِطَ عَشْوَاءَ عَدَتْ بَعْدَ عِقَالِ

5 إنّما لا بدّ مِنْ حَبْكَ النصوصِ

6 هَمَمَ الراوي قليلاً ثمّ قال:

7 كان يا ما.. تحت جناح اللّيلِ غُولُ/ أَرْقُ الأنيابِ مشؤومِ التَّحَوُّنِ

8 أطلقَ السَّعْلَةَ في الأَرْضِ تَصُولُ/ وتَسُومُ الخلقَ أهوالِ التَّغُولِ

9 وأتى الفينيقيُّ من أرضِ الجنُوبِ/ أضرمَ الجسمَ شهباباً في الظلامِ

10 وتنداعى الناسُ من شتّى الدُّروبِ/ لِنِداءِ النَّارِ إذ عمَّ القَتَامُ

11 غيرَ أنّ الغولَ قد غَرَزَ نابَهُ/ مُنذَ أحقابِ بأجسامِ الخليقة

12 فهمي في الداخلِ بالغولِ مُصابهُ/ تتشبهى الموتِ كي تحيا طليقة

13 بين ليلِ الغولِ والصّبحِ المنادي/ سكّتَ الراوي عن القولِ المُباحِ/ حَذَرَ العَوْدِ إلى المعنى المُعادِ/ قد يؤوبُ اللّيلُ

في ثوبِ الصبّاخِ

14 ليس من مغزى إذنٍ أو من نهايةٍ/ لا ولا معنى لمأثورِ المعاني

15 شَبَّتِ النارُ بأطرافِ الحكاية

16 كلُّ جسمٍ هو فينيقيُّ يُعاني".

وهذا التّوزيع الفضائيّ المغاير للتّوزيع الفضائيّ الذي اعتمده الشّاعر والذي أعطانا ستّ عشرة جملة نحويّة

طويلة وعشر جمل نحويّة قصيرة يعطينا النتائج التّالية:

نوع الجملة	العدد	النسبة	مدى ملائمة الكلام لطاقة النفس	سمة الإيقاع
الجملة النحويّة الطويلة	10	62.50%	تجاوز الكلام لطاقة النفس	إيقاع مجهد/ دراميّ
الجملة النحويّة القصيرة	6	37.50%	مناسبة الكلام لطاقة النفس	إيقاع عاديّ/ غنائيّ

إنّ هذا الإحصاء يمثّل بالنسبة إلينا دليلاً على أنّ اختيار النَّصْرِيّ توزيع الكلام الشّعريّ في هذه القصيدة على الفضاء الوريقيّ بحسب التّوزيع العروضيّ الأصليّ للبحر الرّمل لا يعدو أن يكون توزيعاً شكليّاً لا يعبر عن النّزعة الدّراميّة التي تميّز القصيدة، فأغلب الأبيات متعالقة نحوياً بسبب ظاهرة التّضمين المستكرهة في الشّعر العربيّ القديم، والتّوزيع الذي اختاره الشّاعر لا يحجب عنّا حقيقة قيام الإيقاع على سمة الإجهاد التي تمثّل روح القصيدة الدّراميّة لا سيّما في تلك الجملة الواقعة في وسط القصيدة والتي تصوّر بالفعل الصّراع الشّرس بين السّعلاة والفينيق، ومنه قول الشّاعر:

"وأتى الفينيقُ من أرض الجنُوب/ أضرم الجسمَ شهاباً في الظلام

وتتداعى الناسُ من شتّى الدروب/ لنداء النّار إذ عمّ القَتامُ

غير أنّ الغولَ قد غرّزَ نابه/ منذ أحقابٍ بأجسام الخليقة

فهي في الداخل بالغول مُصابة/ تتشهيّ الموت كي تحيا طليقة"¹.

والنّزعة الدّراميّة ظهرت بالفعل من خلال كثافة المقاطع الصّوتيّة في جمل وسط القصيدة حين شبّ الصّراع، أمّا في بدايتها وخاتمتها فقد غابت الجملة الطويلة وحضرت الجملة القصيرة ذات المقاطع المناسبة لطاقة النفس ليغيب الإجهاد، وتكون سمة الإيقاع الغنائيّة وذلك ما نلاحظه بوضوح في البيتين الأوّلين اللّذين تشكّلا من جملتين نحويتين مستقلّتين عن بعضهما بعضاً وموقعهما من الحكاية قبل نشوب الصّراع، وكذا الشّأن بالنسبة إلى البيتين

¹ فتحي النَّصْرِيّ، الأعمال الشعريّة، ص 327.

الأخيرين اللذين صوّرا انتهاء الصّراع بفشل الفينيق في القضاء على السّعلاة، واستمرار الغول في بسط نفوذه واستبداده بالخليقة التي ظلت "بالغول مُصابه/ تنشئ الموت كي تحيا طليقة"¹.

• الإيقاع بحسب نوع المقاطع الصّوتية

تتكوّن كلمات اللّغة العربيّة من ثلاثة أنواع من المقاطع الصّوتية هي المقطع القصير والمقطع الطّويل المنفتح والمقطع الطّويل المنغلق، وقد بُنيت المقاربة العروضية على التّمييز بين المقاطع القصيرة والمقاطع الطّويلة لكنّها لم تميّز بين صفة المقطع الطّويل المنفتح والمقطع الطّويل المنغلق، فإذا كان الاختلاف واضحاً بحسب هذه المقاربة بين المقطع القصير الذي يستغرق التّلفظ به زمناً أقلّ من الزّمن الذي يستغرقه التّلفظ بالمقطع الطّويل، فإنّ الأمر غير واضح بين المقطع الطّويل المنفتح والمقطع الطّويل المنغلق، فالأوّل بحسب المقاربة الصّوتية يستغرق التّلفظ به زمناً أطول.

وتعطي المقاربة المقطعية للمقطع القصير نصف وقت ووسمه الموسيقيّ (تك)، وتعطي للمقطع الطّويل المنفتح وقتاً تامّاً ووسمه الموسيقيّ (دُم)، أمّا المقطع الطّويل المنغلق فتعطيه نصف وقت يُردف بسكت ووسمه الموسيقيّ (تك أس)²، وهذا الاختلاف يمكّننا من إدراك الدّلالة الإيقاعية بين المقاطع، فالمقطعان القصير والطّويل المنغلق يدلّان على السّرعة والشّدّة والعنف والصّلابيّة لأنّهما يستغرقان زمناً قصيراً، أمّا المقطع الطّويل المنفتح فيستغرق زمناً أطول فيدلّ على البطء والليونة والتّراخي، وهذا ما يجعل "للوحدة التّلفظية الدّنيا ملمحاً إيقاعياً يساهم بالضرّورة في بلورة الإنطباع الإيقاعيّ للملفوظ"³.

وسننجز في البداية عمليّة إحصاء لعدد كلّ نوع من المقاطع الثلاثة بحسب كلّ بيت، ونبينّه في الجدول الآتي:

البيت	العدد	قصير	نسبته	منفتح	نسبته	منغلق	نسبته
1	12	5	%33.33	5	%41.26	2	%16.66
2	12	3	%25.00	3	%25.00	6	%50.00
3	12	6	%50.00	0	%00.00	6	%50.00
4	12	3	%25.00	3	%25.00	6	%50.00
5	11	3	%27.27	3	%25.00	5	%45.45

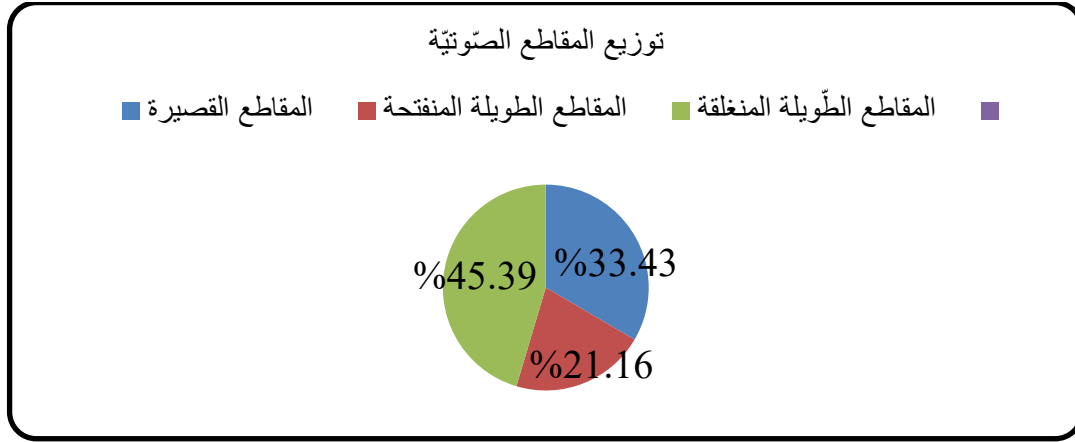
¹ فتحي النّصريّ، الأعمال الشعريّة، ص 327.

² ينظر: خميس الورتانيّ، نحو إيقاعية عربيّة حديثة، مسكليانيّ للتّشريح والتّوزيع، تونس، الطّبعة الأولى، 2016، ص 147، 148.

³ خميس الورتانيّ، المرجع نفسه، ص 185، 186.

%45.45	5	%09.09	1	%45.45	5	11	6
%54.54	6	%18.18	2	%27.27	3	11	7
%45.45	5	%25.00	3	%27.27	3	11	8
%33.33	4	%33.33	4	%33.33	4	12	9
%58.33	7	%16.16	2	%25.00	3	12	10
%41.66	5	%16.16	2	%41.66	5	12	11
%50.00	6	%16.16	2	%33.33	4	12	12
%45.45	5	%18.18	2	%36.36	4	11	13
%54.54	6	%09.09	1	%36.36	4	11	14
%41.66	5	%16.16	2	%41.66	5	12	15
%45.45	5	%18.18	2	%36.36	4	11	16
%50.00	6	%16.16	2	%33.33	4	12	17
%50.00	6	%25.00	3	%25.00	3	12	18
%33.33	4	%25.00	3	%41.66	5	12	19
%50.00	6	%16.16	2	%33.33	4	12	20
%50.00	6	%25.00	3	%25.00	3	12	21
%45.45	5	%18.18	2	%36.36	4	11	22
%41.66	5	%08.33	1	%50.00	6	12	23
%54.54	6	%18.18	2	%27.27	3	11	24
%66.66	8	%08.33	1	%25.00	3	12	25
%25.00	3	%50.00	6	%25.00	3	12	26
%41.66	5	%25.00	3	%33.33	4	12	27
%36.36	4	%36.36	4	%27.27	3	11	28
%45.39	148	%21.16	69	%33.43	109	326	المجموع

ويعطينا الإحصاء السابق النسب الآتية:



إن هذا الإحصاء يكشف لنا تفوق توظيف الشاعر للمقاطع الطويلة المغلقة على توظيف المقاطع الطويلة المفتوحة، وتفوق القصيرة والطويلة المغلقة مجتمعاً على المقاطع الطويلة المفتوحة ما يجعل الإيقاع متمسماً بالشدّة والصلابة مؤكداً كثافة حضور التزعة الدرامية وخفوت التزعة الغنائية التي لم تبرز إلا في السطر الأول الذي تفوّقت فيه المقاطع الطويلة المفتوحة على المقاطع الطويلة المغلقة، وفي البيتين التاسع والثامن العشرين حين استوى عدد كل نوع، وكأنّ القصيدة تبدأ غنائية وتنغلق بالمزج بين الغنائية والدرامية.

أما إن اخترنا توجّهًا آخر ننظر من خلاله في كيفية توزيع المقاطع الصوتية بحسب المقاطع الشعريّة فنجد التوزيع الآتي:

المقطع الشعري	ع المقاطع	م قصير	نسبته	م مفتوح	نسبته	م مغلق	نسبته
المقطع الأول	48	17	%35.41	11	%21.91	20	%41.66
المقطع الثاني	44	14	%31.81	9	%20.45	21	%47.72
المقطع الثالث	48	16	%33.33	10	%20.83	22	%45.83
المقطع الرابع	45	17	%37.77	7	%15.55	21	%46.66
المقطع الخامس	48	16	%33.33	10	%20.83	22	%45.83
المقطع السادس	46	16	%34.78	8	%17.39	22	%47.82

المقطع السابع	47	13	%27.65	14	%29.78	20	%42.55
المجموع	326	109	%33.43	69	%21.16	148	%45.39

إنّ هذا الجدول الإحصائيّ يقدّم لنا بوضوح أنّ المقاطع الطويلة المنغلقة قد تفوّقت على المقاطع الطويلة المنفتحة في كلّ المقاطع الشعريّة، مثلما تفوّقت المقاطع القصيرة بدورها على المقاطع المنفتحة الدّلة على السّرعة وغياب صفة التّراخي فغابت سمة الغنائيّة وحضرت سمة الدّراميّة وهو ما يكشف قدرة نوع المقاطع الصّوتيّة على إبراز الشّاعر الصّراع الذي نشأ بإطلاق الغول السّعلالة "تصوّل وتسوّم الخلق أهوال التّعؤل"¹، ثمّ بظهور "الفينيق من أرض الجنوب [و] أضرم الجسم شهاباً في الظلام"²، و"يكون الإيقاع بهذا المعنى هو المنتج للمعنى"³، ولا نجانب الصّواب إنّ اعتقدنا "للإيقاع أسبقية على الدّالة خصوصاً في أنماط من الخطابات رهاناتها كفيّة الصّياغة لا محتوياتها"⁴ فيسبق الإيقاع تشكيل النّصّ لفظياً ودلاليّاً.

ومما يلاحظ أيضاً أنّ المقاطع الطويلة المنفتحة لم تتفوّق على المقاطع القصيرة إلّا في المقطع الشعريّ الأخير الذي خفتت فيه الحركة، وسكنت الأحداث وانتهى الصّراع بهزيمة الفينيق، وهو ما نستشقه من قول الشّاعر معبراً عن انتفاء مغزى الصّراع، وجدوى التّهاية، وفقدان المعاني المأثورة الدّالة على الانعتاق والتّحرّر:

"ليس من مغزى إذن أو من نهاية

لا ولا معنى لمأثور المعاني

شَبَّتِ النارُ بأطراف الحكاية

كُلُّ جسمٍ هو فينيقٌ يُعاني"⁵.

ويتجلّى الاختلال أيضاً حين ندرس المقاطع الطويلة وحدها ونقارن بين توظيف المقاطع الطويلة المنغلقة وتوظيف المقاطع الطويلة المنفتحة، ونجد الفرق الشّاسع بين التّوعين، وهذا ما يثبتته الجدول الإحصائيّ الآتي:

1. فتحي النّصريّ، الأعمال الشعريّة، ص326.

2. فتحي النّصريّ، الأعمال الشعريّة، ص327.

3. خميس الورتانيّ، نحو إيقاعيّة عربيّة حديثة، ص47.

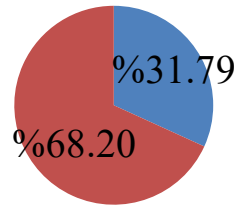
4. خميس الورتانيّ، نحو إيقاعيّة عربيّة حديثة، ص47.

5. فتحي النّصريّ، الأعمال الشعريّة، ص327.

المقطع الشعري	المقطع الطويل	المقطع المنفتح	نسبته	المقطع المنغلق	نسبته
المقطع الأول	31	11	%35.48	20	%64.51
المقطع الثاني	30	9	%30.00	21	%70.00
المقطع الثالث	32	10	%31.25	22	%68.75
المقطع الرابع	28	7	%25.00	21	%75.00
المقطع الخامس	32	10	%31.25	22	%68.75
المقطع السادس	30	8	%26.66	22	%77.33
المقطع السابع	34	14	%41.17	20	%58.82
المجموع	217	69	%31.79	148	%68.20

توزيع المقاطع الصوتية بحسب الانفتاح والانغلاق

■ المقاطع الطويلة المنغلقة ■ المقاطع الطويلة المنفتحة



إنّ هذا الإحصاء يؤكد هيمنة النزعة الدرامية على القصيدة والتي يعبر عنها الإيقاع الذي طغت عليه المقاطع الطويلة المنغلقة ليعكس الشدّة والصّلابة والعنف وهي المعاني المتوقّرة في القصيدة باعتبار أنّ الشّاعر نقل لنا حكاية الصّراع بين الشّخوص والفينيق من جهة أولى والغول والسّعلاة من جهة ثانية وهو صراع دمويّ عنيف نكّلت فيه السّعلاة بالشّخوص وأعادتهم للخضوع لسلطتها إذ هزمت الفينيق، وجذّرت الاستبداد.

ج- إيقاع الرّوي:

- الرّويّ من حيث الحركة والسّكون:

شكله	الروي	القافية	البيت الشعريّ
متحرك	اللام	لَيْلُ	السّطر الأوّل
ساكن	الهاء	البقيّة	السّطر الثّاني
متحرك	اللام	نصّل	السّطر الثّالث
ساكن	الهاء	الضحّيّة	السّطر الرّابع
ساكن	الصّاد	الشخوص	السّطر الخامس
ساكن	اللام	عقال	السّطر السّادس
ساكن	الصّاد	النصوص	السّطر السّابع
ساكن	اللام	قال	السّطر الثّامن
ساكن	اللام	غول	السّطر التّاسع
ساكن	اللام	التّحوّل	السّطر العاشر
ساكن	اللام	تصوّل	السّطر الحادي عشر
ساكن	اللام	التّغوّل	السّطر الثّاني عشر
ساكن	الباء	الجنوب	السّطر الثّالث عشر
ساكن	الميم	الظّلام	السّطر الرّابع عشر
شكله	الروي	القافية	البيت الشعريّ
ساكن	الباء	الدّروب	السّطر الخامس عشر
ساكن	الميم	القتام	السّطر السّادس عشر
ساكن	الهاء	نابه	السّطر السّابع عشر
ساكن	الهاء	الخليقة	السّطر الثّامن عشر
ساكن	الهاء	مُصابه	السّطر التّاسع عشر

ساكن	الهاء	طليقهُ	السّطر العشرون
متحرّك	الدّال	المنادِي	السّطر الحادي والعشرون
ساكن	الحاء	المباخُ	السّطر الثّاني والعشرون
متحرّك	الدّال	المعادِ	السّطر الثّالث والعشرون
ساكن	الحاء	الصّبّاحُ	السّطر الرّابع والعشرون
ساكن	الهاء	نِهايَةُ	السّطر الخامس والعشرون
متحرّك	النّون	المعاني	السّطر السّادس والعشرون
ساكن	الهاء	الحكايةُ	السّطر السّابع والعشرون
متحرّك	النّون	يعاني	السّطر الثّامن والعشرون

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ نسبة حضور الرّويّ السّاكن مرتفعة جدًّا (28/22 مرّة = 78.75%) مقارنةً بنسبة حضور الرّويّ المتحرّك (28/6 مرّات = 21.42%) فالرّويّ السّاكن هو المهيمن ليتبوأ مرتبة الرّويّ الرّئيسيّ أمّا الرّويّ المتحرّك فيكون في مرتبة الرّويّ الهامشيّ، وبإلقاء نظرة عامّة على كينيّة حضور الرّويّ في الثّراث الشّعريّ العربيّ القديم نتبيّن هيمنة حضور الرّويّ المتحرّك الذي يبدو أنّه "قد ارتبط بالشّعريّ في الأغراض الرّسميّة الفخمة مثل المدح والفخر"¹، ممّا يدلّ على مخالفة النّصريّ هذا التّوجّه القديم.

فهل هذا يعني أنّ النّصريّ باعتماده المكتّف للرّويّ السّاكن كان يسعى إلى مخالفة أسلافه من الشّعراء القدامى؟ أم لأمر آخر في نفسه متعلّق بسياق القصيدة وموضوعها ودلالاتها؟

إنّ اعتقادنا أنّ تغليب النّصريّ للرّويّ السّاكن على حساب الرّويّ المتحرّك يعود إلى أجواء القصيدة الدراميّة، فالصّراع الذي نشأ بين السّعادة والفينيق انتهى بانتصار الطّرف الأوّل فعاد السّكون يخيم على حياة الشّخص، وفشلت محاولة الفينيق لإنقاذهم وتحريرهم من استبداد الغول ذي "النّاب الأزرق"، وهو ما يجعل الرّويّ السّاكن الرّئيسيّ معبرًا عن السّكون في حركة القصيدة رغم ما يبدو في الظّاهر من حركة يمثّلها الغول والسّعادة والفينيق، لكنّ بما أنّ نتيجة صراع الفينيق مع الغول والسّعادة كانت سلبية بالنّسبة إليه فهذا يعود بنا إلى سكون الحركة، وإلى لا جدوى حركة الصّراع والمواجهة، وتحقّق هزيمة الفينيق الذي ما قدر على مواجهة السّعادة وهزمها، وذلك ما يعزّز القول بدراميّة القصيدة، وتوظيف النّصريّ للرّويّ السّاكن للتعبير عن ذلك المعنى.

• الرّويّ من حيث صفة الجهر والهمس:

لقد قسّم اللّغويّون الحروف بحسب صفاتها إلى الجهر والهمس، والشّدّة والرّخاوة، و"الهمس لغة: الخفاء" واصطلاحًا جريان النّفس عند نطق بالحرف لضعف الاعتماد على المخرج²، والحروف المهموسة هي: الهاء والحاء والشّين والحاء والسّين والصّاد والتّاء والثّاء والكاف والفاء، وصفات هذه الحروف الضّعف.

"والجهر هو ذلك الرّنين المصاحب للصدوت نتيجة اهتزاز الحبلين الصّوتيين، وهو يشبه إلى حدّ بعيد دوي النّحل [...] واصطلاحًا هو انحباس جري النّفس عند النّطق بالحرف لقوّة الاعتماد على المخرج"³، والحروف المجهورة هي الحروف الثّمانيّة عشر الباقية، وصفات القوّة.

¹. خميس الورتاني، الإيقاع في الشّعريّ العربيّ القديم، خليل حاوي نموذجًا، الجزء الأوّل، ص 307.

². أحمد زرقعة، أصول اللّغة العربيّة، 1 أسرار الحروف، دار الحصاد للنّشر والتّوزيع، دمشق، الطّبعة الأولى 1993، ص 90، 91.

³. أحمد زرقعة، المرجع نفسه، ص 90، 91.

وبالبحث في صفات حروف الرّويّ في قصيدة النَّصريّ من حيث الجهر والهمس رسمنا الجدول الإحصائيّ الآتي:

الرّوي	عدد مرات حضوره	النّسبة	صفاته
اللامّ	8	%28.57	مجهور
الهاء	8	%28.57	مهموس
الصّاد	2	%7.14	مهموس
الباء	2	%%7.14	مجهور
الميم	2	%7.14	مجهور
الدّال	2	%7.14	مجهور
الحاء	2	%7.14	مهموس
التّون	2	%7.14	مجهور

إنّ هذا الجدول يقدّم لنا النّتيجة الآتية:

المرتبة	النّسبة	عدد مرات التّوظيف	الحروف	الصّفة
1	%57.14	16	اللامّ/ الباء/ الميم/ الدّال/ التّون	الحروف المجهورة
2	%42.85	12	الهاء/ الصّاد/ الحاء	الحروف المهموسة

فلاحظ انطلاّقاً من ذلك تفوّق الحروف المجهورة التي بلغت نسبتها %57.14 على الحروف المهموسة التي بلغت نسبتها %42.85، ولما كان الجهر - مثلما أشرنا إلى ذلك سابقاً - هو انحباس جري النّفس عند النّطق بالحرف لقوّة الاعتماد على المخرج، فهذا يعني أنّ الشّاعر يجد عسرًا في النّطق بتلك الأصوات ممّا يعكس حالته التّفسيّة الضّعيفة المنكسرة نتيجة الصّراع غير المتكافئ الذي يشاهده بين السّعلاة والفينيق، فيكون الحرف حاملاً لدلالة الانكسار والتّشظّي، مؤكّداً البعد الدّراميّ في القصيدة، وهذه الدّلالة يؤكّدها اعتماد حرف اللامّ في المقاطع الثلاثة الأولى من البيت الأوّل إلى البيت الثّاني عشر ثماني مرّات حيث أنّ الوضع الذي يصوّره الشّاعر متّسمٌ بالاضطراب

نتيجة ظهور حدثٍ صراعٍ شرسي غير متكافئٍ بدأ بالتشكّل في مدينة في جنوب المتوسط، مفاده غولٌ مشؤومٌ أطلق السّعلاة في الليل الدّامس لتمارس العنف على النّاس، وتذيقهم ألوان العذاب، وعبر عن ذلك بقوله:

"كان يا ما.. تحت جناح اللّيل غولٌ

أزرق الأنياب مشؤوم التحوّل

أطلق السّعلاة في الأرض تصوّل

وتسوم الخلق أهوال التّغول"¹.

ويثبت حرف الهاء المهموس من جهته دلالة الضّعف والانكسار والهزيمة المحقّقة في صراع السّعلاة والفينيق إذ استحوذ هذا الحرف على أروية المقطع الخامس كلّه حيث أنّ الغول تابع سحق الخليقة الذي اعتاده منذ زمان قديم، وانكسار حلم تحرّرها وتحقيق انعتاقها، وهذا م ذكره الشّاعر في هذا المقطع:

"غير أنّ الغول قد غرّز نابه

منذ أحقاب بأجسام الخليقة

فهي في الداخل بالغول مُصابه

تتشمّي الموت كي تحيا طليقة"².

• الرّويّ من جهة الشّدّة والرّخاوة

تُعتبر "الرّخاوة والشّدّة من أهمّ خصائص الصّوت الصّامت [...] فالشّدّة لغة "القوّة" واصطلاحاً انحباس جري الصّوت عند النّطق بالحرف لكمال الاعتماد في المخرج"³، والحروف الشّديدة هي الألف والقاف والكاف والجيم والطّاء والدّال والتّاء والباء، أمّا الرّخاوة فهي "لغة "اللّين" واصطلاحاً جريان الصّوت مع الحرف لضعف الاعتماد على المخرج، والحرف الرّخو هو الذي يجري فيه الصّوت"⁴، والحروف الرّخوة هي: الهاء والحاء والغين

1. فتحي النّصريّ، الأعمال الشعريّة، ص 326.

2. فتحي النّصريّ، الأعمال الشعريّة، ص 327.

3. أحمد زرقّة، أسرار الحروف، ص 91.

4. أحمد زرقّة، أسرار الحروف، ص 91.

والحاء والشين والسين والصاد والضاد والظاء والثاء والدال والزاي والياء والواو والفاء، أما الحروف الواقعة بين الشدة والرخاوة فهي: اللام والنون والعين والميم والراء.

وبحثاً في حضور الحروف من حيث الشدة والرخاوة تحصيلنا على الجدول الإحصائي الآتي:

المرتبة	النسبة	عدد مرات التوظيف	الدلالة	الحروف	الصفة
1	%14.28	4	انحباس الصوت	الباء/ الدال	الحروف الشديدة
2	%42.85	12	جريان الصوت	الهاء/ الصاد/ الحاء	الحروف الرخوة
2	%42.85	12		اللام/ النون/ الميم	حروف بين الشدة والرخاوة

إن هذا الجدول يبين لنا ضعف حضور الحروف الشديدة باعتبار أن نسبتها لم تتجاوز %14.28، مقابل تفوق حضور الحروف الرخوة والحروف الواقعة بين الشدة والرخاوة التي تمثل مع بعضها نسبة %85.70، وقد استحوذ حرف اللام الواقع بين الشدة والرخاوة والهاء الرخوي على أروية ستة عشر بيتاً من جملة ثمانية وعشرين بيتاً تكوّنت منها القصيدة وكان نصيب كل حرف منهما ثمانية أبيات أي بنسبة بلغت %57.14، وهو ما يعكس ضعف اعتماد الشاعر للحروف الشديدة وميله إلى اعتماد الحروف الرخوة والحروف الواقعة بين الشدة والرخاوة، وطالما أن الشدة تعني القوة وكانت نسبة الحروف الدالة عليها محدودة جداً، والرخاوة تعني اللين ونسبتها مرتفعة، فذلك يدل على أن الشاعر يركّز على مظاهر الضعف في شخصية الفينيق الذي لم يستطع مقاومة عنف السعلاة، وعجز عن الصمود وتحقيق الانتصار، وكانت هزيمته التي أشار إليها الشاعر في آخر مقطع من القصيدة، وانتصار السعلاة التي تمثل عنف السلطنة، وعودة الوضع إلى ما كان عليه قبل الانتفاضة، وقبل خوض الصراع من جل تحقيق التحرر من الاستبداد، ولم يعد للصراع أي معنى، فقد ختم الشاعر القصيدة معزّراً القول بالدرامية بقوله:

"ليس من مغزى إذن أو من نهاية"

لا ولا معنى لماثور المعاني

شَبَّتِ النَّارُ بِأَطْرَافِ الْحِكَايَةِ

كُلُّ جِسْمٍ هُوَ فِينِيْقٌ يَعَانِي"¹.

فالشاعر رغم وجوده خارج دائرة الصِّراع باعتباره ناقلاً للحكاية غير مشارك فيها فإنه كان مشاركاً من الناحية الوجدانية، مستبطناً الصِّراع، معبراً عن الهزيمة، ليعكس الحالة الشعورية التي "يسمّيها علم النفس التّمصّ الشعوريّ، أو المشاركة الوجدانية حيث يسقط فيها الإنسان مشاعره على الآخرين"²، أي إنّ الشاعر تَمصّ شخصية الفينيق ليعبر عن الحركات والأصوات التي تصدر عنه وكأنّه أصبح طرفاً مباشراً في ذلك الصِّراع.

2- بنية الحكاية الدرامية:

يُعدّ خروج النّصّ الشعريّ العربيّ الحديث عن تقاليد الكتابة الشعريّة الموروثة، وانفتاحه على مختلف أجناس الكتابة الإبداعية من مظاهر حدثه، وقد اعتبر أدونيس "اختراق حدود الأجناس شرطاً من شرائط ممارسة الكتابة الجديدة، كأفق كتابي يهدّد به كلّ التصنيفات الموروثة عن أرسطو وتأويلاته"³، فخرج النّصّ الشعريّ العربيّ الحديث عن الواحديّة وصفاء الجنس، وانتهى القول بنهاية التّصنيف والتّعيين⁴، والشاعر الحديث أصبح حرّاً في البحث عن "طرائق جديدة في "تنظيم" بنياته النّصّية التي يتشكّل منها النّصّ الذي "يبدع" وفق رؤيته لعمله الإبداعيّ أو تبعاً لضرورات تشكيل المعنى"⁵.

وتتكوّن البنية الحكائيّة الدرامية من خمس مراحل هي مقدّمة دراميّة (Prologue) أو مدخل (Parados) ثمّ فعل صعد، ثمّ تتطوّر الأحداث لتصل إلى نقطة الذروة (Climax) التي تمثّل مرحلة التّأزم ثمّ يأتي الحدث الهابط، ثمّ تكون الفاجعة التي تمثّل النّهاية الكارثيّة، وهذه الأقسام هي في الأصل أقسام النّصّ المسرحيّ التّراجيديّ وقد اقتنصها الشعراء الذين أعطوا نصوصهم الشعريّة نزعةً دراميّةً متجاوزين ما ميّز الشعر العربيّ القديم من سيطرة النّزعة الغنائيّة عليه، فنستخلص "أنّ البناء الدراميّ أساس التّراجيديا، وعماد التّأليف الدراميّ عموماً، وهو

¹ .فتحي التّصريّ، الأعمال الشعريّة، ص 327.

² .حسن عبّاس، خصائص الحروف العربيّة ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1998، ص 36.

³ .محمد بنّيس، الشعر العربيّ الحديث، بنياته وإبدالاتها، مساءلة الحداثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة، 2014، ص 25، 26.

⁴ .ينظر: محمد بنّيس، المرجع نفسه، ص 40.

⁵ .سعيد يقطين، "عتبة إلى عتبات"، تقديم كتاب عبد الحقّ بلعابد، عتبات، (جيرار جينات من النّصّ إلى المناص)، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، الجزائر، الطبعة الأولى، 2008/1429، ص 14.

بما يحتويه من رسم للشخصيات وتحديد لزمان ومكان الحدث وإنتاج للحبكة ووسائل التعقيد والتشويق والحل، وما يستلزمه من لغة الحوار الدرامي، يشكّل خاصية مميزة للجنس الدرامي عن أشكال السرد الأخرى وعن بقية الأجناس الأدبية¹.

ويمثّل المشهد الدرامي أساس البناء الذي تتفاعل فيه العناصر الدرامية في القصيدة، فالشاعر يستند إلى الواقع الإنساني ليقدم رؤيته، فهو يرصد واقعاً وجودياً، وحدثاً واقعياً يقدمه بأسلوب شعريّ أساسه الإيحاء لا التصريح "فالحبكة الشعرية أكثر تجريدًا من حبكة النثر، كما أنّ تنوع التجربة الإنسانية الضخم لا يُمثّل مباشرةً في الحبكة الشعرية، ولكن عبر اختزالها إلى واحد من نماذج صغيرة محدّدة ثقافيًا وتاريخيًا"² ليكشف عن حدث صراع غير متكافئ بين طرفين متقابلين، وتضطلع تقنية السرد بنقل أطوار هذا الصراع، فنكتشف من خلالها هذه الأطوار الثلاثة بدءًا بطور البداية مرورًا بطور التحوّل الذي يكشف العقدة وصولًا إلى طور النهاية والختام، ويقوم السرد على تحديد عناصر ثلاثة هي الحدث والصراع والحبكة والتي تشكّل أبرز الأبعاد الدرامية، والشاعر يقوم ببناء عالم افتراضيّ سمته تعدّد الأطراف وتعدّد الأصوات وقيم العلاقة بين تلك الأطراف على الصراع العنيف.

وتركّز القصيدة الدرامية على البطل الدرامي الذي يخوض الصراع متسلّحًا بالقوة لمواجهة العدو، ويواصل مواجهة "بكلّ ما أوتي من قوّة وجرأة وعزيمة وإصرار، ومهما واجه في سبيلها من كوارث وملّمات وأخطار...[و] يسير إلى تحقيق أهدافه وطموحاته مهمّة عالية، قلّمَا أوتيت إلاّ لشخص عظيم مثله، يمتلك مقوّمات البطولة الفريدة"³، ويواصل مسيرته كالأبطال الإغريقيين الذين لا يصدّهم مانع عن "مواصلة السعي إلى الشرف والمجد والعلامة، كما لم يستطع أن يثنّهم عن أهدافهم، وتأدية واجباتهم، وتحقيق طموحاتهم الرفيعة، وغاياتهم المشروعة السامية"⁴، لكنّ النهاية كارثية إذ ينهزم البطل أمام القوّة العاتية للعدو.

أ- المشهد الدرامي:

• وضع البداية

1. عبد الواحد بن ياسر المأساة والرؤية المأسوية في المسرح العربي الحديث، دار الأمان، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 2003، ص 293.

2. يوري لوتمان (وأخرون)، مداخل الشعر، ترجمة سيّد البحراوي، ص 91، منقول عن حاتم الصّكر، مرايا نرسييس، ص 49.

3. بدر الدّين عبد الرّحمان، التّراجيديا معرفيًا وجماليًا، نماذج وتطبيقات في الأدب المسرحي السّوري، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، الإمارات العربيّة المتّحدة، الطبعة الأولى، 2003، ص 52، 53.

4. بدر الدّين عبد الرّحمان، المرجع نفسه، ص 27.

افتتح النَّصَّ بقول الرَّاي:

"كان يا ما كان في أرضي لَيْلٌ"

بادَرَ الراوي وأَعَيْتَهُ البقيَّة

فهو لم يَدْرِ وقد أَبْرَقَ نَصْلُ

مَنْ هو الجاني ومن كان الضَّحيَّة¹.

فينقل الرَّاي المجهول حكايةً دارت في زمان قديم غير معلوم عبَّر عنه بجملة مألوفة مأخوذة من الحكايات الخرافية "كان يا ما كان" وحدد الإطار المكاني وهو أرضه ممَّا يدلُّ على ارتباط الحكاية به، ثمَّ حدّد الإطار الزمني وهو الليل، ولليل دلالة الخوف وحصول الأخطار، ولمَّح منذ البداية ما أصابه من إعياء بسبب هذه الحكاية وكأنه يستبق الأحداث ليومئ إلى نهايتها الكارثية، مؤكِّدًا ذلك بالتعبير عن حيرته وعجزه عن التمييز بين الجاني والضَّحية بسبب تداخل الأدوار وعسر تحديد المسؤوليات، وتجعل حيرة الرَّاي في هذه الحكاية التي يرويها وحدوثها في أرضه البداية غنائيةً لأنَّه أثبت صلته بها ماثراً بأطوارها ممَّا يجعله متضمناً في الحكاية رغم أنَّه لم يكن سوى راوٍ ينقلها. ثمَّ قام في المقطع الثاني بتحديد الشَّخصية المحورية وهي الشَّخوص التي وصفها بكونها أضاعت الطَّريق فهي تخبط خبط عشواء بعد أن تحرَّرت من القيد (عقال)، ولعله جعلها في صيغة الجمع ليوهم بقوتها التي تجعلنا نفترض قوتها وقدرتها على تحقيق الانتصار.

• سياق التحوُّل:

تظهر في المقطع الثاني شخصيتان جديدتان هما الغول ذو الأنياب الزرقاء المشؤوم الذي يتحرَّك تحت جناح الظلام، والسَّعلاة التي أطلقها الغول "في الأرضِ تَصُولُ وتَسُومُ الخلقَ أهوالَ التَّغُولِ"²، وبظهور هاتين الشخصيتين يبرز الصِّراع وتحرُّك الأحداث نحو الدرامية وتأخذ بعداً تراجيدياً، ويحافظ الشَّاعر على الليل زمناً للأحداث مع ما يدلُّ عليه من وحشة وخوف وأخطارٍ، والغول لم يخض الصِّراع بنفسه وإنما أرسل السَّعلاة لتصارع الشَّخوص، فيتجلَّى التَّقابل بين الضَّعف والعجز في الشَّخوص، والقوَّة والقدرة في الغول وحليفته السَّعلاة، ولم يكن توظيف الشَّاعر للسَّعلاة اعتبارياً وإنما له دلالة عميقة مستخرجة من عمق الثَّقافة الشَّعبية التي تعتبر

¹. فتحي النَّصري، الأعمال الشعريَّة، ص326.

². فتحي النَّصري، الأعمال الشعريَّة، ص326.

السَّعْلاة - وهي أنثى الغول - أكثر كائن مخيف للإنسان وأكبر خطراً عليه، ويضاف إلى ذلك فعل "أطلق" الدالّ على منح الغول السَّعْلاة كلّ الصّلاحيّات لتفعل بالخلق ما تشاء دون قيود أو رقابة، فتضيقهم أهوال التَّغُول الذي يرمز إلى العذاب المطلق، ولم يفصلّ الأفعال التي أتمها وإنّما جمعها في لفظة واحدة دالّة وهي "التَّغُول" فتكون هذه اللفظة ممثّلة لحقل دلاليّ كثيف دالّ على كلّ الأفعال البشعة، وبالتّالي يكون الغول في مرتبة السيّد القائد الحاكم الذي يوكل أعوانه المهمّات القذرة، وتكون السَّعْلاة هي العون الذي ينقذ الأوامر، وينجز الأفعال.

ثمّ يضيف الشّاعر شخصيّة رابعةً للحكاية كيّ يحتدّ الصّراع ويبلغ الدّروة المطلوبة وذلك بانضمام الفينيق إلى الحكاية ليساهم من جهته في تصعيد الأحداث، ولا هويّة محدّدة بدقّة للفينيق غير أنّه قادم من أرض الجنوب، وللجنوب عند التّونسيّين دلالة إيجابيّة عميقة، فهو أرض القوّة والشّدة والصّلابة والصّبر وتحديّ الطّروف الطّبيعيّة القاسية، وأهلها أهل كفاح وصبر وكرم، سمّتهم التّعلّق بالأرض والاعتزاز بالانتماء والدّفاع عنها بشتّى الطّرق، فيكون الفينيق حاملاً لهذه الصّفات والدّلالات، أتى به الشّاعر لكيّ يصدّ السَّعْلاة، يدافع عن الشّخص، جاعلاً إيّاه البطل الملحميّ الذي سينجز مهمّة مقاومة السَّعْلاة، كاشفاً البعد الدّراميّ في الصّراع والمواجهة.

والفينيق هو الطّائر الأسطوريّ الذي يموت ويحيا، يموت ولا يفنى وإنّما يُبعث حيّاً كلّما مات، ويحمل الشّهاب في الظّلام لينير للنّاس ظلمة الواقع، ويدخل بشكل مباشر في الصّراع إذ "أضرمّ الجسمَ شهباً في الظّلام"¹ ليؤكّد تحديّ العدو الأزرق المشؤوم والسَّعْلاة التي نشر الرّعب في الأرض، لقد أشعل الفينيق النّار التي تمثّل نقيض الظّلام، فتبدّد الظّلمة وتنتشر النّور، لكنّ الفينيق أضرمّ النّار في جسده مع ما يمثّله هذا الفعل من حدث مرعبٍ، فاختار بهذا الفعل التّضحية بنفسه من أجل إنقاذ الشّخص من أهوال التَّغُول، ومن أجل أن يضع حدّاً لهذا الظّلم والاستبداد، وبناءً على هذا المسار الذي مالت إليه الأحداث تظهر التّزعة الدّراميّة باعتبار أنّ البطل الملحميّ المنقذ تحوّل بالفعل الذي أنجزه إلى بطل تراجيديّ أنهى حياته بهذا الفعل المرعب، ولعلّه أراد زرع الرّعب في العدو كيّ يدفعه إلى الكفّ عن مصارعة الشّخص، والتّراجع عن الصّراع غير المتكافئ.

وقد تفاعل النّاس بشكل إيجابيّ مع الحدث الذي أنجزه الفينيق إذ تداعوا "من شتّى الدروب لنداء النّار إذ عمّ القَتام"² ملينّ النداء لمعاوضة الفينيق في صراعه المحموم مع السَّعْلاة، ولتحقيق التّحرر المنشود "فهي في

¹ .فتحي النّصريّ، الأعمال الشعريّة، ص 327.

² .فتحي النّصريّ، الأعمال الشعريّة، ص 327.

الداخل بالغول مُصابه تشهَى الموت كي تحيا طليقه¹ متخلصين من صفات اللامبالاة والسلبية والسكون التي ميّزت حياتهم وجعلت الغول الأزرق المشؤوم يمارس عليهم ألوان الاستبداد، ساعين إلى مساعدة الفينيق لإنقاذهم من هول ما تفعله السعلاة، ويتداعون من كلّ الدروب في مشهد يذكّرنا بمشاهد الانتفاضات والثورات وقد تدلّ لفظة النار على التشابه بين المشهدين.

لكنّ اختلال ميزان القوّة بين أطراف الصّراع لم يكن في صالح النَّاس، ولم يرتعد الغول بما فعل الفينيق، ولم يرتدع عن مواصلة أفعاله، وتمكّن من تحقيق التفوّق مُمعنًا في ممارسة التعذيب وهو الذي "قد غرّز نابَه مُنذ أحقابٍ بأجسام الخليقة"²، فتتلاشى رغبة التحرّر، وبين الرّغبة والعجز، والرّغبة والخيبة فوارق شتى.

• وضع الختام:

إنّ هذا الصّراع غير المتكافئ بين الغول والسعلاة من جهة أولى والفينيق والنّاس من جهة ثانية، وخضوع النّاس حكم على الشّاعر إسكات الراوي قبل انبلاج نور الصّباح لأنّ:

"بين ليل الغول والصّبح المنادي

سكّت الراوي عن القول المُباح

حدّر العود إلى المعنى المُعاد

قد يؤوبُ الليلُ في ثوبِ الصّباح"³.

وذلك مخافة العودة إلى ذلك الواقع المشؤوم الذي يمارس فيه الغول كلّ أشكال القهر والاستبداد، وتصبح المعاني الماثورة بلا معنى، وتصبح التّهاية بلا مغزى طالما أنّ الصّراع لم يؤدّ إلى تحقيق الانعتاق، ولم تكن النّار التي شبّت في جسم الفينيق إلا رمزًا للمعاناة ودليلاً على انكسار الإرادة واستمرار واقع الظلم والاضطهاد، وظلّ "كلُّ جسمٍ هو فينيقٌ يُعاني".

ورغم هذه التّهاية المأسويّة التّراجيديّة فيمكننا أن نلمح في سكوت الراوي عن إتمام الرواية زاويةً مفتوحةً على بعض من الأمل والتّفاؤل وذلك باعتبار أنّه لم يمه الحكاية وكأنّه يفكّ الاشتباك بين الطّرفين حتّى لا تكون الهزيمة

1. فتحي النّصري، الأعمال الشعريّة، ص 327.

2. فتحي النّصري، الأعمال الشعريّة، ص 327.

3. فتحي النّصري، الأعمال الشعريّة، ص 327.

نكراء لا نهوض بعدها، ويؤجلها إلى زمنٍ لاحقٍ يكتسب فيه المضطهدون الحالمون بالتحرر القدرة على الانتصار، وليبين أنّ هذا الصّراع الذي نقله هو مجرد جولة في تاريخ صراع الإنسان مع الطّغاة لكسب الحرّية، استرجاع حقوقه الإنسانيّة.

• أطراف الصّراع الدّرامي:

إنّ القصيدة الدّرامية تركّز على البطل الدّراميّ الذي يخوض الصّراع متسلّحًا بالقوّة لمواجهة العدو، ويواصل المواجهة "بكلّ ما أوتي من قوّة وجرأة وعزيمة وإصرار، ومهما واجه في سبيلها من كوارث وملّمات وأخطار[...و] يسير إلى تحقيق أهدافه وطموحاته بهمة عالية، قلّمًا أوتيت إلا لشخص عظيم مثله، يمتلك مقومات البطولة الفريدة"¹، ويواصل مسيرته كالأبطال الإغريقيين الذين لا يصدّهم مانع عن "مواصلة السّعي إلى الشّرف والمجد والاعلاء، كما لم يستطع أن يثنيهم عن أهدافهم، وتأدية واجباتهم، وتحقيق طموحاتهم الرّفيعة، وغاياتهم المشروعة السّامية"²، لكنّ النّهاية كارثيّة إذ ينهزم البطل أمام القوّة العاتية للعدوّ.

وعلى هذا النّحو كان بطل هذه القصيدة، فهو بطليّ ملحميّ انتفض دون دعوة لإنقاذ النّاس من شرور الغول والسّعلاة، وأضرّم النّار في جسده مضجّعًا بنفسه في سبيل شعبه، قاصدًا ترهيب العدو، ثمّ هو بطل تراجيديّ عمق البعد الدّراميّ من خلال نهايته الكارثيّة المأسويّة، غير أنّه سيحقّق خلوده في وجدان شعبه وذاكرته رمزًا لتحديّ الظّلم، ومواجهة الاستبداد، وإشعال نار الانتفاضة الشّعبيّة، وتغيير مسار التّاريخ.

وإنّ هذه المعاني تجعلنا نقول إنّ هذا النّصّ الشعريّ يحمل موقفًا سياسيًا واضحًا من الواقع دون أن يكون الخطاب سياسيًا مباشرًا، وتبقى لغته الشعريّة المجازيّة غير قادرة على إخفاء موقف الكاتب من حدث تاريخيّ عاشه بلد في فترة ما ولم يستطع إخفاء تفاعله معه وإنّ بخطاب شعريّ مغرّق في المجازيّة والرمزيّة من جهة أولى، صريح الدّلالة من جهة ثانية.

¹ . بدر الدّين عبد الرّحمان، التّراجيديا معرفيًا وجماليًا، نماذج وتطبيقات في الأدب المسرحيّ السّوري، إصدارات دائرة الثّقافة والإعلام، حكومة الشّارقة، الإمارات العربيّة المتّحدة، الطّبعة الأولى، 2003، ص 52، 53.

² . بدر الدّين عبد الرّحمان، المرجع نفسه، ص 27.

3- البنية المعجمية الدلالية:

إنّ "المعجم الذي يستخدمه الشاعر هو من أبرز الخواصّ الأسلوبية الدالة عليه، والمبينة عن سرّ صناعة الإنشاء عنده"¹، أمّا الحقل الدلاليّ فهو "مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عامّ يجمعها"²، وهو عند ستيفان أولمان: "قطاع كامل من المادة اللغوية يعبر عن مجال معيّن من الخبرة". (نفسه)، وترى نظرية الحقول الدلالية أنّه "لكي تفهم معنى كلمة يجب أن تفهم كذلك مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليّاً"³، ولا قيمة للكلمة خارج استعمالها السّياقيّ وخارج حقلها الدلاليّ الذي منه تكتسب دلالتها، ولا يوجد "معجم شعريّ وحيد في كل زمان وفي كل مكان ضمن لغة ما، وإنما هناك معجم شعريّ متطور محكوم بشروط ذاتية وموضوعية، فالشاعر الواحد نفسه يكون له معاجم بحسب المقال والمقام"⁴، والشاعر في القصيدة الحديثة "يفرغ الكلمة من شحنتها الموروثة التقلّيدية، ويملؤها بشحنة جديدة تخرجها من إطارها العاديّ ودلالاتها الشائعة"⁵.

وبناءً على هذه المقدمات النظرية سننظر في الحقول المعجمية والدلالية التي وظّفها النّصّيّ في قصيدته لنرى دلالاتها التي ساهمت في إبراز التّزعة الدراميّة للقصيدة، ونورد فيما يلي الحقول المعجمية:

النسبة	العدد	المؤشّرات	الحقول المعجمية
13.15	5	الراوي - الشّخوص - النّاس - الخليقة - الخلق	الإنسان
07.89	3	الليل - الصباح - الصّبح	الزّمان
07.89	3	أرضي - الجنوب - ساحة	المكان
07.89	3	الغول - السّعلاة - فينيق	الكائنات الخرافية

1. سعد مصلوح، في النصّ الأدبيّ، دراسة أسلوبية إحصائية، عين للدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعية، الطبعة الأولى، 1991، ص 85.

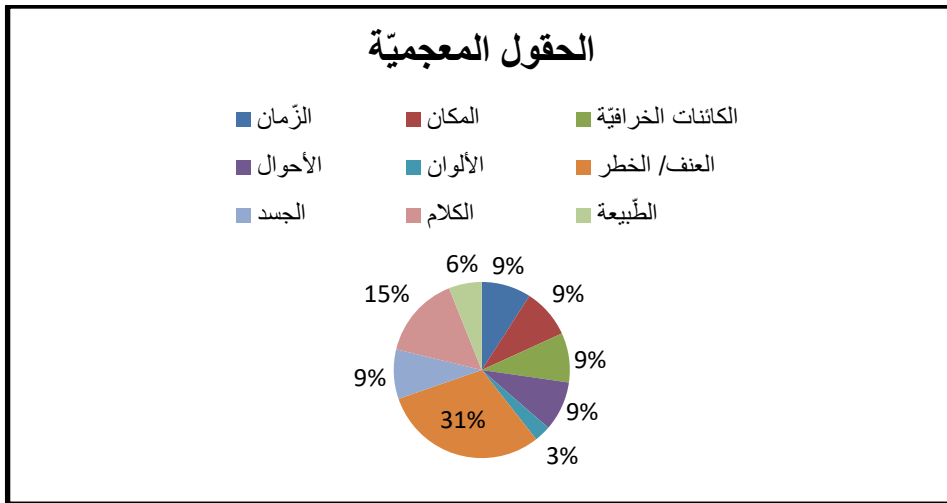
2. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة، 1998، ص 79.

3. أحمد مختار عمر، المرجع نفسه، ص 79.

4. محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعريّ (استراتيجية التّناس)، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء، بيروت، الطبعة الثالثة، 1992، ص 62.

5. أدونيس، زمن الشّعر، دار العودة بيروت، الطبعة الثّانية، 1978، ص 40.

07.89	3	مشؤوم - خبط عشواء - يعاني	الأحوال
02.63	1	أزرق	الألوان
26.31	10	تسوم - أعيته - الجاني - الضحّية - تصول - تسوم - أضرم - غرّز - مشؤوم - أهوال	العنف/الخطر
07.89	3	أنياب - ناب - جسم	الجسد
13.15	5	قال - الزاوي - الحكاية - سكت - القول	الكلام
05.26	2	النار - شهاب	الطبيعة



لقد وظّف النَّصْرِيّ في هذه القصيدة حقولاً معجمية متعدّدة لتصوير الصّراع الذي نشأ بين الطّرفين اللّذين فصلنا القول فيهما سابقاً، ونقله إلى المتلقّي بأسلوبه الشّعريّ المناسب، فجمع بين حقول الإنسان والكانن الخرافيّ والزّمان والمكان والجسد والطّبيعة والأحوال والكلام والألوان، وتوزّعت على مقاطع القصيدة السّبعة لتشارك في إبراز الصّراع الثنائيّ الذي فجّره الغول ليوصل بسط هيمنته على الواقع وحاول الفينيق التّصدّي لها، والملاحظة المهمّة الي نستخلصها من هذا الإحصاء هيمنة حضور الألفاظ المعبّرة على العنف والدّالة على احتدام الصّراع بين الطّرفين، وممارسة كلّ طرف للعنف للقضاء على خصمه، فتأخذ القصيدة منحى ملحمياً سرعان ما يضمحلّ لتتغرس في البعد التّراجيديّ وتستوطن تربتها الدّراميّة.

غير أنّ هذه الألفاظ التي تنتهي إلى حقول معجميّة مختلفة لا قيمة مفردة لها وإنّما قيمتها الدلاليّة تتحدّد من خلال علاقاتها في النّصّ وكيفيّة تنزيلها من قبل الشّاعر في مقامها وفي السّياق الذي يعبر عنه، وهذا ما يجعل الكلمة فقد دلالتها الأصليّة لتدلّ على معنى جديد تكتسبه من خلال مقصد الشّاعر، فالليل والصّباح على سبيل المثال زمان يدلّ الأوّل منهما على فترة من النّهار تغيب فيها الشّمس وتحضر فيها الظّلمة، ويدلّ الثّاني على انقشاع ظلمة اللّيل وإشراق الشّمس، أمّا الجنوب فهو منطقة في كلّ بلاد تقترب من خطّ الاستواء، والغول كائن خرافيّ يعتقد النّاس أنّه يسكن المناطق الخالية المنازل الخربة ولا يظهر إلّا في اللّيل الدّامس لينشر الخوف.

وانطلاقاً من ذلك سنجمع الألفاظ المتقاربة دلاليّاً في حقلين دلاليّين اثنين متعارضين يكشفان لنا أطراف الصّراع وطبيعته ومآله، والتّزعة الدّراميّة التي يكشفها، ونبرز هذين الحقلين في الجدول الآتي:

النّسبة	العدد	الأمثلة	الحقول الدلاليّة
52.63%	20	ليل - الجاني - عقّال - نصلّ - غرز - أنياب - ناب - تسوم - تصول - أهوال - التّغول - غرز - أنياب - ناب - الغول - السّعلاة - أزرق - مشووم - جنح اللّيل - القتام	القوّة والعنف والاستبداد
47.36%	18	الشّخوص - النّاس - الخليقة - حَبَطَ عَشَواء - الضّحيّة - أعيثّه - الفينيق - الجنوب - أضرم - النّار - شهاب - سكت - الموت - تتشمّى - تحيا - طليقه - مصابه - يعاني	التّمرد والضعف والهزيمة

إنّ كلّ قسم من قسمي الجدول يحوي ألفاظاً تنتهي إلى حقول معجميّة مختلفة قد لا نجد بينها في الأصل أيّ علاقة دلاليّة، لكنّ التّقسيم الذي جعلناه وفق دلالة الاستبداد والقوّة والضعف، ودلالة التّمرد والضعف والهزيمة وأوردنا في كلّ قسم الألفاظ المعبرة عن كلّ دلالة جعل الكلمة في سياقها من القصيدة تحقّق التقارب الدلاليّ مع كلمات أخرى لا علاقة بين بعضها في المستوى المعجميّ، ورغم أنّ الجدول يكشف التقارب بين الحقلين الدلاليّين المتقابلين باعتبار أنّ الحقل الأوّل بلغ النّسبة المطلقة ولم يبلغ النّسبة القصوى، ممّا يوهم المتلقّي بتكافؤ

الصِّراع بين الطَّرفين وظاهر النَّصِّ يبيِّن ذلك حقًّا لأنَّ الفينيقي والنَّاس حاولوا التَّصديِّ للغول والسَّعلاة ومقاومتها وتحقيق التَّحرَّر، فإنَّ الحقيقة الدَّلاليَّة والنَّتيجة تثبتان عكس ذلك ممَّا يبرز الاختلال الواضح بين قوَّة كلِّ طرفٍ وقدرته، فالطَّرف الأوَّل بسط نفوذه على عالم القصيدة الممثل لعالم الواقع، أمَّا الطَّرف الثَّاني الذي تحرَّك وواجه فلم يتمكَّن من القضاء على رموز الاستبداد، ولم يغيِّر الواقع فتكبَّد في النِّهاية الهزيمة.

إنَّ هذه النُّظرة العميقة للحقول الدَّلاليَّة تخرج الحقول المعجميَّة من دلالاتها الأصليَّة لتجتمع في حقلين محدَّدين متقابلين يمكِّنان من كشف النَّزعة الدَّراميَّة التي شكَّلت بها النَّصريِّ قصيدته، وتجزير انتمائها إلى هذا النَّوع الشَّعريِّ النَّاشئ الذي مال إليه الشَّعراء العرب المعاصرون متجرِّدين من النَّزعة الغنائيَّة لتصوير الواقع العربيِّ المأزوم، وواقع الشَّعب العربيِّ المهزوم الذي يسعى إلى تحقيق تحرُّره فتصيبه الخيبة، وينتفض بين الحين والإخر فتلاحقه النكسات والهزائم ويعجز عن تحقيق طموحاته، فتستمرَّ معاناته في انتظار حلول إشراقٍ جديدٍ.

خاتمة:

لقد شكَّلت فتحي النَّصريِّ قصيدته وفق بناءٍ دراميٍّ واضح عبَّرت عنه بوضوح البنية الإيقاعيَّة بعناصرها التي مثلها البحر الشَّعريِّ والمقاطع الصَّوتيَّة والأروية، وبنية حكايتها بمشهدها ثلاثيِّ المراحل، وبنيتها المعجميَّة الدَّلاليَّة، وذلك ما جعل القصيدة ذات نزعة دراميَّة انكشفت بها صورة الصِّراع الدَّراميِّ العنيف بين الجاني القادر القويِّ المستبدِّ، والضَّحيَّة العاجز الضَّعيف المقهور، والنِّهاية التَّراجيديَّة التي آل إليها الصِّراع إذ انهزم الفينيقي المنتفض على الظَّلم السَّاعي إلى تحقيق التَّحرَّر أمام بطش الغول والسَّعلاة، وعكست القصيدة ارتباط النَّصريِّ بواقعه التَّونسيِّ، والتزامه بجعل شعره معبِّرًا عن صورة الإنسان العربيِّ المعاصر المنتفض ضد رموز الظَّلم والقهر والاستبداد لبناء واقع بديلٍ منشود، فتتجلَّى شعريَّة القصيدة الدَّراميَّة مرتبطة "بوجع الإنسانيَّة بصفة عامَّة، معبِّرة عن آلامها وتمزقاتها وأمكنتها وأزمنتها من خلال الحركة المنقلبة والمتغيِّرة التي تركز عليها الصُّورة الدَّراميَّة داخل النَّصِّ الشَّعريِّ"¹، فيكون الشَّاعر قد حمل على عاتقه مسؤوليَّة التَّعبير عن واقع الإنسان المعاصر المقهور، وكفاحه من أجل التَّحرَّر والخلاب، وحمل خطابه الشَّعريِّ المخصوص مهمَّة كشف الصِّراع الأبديِّ الذي يميِّز حياة الإنسانيَّة بين الألم والأمل، والحلم والواقع، والقوَّة والضَّعف، والموجود والمنشود، والجاني والضَّحيَّة، والرَّغبة والخيبة.

¹ أحمد محمَّد الصَّغِيْر، الصُّورة الشَّعريَّة الدَّراميَّة في قصيدة الحداثة العربيَّة، مجلَّة جيل الدَّراسات الأدبيَّة والفكريَّة، العدد الرَّابع، ديسمبر/ كانون الأوَّل 2014، ص 40.

قائمة المصادر والمراجع:

• المصدر:

- التصريّ (فتحي)، الأعمال الشعريّة 1994/2021، دار المفردات للنشر، الرياض - المملكة العربيّة السّعوديّة، الطّبعة الأولى 2023/1444.
- 1- أدونيس (علي أحمد سعيد)، زمن الشعر، دار العودة بيروت، الطّبعة الثّانية، 1978.
- 2- إسماعيل (عز الدين)، الشعر العربيّ المعاصر، قضاياها وظواهره الفنّيّة والمعنويّة، دار العودة، بيروت، الطّبعة الثّالثة، 1981.
- 3- أطميش (حسن)، در الملاك، دراسة فنّيّة في الظّواهر الفنّيّة في الشعر العراقيّ المعاصر، منشورات وزارة الثّقافة والإعلام، بغداد، 1977.
- 4- أنيس (إبراهيم)، موسيقى الشعر، دار القلم، بيروت، الطّبعة الرّابعة، 1972.
- 5- إيسلين (مارتن)، البنية التّشريحية للدّراما، ترجمة منذر محمود محمّد، مطبعة عكرمة، دمشق، الطّبعة الأولى 1994.
- 6- البحراويّ (سيّد)، العروض وإيقاع الشعر العربيّ، محاولة لإنتاج معرفة علميّة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة 1993.
- 7- بلال (أحمد كريم)، التّزعة الدّراميّة في الشعر العربيّ المعاصر، دار النّابغة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، الطّبعة الأولى 2014/1435.
- 8- بن ياسر (عبد الواحد)، المأساة والرّؤية المأسويّة في المسرح العربيّ الحديث، دار الأمان، الربّاط، المغرب، الطّبعة الأولى، 2003.
- 9- بنيس (محمّد)، الشعر العربيّ الحديث، بنياته وإبدالاتها، مساءلة الحداثة، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، الطّبعة الثّالثة، 2014.
- 10- حمّودة (عبد العزيز)، البناء الدّراميّ، مكتبة الأنجلو المصريّة، 1993.

- 11- زرقة (أحمد)، أصول اللّغة العربيّة، 1 أسرار الحروف، دار الحصاد للنّشر والتّوزيع، دمشق، الطّبعة الأولى 1993.
- 12- سلمان (محمّد علوان)، الإيقاع في شعر الحداثة، دراسة تطبيقية على دواوين فاروق شوشة. إبراهيم أبو سنّة. حسن طلب. رفعت سلام، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، كفر الشّيخ، الطّبعة الأولى، 2008.
- 13- الصّغير (أحمد محمّد)، الصّورة الشعريّة الدراميّة في قصيدة الحداثة العربيّة، مجلة جيل الدّراسات الأدبيّة والفكريّة، العدد الرابع، ديسمبر/ كانون الأوّل 2014.
- 14- الصّكر (حاتم)، مر ايا نرسيس، الأنماط النّوعيّة والتّشكيلات البنائيّة لقصيدة السّرد الحديثة، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، الطّبعة الأولى، 1419/1999.
- 15- عبّاس (حسن)، خصائص الحروف العربيّة ومعانها، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، 1998.
- 16- عبد الرّحمان (بدر الدّين)، التّراجيديا معرفيًّا وجماليًّا، نماذج وتطبيقات في الأدب المسرحيّ السّوريّ، إصدارات دائرة الثّقافة والإعلام، حكومة الشّارقة، الإمارات العربيّة المتّحدة، الطّبعة الأولى، 2003.
- 17- العجيليّ (كمال عبد الرّزاق)، البنى الأسلوبية، دراسة في الشّعر العربيّ الحديث، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان.
- 18- العلاّق (علي جعفر)، الدّلالة المرنّية، مجلّة فصول، المجلّد 15، العدد 3، خريف 1996.
- 19- عليّ (عبد الرّضا)، موسيقى الشّعر العربيّ قديمه وحديثه، دراسة وتطبيق في شعر الشّطرين والشّعر الحرّ، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، الطّبعة الأولى، 1997.
- 20- عمر (أحمد مختار)، علم الدّلالة، عالم الكتب، الطّبعة الخامسة، 1998.
- 21- كليب (سعد الدين)، وعي الحداثة، دراسات جماليّة في الحداثة الشعريّة، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، 1997.
- 22- المسعديّ (محمود)، الإيقاع في السّجع العربيّ، محاولة تحليل وتحديد، مؤسّسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس، 1996.

- 23- المصعبي (ضحى)، الأسطوريّ في شعر محمد عفيفي مطر، الدّار التّونسيّة للكتاب/ كليّة الآداب والفنون والآداب، تونس، الطّبعة الأولى 2019.
- 24- مصلوح (سعد)، في النصّ الأدبيّ، دراسة أسلوبية إحصائية، عين للدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، الطّبعة الأولى، 1991.
- 25- مفتاح (محمد)، تحليل الخطاب الشعريّ، استراتيجيّة التناس، المرز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء، المغرب، الطّبعة الثّانية، 1968.
- 26- الملائكة (نازك)، قضايا الشّعرا المعاصر، منشورات مكتبة التّهضة، الطّبعة الثّالثة، 1967.
- 27- مناف (علاء هاشم)، التّحديث في النّصّ الشعريّ، دراسة نقدية في شعر بدر شاكر السّيّاب، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، ومؤسّسة دار الصّادق الثّقافيّة، الطّبعة الأولى، 2012م/143هـ.
- 28- الورتانيّ (خميس) الإيقاع في الشّعرا العربيّ المعاصر، خليل حاوي نموذجًا (الجزء الأوّل)، دار الحوار للنّشر والتّوزيع، سورية، اللاذقيّة، الطّبعة الأولى، 2006.
- 29- الورتانيّ (خميس)، نحو إيقاعيّة عربيّة حديثة، مسكليانيّ للنّشر والتّوزيع، تونس، الطّبعة الأولى، 2016.
- 30- الورقيّ (السّعيد)، لغة الشّعرا العربيّ الحديث، مقوماتها الفنّيّة وطاقاتها الإبداعيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطّبعة الثّانية، 1983.
- 31- يقطين (سعيد)، "عتبة إلى عتبات"، تقديم كتاب عبد الحقّ بلعابد، عتبات، (جيرار جينات من النّصّ إلى المناصّ)، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، الجزائر، الطّبعة الأولى، 2008/1429.
- 32- Denis Guénoun, *Du drame entre poésie et pratique*, Revue Poésie, N96, 2001.

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

[ISSN 2311-519X](#) - DOI Prefix: 10.33685/1317

© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي