



رؤية في تدريس الشعر
القصيدة الحديثة نموذجاً
د. مراد المتوي
المغرب

لماذا يدرس الشعر؟ وكيف يتم تجريده من سمة التعالي وإخضاعه لتعاليم الكتاب المدرسي؟ إن سؤال لماذا وكيف ينطويان على خطورة كبيرة، ذلك أنهما يحاصران علاقة الشعر بالمدرسة ويتحكمان في الغاية من تدريسه وآليات تقديمه، والطابع النفعي لهذه نجح بصورة كبيرة في تحديد ملامح ما يمكن أن نسميه بالقصيدة المدرسية، وهنا تكمن خطورة الأسئلة! إنها خطورة تنبع من كون سؤال لماذا وكيف قد جعلنا من القصيدة المعيارية النموذج الأول الذي يجب أن يدرس، وحددا تبعاً لذلك طبيعة الرؤية التي يمكن من خلالها قراءة القصيدة، ونتيجة لذلك تحولت القصيدة وهي في حضن المدرسة إلى مجرد بناء لغوي خاضع سلفاً لطريقة قراءته وتحليله، حتى تكسر أن هناك طريقة واحدة لقراءة مختلف القصائد.

يجب أن نتفق سلفاً أن الأستاذ في المدرسة عند تحديده لمعنى الشعر، فإنه ينطلق في ذلك من تمثالاته للممارسة الشعرية الرصينة التي تلغي كل ما لا يزكي النموذج المعيار؛ لقد تحول الأستاذ إلى حارس آخر يحاول إعادة الحياة لتصور القيم، علماً أن هذا النموذج قد تم تكريسه بعد أن فقد الشاعر سلطته وجرد من كافة أشكال الفرادة والتميز، فتم بذلك إخضاعه وتحويله إلى مردد يكرس شرعية ما هو قائم، وعملية إخضاع الشاعر قد سبقتها عملية أخرى مهمة جداً ترتبط بضبط القول الشعري ومواءمته مع التصور العام لإيديولوجية الدولة، وقد كان للنقاد واللغويين اليد الطولى في ذلك من خلال تحديد شروط الشعر الجيد، فشكل هؤلاء، في البداية، جبهة منيعة ضد كل محاولات تجاوز النموذج المعيار الذي حظي بإجماع السلطة الأدبية والرسمية، وصار بذلك مقدساً في النفوس خاصة كماً توسل اللغويون بالشعر لشرح مفردات القرآن، وعلى هذا الأساس ونتيجة لخضوع الذوق الجمالي للتنميط لم تجد أشعار الشطار والصوص والمجانين والآداب الجنسية طريقها إلى الدرس المدرسي، لأنها اعتبرت هامشية تصلح للإمتاع والإضحاك أكثر مما تصلح للكشف عن تصور فئة معينة للعالم وموقفها من تناقضاته.

إن سلطة المؤسسة حددت بصورة مباشرة التصور العام للممارسة الأدبية، وهي بهذا سلطة تُقَيِّم لُكْرِيس التنميط، وسلطة تقيم لتوجه التلميذ وتتحكم في ذوقه الجمالي، إلا أن ملكته في التقييم تضاهي سلطة المؤسسة، فيتحوّل وعيه بذاته إلى سد يمنع تسرب الحياة للقصيدة من منطلق أنها لا تعبر عن تصورات ولا تقدم إجابات عن أسئلة جوهرية ومصيرية لا ترتبط فقط بالغاية من الدرس الأدبي في عالم يهتم بالتقنية ومؤسسة تشجع على المهنية، بل أيضاً بدوره في الصراع الاجتماعي.

وليس من شك، أن سلطة المؤسسة التي تعزز بالمنتخبات وتقّس ما يسمى بالأدب الرصين وترتبط الأدب بالغاية وترى للأدب وظيفة نفعية فقط، هي المؤسسة نفسها التي حولت الكتاب المدرسي إلى مرشد ومعين وواحة دانية قطوفها تقي حرقه الأسئلة، وبهذا المعنى "لم يكن التدريس أبداً نشاطاً محايداً"¹، لأن الكتاب المدرسي ينتج المعنى الذي يجب أن يصل إلى المتعلم، "إن الكتاب المدرسي هو، في الوقت نفسه، أداة مرجعية للأستاذ في عمله، ونموذج تزوده به المؤسسة المدرسية لكي يمارس مهامه. لذا لم يكن عبثاً إن جميع كتاب الكتب المدرسية، أو جلهم، في وضعية الأساتذة، وإن كثيراً منهم كانوا مفتشين عامين للتعليم العمومي"². لقد أفضى هذا الوضع إلى نتيجتين: تمثلت الأولى في تحول الأستاذ إلى عامل تقني متخصص في فك أوصال النص الأدبي عبر تفصيلات، محددة سلفاً، لا تتجاوز إحصاء المعجم أو تركيب الدلالة، وتمثلت الثانية في استشعار التلميذ أن المطلوب ليس تمثل العالم الإبداعي وتذوق



الجمال لتنمية الخيال، بل معرفة طريقة استخراج عناصر محددة بطريقة محددة في محاكاة ساخرة ترتبط بإنتاج موضوع أو تحليل انطلاقاً من موضوع أو إنتاج سابق.

وسعياً إلى تأكيد المؤسسة المدرسية على أهمية الطريقة التي تدرس بها العناصر الأدبية المقررة، عمدت إلى جعلها موضوع اختبار يتميز بطقوس تشبه طقوس العبور، علماً أن هذا الفحص أو الامتحان لا يقيس تطور الذائقة الجمالية ولا القدرة على توليد الدلالة، بل يهتم بالقدرة على إعادة إنتاج العناصر المقدمة، مما سمح بانتشار ما يسمى بالمواضيع الجاهزة التي تصلح لتحليل كل نص أو قصيدة حيث يكتفي التلميذ بملء الفراغات بما يناسب الخطاب المدروس، وكُلِّم تحول الشعر إلى مادة للاختبار، فقد جاذبيته وأضحى مجرد مومياء تصلح للنظر وتأمل تاريخها وظروف ظهورها وبعض تفاصيل حياتها.

لم نسع من خلال هذا التقديم إلى معالجة خطاب التدريس، أي إلى التساؤل عن كيفية تشكل التدريس في خطاب ما، وعبر أية آليات معرفية وسلطوية؟ بقدر ما حاولنا الإشارة، فقط، إلى العلاقة التي تحكم الدرس الأدبي بمدرسه، وعلاقتها بالتلميذ المتلقي الذي يجد أن القصيدة الحديثة تعمل جاهدة على إبعاده وطرده من خيمتها، فسعيها نحو الكونية والإنسانية جعلها فضاء لتقاطع وسائل تعبيرية حضارية وثقافية ورمزية وأسطورية، هذه الوسائل التي لا يدرك منها التلميذ عناصرها التعبيرية والجمالية مما حول اللغة وجميع صور بناء الرؤية الجديدة إلى منفرات من القصيدة، كما أن معمارية القصيدة المرتبطة بالتاريخ والمعبرة عن القلق والشك والرغبة في الاعتناق زادت من حيرة المتلقي، فلما انفصم عقد التآلف بينهما تحولت القصيدة الجديدة إلى بناء مهجور حيكت حوله أساطير الترهيب لطرده كل من يرغب في الاقتراب.

1- في الشعرية

لقد خص العديد من الباحثين، مسألة الشعرية باهتمام كبير، تنوعت على إثره كتاباتهم وتعددت³، فلا أحد ينكر أهمية مبحث في الدراسات النقدية المعاصرة، وذلك لاستفادتها الكبيرة من الدرس الأسلوبي وانسجامها مع الدرس البلاغي، حتى أضحت الشعرية بهذا تمتلك جهازاً مفاهيمياً يعالج قضايا الأدبية، لهذا "فالشعرية إما أن تكون علماً أولاً تكون أصلاً"⁴.

وتقصي الشعرية لا يتأتى إلا إذا تم النظر إليها في سياقها التاريخي والاجتماعي والسياسي، لهذا فهي "لا تتسلخ عن المصير الإنساني، الرؤيا، عن بطولة تبني الإنسان، ومشكلاته، وأزماته وصراعاته، وأسئلته الممزقة التي يواجه بها وجوده المغلق، وبها يواجه اضطهاده واستغلاله وسحقه وبؤسه وتمرده، ومطامحه وتطلعاته"⁵.

الشعرية إذا، تسعى إلى أمرين أساسيين:

(1) تبيان الطريقة التي يتم عبرها إنتاج الخطاب وتشكيله.

(2) تأسيس علم جمال أدبي، يمر عبر الانضباط للقوانين البلاغية ومراعاة الأثر النفسي.

والحق أن تداخل الأمرين يصعب معه فصل أحدهما عن الآخر، لأن الوقع الإيجابي للنص لا يتحقق إلا بأصالة معينة للنص الأدبي. الشعرية إذا هي "قوانين إنتاج الخطاب الأدبي"⁶ التي تسعى إلى محاولة وضع نظرية عامة ومجردة ومحايطة للأدب بوصفه فناً لفظياً، "إنها تستبطن القوانين التي يتوجه الخطاب الأدبي بموجها، وجهة أدبية، فهي إذا تشخص قوانين الأدبية في أي خطاب لغوي"⁷، وعليها أن تراعي عاملين أساسيين: "فعل الإنتاج وفعل الاستهلاك. ففي الوقت الذي يخطط فيه الفنان لعمل إنتاجي، فإنه في الآن نفسه يخطط لنمط استهلاكي"⁸، ويرى كوهن، أن "الأشياء ليست شعرية إلا بالقوة، ولا تصبح شعرية بالفعل، إلا بفضل اللغة، فبمجرد ما يتحول الواقع إلى كلام، يضع مصيره الجمالي بين يدي اللغة فيكون شعرياً، إن كانت شعراً، ونثرياً إن كانت نثراً"⁹.



إن وجهة النظر هاته، تنطلق من شعرية الانزياح لتوضح أهمية اللغة في معالجة المواضيع الأدبية، لأن الأسلوب هو المدخل الرئيسي تعتمد الأسلوبية في فك رموز النصوص، وبالنسبة للأسلوبيين، والذين هم على خلاف دائم مع الشعريين من حيث إيمانهم أنه من محاولة وضع نظرية في الشعرية، فإن عمومية نتائج الشعرية وعجزها عن تحديد خصوصية النص بوصفه نصا فحسب، هو ما يجعلهم دائما في مواجهة المهتمين بالشعرية، ذلك أن رؤية كوهن "تصطدم مع ما طرحه فراي في نبد المقاييس الشكلية والاستناد إلى المقاييس السياقية في التمييز بين الشعر والنثر، كذلك تصطدم مع رؤية ريفاتير، الذي يبدو أنه معادلا لرأي فراي، التي ترى أن الفرق بين الشعر واللاشعر يكمن في طريقة تضمن الخطاب الشعري للمعنى"¹⁰.

ويحاول ياكوبسون أن يكسب الشعرية علمية ما من خلال ربطها باللسانيات، حيث تكون اللسانيات منهجية للأشكال اللغوية كافة، ويقول: "يمكن للشعرية أن تعرف بوصفها الدراسة اللسانية للوظيفة الشعرية في سياق الرسائل اللفظية عموما، وفي الشعر على وجه الخصوص"¹¹. ومن البديهي إذا، أن يكون تصور ياكوبسون للشعرية لسانيا عائدا في جوهره للمدرسة الروسية، فعبارة ياكوبسون سنة 1919. "شكل الكلمة لا يلاحظ إلا إذا تردد في سياق النسق الألسني"¹² هي نهاية مطافه في تصوره للشعرية.

لقد حاول كل من تودوروف وديكرو تحديد الشعرية، فاعتبروها تعني ثلاثة أشياء:

1. نظرية داخلية للأدب.

2. اختيارات الأديب/ المؤلف للإمكانيات الأدبية من الموضوعات والإنشاء والأسلوب وغيرها.

3. الشفرات المعيارية التي تتبعها مدرسة أدبية ما.

وقد ميز أهداف الشعرية وموضوعاتها الخاصة، بثلاثة فروع معرفية متجاوزة:

1. القراءة، ومهمتها وصف نظام نص بعينه، مستخدمة أدوات تجيد الشعرية استخدامها، وليس مجرد تطبيقها. وهدفها - وهو مختلف عن هدف الشعرية - أن تلقي الضوء على نص معين، إلى الحد الذي لا يمكن لتصنيفات الشعرية أن تستنفده.

2. موضوع اللسانيات هو موضوع اللغة نفسها، وموضوع الشعرية هو الخطاب، ومع ذلك، فكلاهما يعتمد على المفاهيم نفسها .

3. إن اكتساب الشعرية يمكن أن يمثل إضافة للبحث الأنثروبولوجي أو النفسي¹³

إن مفهوم تودوروف للشعرية، يركز على البنيات الكامنة في الخطاب الأدبي، أي شرح الأدبية أكثر من شرح مغزى النصوص الأدبية، وبعد كل هذا، أليست الشعرية تأسيسا لعلاقة جديدة مع المتلقي، أليست الشعرية في حاجة دائما إلى من يجعلها شعرية، في حاجة إلى من يخبر عنها، ولهذا فهي ضمنية. وإذا كانت اللغة لعبة كما يقول إيكو، أليست الشعرية بالتالي، طيفا متلونا، يقترحه المبدع كل مرة للإنجاز..

إن الوقوف عند مبحث الشعرية مسألة منهجية ضرورية لأنها في تصورنا تحرر النص المدروس من التصنيفات التاريخية والسياسية، "مادام المبدأ الموجه لمنهجية المقارنة الإقرائية هو الشعرية كعنصر ثابت وموجود في كل مكان وفي كل النصوص المتضمنة لهذه الخاصية، لا الشعر بما هو مفهوم متغير في التاريخ والمكان"¹⁴، لأن المسألة المهمة في هذا الصدد هي تحرير التلميذ من قيود التاريخ وتناقضات السياسة¹⁵. والميزة الثانية لدرس الشعرية هي أنه يحدد أفقا للنص الشعري، فالتلميذ اعتمادا على عناصر فنية أو جمالية يستطيع أن يقف عند درجة استجابة القصيدة للمعايير الأدبية، وهي معايير ثابتة لأنها تشكل قانون الإنتاج، أما المتغير فهو "الأدب وليس



الأدبية، والشعر وليس الشعرية وبعبارة أخرى المورفولوجيا والشكل والظواهرية، وليست الخصوصية الملازمة لكل خطاب أدبي في زمان ومكان، أي مادته الجوهرية¹⁶.

إن تتبع النص الشعري لتقريبه من التلميذ ينبغي أن يتأسس على عناصر واضحة تسهم في تخفيف حدة التوتر بينه وبين التلميذ، هذه العناصر تشكل عالم القصيدة والشاعر معا، ويمكن من خلال الإحاطة بها تحقيق الإحاطة الشاملة للكون الإبداعي للمبدع:

1-1 المعجم

يعتبر محمد مفتاح أن التشاكل والتباين سمة مميزة للدراسة المعجمية التي تروم تحليل الخطاب الشعري، مما يؤدي إلى توحيد الفهم وضمان الانسجام والتماسك، فبالتشاكل يحصل "الفهم الموحد والموحد للنص المقروء، وهو الضامن لانسجام أجزائه وارتباط إن المعجم يحدد نسب النص من منطلق أن كل معجم "قائمة من الكلمات المنعزلة التي تتردد بنسب مختلفة أثناء نص معين"¹⁸، وهذه القائمة تستطيع الكشف عن هوية النص "بناء على التسليم بأن لكل خطاب معجمه الخاص به"¹⁹.

وإذا كان المعجم الشعري متغيرا والشاعر يبني معجمه انطلاقا من مقتضى الإنجاز، فإن التلميذ يجد صعوبة في محاولة تتبع العناصر المعجمية المميزة للقصيدة، ومرد الصعوبة هو أن التلميذ يعتمد الدلالة المعجمية للفظ دون مراعاة سياق الإنتاج وهو ما يربك التلميذ لأنه لا يعي انه إزاء عالم شعري كامل الأركان تتخذ فيه اللغة ثوبا جديدا يتناسب مع مقامها، وعلى هذا الأساس يقف التلميذ "عاجزا أمام هذه الدوائر الدلالية المتعددة، التي تفتحها كل كلمة، لكي تسلمنا من خلالها إلى دوائر أخرى، قد لا تنتهي بفعل القراءة المنتجة والتأويل الحر"²⁰.

إن الكتاب المدرسي وهو يقدم أسئلة منهجية هي بمثابة خارطة طريق لاستكناه النص الشعري، كان يدرك صعوبة تمييز التلميذ للفروق بين اللغة في مقامها التواصلية ومقامها الإبداعي الشعري، لهذا نلاحظ أن أول مرحلة في تحليل القصيدة ترتبط بالمعجم من استنتاج انتماء القصيدة انطلاقا مما تفصح عنه ألفاظها وهي تتحرك داخل القصيدة أو تتحاور مع ألقها. إن التحدي الحقيقي في هذا المستوى ليس في تبني الطريقة الإحصائية، وإنما في الوقوف عند حدود التجربة الشعرية للشاعر، فالتلميذ ينظر إلى المعجم من منظور وصفي ولا يستطيع الأستاذ إرشاده إلى المستوى التركيبي للمعجم لإبراز البعد الوجودي للقصيدة وامتداداتها الفلسفية والفكرية التي تفصح عنها القصيدة انطلاقا من لغة القصيدة وطبيعة معجمها.

2-1 التركيب

نقصد بالتركيب طبيعة اشتغال اللغة في القصيدة، بمعنى أن الأمر مرتبط بالتركيب النحوي الذي تتحدد بموجبه بنية الجملة الشعرية، وقد انتبه الجرجاني إلى مكانة التركيب في البناء النظمي إذ يقول: "واعلم أن ليس النظم إلا تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيع عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها"²¹، وإذا كانت هذه المكانة تحفظ للقصيدة بناء الجمل الشعرية، فإنها لا تعد رئيسة عندما يتعلق الأمر بالمعنى، لأن هناك عوامل نفسية وسياقية تتداخل لتحديد المعنى العام.

يرتبط التركيب بطبيعة اللغة الشعرية التي تخرق البناء المنطقي للغة، ففي القصيدة لا مبرر أبدا للابتداء بالفعل، لأن تركيز الشاعر يتجاوز ما هو نحوي إلى ما هو خطابي، "فالبؤرة النحوية قابلة للتقعيد والبؤرة الخطابية متعلقة بنوايا المتكلم والمتلقي"²²، وعند تشويش الرتبة ينشأ عائق جديد أمام التلميذ، إذ إن التقديم والتأخير يربك تصور التلميذ الراسخ لبنية الجملة بحيث "يصبح نظام الجملة الشعرية قائما على الاختلال الترتيبي الذي يسمح بتوزيع المكونات النسقية توزيعا غير مألوف، فيتبادل الفعل والفاعل المواضع، وتحتل المتعلقة صدارة الجملة في الوقت الذي تتموضع في نهايتها، ويسبق الخبر المبتدأ أو الصفة الموصوف"²³، وتبادل المواقع سمة مميزة للقول



الشعري يدفع باللغة نحو تجاوز العادي والمألوف، فالشعر "يخرق القواعد مما تواطأ عليه أهل التركيب النحوي الوضعيون، فيقع التقديم والتأخير وربط صلات واهية بين الأشياء، وبتعبير شامل فإن الشعر يخرق القوانين العادية التركيبية والتداولية والمرجعية، ولكنه في نفس الوقت يخلق قوانينه الخاصة به، فالشعر يستند إلى قوانين اللغة العامة لكنه ينثور عليها"²⁴.

ولا تتوقف الصعوبة التركيبية عند مسألة التقديم والتأخير، إذ إن الضمائر تسهم بنصيب وافر في التشويش على المعنى الذي يسعى التلميذ إلى تحصيله، فالضمير عادة مرتبط بمرجع يتقدمه ويكون اسماً ظاهراً محدد المدلول، لكنه في النص الشعري يظهر حراً متحلاً من التبعية، بل إنه مستقل في كثير من الأحيان مما يفرض على التلميذ ضرورة إجراء عمليات تحويلية لإعادة الضمير إلى مكانه الأصلي "إما أن يربط الضمير بالاسم الذي يسبقه، وإما أن يستخلص هذا الاسم المغيّب عن طريق إجراء تحويلات تركيبية يسعفه السياق فيها بالإطار الدلالي"²⁵.

إن على التلميذ، وهو في حضان القصيدة، أن يعي أن دوره لا يرتبط بتفجير اللغة الشعرية بل الوقوف عند طريقة بناء هذه اللغة بغية تمثل عناصرها، وعموماً يجد المدرس صعوبة في إبراز الجانب التركيبي نظراً لتفاوت مستوى التلاميذ واختلاف آليات إدراكهم سواء تغلق الأمر بالتركيب النحوي السالف الذكر أو بالتركيب البلاغي.

3-1 الدلالة

يقرر جان كوهن أن الأشياء لا تكتسب شرعيتها إلا باللغة²⁶، ففي اللغة يتحقق توليد الدلالة بناء على عناصر يتداخل فيها الصوتي والتركيبية والبلاغي، وهنا يختل قانون الكلام كما هو كنعرف عليه في النثر، ذلك أن "للاستراتيجية الشعرية هدف واحد هو استبدال المعنى والشاعر بهذا يؤثر في الرسالة لأجل تغيير اللغة"²⁷، هذا التغيير الذي "تقومه اللغة أثناء تحوله، وهنا يكمن هدف كل شعر، إنه تحقيق تغير اللغة الذي هو في الآن نفسه تحول ذهني"²⁸.

إن خصوصية اللغة الشعرية بانزياحاتها التركيبية والبلاغية تفرض على القارئ ضرورة الإحاطة بالعناصر المشكلة لهذه الخصوصية، فتحطيم "بنية التركيب اللغوي للجملة الشعرية تظهر انعكاساته مباشرة على صعيد الدلالة، على اعتبار أن الحدود التي تفصل بين البنية الدلالية والبنية النظمية والصرفية حدود واهية جداً"²⁹، و يفضي بنا هذا الكلام إلى حالة التلميذ وهو يحاول التعامل مع هذه الخصوصية، إذ سرعان ما يفقد حماسه وييدي انزعاجه من لغة متمنعة متحصنة خلف تراكم لغوية معقدة، دون أن تسعفه خبراته أو معارفه في فك طلاسم القصيدة؛ فإذا كان الشعر يتخلى عن العلاقات المنطقية أو السببية في بناء العالم الشعري فإن ذلك يعطي انطبعا للمتلقي التلميذ بأن القصيدة منفصمة الأوصال من يفضي بنا بنية للمجهول، وهذا التقطع المزعوم "ينتج عنه مظهرها الاعتقاد بغياب الروابط بين الوحدات المركبة للمنتاليات"³⁰، ومع عدم إدراك التلميذ لحقيقة أن القصيدة تتراكم عناصرها بالنفس الشعري والتجربة الشعرية، فإنه "يقف عاجزاً أمام تلك الفجوات التي تفصل كل صورة شعرية عن الأخرى، فلا يستطيع الربط الداخلي مما يولد لديه إحساساً فنياً سلبياً، تجعل من المتتاليات الدلالية جزراً معزولة عن بعضها البعض"³¹، وما يضاعف هذه الصعوبة هو عدم قدرة التلميذ على اعتبار القصيدة بناءاً مختلفاً عن باقي الأجناس النثرية خاصة على مستوى الروابط والضمائر وبنيات الاستبدال النحوي، إضافة إلى عدم استيعابه أن وظيفة القصيدة هي خرق أفق الانتظار، ولعل تظافر هذه العناصر يلقي بظلاله على المنتظر من تدريس الشعر ككل.

إن الدلالة المتولدة من طبيعة التركيب النظمي أساسية لفهم القصيدة، والتلميذ أثناء تعاويه مع تمفصلات القصيدة لبلوغ الدلالة إلى الأمام من خلال بحثه عن العناصر المتشابهة والجامعة المميزة للخطاب المدرس معتمداً في ذلك على التقديم الذي يوطر كل مجزوءة، علماً أن هذا التقديم لا يجب أن حدوده التأطيرية حتى نحتمي القصيدة من الإسقاطات التي قد لا تتسجم مع يفصح عنه معجم النص أو تراكم القصيدة اللغوية. والصعوبات التي ترتبط بالمستويات السابقة، وإن كانت لغوية، بقدر ما تحصن العالم الشعري للشاعر



فإنها لا تعمل إلا على إبعاد المتلقي الذي يتأفف كلما اصطدم بما يصعب عليه إدراكه، ولتجاوز هذا الوضع ينبغي توسيع مدارك التلميذ بالاستعمالات اللغوية في الشعر وتمييزها عن نظيرتها في النثر.

2- الشعر الحديث بين الرمزي والصوتي

1- البناء الرمزي

انتقلت القصيدة الجديدة من التركيز على الشكل إلى الانفتاح على الرؤية، وفي هذا الانتقال يتوجب على التلميذ إدراك التطور الذي بلغته القصيدة الحديثة خاصة على مستوى استعمالها لمفاتيح حضارية ورمزية وأسطورية، ومع هذا الإدراك وعي بأن القصيدة الجديدة لا تستثمر المعارف إلا بالقدر الذي يسعف على بناء العالم الشعري.

إن قصيدة الرؤيا نتاج حركية التاريخ والثقافة، تقوم على تجاوز البدايات لتشكيل عالم قلق يحتفل بالعناء ويتغنى بالأمل، إنها قصيدة متعالية لا تحفل بالشرعية لأن نسبها هو وجود الإنسان وتفرد بالوعي وهدم القناعات الراسخة، لهذا فالشاعر "ذا الرؤية الراسخة حين يعبر عن رؤياه وإنما يفصح عن إحساس شامل بالفجيرة أو الفرح أو البطولة، ولا يعود وثرا منفردا بل تندرج في نبرته أنين عام هو أنين البشر كلهم ونشوة شاملة هي نشوتهم جميعا، ولا تنمو رؤيا الشاعر، بمعنى آخر، إلا حين يصبح صوته، رغم فرديته وسريته، صوتا إنسانيا ونشيدا شاملا لصوت شعبه"³²، هذا الصوت الذي يندغم فيه الخاص بالعام يجعل القصيدة قادرة على رؤية "ما تحجبه الألفة والعادة عنا في الكون الشعري وكشف المخبوء واكتشاف علائق خفية باستعمال لغة ومشاعر وتداعيات خفية"³³، وعملية كشف المحجوب تضمن للقصيدة إنسانيتها وكونيتها لأنها ترتقي بانشغالات الناس إلى مستوى إنساني شامل، ولا يتأتى هذا الارتقاء إلا بعد تجريد هذه القضايا من الانشغالات من وقائعيتها.

بهذا المعنى تصبح قصيدة الرؤيا جماع معارف، وعلى قارئها أن يدرك أن أسرار مغاليقها مخبأة في الفلسفة والتاريخ والحضارة والرمز والأسطورة والثقافة الشعبية، وبهذا المعنى أيضا، يقف التلميذ مندهشا من معمار القصيدة المحكوم بعناصر نفسية تتغذى من التجربة الشعرية ومشدوها أما عالمها الشعري، وعندما لا ينجح الأستاذ في تحويل الدهشة إلى فعل قرائي فعال، تضع معالم القصيدة وتزداد حيرة التلميذ.

إن اختيار قصيدة الرؤيا كعلامة شعرية، يرجع بالأساس إلى ما استشعرناه من غربة لدى التلميذ وهو يحاول قراءة القصيدة والتعامل معها، وقولنا غربة إنما نقصد به ذلك الإحساس الذي ينتاب التلميذ حين يجد نفسه في كل مرة مضطرا للعودة إلى التاريخ والعناصر الفلسفية والأسطورية حتى يفهم طبيعة العمل الشعري للشاعر.

تتأسس قصيدة الرؤيا على الخرق والتجاوز لأن بهما تتحقق شعرية المنافرة، وهذا الانزياح الذي يقع على مستوى اللغة يخلق عالما شعريا تتظافر مكوناته لتحقيق الرؤية الإبداعية والجمالية، فكيف يمكن الكشف عن هذه الرؤية والحال أن التلميذ اكتسب طريقة في التحليل تصلح لكافة النصوص مهما تباعدت في الزمان ومهما كان اتجاهها، مما رسخ لدى التلميذ قناعة مفادها أن تحليل القصيدة عملية تقنية وليس مهارة إبداعية، خاصة أن التلميذ مطالب باستجلاء عناصر الخطاب المدرس والوقوف عند خصائصه من خلال النص الشعري المدرس، وهذا الأمر حول القصيدة إلى وثيقة وجردتها من الحرية والوعي وحشرها ضمن زاوية ما يستشهد به فقط.

وبما أن القصيدة الجديدة انبناء للمغيوب وتجاوز للمنطق والشاعر فيها جواب آفاق، فإن القارئ يعتبر ذلك استعراضا للقوة من جانب القصيدة، لا يملك أمامه حلوولا كثيرة.



تفرض القصيدة على القارئ أن ينظر عليها من زوايا متعددة، ولعل تعدد مداخلها لا يعمل إلا على توحيد عناصرها، فصورها مهما تعددت إلا أنها لا تخدم إلا الصورة العامة التي انبنت عليها رؤية القصيدة، وبهذا المتعدد الواحد تتكامل القصيدة مع نظيراتها، دون أن يعني ذلك اختفاء ذات الشاعر لأنها تحضر عبر التجارب والنفوس الشعرية، فتتواءم ذاته مع رموز العالم وقيمه الإنسانية، إنها مواءمة "بين تشخصه وفرادته من جهة، وكلية حضوره الإنساني من جهة ثانية، بين الشخصي والكوني، بين الذات والتاريخ: يريد أن يكون نفسه وغيره، الزمان والأبدية في آن"³⁴.

على التلميذ إذا أن يقوم بالبحث عن ذات الشاعر بين ثنايا التاريخ والرمز والأسطورة من أجل أن يعرف خصوصية التجربة الإنسانية التي تقوم عليها رؤيا القصيدة، وهذا البحث لا يعني أن القصيدة حاملة معبرة عن ذات الشاعر، بل من أجل إبراز كيف "يصبح الشأن الشخصي الصغير بعد أن يمر من خلال رؤيا الشاعر، شأنًا عامًا شاملاً، ويتحول الظرفي العابر، إلى قضية عصرية على حدود الزمان والمكان"³⁵، وعندما تيسر سبل العثور عليه ويعمل على تمييز الخاص من العام يجب عليه البحث عن الطريقة التي اعتمدها الشاعر في صهرهما معاً، وهنا يجد نفسه أمام رموز الشاعر باعتبارها الأدوات التي أضحت الشاعر يرسم عالمه الشعري؛ إن عملية فك رموز القصيدة تتحول على مهمة شاقة وعسيرة عندما يعمد الشاعر إلى بناء رمزه الشخصي وتحويله إلى صور حضارية وإنسانية.

وتتضاعف صعوبة الرمز في القصيدة عندما يقترب بالأسطورة، والتلميذ عادة يخلط بين الأسطورة والخرافة دون التمييز بين أبعادهما ودلالاتهما، فالخرافة مجرد قصة³⁶، ذات بعد تربوي تعليمي لا يهتمها تفسير العالم إلا من حيث بناء الحكمة لترسيخ صورة معينة، أما الأسطورة فهي تمثل طفولة العقل البشري وترصد محاولاته في تفسير نشوء العالم والآلهة المسؤولة عن ذلك مع الحرص على إبراز نوازع الخير والشر. إن قصيدة "هبوط أورفيوس إلى العالم السفلي"³⁷ للبياتي ضاجة بهواجس الإنسان وحرقة إزاء قضايا الوجودية والحضارية، ولكي يصل التلميذ على هذا الاستنتاج عليه أن يقف عند التماس بين ما هو إنساني كوني وما هو أسطوري حضاري وما هو إنساني ذاتي ليبرز العلاقة بين أورفيوس والشاعر، وعلى ضوء هذه العلاقة سيكتشف أن الحلم بولادة جديدة سينتهي إلى موت الحضارة، وبالتالي عبثية كل بعث أو ولادة، ويحدث الشاعر أن ينزاح في الأسطورة ويقوم بدمج مجموعة من الأساطير لخلق أسطورة جديدة، كما فعل بدر شاكر السياب في قصيدة سربوس في بابل لتأكيد الانبعاث والفداء والتجديد.

2- البناء الإيقاعي

يتميز النص الشعري بلغته المكثفة التي تتكامل مع عناصر الإيقاع لتحديد في النهاية عناصر المعنى، إنه تكامل ضروري لبناء عالم القصيدة وتكامل أساسي لالتقاطها وإعادة إنتاج معانيها في الذاكرة والتاريخ، وعلى هذا الأساس اعتبر جان كوهن "أن الإيقاع يأتي الإحساس العام بالانسجام"³⁸ لأن نصيب الإيقاع وافر جداً من تحقيق الألفة بين المعاني وكأنه الإيقاع الذي تتوالد الدلالة بموجبه العلاقات الخفية في بنيات اللغة، إن الإيقاع "أداة تعزيز المعنى"³⁹ ينتظم مع النص الشعري "بجميع أجزائه في سياق كلي، أو سياقات جزئية تلثم في سياق كلي يجعل منها نظاماً محسوساً أو مدركاً، ظاهراً أو خفياً، يتصل بغيره من بني النص الأساسية والجزئية ويعبر عنها كما يتجلى فيها"⁴⁰.

ومن أبرز السياقات الإجرائية التي ينتظم فيها الإيقاع، نجد "الموازانات والتقطيعات"⁴¹ و "التكرار والنبر، ثم الصيغ الصرفية على مستوى المحور الاستبدالي"⁴²، إنه بصفة عامة الرابط بين ما هو داخلي وخارجي في القصيدة قصد تحقيق الانسجام بين اللغة ككون شعري والدلالة، لهذا فهو "كل علاقات التكرار والمزاوجة والمفارقة والتوازي والتسويق والتآلف والتجانس"⁴³، بل إنه يتعدى ذلك ليشمل المجالات الحضارية والثقافية المؤثرة في الشاعر وفي متلقيه، لأن الإيقاع تطور مع تطور البيئة المنتجة له وخضع لإبدالات أملت طبعاً النظرة للقصيدة والأثر الجمالي الذي يجب أن تحققه.



إن البعد الاحتفالي للإيقاع يتجلى في حركيته وحيويته، وهو بهذا يتطور بتطور الذائقة الجمالية، وهو الأمر الذي وعاه الشاعر الذي تعامل مع الإيقاع بتقدير يحترم القارئ والقصيدة معا، فقد ارتبط الإيقاع بالقصيدة وأضحى كل واحد منهما يحدد الآخر، وارتبط الوزن بالموضوع والقافية بالإحساس، وأصبح السطر الشعري والجملة الشعرية خاضعان للدقة الشعورية، ومن هذا المنطلق قدم الشعراء نماذج شعرية رصينة تتميز بممارسة إيقاعية دقيقة، تتجاوز القوالب العامة إلى رسائل صوتية وصرفية ودلالية، تشكل في مجموعها ما يسمى بالتماسك النصي، وتحقق ملاءمة البنية الصوتية الظاهرة للبنية الدلالية الباطنية، وهنا يصل الإيقاع إلى أقصى درجات التفوق والخصوصية⁴⁴

إن الخلاصة المهمة التي يجب الوقوف عندها هي العلاقة الوطيدة بين القصيدة كمضمون شعري ورؤيا، والإيقاع كممارسة واعية تستجيب لطبيعة الانفعالات الداخلية والدقات الشعورية، وهذا التداخل أضحى الوجه الموسيقي للقصيدة وشكل بدرجة أو بأخرى هويتها، كما أضحى علامة على أصالتها خاصة أن انسجامه مع حركة القصيدة يؤكد "رؤى وأفكار وأخيلة يرتفع بها الإيقاع إلى مرتبة نموذجية في قيمتها الشعرية"⁴⁵.

إذا كان الإيقاع بهذه الأهمية، فكيف يتعاطى التلميذ مع عناصره، خاصة أن التحليل المنهجي للقصيدة يفرض عليه الوقوف عند الكشف عند عناصره وإبراز انسجامها مع نفس القصيدة. إن الإيقاع عند التلميذ لا يرتبط بالتذوق والإحساس الجمالي، بل إنه مطلب لا خيار له فيه سوى محاولة استجلاء بنياته الداخلية والخارجية، ومن أبرز مستويات ذلك:

= الوزن: اهتم الشاعر الحديث بالبحور الشعرية اهتماما مختلفا، فالسطر الشعري ثم الجملة الشعرية فرضا توزيعا جديدا للتفعيلة تتحكم فيه الدقة الشعورية، كما أن الشاعر احتفل بالبحور المهمة وركز على الصافية منها مثل الكامل والرمز والهزج والرجز أو الممزوجة مثل السريع والوافر، وترى نازك الملائكة "أمر البحور الصافية يسير، لأن الشعر الحر منها ينظم بتكرار التفعيلة الواحدة له بحسب ما يحتاج المعنى من المرات (على ألا يتجاوز العدد الحدود المقبولة للذوق العربي في الإيقاع)، والمزلق في هذه البحور اقل منها في البحور الممزوجة"⁴⁶، هذا مع الأخذ بعين الاعتبار الرخص التي تمنح للشاعر لتطويع التفعيلة وهو ما يسمى بالزحافات والعلل لدورها في تحطيم النغمات المتتالية والمتشابهة، وما تقدم يعتبر عناصر عروضية بسيطة، لكنها مهمة لضبط الإيقاع العروضي، ويجد التلميذ مشقة كبرى في الوقوف عند هذه العناصر من زاوية دورها في تحريك القصيدة وضبط عناصرها اللغوية مع مفاصل معناها، إذ إن البحور الصافية سريعة كما أن تفعيلات القصيدة تتحدد في السطر الشعري حسب الدقة الشعورية، مما يعني أن تماسك القصيدة يجب تحديده على مستوى الداخل المعجمي التركيبي وعلى مستوى الخارج الإيقاعي، وهذا ما يتهيبه التلميذ ويخشاه.

= القافية: إذا كان تفاوت الأسطر الشعرية قد أثر على عدد التفعيلات، فإنه أيضا قد أثر على وضع القافية في القصيدة الحديثة، وهذا الهدم ينسجم مع فلسفة الشعر الحديث القائمة على تجاوز الانتظام والتماثل والتناسق الذي يمل منه السامع، فإذا كان أمر تحديد القافية يسيرا مع القصيدة العمودية حسب حركة الروي، فإنها لم تعد كذلك مع القصيدة الحديثة، ومرد ذلك إلى أنها تنمو مع القصيدة وتستجيب لنمو الدلالة في القصيدة، ومن أبرز أنماط التفعيلة، نذكر التقفية البسيطة الموحدة التي شكلت مجال اشتغال المحاولات الأولى في الشعر الجديد، ثم تفعيلة الجملة الشعرية التي "لا تخضع لهدف إيقاعي محض، إنما يحاول بعد دلالي على وظيفته"⁴⁷، الثالث من أنواع القافية البسيطة هو التقفية المختلطة⁴⁸.

إن العناصر السابقة تعد أولية في تطور القافية، ويفترض أن تكون كذلك لدى التلميذ الذي يخضع القصيدة للتشريح، والحال أن هذا الجانب من الإيقاع يضيف ضبابية على التواصل بين القصيدة وبين التلميذ كقارئ محلل، خاصة أن المرحلة الثانية في تطور القافية أكثر تعقيدا من سابقتها، فالقافية المركبة أو المتنوعة تنقسم إلى ثلاثة أقسام، منها التقفية الحرة المقطعية والتقفية المتقاطعة والتقفية الحرة، المرحلة الثالثة فهي القافية المرسلية الداخلية التي ركزت على التماسك الداخلي وانسجام الألفاظ في إطار وحدة كلية هي نفسية الشاعر.



إن هذه التعقيدات التي تقع على مستوى الإيقاع الخارجي للقصيدة، سواء في اختيار البحر والبحث في تناسبه مع النفس الشعري للقصيدة أو البحث في مواءمتها مع الكثافة الشعورية والحدس الداخلي للشاعر، لا تعمل إلا على تعقيد عملية الفهم عند التلميذ.

ولا يختلف الأمر كثيرا عندما يروم التلميذ الوقوف عند عناصر الإيقاع الداخلي، فعلى الرغم من معرفته للتوازي باعتباره تشابها بين مكونات البيت، سواء كان تشابها تاما أو جزئيا، أو دراسته للتكرار بمختلف مظهراته في القصيدة، إلا أنه لا يتعامل مع هذه العناصر من منطلق الدينامية التي تضيفها على النصوص ولا يعتبر شبكة العلاقات اللغوية والمعنوية آليات تزيد من تماسك النص وانسجامه.

على سبيل الختم

إجمالا يتهيب التلميذ دخول مغامرة تحليل قصيدة حديثة، ولا يحل المدرس هذه المشكلة لأنه يصطدم كل مرة بمناطق رمادية لدى التلميذ، وبالتالي فإن قراءة الشعر وتذوقه للارتقاء النفسي والجمالي شيء وقراءة القصيدة من أجل معرفة التاريخ والخضوع للامتحان شيء آخر، وبين الأمرين من التباعد ما بينهما من التناقض، ولعل المهنة وسعي الشهادة إلى الارتباط أكثر بمتطلبات السوق قضى على أمل تحويل الدرس الأدبي في بعده الشعري إلى وسيلة لتنمية الذوق الجمالي.

والغاية التي تطبع علاقة التلميذ بمقرره المدرسي لا يمكن تجاوزها إلا إذا أعيد النظر في نظام التقويم ككل، مع ضرورة تعبير عن التلميذ والإشكالات التي يستطيع البرهنة عليها واقعا وحسبا، فكيف نفهم قدرة التلميذ على حفظ أغان طويلة حتى دون أن يفهم لغتها، وكيف يمكن أن نفهم قدرة التلميذ على استيعاب عناصر التكنولوجيا والإبداع الرياضي؟ وإذا كانت نظرية الذكاءات المتعددة تجيب على جزء من هذا الإشكال، فإننا نعتبر أن التلميذ يقبل على ما يحب ويستوعب وما لا يوجد فيه إكراه أو اختبار، وعلى الشعر أن يبحث عن رداء جديد حتى يجد لنفسه مكانة في صفوف الناشئة، كما أن الاختيارات الشعرية في المقررات الدراسية تطرح أسئلة كثيرة لأنها تتحول إلى شاهد ومبرر، دون أن تهتم بطبيعة تلقي التلميذ وظروف لقائه بالقصيدة، وهذا الأمر يحول النص إلى مومياء ولا يقتل الشعر فقط بل الأدب ككل.



الهوامش:

- 1- كليمان موازان، ما التاريخ الأدبي، ترجمة وتقديم وتعليق، حسن الطالب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط. 1، 2010، ص. 150. يتخلى التدريس عن حياده، حسب وجهة نظر الكاتب، من خلال ارتباطه بالمدرس الذي لا ينقل معارف موضوعية خالصة، بل معارف ذاتية. ويقول: "إننا نتداول الوقائع والأفكار، رغم أننا نعلم منا، ونغلفها بطرقنا الخاصة في النظر إليها وفي فهمها". ص. 150.
- 2- كليمان موازان، ما التاريخ الأدبي، ص. 150. 151.
- 3- نجد على سبيل المثال، "كمال أبو ذيب، في الشعرية، بيروت، 1987، صلاح فضل، أساليب الشعرية، بيروت، 1995. ومفاهيم الشعرية، حسن ناظم، البيضاء، 1994..."
- 4- جان ماري كلينبرغ، من الأسلوبية إلى الشعرية، ترجمة فريدة الكتاني، مجلة فكر ونقد، ع. 15. 2000. ص. 22.
- 5- نور الذين السد، الشعرية العربية: دراسة في التطور الفني للقصيد العربية حتى العصر العباسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط. 7. 1995. ص. 9.
- 6- حسن ناظم، مفاهيم الشعرية، دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، بيروت والبيضاء، ط. 1، 1994، ص. 5.
- 7- م. ن، ص. 9.
- 8- سعيد بن الهاني. الشعرية: مسألة المفهوم، مجلة ضفاف، عدد 8. يناير، 2005. ص. 132.
- 9- بنية اللغة الشعرية، جان كوهن، ص. 37.
- 10- حسن ناظم، مفاهيم الشعرية، ص. 88.
- 11- رومان ياكوبسون، قضايا شعرية، ص. 78.
- 12- م. ن، ص. 87.
- 13 - oswald Ducrot and tezetantodorov ; Enyclopedia Dictionnary of Sciennes of language trans Eatherine ; porter p78-80 .
- نقلا عن: حسن البنا عز الدين، الشعرية والثقافة، مفهوم الوعي الكتابي وملامحه في الشعر العربي القديم، المركز الثقافي العربي، البيضاء ط. 1. 2003. ص. 42.
- 14- محمد حمود، تدريس الادب: استراتيجية القراءة والإلقاء، منشورات ديداكتيكا، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط. 1، 1993، ص. 46.
- 15- وهنا لا بد من الإشارة إلى ضرورة إعادة النظر في تصنيف القصيدة بناء على الدول والأسر الحاكمة، وقد تنبه بارث إلى هذا الأمر حيث يرفض وضع الحدود والفواصل بين الحقب والعهود بحسب الأحداث السياسية أو حسب تعاقب الأسر الحاكمة، فليس ضروريا أن يستخدم التاريخ إلا بالقدر الذي يؤثر في ظروف الإبداع وأسبابه، وله دور في رسم مجال الحقل الشعري، ويدفع إلى ظهور اتجاهات معينة.
- R.barthes:le degré zéro de l'écriture, Gontier ,paris,p,20.
- 16- أدريان مارينو، الشعري والأدبية، ترجمة، عبد النبي ذاكر، الحوار الأكاديمي الجامعي، ع. 13، 1991. ص. 7.
- 17- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، دار التنوير، بيروت، ط. 1، 1985، ص. 21.
- 18- م. ن، ص. 58.
- 19- م. ن، ص. 58.
- 20- محمد حمود، تدريس الأدب: استراتيجية القراءة والإلقاء، ص. 49.
- 21- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مصر، ط. 1، 1984، ص. 81.
- 22- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، ص. 70.
- 23- محمد حمود، تدريس الأدب: استراتيجية القراءة والإلقاء، ص. 52.



- 24- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، ص. 68.
- 25- محمد حمود، تدريس الأدب: استراتيجية القراءة والإلقاء، ص. 53.
- 26- جان كوهن، بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط. 1، 1986، ص. 37.
- 27- م. ن، ص. 110.
- 28- م. ن، ص. 110.
- 29- محمد حمود، تدريس الأدب: استراتيجية القراءة والإلقاء، ص. 54.
- 30- م. ن، ص. 56.
- 31- محمد حمود، تدريس الأدب: استراتيجية القراءة والإلقاء، ص. 56.
- 32- علي جعفر العلاق، في حداثة النص الشعري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط. 1، 1990، ص. 17.
- 33- عبد الرحمان محمد القعود، الإبهام في شعر الحداثة (العوامل والمظاهر وآليات التأويل)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد 279، مارس 2002، 131.
- 34- أدونيس، مقدمة للشعر العربي، دار العودة، بيروت، ط. 1، 1971، ص. 122.
- 35- علي جعفر العلاق، في حداثة النص الشعري، ص. 24.
- 36- روبرت إيه سيجال، الخرافة: مقدمة قصيرة جداً، ترجمة، محمد سعد طنطاوي، مراجعة، إيمان عبد الغني نجم، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ط. 1، 2014، ص. 14.
- 37- ديوان عبد الوهاب البياتي، الكتابة على الطين، ج. 2، دار العودة، بيروت، ط. 1، 1972، ص. 428 إلى 431. وأورفيوس شاعر أسطوري استطاع بفنه وغنائه أن يحصل على إذن من زيوس كبير الآلهة بالنزول إلى العالم السفلي لاستعادة زوجته من هناك، وحصل على مبتغاه شريطة أن تسيّر الزوجة خلفه ولا ينظر عليها إلا بعد الخروج من العالم السفلي، وفي اللحظة الأخيرة أخل أورفيوس بهذا الشرط فاخترقت زوجته على الفور.
- 38- جان كوهن، بنية اللغة الشعرية، ص. 86.
- 39- روز غريب، تمهيد في النقد الأدبي، دار المكشوف، بيروت، ط. 1، 1971، ص. 189.
- 40- علوي هاشمي، جدلية السلوك المتحرك، مدخل إلى فلسفة بنية الإيقاع في الشعر العربي، مجلة البيان، الكويت، عدد. 290، 1990، ص. 86.
- 41- محمد العمري، تحليل الخطاب الشعري، البنية الصوتية في الشعر، الكثافة، الفضاء، التفاعل، الدار العالمية للكتاب، ط. 1، 1990، ص. 141.
- 42- مصطفى السلاوي، تحليل النص الشعري، مصطفى السلاوي، جريدة الجامعة ع. 23. 30 يناير 1990. ص. 11.
- 43- علوي هاشمي، جدلية السلوك المتحرك، مدخل إلى فلسفة بنية الإيقاع في الشعر العربي، 86.
- 44- سعيد مصلوح، المصطلح اللساني وتحديث العروض العربي، مجلة فصول، عدد. 4، مجلد، 6، 1986، ص. 181.
- 45- محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة، ص. 28.
- 46- نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، منشورات مكتبة النهضة، ط. 3، 1967، ص. 68.
- 47- محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة، ص. 110.
- 48- م. ن، ص. 110.