9

نيسان 1995

# الاكاديمي

مجلة متخصصة في الفنون

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ■ جامعة بغداد ■ كلية الفنون الجميلة

| | | |
|---|---|---|
| رئيس التحرير | د. فاضل خليل رشيد | استاذ |
| سكرتير التحرير | جعفر علي عباس | استاذ مساعد |
| مدير التحرير | خليل ابراهيم الواسطي | مدرس |

محتويات العدد

| | |
|---|---|
| ١- رسم الفعل الدرامي | جعفر علي عباس |
| ٢- السلوك الابداعي في التدريس الجامعي والبحث التربوي | د. ابو طالب محمد سعيد |
| ٣- المنطلقات النظرية في مسرح الصورة | د. صلاح القصب |
| ٤- الابداع الفني بين الموهبة والتعلم | د. سعدي لفتة موسى |

# شروط النشر في مجلة الاكاديمي

(١) تخضع البحوث المقدمة للنشر للتحكيم العلمي من خبراء في تخصص البحث.

(٢) ان يكون البحث جديداً ولم يسبق نشره او قبوله للنشر في مجلة اخرى.

(٣) ان لايزيد طول البحث عن ٢٠ صفحة من حجم ٨/١ .

(٤) ترقم الصفحات بالتسلسل بما في ذلك الرسوم والجداول والصور والملاحق ان وجدت.

(٥) تقدم البحوث مكتوبة بالالة الكاتبة بمسافات مضاعفة بين الاسطر.

(٦) ان يتضمن كل بحث يقدم للنشر مستخلصاً باللغة العربية واخر باللغة الانكليزية بما لايزيد على (٢٥٠) كلمة.

(٧) يقدم البحث بثلاث نسخ.

(٨) مراعاة الاشارة الى المصادر وترتيبها مع الهوامش في نهاية البحث وتأخذ ارقاماً متسلسلة بحسب ورودها في متن البحث.

(٩) تحتوي الصفحة الاولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث او الباحثين والمستخلص.

(١٠) تنتقل حقوق طبع ونشر البحث الى المجلة حال اشعار الباحث بقبول بحثه للنشر.

(١١) لاتعاد البحوث الى اصحابها سواء نشرت ام لم تنشر.

(١٢) يخضع ترتيب البحوث داخل المجلة لاعتبارات فنية.

(١٣) يستوفى مبلغ (٣٠٠) دينار عن كل بحث مكافأة تقويم بالاضافة الى (١٥٠) دينار عن كل صفحة من صفحات البحث كأجور نشر.

(١٤) توجه جميع المراسلات الخاصة بالمجلة الى (عنوان المجلة).


## مجلة الاكاديمي

كلية الفنون الجميلة - جامعة بغداد / الوزيرية - بغداد.

# كلمـــة العـــدد

ان الطريق الاسلم الى تحقيق غايات البحث هي التعويل على المصادر التي ينطلق منها ويتوسل بها الباحث ، فنعتمد دراسة الاصول من الادوات المعرفية التي تتناسب مع اهتماماتنا الابداعية المختلفة. وليس اقدر من وسيلة على ايصال افكارنا سوى الابحاث التي تضيف الى المعرفة الانسانية كل ما هو جديد، و (الاكاديمي) الرافد الوحيد الذي بأمكانه توثيق حالات الجدة في الابداع تلك . يضم هذا العدد بحوثاً تكاد تتمحور حول الابداع وطبيعته وحدوده ونظرياته. ولعل من اصعب انواع البحوث – للأسباب التي ذكرناها – هي البحث في الابداع في الفنون.

لا يخفى على القارىء المتخصص المرجعية المعروفة في البحث والتوثيق ومنذ اكثر من الفين وثلاثمائة عام والتي تعود الى (آرسطو) الباحث الاول في تاريخ الادب والفن عبّر نظريته في كتابه (دي بويطيقيا) التي تلمس خلالها، الخطوط العامة للابداع والاجادة فيه، ووضع الاسس العامة للتأليف، كما وضع اول نظرية واضحة المعالم عن (المحاكاة) . ولم تنفصل نظريته في الفن عن نظريته في الوجود عبر تفسيره للفن على انه محاكاة للطبيعة.

ان صدور هذا العدد من (الاكاديمي) يسبق انعقاد المؤتمر العلمي الثالث لكليتنا والذي سيكون عطاءاً ولا شك غزير للعلم وللنشر. ومن الله التوفيق

هيئة التحرير

# رسم الفعل الدرامي

استاذ مساعد جعفر علي عباس
جامعة بغداد - كلية الفنون الجميلة

## الخلاصة :

ان العرض او الفعل الفني المرئي هو المرحلة الثانية من عملية تحويل النص الدرامي المكتوب الى فعل درامي مرئي.

وهذه المرحلة تشمل صياغة ورسم الفعل ومن ثم عرضه بشكل متكامل. هذه المرحلة يجب الا تتقاطع مع هدف النص، والا تتطور الى فكر جديد وشخصيات جديدة ونهاية لم يقصدها اصلاً النص.

يهدف البحث الى القاء الضوء على الترابط العضوي لهذه المراحل.

تاريخ تقديم البحث ١٩٩٥/٤/١٥
تاريخ قبول النشر ١٩٩٥/٥/١٢

## رسم الفعل الدرامي
## بحث في مراحل تحويل النص الى فعل مرئي

**هدف البحث :**

يهدف البحث الى القاء الضوء على جانب مهمل من جوانب عملية الخلق الفني ضمن دائرة الفنون الدرامية، هذا الفعل المرئي الذي يتميز بتلاحم تقنيات مواد مختلفة تساهم جميعها في خلق كل عضوي متوحد هو في النهاية العمل الفني او العرض.

السبب في اهمال هذا الجانب هو تعدد مراحل عملية تكامل الفعل المرئي وتعدد مادة هذا الفن. فالمبدع يجد امامه نصاً مكتوباً ومراحل فنية يقوم من خلالها بتحويل النص المكتوب الى فلم سينمائي او مسرحية(عرض مسرحي) او غير ذلك من الفنون الادائية (١).

يكتفي منظرو الدراما عادة بالوقوف عند النص المكتوب ويقومون باجراء تحليلاتهم عليه. نراهم يبحثون بين ثنايا النص عن الفعل الدرامي وعن البناء الدرامي وعن الشخصيات والنوايا والدوافع.

ومن سطور النص يحددون المواقف ويشرحون الخلفيات البيئية والاجتماعية والاخلاقية والسياسية والحضارية، ومن خلال النص يتحدثون عن العلاقات وعن الصراع وعن الذروة وردود الافعال والحسم (٢).

الباحث يشير هنا الى صعوبة او صعوبات كثيرة تواجهها مثل هذه التحليلات، ومن ثمة اخفاقها كثيراً الم نقل عجزها عن رؤية (الفعل) ومن ثمة عجزها عن رؤية (العمل/العرض) نستطيع ان نلمس هذا العجز من طبيعة ادوات التحليل التي يستخدمونها وطبيعة مفرداتهم. هم يتناولون النص الادبي المكتوب وكأنه عمل درامي مرئي، او نثر اكتسب قيمة شعرية في ذاته. كما انهم يتعاملون مع الحوار المكتوب وكأنه الصيغة النهائية للحقيقة الموضوعية.

انهم يفترضون ان هذه الحقيقة مفهومة وواضحة لكل القراء. كما انهم يفترضون اخيراً ان هنالك اتفاقاً عاماً وموحداً حول هذه الحقيقة الموضوعية من قبل القراء ومن قبل المشاهدين ضمناً.

نجد ان الفعل المرئي مهمل تماماً، وكذلك العمل الفني (العرض) بشكله النهائي. ناهيك عن محاولة التحليل المقارن بين البناء الدرامي في النص وتقنيات الفعل المرئي هذه التقنيات التي تقوم بتشييد هذا البناء ليقوم من خارطة النص ويرتفع في مساحة فضائية متكاملة مسموعة ومرئية ومثيرة.

منظروا الدراما، وكذلك نقادها ومحللوها يتحدثون عن الاخلاقيات وعن القيم وعن

الصراع والافكار بعد ان يعزلوها عن الواقع الموضوعي للفعل المرئي. هذا الواقع الموضوعي للفعل المرئي هو حوار وصوت متكلم واداء وحركة الممثل مع كل الانفعالات المقصودة وغير المقصودة لشخص وشخصية الممثل، وطبيعة ودلالة وشكل المنظر، واسلوب وسرعة التفاعل بين الشخصيات والايحاءات التي يوصلها القاء الممثل وعشرات التقنيات التي توصل للمشاهد معانٍ وتأثيرات وجماليات لاوجود لها في النص ولا حتى بين سطوره.

يبرر محللوا الدراما هذا الاهمال للفعل المرئي وتقنياته على انه من اختصاص النقاد وحرفيي الدراما (من مخرج ومصمم ومونتير ومصور).

ويأتي بعد كل هذا الناقد لتبدأ معه دورة جديدة في اعادة تحليل نفس النص. ونكتشف في اغلب المحاولات النقدية حقائق ومعانٍ لم يكتشفها محللوا النص الدرامي قبلهم.

وقد يصل الاختلاف بين تحليل الناقد وتحليل المُنظر الدرامي حداً يوحي معه للمتتبع وكأنهما يتحدثان عن نصين مختلفين.

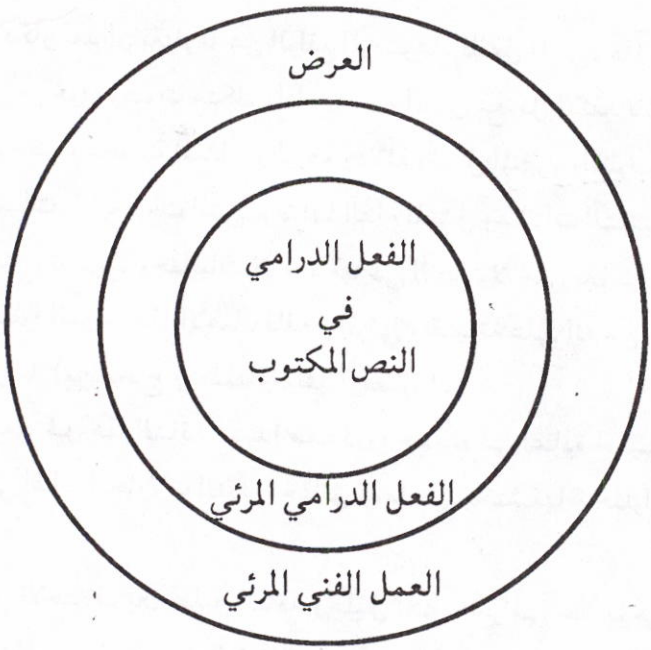
من هنا يسعى البحث الى ردم الهوة بين التحليلين وذلك من خلال تتبع مراحل عملية صياغة الفعل المرئي من النص المكتوب حتى يصل الى الشكل الحركي المرئي الذي نسميه بالفعل الفني او العرض وينطبق ذلك على السينما والتلفزيون والبالية والاوبرا.

ورغم تعدد المراحل فأن الهدف الموجود في اصل الفعل الدرامي المكتوب يجب ان يكون هو النقطة التي تتمحور حولها صياغة الفعل المرئي بجميع تقنياتها. بوضوح هذا الهدف ومتابعته باصرار وتوجيه تقنيات الصياغة نحو تجسيد هذا الهدف، بهذا فقط يكف الفعل المرئي ومعه العرض في النهاية عن ان يكون مجرد اجتهاد يعتمد الصدفة.

ويكف الفعل المرئي ومعه العرض عن ان يكون تجميعاً لاجزاء متنافرة تصبح هي جوهر الفعل المرئي بدلاً من الجوهر الحقيقي.

ان الممثل والالقاء والاضاءة والملابس والحركة والمؤثرات والموسيقى والمونتاج وكافة العناصر المرئية في التكوين الثابت والمتحرك، هذه جميعها اجزاء لا تكون كلاً موحداً الا بقواعد وشروط.

ان الفعل الدرامي المكتوب والمرئي والعرض النهائي هي مراحل تنمو حلقياً ولها مركز واحد وقطر واحد يمتد من مركز الدائرة الاولى الى الدائرة الكبرى التي تجسد العرض.




ان المشاهد يرى الحلقة الكبرى كعرض سينمّي او تلفزيوني او مسرحي، ويدرك بأحاسيسه وعقله الخط الذي يمتد من النص اصلاً ليكون عرضاً متكاملاً عبر مرحلة وسطى هي الصياغة. اما قارىء النص المكتوب مسرحية كان ام سيناريو فأنه يرى في مخيلته فقط دائرة الفعل المرئي بشكل هلامي على وفق ما يمتلكه من خبرة وثقافة ومدركات جمالية وقيم.

هنا يأتي دور المخرج الذي يحول النص الى فعل مرئي مفصل يتكامل في تكوين متكامل ينطلق من مركز دائرة النص الذي يحتوي نواة الفعل الدرامي.

عندما تبدأ التدريبات على السيناريو او النص المسرحي، تبدأ معها عملية التجميع الاولي التي يفترض ان تتكامل في صياغة عضوية لاجزاء الفعل الدرامي المرئي وتبدأ مع التدريبات فجوة تأخذ بالنمو بين الفعل الدرامي في النص وبين الفعل الدرامي المرئي. عندما يبدأ المخرج بالتحدث عن الوزن Rhythm وسرعة الوزن Tempo وعن الايقاع Harmony وعن التكوينات والالقاء وحركة الممثل وحركة الكاميرا وحجوم اللقطات، عندما يتحدث المخرج عن هذه العناصر وكأنها قيم مهمة في ذاتها ومستقلة عن بعضها وكأن الهدف الدرامي في النص يأتي تحصيل حاصل لاتقان هذه العناصر المجزأة، عندها تنشأ فجوة بين الفعل الدرامي في النص والفعل الدرامي المرئي.

الصحيح ان عملية (تكوين) لا (تجميع) يجب ان يخطط لها وان تبدأ، عملية

التكوين هذه تركيب لجانبين هما المسموع والمرئي وعملية التتابع وسرعتها وهي واحدة في جميع الفنون الدرامية الادائية.

ان الغاية من القاء الضوء على هذه الجوانب الاربعة : المسموع والمرئي والتتابع وسرعة التتابع هي الا نسمح بأن يكون للعرض اكثر من رسالة واحدة وهدف واحد نابعين من جوهر الفعل الدرامي في النص فلا تعددية في الفعل الدرامي ولا في اهدافه.

ان احد اهداف البحث هو الاشارة الى مطبات التقنيات الحرفية التي تتعالى مرة وتنفصل مرة عن جوهر الفعل الدرامي في النص. الحوار المكتوب مثلاً لايحمل قوة خارقة توصل المعنى والايحاءات والدلالات والاشارات والانفعالات الى المشاهد بدقة وقوة. ان هذه القوة الخارقة هي قوة المخرج الصائغ للتكوين النهائي الذي هو العرض.

هدف ثالث من اهداف البحث هو السعي لرفع الحصانة التقنية عن الحرفيين في مرحلة مهمة من مراحل بلورة الفعل الدرامي المرئي وهي مرحلة تكوين توصلنا الى العرض والسعي الى عدم ترك مهمة بناء هذا التكوين الى الحرفيين.

ان شرف امتلاك الحصانة التقنية تتطلب ان يكون المخرج ومساعدوه جماعة من المفكرين والمحللين.

الحرفي الماهر قد يكون اكثر تأثيراً في استخدام مهارته ان هو استطاع ان يحلل شكليات حرفته ضمن ابعاد الزمان والمكان والعصر والقيم والعلاقات المحيطة بطبيعة العمل الدرامي الذي هو بصدده.

ان الحرفي رغم مهارته يفشل تماماً في صياغة العرض او الفعل الدرامي المرئي ان هو قصر عن ادراك وفلسفة الهدف والقيم والفعل.وبدلاً من ان يغور الى اعماق الفعل الدرامي في النص فأنه يحوله الى عرض مقطوع الجذور ننعته عموماً بالتمسرح او الشكلانية.

والهدف الرابع هو رفع الحصانة الفنية عن الناقد الذي يتهرب من متابعة مراحل الصياغة والتكوين. فالناقد (ولسنا بصدد تعريف للناقد او تقويم له) اما ان يتكلم عن النص (الفعل الدرامي المكتوب) دون ان يهتم بمرحلة الصياغة والتكوين للفعل الدرامي المرئي، وأما أن يتحدث عن الفعل الدرامي المرئي دون الرجوع الى النص كأدب والناقد في كلا الحالين أنما يتحدث عن اجزاء غير تامة لاقيمة في الحديث عنها منفصلة.

**حدود البحث :**

**الفعل الدرامي في النص والفعل الدرامي المرئي وعناصر تكوينه هي الحدود العامة للبحث. كما ان البحث لن يتطرق الى الاساليب او الاتجاهات الفنية، ولن يناقش التيارات المتعددة وتاريخ تطور الفنون الادائية الا بالقدر الذي يلقي ذلك فيه الضوء على مكامن**

الخطر على عملية صياغة تكوين الفعل الدرامي المرئي ومراحلها.

## تعاريف ومصطلحات :

### ١- الفعل الدرامي :

اعتمد الباحث التعريف الشائع لأرسطو في منهجه الاستدلالي الذي يذكر فيه اجزاء التراجيديا وهي ستة اهمها الحبكة التي هي محاكاة للفعل الدرامي وهو ترتيب الاحداث بنظام مؤثر ومترابط عضوياً وليس آلياً. ترتيب له بداية ووسط ونهاية يناقشها آرسطو بالتفصيل في كتابه (De Poetica). هذا التعريف قائم منذ عام ٣٣٢ قبل الميلاد وحتى يومنا هذا.لم يتقدم باحث او كاتب بتعريف اكثر اكتمالاً ودقة وشمولية منه. والفعل الدرامي يدرك من الحوار.

### ٢- الفعل الدرامي المرئي :

هو ما يقوله ويؤديه الممثل لشخصية درامية في فلم او مسرحية او اوبرا او باليه. ويشمل الاداء : الحركة والايماءة والالقاء والمغزى الذي توصله هذه العناصر الى مشاهد مفترض يمثل ذكاءاً وادراكاً وثقافة وخبرة كافية لفهم وادراك وتحسس ما يسمع وما يرى. هذا المشاهد يدرك ابعاد الدراما وما تفترضه من تموضع وقناعات.

### ٣- النص او السيناريو :

وهو النص الذي يحتوي سرد المؤلف وحوار الشخصيات وأية ملاحظة اخرى لكاتب النص او السيناريو.

اذا تصفحنا سيناريو فلم اليرموك مثلاً والذي كتبه البريطاني چارلس وود وهو كاتب سيناريو ذو شهرة عالمية، لا نجد في نص السيناريو غير الحوار امام اسم كل شخصية وغير مشاهد وصفية متتالية يذكر فيها كاتب السيناريو المكان والوقت والحدث الذي يجري او وصفاً لما تراه مخيلتنا (٣).

هذا النص الذي هو السيناريو لا يقدم لنا شرحاً او اشارة الى (الفكرة الفلسفية)للقصة ولا يوضح لنا اية دوافع، كما انه لا يشير الى (هدف) محدد ينبغي على المخرج الوصول اليه، ناهيك عن اية ملاحظة . حول البناء الدرامي او المرئي لعرض فلم اليرموك.

ورغم ذلك لا بد لنا ان نبدأ بالنص المأخوذ عن قصة او عن حدث تاريخي كتب على

اساسه السيناريو.

وحين نتصفح السيناريو لا نجد غير الحوار المباشر والوصف العام للمكان والحدث والتسلسل الرقمي المثبت للمشاهد.

هذه هي كل المعلومات التي لدينا عن الفعل الدرامي المراد تكوينه لكي يصبح عرضاً له فعل وهدف ومغزى.

من الناحية الفنية يكون عدد المشاهد وتسلسلها وحوارها بالضبط هو ما نسميه بالبناء الدرامي للسيناريو وهذا البناء هو الخارطة التي سيتم بموجبها تشييد البناء المرئي للفلم.

عندما يبدأ التصوير على الشريط السليلوزي او الفديوي، فأن عملية التركيب تكون قد بدأت[٤] ولكي يقوم المخرج بعملية البناء هذه عليه ان يجددالفعل المرئي لهذه العملية كما ان عليه ان يحدّد الهدف النهائي لكل السلوك ولكل الشخصيات ولابد له ان يصوغ نبضاً له سرعة لجريان الاحداث وعليه ان يحسب اين ومتى تتأزم الاحداث واين يحدث الصدام الذي هو الذروة للاطراف المتصارعة ضمن زمن الحبكة المحدد، وعليه ان يدرس موضوع التجاور والتتابع للمشاهد وهل ان تسلسلها وتجاورها يدفع بالفعل الى الامام ام ان هذا التتابع يعطل تقدم الفعل ويشتته.

ان هذه العملية او العمليات تستخدم جملة قواعد فنية وظيفتها تحقيق هدف البناء الدرامي. اذاً فنحن ازاء قواعد جديدة يتبعها المخرج لا علاقة لها بقواعد التأليف ولكن لها علاقة بطريق الوصول الى الفكرة الفلسفية التي قصدها النص.

من هذه القواعد اولاً: الاستنتاج المتوافق او الفهم المتوافق بين المخرج والكاتب والنص اذ بدون هذا التوافق لن تكون مراحل صيغةالفعل المرئي ممكنة وستؤدي الى انهيارات تؤدي بالجوهر.

القاعدة الثانية هي ان الحوار وتسلسل المشاهد يوجب ان تكون طبيعة المشاهد واختيار الاحداث دقيقين في توجيه الايحاء. والايحاء هنا اهم من التصريح في بناء الفعل الدرامي المرئي. وهذا يتطلب خبرة وبلورة منهجية وفق قواعد اللغة السيمنائية واللغة المرئية.

لقد قام اكثر من مخرج بتجسيد الفعل المرئي لبعض نصوص شكسبير فلقد قام كل من لورنس اوليفيية واورسون ويلز ورومان بولانسكي والروسي كوزينسيف باخراج مسرحية هاملت وماكبث وعطيل. ولقد كانت صياغة الفعل المرئي لكل منهم مختلفة عن الاخر. فلماذا حدث ذلك علماً بان الفعل الدرامي في النص هو نفسه.

لاحظ الباحث سببين: الاول هو منح المعاصرة في النص القديم، والثاني هو تعميق فعل النص الدرامي بفعل مرئي مثير. استخدم كوزينسيف (الطيف) حركياً واستخدم بولانسكي العنف حركياً واستخدم ويلز التكوين التشكيلي حركياً. في حين بقي اوليفيية

وراء الحوار والصياغة اللغوية التي اشتهر بها شكسبير(٥).

## ٤- التكوين:

يلعب التكوين دوراً اساسياً في تكثيف وبلورة الاهم من بين المهم. وهذا المصطلح يثير جدلاً كثيراً لانه مصطلح مشترك بين كثير من الفنون.

المخرجون السينمائيون ومصممو الرقص والاوبرا والرسامون والنحاتون والمهندسون المعماريون، وقد نكون قد اغفلنا فئات اخرى، وكلهم يستخدم نفس المصطلح لاغراض درامية وغير درامية.

ان جوهر هذا المصطلح هو الرؤية بالعين ومن زوايا ذاتية وموضوعية مقبولة باتجاه الاهم. تتم الرؤية بالعين باتجاه مجمل هذا التكوين. وتتم الرؤية هذه على وفق ضوابط تحددها طبيعة الهدف الذي وضع من اجله هذا التكوين.

التكوين في الفنون المرئية له فاعليتان الاولى جمالية والثانية وظيفية والقاعدة هي ان يخضع الجمالي للوظيفي. الجمالي ستاتيكي بطبيعته أي انه يستدعي التوقف والتأمل والاستمتاع الوظيفي ديناميكي بطبيعته فهو يستدعي التحرك والانتقال والتقدم الى لحظة الحسم حيث ينهي الصراع لصالح احد الطرفين المتناقضين.

### التكوين بين الجمالية الستاتيكية والحركة الوظيفية الديناميكية

مخاطبة العين درامياً وجمالياً فيها تقاطع. الاول يتصل بالفعل والعقل والمجتمع والتاريخ، اما الثاني فهو يؤخر الاستمتاع السريع والمباشر.

الجمالي يجب ان يظهر في سياق الفعل اي في سياق الوظائف التي يؤدّيها المشهد واللقطة للوصول الى الهدف.

من هنا ندرك لماذا يتحول الاعجاب الى ملل والتقبل الى رفض عندما يقدم لنا فلم سينمائي روائع العالم في فن العمارة مثلاً خلال ساعة من الزمن تبدو وكأنها قرون.

والسؤال هنا كيف يتم التفاعل بين الجمالي والوظيفي لتحقيق الهدف الدرامي المرئي. أي كيف تتم صياغة النص الى شيئين في وقت واحد الاول هو افضل تكوين متاح يستطيع تجسيد النصف الثاني الذي هو الفعل المرئي الذي ينطلق من دوافع نحو هدف عبر سلسلة من العراقيل.

الجمالي ومضات تضيئ طريق الوظيفي الذي يدفع بالحبكة من السكون الى التأزم ثم العودة الى السكون.

**الوظيفي يوينا:**

١- الزمان والمكان.

٢- العصر.

٣- الحضارة.

٤- الموروثات.

٥- الشخصية (من طباع وخصال).

٦- الفعل.

٧- الفكر عبر اللغة.

**اما الجمالي فيوينا:**

١- القيم.

٢- العلاقات.

٣- التناغم بين التكوين في حياة البشر وانعكاسه على سلوك وافعال وردود افعال الشخصيات.

الاول يحمل الكثير من الاشارات اما الثاني فيحمل الكثير من الدلالات. الاول بنائي والثاني تزويقي.

وهنا تبدوالفنون المرئية اكثر استجابة من المسرح للوظيفي والجمالي.اذ ان المسرح مقيد باللغة فهو يسمعنا عبر الكلمات كل المعاني والدلالات- وعبر الالقاء.

وهذا تحوير في التكوين المرئي يختلف بين المرئي والمسموع (المرئي هو السينما والتلفزيون) والمسموع (هو المسرح والباليه والاوبرا).

## منطق الحياة المركب والتكوين

بالرغم من تناول هذا الموضوع على مستويات عدة منها النفسي، والاجتماعي، والسياسي، والبنيوي، والروحي الا ان المفردات تبقى هي على وفق ما يفرزه البناء الاجتماعي على ارضية الطبيعة بكل قوانينها، ضمن تاريخ حضاري مشترك للبشر على هذا الكوكب.

اننا حين نرى (اوديب) نرى فعلاً انسانياً لا شخصاً بسمات فيزيائية. لكننا حين نرى ويللي لومان في مسرحية (موت بائع متجول) فاننا نرى نظاماً اقتصادياً يسحق البشر المخلصين في عملهم ونرى السمات الفيزيائية للشخصية من عمر وانتماء ولغة ولهجة وبناء عائلي.

في الفصل الاول نرى الانسان مع القدر وفي الفصل الثاني نرى الانسان مع النظام.

المخرج في هذا الطريق هو فيلسوف وعالم مختص يستعرض كافة العلوم والفلسفات والقدرات التي تسمح لتوظيف هذه المعرفة في ايصال التأثير المطلوب والمعنى المقصود والدلالات المرافقة لحركة الفعل المرئي الذي يوصلنا الى العرض النهائي الذي منه نستقي كل ما تقدمه هذه المحاكاة للحياة في زمن لايتجاوز الساعتين.

## الحد الاول للدلالات السلوكية : الانساني

عند قراءة النص الدرامي نستطيع ان ندرك الدوافع السلوكية والرغبات والنوايا وحتمية الصراع وطبيعة الشخصيات ان كل ذلك يحدث على المستوى الانساني بالدرجة الاولى في ذهن القارىء. من خلال هذا المنطق الانساني العام نجد انفسنا في موقع تقويم للنص على وفق منطق العرض الانساني. اي اننا نتفاعل مع النص الدرامي من خلال هذا المنطق، او نتقبل بسعادة كل ما يتوافق مع هذا المنطق واعرافه الانسانية. فمثلاً نحن كبشر نرفض القتل والغدر والاعتداء والاغتصاب والخسّة والجبن والاستغلال واللؤم، كما اننا نُعجب بالعفو عند المقدرة، والانتصار على القوة الغاشمة، والاستشهاد في سبيل المبادىء الكريمة.

الفعل الدرامي في النص يكون مفهوماً ضمن دلالات هذا الحد، اي ضمن القيم والمواقف العامة للبشرية.

وحين يرد في سياق الفعل الدرامي المكتوب ما يتعارض مع هذه القيم والمواقف العامة، فان الامر يتطلب من المؤلف شرحاً وتدبيراً، وربما يتطلب ذلك معالجة درامية خاصة.

اننا في هذه المرحلة لا نحاكم او نقوّم عملاً فنياً او فعلاً فنياً على اساس جمالي او درامي.

ان ما نقوم به هو محاسبة اولية للسلوك والقيم الانسانية ضمن حدودها العامة.

وعلى سبيل المثال نقول بان مجرماً يسرق ويعتدي ويقتل ولايجد من يتعاطف معه ابداً، لانه بسلوكه يحطم العرف الانساني فيما هو خيّر، وبفعله هذا يقدم لنا سلوكاً رديئاً وسافلاً.

ولكن حين نكتشف لاحقاً ومن خلال المعلومات التي يكشفها لنا المؤلف بان هذا الذي اعتبرناه مجرماً وقاتلاً وسارقاً يبدو غريب الاطوار. فان هذه الغرابة تثير فضولنا وربما اوقفتنا عن اصدار الحكم بانه مجرم حتى نتحقق عما يختفي وراء هذه الغرابة.

وتتكشف المعلومات السلوكية لهذه الشخصية، فنعلم مثلاً بانه لايقتل الا نمطاً معيناً من الناس، ولايسرق الا من نوع معين من اصحاب الثرواة. ونعلم ايضاً بان الاموال التي (يسرقها) لايبذرها على ملذاته الخاصة وانما يوزعها على المعوزين.

هنا تقوم هذه المعرفة باخراج الموضوع والشخصية الواردة في النص الدرامي من دائرة الانساني المطلق، وتقودنا الى دائرة اضيق هي دائرة حدودها المنطق الاجتماعي.

وفي حدود هذه الدائرة الاجتماعية نجد انفسنا ونحن نتعامل مع القيم الاجتماعية من اقتصاد وسياسة واخلاق ودين وتقاليد وموروثات. كما نجد انفسنا مرتبطين بارض معينة وزمن معين وشعب معين.

نكتشف في هذه المرحلة ان ما يجري لهذه الشخصية هو منطق آخر وحد آخر لاينطبق عليهما الحد الانساني ببساطته.

نكتشف في هذه المرحلة بان هذه الشخصية الغريبة تتصرف وفق منطق اجتماعي، حدود هذا المنطق ما يمكن ان نسميه بالمنطق (القيمي الخاص) هذا المنطق او الحد يرتبط بالقيم الاجتماعية الخاصة بزمان ومكان تلك الشخصية.

هنا يصبح التقابل بين دلالات السلوك الانساني والاجتماعي مصدراً جديداً لدلالات جديدة.

ونعيد صياغة مثلنا حول هذا القاتل الغريب الاطوار ونطرح السؤآل التالي :

هل ان قتل عشرة اشخاص مكبلين بالحديد لايستطيعون الدفاع عن انفسهم هو امر او سلوك انساني مقبول ؟ ام هو فعل مشين يرفضه المنطق الانساني ؟ الجواب قطعاً هو ان مثل هذا السلوك هو فعل لا انساني.

ولكن حين نفسر هذا السلوك بدلالاته الاجتماعية فنقول بان هؤلاء الاشخاص العشرة قاموا بمذبحة راح ضحيتها عشرات من النساء والاطفال والشيوخ، وان هؤلاء القتلة اغتصبوا النساء وفجروا المنازل على رؤوس ساكنيها حين نعلم كل ذلك نجد انفسنا منفعلين الى درجة قد نعتبر معها ان رمي هؤلاء القتلة بالرصاص وهم مكبلين انما هو عقاب شديد الالتزام بالشفقة والرحمة.

وهنا نجد انفسنا باننا قمنا باصدار الحكم على هذا الفعل او السلوك بالمقياس ذي الدلالة الاجتماعية.

وهكذا يصبح القتل مرة جريمة ضد الانسانية ومرة بطولة لأنقاذ الانسانية. وعلى هذا فان الدافع يرتبط بالدائرة الدلالية التي ينتسب اليها.

## الحد الدلالي الثاني للسلوك : الاجتماعي

ان الفعل الدرامي المكتوب يتعرض لحكم ثان بعد الحد الاول الذي حكمنا بموجبه عليه، وهذا الحد الثاني الذي سميناه بالحد الاجتماعي او القيمي الخاص رغم وضوحه كما اسلفنا الا انه قد يختلف من حضارة الى اخرى ومن زمان الى آخر ومن مكان الى آخر.

ان قيماً مثل (العيب) و (الشرف) و (العار) و (الاصالة) و (البطولة) و (الغذاء) و (الاخلاق الحميدة) قد تختلف من زمان لآخر في نفس المجتمع، وقد تختلف من مجتمع لآخر، وقد تتبدل من وقت لآخر وقد تتباين في نفس المجتمع بين المدينة والريف، او بين شرائح مختلفة من نفس المجتمع.

رغم انتشار وسائل الاعلان المرئية والمسموعة والمطبوعة، ورغم الاختلاط المتزايد بين افراد المجتمعات والشعوب، تظل دلالات الفعل الاجتماعي ضمن المجتمع المعين في الزمان والمكان هي المعول عليها في تفسير الفعل ورد الفعل المتعلق بالروابط البشرية بين ابناء هذا النظام الواردة معالجته في النص.

ان هذا الحد الثاني للدلالة هو الذي يهمنا عندما ننتقل من النص والفعل الدرامي الى الفعل المرئي والعرض.

هنا تصبح الحركة والايماءة والنظرة والملابس والمناظر والخلفيات المرئية والمسموعة، تصبح كلها ذات مضامين ودلالات توصل معنى اجتماعياً وبالتالي انسانياً ويدخل نظام الاشارات ضمن اللغة ومفرداتها هنا تتوضح العلاقات بين الشخصيات، فهذا متنفذ وذاك مستضعف، هذا غني وذاك فقير، وهذا اصيل وذاك أفّاق.

يصبح المرور دون القاء التحية المألوفة دلالة على الزعل او التعالي، كما يصبح عدم النهوض عند قدوم شخص ما اهانة له. وتتعدد الدلالات وتتداخل في نظام متشابك معقد يجعل رسم الفعل المرئي أمراً شديد الدقة والخطورة. الخطورة هنا هي في احتمال ايصال معان غير مقصودة او في اضعاف التأثير اللازم في المتلقي جراء اختيار افعال ذات دلالات غامضة. ولفهم هذا الجانب من رسم الفعل المرئي يتطلب الامر (خبرة) ومعرفة بعلوم الطب والاجتماع والنفس والتاريخ والسلوك.

وتخرج المسألة من دائرة (التقنيات البحتة) اذ لاقيمة لحركة الممثل بدون ان يكون لهذه الحركة دلالة ضمن الحد الذي سميناه انساني (قيم عامة) او اجتماعي (قيم خاصة) لابد لنا من الاشارة السريعة الى المطبّ الذي يوحي بسهولة هذا الحد. اننا جميعاً ومنذ الطفولة نتعلم القيم الاجتماعية والسلوك الاجتماعي بشكل واضح يعتمد على التقليد والتجربة من خلال الخطأ والصواب. لذا فان الامر يبدو سهلاً لشخص يبلغ الثلاثين من عمره لكي يستطيع معرفة وتحديد دلالات السلوك وما يتعرض له من تثبيت او هدر للقيم.

هنا يجد المخرج السينمائي نفسه امام موقف يبدو له سهلاً. لكن المطبّ يبدأ حين يتعامل المخرج مع الموقف من زاوية تقنية لغرض التأثير الفني، ويعتمد على الحوار الآلي لكي يوصل المعنى بدون الانتباه الى الجانب الانساني والاجتماعي.

هذا اذا افترضنا ان الفعل الدرامي في النص متكامل اصلاً وانه خالٍ من العيوب التي

يقع فيها كتاب يجهلون او يفتقرون الى القدرة على ادراك الفعل الدرامي.

## الحد الثالث للدلالات السلوكية : الفردي

هذا الحد يتطلب معرفة بالمميزات الخاصة للشخصية سواءً كانت عصابية، ذكية او متعالية، منفتحة او منغلقة، رحيمة كانت ام قاسية، حادة المزاج ام مرحة، وتتوالى التحديدات بدرجاتها المختلفة حول التعامل مع الآخرين ومع الاقرباء، وعن النهم او الجشع، عن العادات المختلفة كالتدخين وتعاطي المشروبات، التدين او التحلل من الضوابط الدينية، عن الطموح المعاشي، عن الحب والعلاقات الجنسية، وعن المنافسة ووسائلها المختلفة.

هنالك امراض مختلفة وضرورة الالمام باعراضها وعلاجها. ان رسم الفعل المرئي لسلوك الشخصية يبلغ من الدقة ذروته لانه هو الذي يعطي الشخصية نقطة جذبها وهو الذي يعطي العلاقات بين الشخصيات الدلالات الاجتماعية العميقة، وهو الذي يجعل اللغة ونظامها الاشاري كبير الفعالية.

المطب الذي يقع فيه المخرج هنا هو النمطية من جانب واعتبار البشر جميعاً متشابهين حين يقفون الموقف الاجتماعي نفسه.

ان اهم عنصر من عناصر التشويق في علاقات البشر هو الخصال الذاتية التي تجعل الافعال وردود الافعال متميزة ضمن البنية الاجتماعية وهذا هو احد اهم مصادر القوة في عملية رسم الفعل المرئي.

ربما تميز الممثلون العظام بقدرتهم على فهم وتشخيص وتوظيف الطباع الفردية للشخصية وبهذا يجعلون الشخصية ممتعة.

بدخولنا الحد الثالث (الذاتي) نكون قد انتقلنا من دور الكاتب الى دور المخرج ومن قواعد واسس الى قواعد واسس مختلفة.

## المخرج والمؤلف تاريخياً

كان المؤلف اليوناني هو المخرج لنصه المكتوب لذا فقد كانت قواعد التأليف هي نفسها قواعد الاخراج وكان الناقد والمحلل وكان آرسطو يتحدث الى المخرج المؤلف مباشرة. ويبدو ان الشخصيات التي كانت تجسد الفعل الدرامي آنذاك لم تكن اكثر من اصوات توصل الحوار الى الجمهور، دون الحاجة الى شخصية ذات سلوك وخصال وطباع.

كان فن التمثيل آنذاك هو فن تقديم الفعل، بشكل تجريدي ومن هنا كانت الاقنعة التي تزيح الشخصية لتقدم الفعل. من هنا لم يكن للمخرج دور يقوم به في المسرحية اليونانية

لانها مسرحية المؤلف.

غير ان التطور في بنية المسرحية فكراً، والمسرح تقنيات والجمهور الناقد المتفلسف، واقتراب المرئي من الواقع والمجتمع والمواقف والقيم بعيداً عن الدوغماطيقية الخارقة. كل ذلك جعل الدراما بحاجة الى مفكر وتقني مختص يعرف قواعد (الحرفة) وقوانين تجسيد (معنى الحرفة).

وهكذا انفصل الحرفي المفكر المجسد عن الحرفي المفكر المخطط.

وادرك المؤلف بان تجسيد الفعل المرئي يتطلب قدرات وامكانات ليست في قدرته.

ان هذه القدرة هي التي تمكن المخرج من تحويل النص الى اداء يوصل نفس المعنى.

## التكوين : اول مراحل وقواعد البناء

التكوين عملية مركبة متداخلة تعني ايضاح الشخصية والمكان والزمان والدلالات والايحاء الوصفي والمحدد بالمصطلح اللغوي : الميزانسين، لكنه بالتوضيح الآلي عملية مكوناتها الثقافة والخبرة والممارسة وموهبة الابداع، اما هدفها فهو ايصال المعنى بتأثير قوي وجمالي ووظيفي يوصل بموجب كل ذلك المشاهد الى نقطة التوهج الانفعالي الذي يحدث ومظة الاستمتاع.

اما مفردات هذا المصطلح فهي آليات التقطيع من لقطات ومونتاج وتتابع، ثم التكوين ضمن اللقطة والمشهد، ثم مزامنة الصوت من حوار ومؤثرات وموسيقى.

انها عملية سحرية لاتخضع لقاعدة لكنها تخضع لمنطق، هو لغة لفن اسمه الدراما المرئية.

## التكوين : العنصر الاول في البناء الدرامي للفعل المرئي

ابتعد المخرج كثيراً عن المؤلف واصبح يمتلك لغة صورية قائمة على قواعد واسس فيها تقنيات معقدة تستطيع تغيير الكلمة الى حركة والى صورة وتستطيع تجسيد المعنى بتكامل وتأثير لاتستطيعه الكلمة.

المؤلف المعاصر مجبر على التقيد بقواعد آرسطو، لكنه معرض الى التحريف او التحوير على وفق مايرى المخرج المنفذ الذي قد يكون جيداً او رديئاً.

وبين المؤلف والمخرج امكانات تجعل تحوير النص ودفعه الى اهداف طارئة عملية سهلة غير ان وحدة التعبير في الحبكة وقواعد التراجيديا وشروط البطل التراجيدي تجعلنا نتقيد بقواعد سهلة وواضحة وبسيطة تقودنا الى الفكر الدرامي الطبيعي.

حين نراجع كتاب آرسطو (نظرية آرسطو في الشعر والفنون الجميلة) الذي ترجمه عن

اليونانية بوتشر Aristotles theory of poetry and fine art. translated by S.H.Buther,edition,1951.

ان فصول الكتاب الاحد عشر تتناول الطبيعة والفن ثم المحاكاة والخبرة والاستمتاع ووظيفة الفن الاخلاقية والتطهير في المأساة.

ثم يتناول الكتاب وحدات الزمان والمكان والفعل بعدها يتحدث الكتاب عن البطل المأساوي والحبكة.

واخيراً نواجه المأساة والملهاة و الاسطورة التي ترفع الحقيقة الى عالم المثل.

لانجد في كتاب آرسطو اية اشارة للتكوين المرئي.

ورغم ان مصطلح (البناء الدرامي) في كتاب آرسطو يوحي ويفترض بان هذا البناء يجب ان تراه العين كشكل مرئي، الا انه يناقش كل ذلك من زاوية فكرية بعيدة عن التنفيذ المادي.

ومن المفارقات ان آرسطو يتحدث عن عظم للفعل الدرامي تدركه العين (٦).

ان هذا التحديد للفعل الدرامي يوحي ايضاً بوجود شكل وتكوين مرئي. الا ان آرسطو يضرب للقارىء مثلاً ذهنياً يبعد المتتبع له عن الصورة او الحركة، ويدفعه الى الادراك الذهني. المثل الذي يقدمه آرسطو هو عن الحروب الطروادية، يقول عنها ارسطو بانها اضخم من ان يستوعبها القارىء. وندرك من هذا المثل مباشرة بان آرسطو لايقصد التكوين المرئي بقدر استهدافه لفكر الموضوع.

النص الحركي الذي هو التكوين الحركي المرئي للنص، تبلور عبر فترة تاريخية طويلة وجاء مع هذا التطور نمو في التقنيات.

وكان للحركة النصيب الكبير في هذه التقنيات.

هذه التقنيات تقوم بتوظيف الشكل لايصال معنى محدداً ضمن مواصفات المألوف المعاصر للمتلقي.

واصبح لهذه التقنيات مختصون ومصممون، وهكذا خرج الى الوجود مصطلح مصمم المناظر Scenographer ومصطلح مصمم الرقص Choreographer ومصطلح Misen-scene اي التصميم المرئي للمشهد المسرحي او السينمائي (٨)

غير ان الافتراض العام،أي قبل ظهور هذه الاختصاصات ومصطلحاتها كان ينحصر في ان يكون المؤلف هو المسؤول عن الصياغة المرئية، هذه الصياغة التي اوكل امرها بعد ظهور الاختصاصات الى (المخرج) الذي لم يكن معروفاً بالنسبة للمنظرين القدماء ومنهم ارسطو.

لذلك، فان اغفال هؤلاء المنظرين للعمل الفني في شكله المرئي لم يكن مقصوداً لان عناصره لم تكن قد تبينت بعد لا للجمهور ولا للنقاد. (٩)

وقد تبلور فيما بعد دور (المخرج) الذي اخذ على عاتقه وعاتق مساعديه مهمة بناء العمل الفني.

استمر المنظرون والنقاد على حد سواء يخلطون بين هذين المجالين من الابداع اي التأليف والاخراج. ولا يزال النقاد يتحدثون عن الفعل الدرامي وعناصره وتأثيره في المشاهد او فشله في احداث هذا التأثير وهم يجهلون او يتجاهلون او يسيئون فهم طبيعة الفعل المرئي والقواعد التي يتم بموجبها رسم هذا الفعل الفني حتى ينمو ويتكامل، وبالتالي يتحول الى تجسيد مؤثر للفعل الدرامي المكتوب وصولاً الى التأثير النهائي في المتلقي.

ولعل طبيعة الفعل المرئي استدعت ظهور هذا الاختصاص الجديد في حقل الدراما والذي يستند الى قواعد واسس ينتقل بموجبها الفعل الدرامي المكتوب الى فعل حركي مرئي.(١٠)

ان هذا التحول في توزيع المهام من المؤلف الى المخرج والمصممين اوجد حالات غريبة، واحياناً مستعصية على التفسير وربط النظرية الدرامية بنتائج العرض المرئي والذي نسميه بالعمل الفني.

ويتلخص كل ذلك في حالتين :

الاولى، هي ان يكون لدينا نص متكامل الحوار والشخصيات والتتابع الصوري، والمساحة الزمنية (سيناريو متكامل) والفكرة الفلسفية كما ارادها المؤلف، فيقوم هذا المخرج بالحذف والاضافة والتفسير بشكل يحرف النص عن هدفه، في هذه الحالة يتحقق امامنا عمل فني هزيل.

والثانية، هي ان يتناول مخرج نصاً هزيلاً في حواره وشخصياته وبناءه الدرامي وتسلسل صوره، ويكون المخرج في هذه الحالة متمكناً من صنعته فيتقن صياغة العمل الفني وفقاً لقواعد اللغة السينمائية فيرفع مستواه ويزيد من مصداقيته وتأثيره على المشاهدين.

وبين هاتين الحالتين يقع النموذج المطلوب الا وهو الانسجام التام في الاهداف بين المؤلف والمخرج لان العرض المرئي يعتمد على الفعل الدرامي المكتوب (النص) مجسداً في حوار وشخصيات وتتابع (١١)

## الفعل والمضمون مرة اخرى ضمن التكوين

قضية الشكل والمضمون، والتي كثيراً ما شغلت بال نقاد الادب تتحول في السينما الى قضية الفعل والمضمون.

والمقصود هنا هو الفعل المرئي. اذ كثيراً ما يحدث الخلط بين الفعل كمعنى عام والفعل المرئي كتجسيد ناجز.

لابد لنا هنا ان نستعين بالحواس لنوضح ما نعنيه بالتجسيد. فالحواس قد تتبادل مواقعها حين يقوم مؤثر صوتي مثلاً بأثارتنا ويوجه انفعالنا الى حاسة اللمس مثلاً، او اثارتنا عاطفياً. وهذه القدرة الايحائية على توجيه حاسة نحو اخرى او توجيه حاسة نحو انفعال او مشاعر معينة، هي قدرة تقنية خاصة في السينما والتلفزيون، وربما هي التي توصل معاني لم توجد اصلاً في النص المكتوب، وبناءاً على ذلك تصبح هذه القدرة الايحائية عاملاً مهماً في صياغة وتعميق المعنى المراد في النص.

وهكذا يصبح الفعل المرئي (وليس الكلام) جزءاً من المعنى او المضمون، ويصبح اللون والتكوين وحركة الكاميرا، اي تصبح عناصر اللغة السينمائية (وجميعها خاضع للتقنيات) جزءاً من المضمون، اي جزء من الحوار والشخصية، وجزءاً من الفعل الدرامي الذي يوصل الفكرة الفلسفية عند بلوغه هدفاً محدداً.

المخرج يقوم باستخدام لغة السينما ليبني من مادته الاوليه - الحوار والشخصيات والتتابع - بناءاً جديداً هو العمل الفني (١٢).

## الفعل والميزانسين والتكوين

الميزانسين مصطلح افرد له لوي ديجانيتني خمساً واربعين صفحة في كتاب فهم السينما وعند دخول القارىء مبحث الميزانسين يجد ان التنسيق هو كلمة السر التي تفتح مغاليق هذا المصطلح.

يقول ديجانيتتي بان الميزانسين هو :

**... مصطلح استعير من المسرح الرسمي. والعبارة تشير الى تنسيق كل العناصر المرئية الداخلة في الانتاج المسرحي ضمن فراغ محدد هو خشبة المسرح** (١٣)

غير ان ديجانيتتي يضيف تعقيداً اكبر على فهم الميزانسين فيقول عنه بانه :

**التحام غريب للمألوفات المرئية في المسرح وفي الفنون التشكيلية** (١٣) (١٣)

ويصل الى جوهر الموضوع حين يقول :

**الميزانسين في السينما يشبه فن الرسم في كونه تقديم لصورة ذات شكل فيه نماذج وحجوم على سطح مستوي محاط باطار. ولكن ميراث السينما من المسرح يجعل الميزانسين السينمائي في ذات الوقت تعبيراً**

## عن فكرة درامية يتحكم فيها الزمن ضمن النص (*).

ديجانيتتي هنا يفرز اتجاهين : وظيفي / سردي في الجانب الواقعي، وجمالي / صوري في الجانب الانطباعي.

ان عبارة : تعبير عن فكرة درامية يتحكم فيها الزمن ضمن النص تستحق قليلاً من التأمل، اذ ان الزمن وليس النص هو الذي يتحكم في الميزانسين لكي يستطيع التعبير. ما ما هو الزمن ؟ انه الدقائق التي يستغرقها العرض الفني او العمل الفني، وهو كيفية تنظيم الاحداث بتسلسل مقصود ضمن هذه الدقائق. كما انه الزمن المقتطع من سيل زمن الحياة التي تبدأ بالولادة وتنتهي بالممات. والزمن وظيفياً هو سرد تاريخي متسلسل، اما الزمن انطباعياً فهو نبض الحياة من الناحية السيكولوجية لدى المخلوق الحي.

ان الدقيقة قد تمر وكأنها عام، كما يقول المثل، والساعة قد تمر وكأنها ثانية. هذا هو الواقع السيكولوجي للانسان الانفعالي الاجتماعي.

الزمن سينمائياً اذا هو الذي يحرك النص نحو فكرته وهو الذي يتحكم فيها. الصورة المرئية، وتتابع الصور، وتتابع الاصوات الموحية من مؤثرات وكلام وموسيقى كل ذلك مجتمعاً هو الزمن. لعناصر لاوجود لها في النص رغم انها النسيج الذي يكون العرض ويوصلنا الى الهدف والفكرة الفلسفية التي ارادها النص المكتوب.

ان تجسيد الفعل الدرامي جمالياً ووظيفياً وجعله صورة مرئية لم يأخذ ما يستحقه من دراسة منهجية الا من الناحية الشكلية، دون متابعة لوظيفة هذا التجسيد في تعميق التأثير الوجداني والمعرفي للنص.

ان وظيفة هذا التجسيد هي تكوينية، اي انها تستخدم الشكل والتتابع والحوار والخلفيات والصوت والزمن لغرض احداث التأثير المطلوب، وايصال المعنى والمغزى المطلوبين، على الا يقوم ايصال المعنى بالغاء دور المغزى. الدراما والفن الدرامي ليسا معنى يصل عن طريق المنطق والفكر والفعل. انهما ايحاء بالمعنى يصل عن طريق المشاعر والاحاسيس نحو فكرة عقلانية مستندة الى فكر ومنطق.

والاخراج هو مجموعة القواعد التي يتم بموجبها ذلك.

لذا فان اللغة السينمائية هي اسس عملية البناء التي يقوم عليها بموجب هذه القواعد عملية مخاطبة العين اولاً والحواس الاخرى ثانياً، والذهن ثالثاً للوصول الى الهدف. وعناصر اللغة السينمائية وقواعدها هي بمجموعها التكوين وآلية هذا التكوين هي رسم الفعل الدرامي.

## العاطفة ام العقل في مواجهة الذروة ؟

سؤآل نبدأ به هذا المبحث، هو : لماذا يثيرنا هذا العمل السينمائي دون ذاك ؟، رغم ان كليهما مأخوذ عن نفس النص ؟

لماذا نستجيب لهاملت (كوز نيسيف) الروسي ولانستجيب بنفس الدرجة من الانفعال لهاملت (اوليفيه) البريطاني ؟

الجواب ببساطة هو ان السينما تستمد قوة تأثيرها الحسي والشعوري ليس من الحوار والشخصية حسب، ولكن من الصورة الموحية ومن التكوين المتكامل الذي تراكمه اللغة السينمائية.

ان الصورة في تكوينها المتكامل مع الصوت والمفردات الاخرى تتجه نحو ذروة (تكوينية) لابد ان تتوافق مع الذروة الدرامية التي تأخذ لها مكاناً محدداً حسب تسلسل الاحداث في السيناريو. الذروة هنا هي نقطة انفجار تتحقق معها الرغبة، ولابد لهذا الانفجار ان يتحقق عن طريق - الحوار والشخصية والتسلسل والصوت والمونتاج والتكوين الصوري - في كل موحد.

وبهذا يأخذ التكوين معنيين، الاول تقني - بصري سمعي لغوي - والثاني سايكولوجي - التحاور والتعاقب والتقاطع والتداعي.

ولكل من هذين التكوينين قواعد واسس أتينا على بعضها في المباحث السابقة.

اذاً فالتكوين الكلي يشمل في السينما كل ما تحمله الصورة (وضمن الصورة الصوت) من اشارات ودلالات تغمرنا بفهم وادراك وتفاعل مع البناء الاجتماعي للزمان والمكان الذي تجري فيه الاحداث، ومن خلال ذلك نستطيع التفاعل مع العرض، هذا دون ان تأخذ هذه الاشارات والدلالات حيزاً خاصاً بها ضمن الزمن الكلي للعرض - وهي اما ان تكون خلفيات او تكون مضمنة في طيات السلوك والحوار والتتابع، وهي على هذا ليست استعراضية وانما وظيفية تقوم بفاعليتها ضمن سياق الفعل الدرامي وضمن السياق التاريخي.

التكوين هنا يعطي للنص المكتوب اطار الزمان والمكان فيجعله حياً ومثيراً للمشاعر بدلالات حسية وذهنية وقيمية. ويتميز التكوين السينمائي بهذا المعنى، عن التكوين المسرحي، بخصيصيتين :الاولى هي السرعة، والثانية هي الكثافة والدقة.

التكوين السينمائي يعرض لنا مجموعة هائلة من التفاصيل خلال بضعة ثوان. والانتقال من تكوين لآخر لايستغرق اكثر من واحد من خمسين من الثانية. في حين ان المشهد المسرحي يبقى امام عين المشاهد لدقائق وربما ساعات دون ان يستطيع الفنيون تفسيره او تبديل شيء من تفاصيله في المسرح يقوم الشكل العام للمنظر، وطبيعة تصميم

الملابس والملحقات بايصال الايحاء وليس التفصيلات الدقيقة للجانب التاريخي. كما تقوم الحركات الواسعة للممثلين باعطاء جو عام بعيد عن دقة وتفاصيل الملامح - العين - والفم والاسارير.

في السينما لابد للممثل وملابسه وادواته وسلوكه من ان يعكس - وفقاً لفهم المخرج والمصممين - كل تفاصيل وقيم ولغة المجتمع والشخصية في الزمان والمكان المحدودين.

اللقطة الكبيرة مثلاً تقترب من الوجه او العين حتى تصل الى مسافة عقدة واحدة عنه. عدسة التصوير ترينا على مساحة الشاشة - قد تكون ١٠ × ٢٠ متراً - رموش العين وتقترب من الصدر حتى لكأنا نسمع دقات القلب.

هذه الدقة لاتعرفها الاساليب المسرحية، لان المشاهد يبقى على بعد ثابت من الممثل والمنظر، وهو بعد لايقل عن بضعة امتار.

## الذروة التكوينية بين المؤلف والمخرج

الذروة التكوينية لاتوجد ولا تتحقق الا في العرض، اما الذروة الدرامية فهي التي ترد في سياق النص المكتوب على شكل حوار او وصف لحدث يجسد صداماً بين قوتين تنتصر فيها الواحدة على الاخرى.

الذروة التكوينية في العرض او في العمل الفني، هي انفجار يحدث نتيجة زخم تتلاحم فيه المكونات التالية اولاً، عناصر اللغة السينمائية وثانياً، عناصر التأليف الدرامي.

وثالثاً، التركيب الصوري - اي تتابع الصور وزمن كل صورة وما لهذا الزمن من تركيب للايقاع وتوليد للمعاني. ورابعاً، الزمن الكلي المخصص لاحداث التأثير التكويني وتصعيده الى نقطة الانفجار بشكل منتظم ومتسارع.

إنّ تلاحم هذه الاجزاء الاربعة هو الذي يكون العرض وهو الذي يجعل منه بناءاً نسميه بالعمل الفني والذي لاتظهر اجزاؤه فيه لانها منصهرة في البناء الكلي.

حول هذا الانصهار للاجزاء في بناء واحد، لابد لنا ان نتطرق الى اكبر مدرستين في الدراما السينمائية وهما الواقعية والانطباعية.

الانطباعية على لسان منظرها آرنهايم تأخذ الشكل على انه هو المضمون الذي تتحدث به اللغة السينمائية تشكيلياً - فلغة السينما هي التشكيل. المضمون عند آرنهايم هو ما نراه في المساحة المسطحة ذات البعدين - حيث نفتقد العمق - والتي تستخدم قواعد المنظور لتمويه الاحساس بالعمق والواقع.

ومن خلال ذلك يجرد الانطباعيون الدراما السينمائية من علاقتها بالحياة والمجتمع والانسان وهمومه ومواقفه،وتصبح السينما مرئيات الانسان، فيها جزء من كل، وربما قامت

هذه المرئيات بتجريد الانسان من ذاته لتحوله الى خط او كتلة في فن بصري ربما لايتعدى ما يعرف بالاواب آرت (Op-Art) اما الواقعية الرسمية، كما يفصح عنها زيكفريد كراكاور، فانها، وعلى النقيض من الانطباعية، تهمل التكوين الشكلي اصلاً، باعتباره انحرافاً عن رؤية الواقع المتحرك.

الواقعية تعتبر الاهتمام التشكيلي للانطباعية خيانة لواقعية الفلم السينمائي. ويصل التطرف بكراكاور حداً يجعله يعتبر تقديم اعمال سينمائية عن نص مسرحي امراً لايمت للسينما واللغة السينمائية باية صلة. وهذا الموقف يشبه موقف افلاطون من اعتبار الفنان بعيداً عن المثل بدرجتين فهو يصور صورة لأصل موجود في عالم المثل. كراكاور يرى ان المسرح صورة وتحويل الصورة الى فلم ابتعاد عن الواقع بدرجتين.

وحين نتأمل تأثير افلام مثل - عطيل والملك لير وروميو وجوليت وهاملت - فان الناقد الواقعي يفسر هذا التأثير بانه تأثير القصة المروية وليس للعرض الفني اي دخل فيه. وهذا مماثل لفلم يروي قصة سياسية الى مشاهد له موقف سياسي. النتيجة هي ان المشاهد يتأثر بالموقف السياسي ولادخل لعناصر الفن فيه.

واذا ابعدنا التقيد بالواقع، والانحياز للشكل، فاننا والحال هذه نرجع ثانية الى آرسطو والمحاكاة. لكن آرسطو يقول ان الفن يعيد صياغة الاصل ليس كما هو بذاته ولكن كما يبدو للحواس، وان الفن لا يخاطب العقل المجرد، بل هو يخاطب القدرات الحساسة وقدرة التصور والتخيل.

اذاً والحال هذه لابد للواقعي ان يعترف بالتخيل، ولابد للانطباعي ان يعترف بالقدرة التركيبية للعقل.

ونلاحظ هنا بان آرسطو يعطي للتصور والتخيل ضوءاً اخضراً للتحرر من قيود الواقعية الطبيعية. كما انه يعطي مقاماً كبيراً للحواس يوازي مقام العقل والمنطق.

## الادراك والاحساس CONCEPTION & PERCEPTION

تحويل المدركات الى محسوسات هو المعنى الذي قصده آرسطو بقوله في عدم مخاطبة العقل المجرد والتوجه الى التصور والخيال، وهذا هو ما نصل اليه في بحثنا عن العمل الفني او العرض وعن الذروة التكوينية التي توحد ايقاع الحواس وتحقق تلاحمها لتفجير الرغبة، وبهذا تصبح الذروة التكوينية هي هدف المضمون، وبهذا يفشل المنظر والناقد الذي يفصل الحوار ليجعله مضموناً يتحدث عنه بدون رؤية العرض.

المضمون هنا هو مجمل ما يحدثه التأثير الانفعالي في المتفرج. والحوار هو احد عناصر هذا المجمل، وهو احد عناصر الوصول الى الذروة التكوينية وليس العنصر الاهم.

ألتشكيليون يواجهون نفس اللبس ولكن بصورة مقلوبة، فهم يتحدثون عن التكوين وكأنه شكل حسب. البعض منهم يرى ان اللون والخط والكتلة والتناظر والتباين هي مضمون اللوحة. هم يتحدثون عن الصراع بين الالوان وبين المساحات ويجردون بذلك الحياة من واقعها ويجعلون الفن جمالاً بحتاً لا وظيفة له، ويستشهدون بالزهرة التي لايمكن ان - تنفعنا - فهي شكل جميل ورائحة زكية. السؤآل المحرج للتشكيليين هو : اذا كانت اللوحة شيئاً جمالياً، لماذا اذاً نحشر فيها - صراعاً - بين الألوان و - صراعاً - في المنظور والشخوص والامامية والخلفية، و - صراعاً - بين الالوان الحارة والباردة.

لماذا الصراع اصلاً ؟ وكما يرفض الدراميون الشكلانية، كذلك يرفض التشكيليون الدراما او - التشخيص - كما يسمونه.

## الخلاصة :

ألتكوين موجود في كل وسط تعبيري ادبي وفني وهو موجود في الفنون التطبيقية والصناعات الفنية.

التصميم الداخلي للبيوت هو فن لايدخل فيه صراع اجتماعي، ولكن يدخل فيه صراع لوني، والصراع بهذا المعنى هو - تباين - والانسجام بهذا المعنى هو - تناسق - وفن العمارة رغم اهدافه التطبيقية، يراعى الجانب التكويني.

يرى الباحث ان التكوين عنصر حياتي اساساً يدخل في كل النشاطات الانسانية، وهو عملية تنسيق لما تستقبله الحواس من مؤثرات ومثيرات. وهو يكتسب صفة استثنائية في السيناريو السينمائي لانه يقوم بتنسيق مثيرات كثيرة جداً ويوجد ايقاعها باتجاه نقطة انفجار مهمة جداً في احداث التغريب او التطهير كما تعرفه نظريات الدراما.

هذه الذروة التكوينية قد لانجدها في الموسيقى او الرسم ،ولكننا نجدها دائماً في الفنون الادائية وبدرجة ادنى في المسرح.

يرتبط التكوين ايضاً بالطبيعة والحياة، والفن يرى الحقيقة الدرامية على انها الحقيقة الحياتية ظاهرة في شكل مجسد محسوس وليس كفكرة مجردة.

النتائج التي لابد ان تكون قد وضحت الآن هي بديهية السرد الذي قد يوصل نفس المعلومات والتكوينات التشكيلية والموازنات المفهومة، ولكن بدون التأثير التكويني الشامل المطلوب. ان الفهم والمعلومات ليست فناً، والعمل الفني او العرض ليس سرداً مسحّياً سريعاً.

## الهوامش :

(١) هنالك فنون غير ادائية كالرسم والنحت والسيراميك مما لايشترك في تقديمها للجمهور ممثل او راقص او مغني.

(٢) يشير الى ذلك جون كاسنر، الباحث والاستاذ المتمرس في جامعة ييل الامريكية بقوله :
" لايمكن للمرء ان يتناول بالبحث الشكل في اي من الفنون بدون ان يصاب بالغثيان. وعندمال يكون الفن المقصود هو المسرح، هنالك تعقيدات مضافة هي اننا نقف ازاء نوعين من الفن، الاول هو الادب الدرامي والثاني هو الانتاج المسرحي. وليس الانتاج المسرحي بالامر البسيط. فهو يشمل كل فنون المسرح من تمثيل وموسيقى ورقص وتصميم مناظر واضاءة وتصميم ملابس، وهندسة معمارية - اي كل انواع امكنة العرض التي تضم الجمهور والممثلين ونوعية الخشبة التي يدور فوقها العرض.
انظر : جون كاسنر اتجاهات في الدراما والمسرح المعاصر (طبعة موسعة في الشكل والمضمون في المسرح المعاصر - جامعة ييل) مؤسسة هولت ورانهارت وونستون - نيويورك ١٩٦٦ ص٣.

(٣) صفحة رقم ( ٨٠ ) من سيناريو فلم اليرموك لكاتب السيناريو چارلس وود.

(٤) انظر الملحق رقم (١) ، سيناريو فلم اليرموك - چارلس وود - مشهد رقم (٤٢).

(٥) اخرج اورسون ويلز فلم عطيل ، وكوزينتيف فلمي هاملت والملك لير واخرج رومان بولانسكي فلم ماكبث واخرج لورنس اوليفيه عطيل وهاملت وماكبث، وجميع هذه الافلام هي لنصوص وليم شكسبير.

(٦) انظر كتاب الشعر ص ٢٧٧ في السطور ٣-٤-٥ حيث يقول ارسطو بان الموضوع لايصلح للتعبير الفني اذا كان كبيراً بلا حدود او بدون حدود.

(٧) فهم السينما، لوي ديجانيتي - دار الرشيد للنشر ١٩٨١ ص ٧٥-٧٦-٨٢.
حيث يقول المؤلف : (في داخل الاطار توجد مساحات معينة يمكن ان توحي بافكار رمزية حسب طبيعة تلك المساحة) وفي صفحة ٨٢ يقول (تحاول العين الانسانية ان تؤلف بشكل آلي العناصر التشكيلية المرئية للتكوين في كل موحي)
وفي صفحة ١٠٣ يقول (وهكذا نرى ان بعض انواع التصميم يمكن ان يوحي بافكار رمزية)
وفي صفحة ١٢٩ يقول (ان امام المخرج السينمائي مئآت الطرق لايصال المعنى)

(٨) ان آرسطو يذكر ستة اجزاء للتراجيديا، اي الدراما ومنها (المناظر) و (الموسيقى) ويعتبرها عناصر ثانوية. كما ان ارسطو وبدون ذكر تفصيلات يفترض ان ذلك من مهام المؤلف وليس من مهام مصمم مختص.

(٩) يتحدث شيلدون جيني (ص ٧٦ تاريخ المسرح في ثلاثة آلاف عام) عن المسرحية اليونانية وعن اسخيلوس فيقول بان سبب عبقرية اسخيلوس هو (ابتكاره الذي دخله على التمثيل حين ادخل ممثلاً ثانياً) (ان الصراع والبناء المسرحي لم يكونا ممكنين الا في نطاق محدود فحسب حين لم تكن المسرحية تشتمل الا على ممثل واحد فقط وعلى قائد الكورس، فلما ادخل اسخيلوس ممثلين مكان الممثل الواحد فانه فتح بذلك الطريق لاحكام العقدة ورسم الشخصيات وجعل الحوار لايقتصر على كونه وسيلة لسرد ماقد حدث بل جعله وسيلة للايحاء بالصراع المباشر).

(١٠) يتحدث يوجين فيل في كتابه (السيناريو من النص الى الشاشة) عن البناء الدرامي باعتباره تكييفاً للحقائق الواردة في القصة تبعاً للشكل التعبيري بطريقة يتحقق معها افضل تأثير. اما القصة فيعتبرها الاحداث الفعلية، واما الحبكة فهي تنظيم الحوادث في القصة ص ٧٢.

(١١) يقول يوجين فيل (التنسيق خطير في السينما، ويقوم به المخرج، المخرج هنا منظم يقود تأليف الكاتب للحصول على الحد الاعلى من التعبير ضمن اصغر مساحة) ص ٣٣.

(١٢) فهم السينما ص ٧٥.

(١٣)(١٣) نفس المصدر ص ٧٦.

## المصادر العربية والاجنبية


١- اللغة السينمائية، مارسيل مارتان ، ترجمة سعد مكاوي، ومراجعة فريد المزاوي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر - الدار المصرية للتأليف والترجمة ١٩١٤.

٢- ماهي السينما، اندريه بازان، ترجمة الدكتور ريمون فرنسيس، مراجعة وتقديم احمد بدرخان، مكتبة الانجلو المصرية ١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة ١٩٦٨ الجزء الثاني - السينما والفنون الاخرى ١٩٦٩.

٣- فهم السينما، لوي ديجانيتتي، ترجمة جعفر علي عباس، دار الرشيد للنشر، وزارة الثقافة والاعلام ١٩٨١.

٤- علم جمال السينما، هنري آجيل، ترجمة ابراهيم العريس، المكتبة السينمائية، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٠.

٥- فن السينما، رودولف آرنهايم، ترجمة عبد العزيز فهمي وصلاح التهامي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر ١٩٥٧.

٦- الاحساس السينمائي، سيرجيه م. أيزنشتاين، تعريب سهيل جبر، مراجعة ابراهيم فتحي، دار الفارابي - بيروت - ١٩٧٥.

٧- مذكرات مخرج سينمائي، سيرجيه م. أيزنشتاين، ترجمة انور المشري، مراجعة كامل يوسف، وزارة الثقافة والارشاد القومي - المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، ١٩٦٣.

8- Understanding the Arts,Bernard S.Muyers,Holt,Rinhart and Winston,NewYork 1961.

9- Arts and Ideas,William Fleming,Holt, Rinehart and Winston,N.Y. 1962.

10- Aristotle's theory of poetry and 7 ine Art, S.H. Butcher, Dover publications, Inc.,4th edition 1951.

11- Film : The creative Process,John Howard Hill and Wang, N.Y. 2nd edition 1964. Lawson.

١٢- تاريخ المسرح في ثلاثة آلاف عام، الجزء الاول، تأليف شلدون جيني، ترجمة دريني خشبة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، ١٩٦٣.

13-Direction in modern theatres and drama,John Gassner, Holt,Rinehart and Winston, Inc.,N.Y. 1966.

١٤- العلامات في المسرح، ترجمة سيزار قاسم ص ٢٣٩.

المشهد ٤٢ سور دمشق (الباب الشرقي) نهار / داخلي

معسكر خالد بن الوليد

- خالد وضرار يمتطيان جوادهما.
- بينما عبد الرحمن ينظر الى اسوار دمشق شارداً

صوت عبد الرحمن - يادمشق لقد عدت
صوت جودى - مستحيل .

- قطع -

- فلاش باك -

الملحق رقم (١)

# السلوك الابداعي في التدريس الجامعي والبحث التربوي

الدكتور ابو طالب محمد سعيد /استاذ علم التربية
جامعة بغداد - كلية الفنون الجميلة

## الخلاصة :

التدريس الناجح هو وليد الموهبة والتقنية وهو السبب في الاهتمام بالابداع والابداعية في مجالات التربية والتدريس.

أثار رجال التربية جملة من الاسئلة وراحوا يبحثون عن اجابات عنها مثل: ما العلاقة بين التربية والابداعية.

الباحث يشير الى مجموعة استنتاجات من بينها ان التدريس الجامعي المبدع هو الذي يتحقق من خلال الابداعية عن طريق جهود الاستاذ وجهود الطالب.

تاريخ تقديم البحث ١٩٩٤/١٢/٢
تاريخ قبول النشر ١٩٩٥/١/٢٧

# الفصل الاول

## مشكلة البحث والحاجة اليه واهميته واهدافه

### ا - مشكلة البحث والحاجة اليه

يعد الابداع احد العوامل الرئيسة في تقدم الامم وتطور حضارتها حتى غدا معياراً للحكم على مدى رقي امة ما. وان الحديث عن الابداع يعني الحديث عن الادمغة المبدعة وعن مجالات الحياة التي تبدع فيها تلك الادمغة والحديث عن الابداع لايقتصر على الفن او العلم فحسب، بل ان جميع فعاليات الانسان وانشطته قابلة لان تشهد ابداعات او نتاجات ابداع او ابداعية.

ان دراسة مشكلات الابداعية دراسة شاملة وبحث العوامل المؤثرة فيها وتحديد وسائل تطور المعرفة قد شهدت اتساعاً خلال الاربعين سنة الماضية بالوقت الذي اهمل فيه هذا الموضوع ردحاً من الزمن بسبب الخلط الذي كان سائداً بين الذكاء وبين الابداع، لذلك فان دراسة مشكلة الإبداع تعد احدى المشكلات الحديثة التي يعالجها علم النفس وعلم التربية، سيما وان الاهتمام بدراسة مشكلة الابداعية قد تأخرت بسبب الاعتقاد الذي كان سائداً والذي يرى ان من يجيب عن الاسئلة التي تثار حول ماهية عملية الابداع من ان يكون مبدعاً هو نفسه، واذا كان الامر كذلك فانه يتطلب وقتاً من المبدع الباحث والغوص في اعماقه واللجوء الى التأمل الباطني من اجل استفادة خبرة الابداع، زد على ذلك ان جملة امور كانت تقف في وجه الدراسة في هذا المجال كالمقاومة التي يبديها المبدع نفسه والناجمة عن طبيعة الانسان. كما ان النظرة السائدة كانت ترى ان الفنانين والعلماء والمبدعين يتمتعون بقدرات خارقة تميزهم عن سائر البشر الآخرين. ولكن بعد ان نبذ علماء النفس المعاصرون هذا الرأي واصبحوا ينظرون الى القدرات الابداعية بانها موجودة عند كل الناس ولكن بدرجات متفاوتة، اي ان الفروق بين الناس من حيث هذه القدرات الابداعية تكمن بالدرجة لا في النوع .. ومن انعكاسات هذا الرأي الحديث يمكن الاشارة الى انه اصبح من الممكن ان يقوم غير المبدعين بدراسة الابداع.

ان تزايد المعارف الى درجة دعيت بالتفجير المعرفي ادى الى الاستعمال السريع لتلك المعارف من جهة وتدخل بعض المتغيرات النوعية في صفات العمل، اي العقلنة المركزة على جميع الانشطة في جميع الميادين العلمية والتكنولوجية والتخطيطية المهنية وعلى جميع المستويات.

ومن الامور العامة التي حتمتها الظروف الجديدة على مستوى المجتمع المعاصر هو التأكيد على كل من ينخرط في اي نشاط مهني ان يمتلك حجماً كبيراً من المعارف وفي بعض الاحيان يطلب منه اعادة بناء تلك المعارف بشكل تام مع المرونة الكبيرة جداً للتكيف



الدراسات الابداعية يتلمس في نتائجها مايعنيه على تحقيق اهدافه التي يحددها من اجل تنشئة الجيل وتكوينه مراعياً في ذلك الاسس النفسية للمتعلم والمعلم، سيما وان من اهم تلك الاهداف ذلك الهدف الذي يتمثل في تكوين القدرات الذاتية للفرد على التعلم كما ان هذا الهدف يتمثل بدرجة اكثر بروزاً بتعليم الفرد كيف يتعلم باستمرار، زد على ذلك من مطالب العصر الحاضر فرضت على التربية ان تقدم لتلاميذها افضل الامكانات لتطويرهم وان تساعدهم على تكوين الانسان الذي يستطيع التكيف المستمر مع الوسط المحيط به. ومن الطبيعي ان تحقيق ذلك يعتمد على تزويد الطلبة بالخبرات وهذا يتطلب تحديد اساليب لتنظيم الخبرات المدرسية المتخصصة من اجل ضمان تحقيق انجازات ابداعية في مجال المعلومات من جهة وتوفير المواقف التي تمكن الطلبة من العمل المبدع من جهة اخرى.

هذا مما دفع المربين الى تركيز اهتماماتهم عند دراسة مشكلة الابداع على توسيع الدراسات وتكثيف الانشطة المكرسة لهذا الغرض، اضافة الى بلورة تيار في علم التربية يتلائم مع هذا الاتجاه، زد على ذلك ان تنمية الابداعية من خلال التربية قد لقيت اهتماماً كبيراً في العديد من الاقطار كالاتحاد السوفيتي السابق وفرنسا وانكلترا والمانيا بشقيها، اما في العراق فقد بذلت جهوداً جيدة في هذا المجال.

ومع كل ذلك فان مشكلات التربية الابداعية لم تحضَ بالاهتمام الكافي من الباحثين كما في حالة الابداع في الفن والادب والعلم. فالميدان يكاد يكون بكراً وان المدرسة ما زالت بحاجة الى نتائج مثل هذه الدراسات، وعليه فثمة اسئلة تثار هنا حول العلاقة بين الابداعية والتربية وكيفية اثارة الابداعية وتنميتها وما دور التدريس الجامعي في هذا المجال وما صفات التعليم الجامعي الذي يحقق ذلك وما دور البحث التربوي في اطار كل تلك الجهود ؟

وعليه فثمة موقف مازال يتطلب البحث والدراسة يدعو الباحثين الى توجيه الاهتمام به ودراسته. بخاصة وان الدراسات التي اجريت في مجال الابداع والتربية قليلة جداً سيما في الوطن العربي والعراق، على الرغم من وجود مؤلفات وبحوث عربية واجنبية تناولت الابداع في العلم والفن والادب، ومما تجدر الاشارة اليه ان عبد المنعم خيري وهو طالب دكتوراه في هذه الكلية قام بمحاولة هذه السنة (١٩٩٢/١٩٩٣) للربط بين طرائق التدريس والابداعية مركزاً على طريقة العصف الذهني لاثارة الابداع، وقدم هذه الدراسة جزءاً من متطلبات دراسته في مادة علم مناهج البحث، ومع ذلك فهي خطوة اولى في هذا المسار من جهة وانها لاتقع ضمن اطار هذا البحث من جهة اخرى.

ان المبررات اعلاه اضافة الى ضرورة الاجابة عن تلك الاسئلة، دعت الباحث الى ان يختار موضوعه هذا البحث ويحدد عنوانه بـ (السلوك الابداعي في التدريس الجامعي والبحث التربوي).

للعمل وضمن هذا السياق يقوم المعنيون بامور التربية بتحديد اهدافها بوضوح يتمثل بتقديم كمية من المعارف الصالحة دائماً سواء في مجال التعليم ام في مجال تكوين القدرات الذاتية للفرد على التعلم كما ان هذا الهدف يتمثل بدرجة اكثر بروزاً بتعليم الفرد كيف يتعلم باستمرار، علماً ان تكوين الانسان يعد هدفاً يأخذ بنظر الاعتبار المراحل التعليمية كافة، اضافة الى تكثيف الانظمة المدرسية حسب طبيعة الطفل وامكاناته من جهة وحاجات المجتمع من جهة اخرى، وهذا يعد تعبيراً عن الصفات التجديدية في التربية، كل ذلك ينعكس على الطريقة التعليمية فقد تغيرت النظرة اليها الان.

ان ميدان التربية مثله كمثل ميادين الفن والادب والعلم يعتمد تقدمه وتطوره على حجم الابداعات التي تبرز في جوانبه المختلفة ونوع تلك الابداعات. فالتدريس وهو احد جوانب العملية التعليمية - التربوية لايقوم على المهارة والتدريب فحسب، بل ان الموهبة والاستعدادات الفطرية تلعب دوراً هاماً في التفريق بين المدرس المبدع والمدرس التقليدي وقديماً اثير تساؤل حول هل ان المعلم مطبوع ام مصنوع ؟ وقد تباينت الاجابات عن هذا التساؤل فكل فريق اعتمد دلائل تؤيد رأيه اذا كان من القائلين بالمطبوع أو اذا كان من القائلين بالمصنوع وبصرف النظر عن تباين تلك الآراء يمكن اعتماد رأي جوزيف لومان الذي يقول " من المؤكد ان اداء الطالب في المساق هو ثمرة قدرته العقلية والاثار الدافعة الحافزة التي يوفرها المناخ الصفي، كما ان فاعلية المدرسين الجامعيون هي ايضاً نتاج خصائصهم الفردية الشخصية والفنية فبعض الاساتذة امهر من بعض ولكن الظروف تؤثر في الطريقة التي يطبق بها المدرس مهارته، ان القضية المفتاح هي بالطبع المساهمة النسبية للمهارة الفردية والدعم المؤسس لنوعية التدريس " (٢،ص٢٢٦).

ويرى لومان نفسه انه " عند النظر في المهارة الفردية تبرز الموهبة الذاتية في التدريس في المقدمة ... وكما في الموهبة الفنية والرياضية فان موهبة الكلام تحدد مدى سهولة وسرعة تعلم الفرد لفن القاء المحاضرات وكفاءته العامة " (٢،ص١٢٦).

ويقول لومان " ان الموهبة تلعب دوراً في تحديد كيف ينجح المدرسون بسهولة في الصف ولكن بفضل الجهود الذاتية يمكن تعديل الاداء المتدني او المتوسط، وبالتالي فالموهبة مطلوبة من كل شخص ليطور قدراته الى اقصى حد ممكن " (٢،ص٢٢٧).

مما تقدم يتضح ان التدريس الناجح المبدع هو وليد الموهبة والتقنية والمهارة والدربة وتوافر الخبرة الكافية وهذا يتطلب على حد تعبير لومان " ممارسة اللجوء الى العروض الشفهية التلقائية واعطاء الامثلة الابداعية واستخدام الاساليب التدريسية والاندماج التلقائي الحدسي والقدرة على تفسير رسائل الطلبة الضمنية " (٢،ص٢٢٨).

وفي ضوء ما تقدم اتضح ان ميدان التربية مثله كمثل ميادين الفن والعلم اتجه نحو



## ٢- اهمية البحث :

تتجلى اهمية هذا البحث في القاء الضوء على العلاقة بين القدرات الابداعية والتوجيه التربوي الذي يستهدف استثمارها، وتبرز كذلك فيما يقدمه من مؤشرات تفيد في كيفية اثارة القدرات الابداعية وكيفية استثمارها في العملية التربوية.

## ٣- اهداف البحث :

يهدف البحث الى الاجابة عن الاسئلة التالية :

١- ما مفهوم الابداعية ؟ وما مستوياتها ؟ وما المشكلات التي تعالجها الابحاث التي تجري في مجال الابداعية ؟

٢- ما العوامل الكامنة وراء الابداعية ؟

٣- ما مهمام المدرسة في اكتشاف القدرات الابداعية ؟

٤- ما دور المدرسة في البحث المبدع ؟ وما ميادين البحث المبدع ؟

٥- ما دور المدرسة في تكوين الشخصية المبدعة ؟

٦- ما مكونات التدريس الجامعي المبدع ؟

٧- كيف تنظيم علاقات مدرس - طالب بأسلوب مبدع ؟

## ٤- طرائق جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها :

لما كان البحث من النوع المكتبي فقد اعتمد على الطريقة التاريخية - الوثائقية في جمع معلوماته وقد حللها بموجب الطريقة المنطقية بمستوياتها الاستنتاجي والاستقرائي.

## ٥- حـــدود البحـــث :

تحدد البحث بدراسة مفاهيم الابداعية في مجال التربية.

## ٦- تحديد المصطلحات :

وما يترتب على ذلك من تطبيقات في التدريس :

### ا- التدريس الجامعي :

وهو جميع الانشطة التي يقوم بها كل من المدرس والطالب الجامعي من اجل تكوين الطالب واكسابه الخبرات والمهارات والعادات التي تتفاعل مؤدية الى تكامل هذا التكوين وهو بذلك يكون عملية تفاعل متبادلة بين المتعلمين واستاذهم وعناصر البيئة المختلفة.

٢- الابـــداع :

هو النتاج الجديد والاصيل سواء بالنسبة للعمل المنتج او طريقة انتاجه او اعادة الصياغة والتكوين للمادة المبدعة.

٣- التدريس المبدع :

هو التدريس الذي يثير القدرات الابداعية لدى الطلبة ويستثمرها من اجل تعليم الطالب كيف يتعلم مدى حياته ذاتياً.

٤- البحث التربوي :

هو الجهود المخططة لاجراء استقصاء دقيق يهدف اكتشاف حقائق وقواعد تفيد في حل مشكلات محددة او اضافة الجديد الى ميدان علم التربية او تبيان افضل الطرائق والافكار الجديدة في الميدان التربوي والتي تعتمد الاسلوب العلمي في التفكير وهو محاولة لحل مشكلة قائمة او اجابة عن سؤآل قائم *.

# الفصل الثاني
# الاطار النظري والدراسات السابقة

## ١ - الاطار النظري

### ١-١ - نظرة تاريخية موجزة :

ان الحاجة الى القيام ببحوث حول اسلوب تنظيم الخبرات المدرسية المتخصصة من اجل ضمان تحقيق انجازات ابداعية في مجال المعلومات من جهة وتوفير المواقف التي تمكن الطلبة من العمل المبدع في جميع ظروف العمل والنشاط الانساني، مما يؤدي الى السيطرة على مشكلات الابداعية، كل ذلك فرض منذ نصف قرن تقريباً على علم النفس ان يتضمن مثل هذا التناسق وجعله ضمن اهدافه وخصّه بأهتمام كبير. وحسب " ان المعارف النفسية،يتم نقلها الى ميدان التربية ومن ثم استخدامها " (١١٦) ونظرة تاريخية سريعة حول الجهود المبذولة في مجال الاهتمام بمشكلة الابداع ولما تم انجازه في هذا المجال تذكرنا " دور " وزميلتها انه في سنة ١٩٦٤ وجدت اربعين مجموعة بحث مكرسة لدراسة مشكلة الابداعية في الجامعات الامريكية. وقد انشئت اول مجموعة لهذا الغرض سنة ١٩٥٠، اما المؤتمرات التي عقدت منذ سنة ١٩٦١ فقد تركزت على بحث الافكار الانتاجية كما ان العديد من المطبوعات ظهرت في ميدان التربية كلها تشير الى الظاهرة التربوية للابداعية. اما في مؤسسات التعليم العالي فقد تم ادخال مساقات لدراسة الابداعية، اعتمدت في

جزءها الاكبر طريقة العصف الذهني التي اوجدها اوزبورن سنة ١٩٣٩، اضافة الى انتشار بعض البرامج التجريبية في هذا الموضوع (٨،ص١١٧).

ومن الجدير بالذكر ان عالم النفس الجشتالتي آرنهيم " قد احتل منصب اول استاذية في العالم قاطبة لسيكولوجية الفن في جامعة هارفارد اعترافاً به وبأنجازاته " (٨،ص١١٧).

وقد تبين في الفصل الاول ان تنمية الابداعية من خلال التربية قد لقيت اهتماماً كبيراً في العديد من اقطار العالم هناك اعلام بارزين على المستوى العالمي يمكن ذكر نماذج منهم لا على سبيل الحصر واول ما يرد الى الذهن العالم جيفورد وارنهيم وتورانس وتايلور وروشكا وغيرهم على المستوى العالمي وسويف وتلاميذه على المستوى العربي ونوري جعفر على مستوى القطر العراقي وفاخر عاقل في سوريا.

## ١-٢- فكرة عامة عن النظريات التي فسرت الابداع :

" ان تحليل الدراسات التي تمت في هذا الميدان من اجل توضيح مشكلات الابداعية اسفر عن استمرار بعض الشكوك في علم النفس الابداعي وعلم التربية الابداعية وهذا الموقف ناتج عن عدم امكانية تشخيص القدرات الابداعية جزاء النقص في الاختبارات الصالحة لهذا الغرض (٨،ص١١٨).

الا ان هذه الشكوك لم تفت في عضد الباحثين اذا استمروا في البحث عن حقيقة وماهية الابداع ومراحل العملية الابداعية وما يكتنفه كل ذلك من مشكلات واختلاف في وجهات النظر، وقد ادى هذا الموقف الى ان تتخذ البحوث في مجال الابداع في العقود الاخيرة طابع التجريب وتنوعت الجوانب التي اخضعت للدراسة، واسفرت تلك الجهود عن عدد من " الاتجاهات في تفسير الابداع والابداعية منها ما اكد على القدرات والمواهب الشخصية ومنها ما اكد دراسة العلاقة بين الانتاج وسمات الشخصية ومنها ما اكد الانتاج النافع للفرد والمجتمع ومنها ما اكد القدرة على التفكير المبدع " (٨،ص٥٧/٥٨).

ان هذه الاتجاهات وغيرها نابعة عن نظريات تم التوصل اليها عند البحث عن تفسيرات عقلانية للظاهرة موضوع البحث، حتى ان هذه النظريات بلغت اكثر من احدى عشرة نظرية تقع في مقدمتها نظرية التحليل النفسي بصفتها الفرويدية، اضافة الى نظريات الالهام والتفسير الدينامي لعملية الابداع والنظرية الاجتماعية في تفسير الابداع. ونظرية واقع تحليل الذات اضافة الى وجهة نظر ادلر بهذا الخصوص ونظرية الجشتالت والنظريات الفسلجية والنظرية التي تفسر الابداع بأنه عملية تكيف او احداث توازن بين الفنان وبيئته (٦، ١٤١-٢٠).

ومما تجدر الاشارة اليه ان اغلب هذه النظريات تحدثت عن الابداع الفني، ولكنها قليلاً ما

تحدثت عن الابداع في التربية والتدريس ومع ذلك فثمة بحوث تناولت هذا المجال ومؤلفات مثل كتاب فاخر عاقل الابداع وتربيته اضافة الى عدد من الابحاث المصرية التي تمت في هذا المجال (ننظر الدراسات السابقة).

وقد تضمنت بعض الادبيات باللغة الرومانية بحوثاً حول مشكلات الابداع والتدريس او البحث التربوي. **

وقد كرس ستة من الباحثين الرومان وعلى رأسهم ماريا جريوفيانو جهوداً طيبة لاعداد مجموعة بحوث واصدارها بكتاب يحمل عنوان « اثارة الابداع لدى التلاميذ في العملية التعليمية» تضمن هذا الكتاب عدد من الموضوعات مثل العوامل الكامنة وراء الابداعية والمشكلة النفسية للبرامج التجريبية لتربية الابداعية والتعليم الخلاق في نطاق مادة تعليمية معينة وهناك موضوعات اخرى كلها انصبت على بحث جوانب الابداعية واثارتها وتربيتها. ومن بين الدراسات التي تضمنها المؤلف المذكور يمكن الاشارة الى : مشكلات تحديد السمات الابداعية لدى المراهقين وهي دراسة تجريبية وهناك دراسة مقارنة بعنوان التعلم المبدع. وعلى كل حال فأن استعراض هذه النظريات ليس من مهمة هذا البحث، ولكن يمكن القول ان كل واحدة منها قد سجلت عليها مأخذ ونواقص وقد لخص (محمد) جميع تلك الانتقادات فأشار الى ان نظرية الالهام لن تفيد العالم من حيث الوجد الصوفي والقوى الخارقة في الابداع الفني، كما ان الخيال والاوهام اللذان ركز عليها اصحاب هذه النظرية وحدهما لايكفيان في اي ابداع ونفى (محمد) وجود الهام مفاجيء وأكد فشل هذه النظرية في بيان عنصر الاداء او التنفيذ، نفى ما اكده انصارها من ان الفن خلق من العدم وانتهى هذا المؤلف الى رفضها رفضاً كاملاً، وكذلك عالج محتوى النظرية العقلية وسجل عليها جملة نواقص من اهمها اغفالها عنصر الاداء وغيرها من الانتقادات التي تبدو مقبولة منطقياً واستمر محمد بفند هذه النظريات فصرح على النظرية الاجتماعية مشيراً الى انها تمتلك عدة جوانب ايجابية كتوجيهها الانظار لأهمية المجتمع في عملية الابداع الفني ومع ذلك مله عليها اعتراضات ومضى ينفذ النظرية النفسية وقسم نقده الى ثلاث مجموعات تناول في المجموعة الاولى مدرسة التحليل النفسي لفرديد وفي الثانية تناول في المجموعة الثانية تناول السريالية، اما في المجموعة الثالثة فقد تناول نقد نظرية بونج (٦ب ، دول - ٤ و ب - ٩ ).

خلص محمد الى تحديد موقفه اتجاه مشكلة الابداع الفني في اربعة اسئلة تدور حول منبع الابداع الفني وعلته وكيفية تخارج الابداعات وتحققها في اعمال فنية ملموسة وما يرتبط بذلك من اداء او تنفيذ يتطلب وجود المادة وعمل على تلك المادة (٦ب،ص٣-٤ ).

وقد اسس موقعه على اطار معين تضمن اربع نقاط حدد له ثلاث خصائص وانتهى من

كل ذلك الى تأكيد ان شخصية الفنان المبدع شخصية عاقلة انفعالية صانعة تعيش في بيئة ذات مضمون ثقافي اجتماعي يتبادل معها الاثر والتأثير بطريقة دينامية متفاعلة من خلال اطار نوعي اكتسبت مضمونه من الخارج( ٦ب ، ص ٧ ). ان هذا الموقف ليس جديداً كما يؤخذ من حديث صاحبه، وانما هو مركب من افكار النظريات التي استعرضها وانتقدها. ومع ذلك فلسنا هنا بصدد الابداع الفني ونظرياته لان هذا يخرج البحث من حدوده. بل كل ما يهدف اليه هذا البحث ان يبقي الضوء على كيفية انارة القدرات الابداعية لدى المتعلمين ومن ثم اكتشافها او تشخيصها وتوجيهها لما فيه صالح الفرد والمجتمع.

### ١-٣- ما اسفر عنه الاطار النظري من مؤشرات :

كشف الاطار النظري عن اربعة امور هامة اولها : ان الاهتمام بدراسة المشكلات الابداعية يمثل اتجاهاً حديثاً وذا عمر قصير اذ انه لايتجاوز النصف قرن او اكثر بقليل وعادة ما يؤرخ له - بدراسات اوزبورن ١٩٣٩ ومع ذلك فقط نشط الباحثون في هذا المجال نشاطاً ملحوظاً بخاصة بعد ظهور دراسات جلفورد على المستوى العالمي ودراسة سويف عن الابداع في الشعر، اما الامر الثاني : فقد تمثل في تعدد النظريات النفسية التي فسرت الابداع والابداعية على الرغم من قصر المدة التي بدأت فيها هذه الدراسات في الظهور، واما الامر الثالث : فيتمثل في تعدد تعريفات مفهوم الابداع حتى قاربت المائة تعريف مما ادى الى عدم الاتفاق على تعريف معين، بحيث يمكن وصف هذه التعريفات انها وحيدة الجانب لان منها ما اكد القدرات الفعلية والاخر اكد الانتاج الاصيل والثالث اكد العلاقة مع سمات الشخصية .. الخ ولكن هذه الاجتهادات والاختلافات ذات مردود ايجابي على العلم والباحثين لان المصطلح لم يحدد حتى الآن وهذا يدعو الى المزيد من البحث والتقصي، اما الامر الرابع : فيتمثل في ان مجال التربية والابداع ومجال التدريس المبدع قد لقي اهتمام من الدول وكذلك من لدن الباحثين وان لم يصل هذا الاهتمام درجة الابداع في الفن والعلم ولكن الاهتمام اخذ يتسع ويتعمق، وهذا ما سيفيد الباحث منه في هذا البحث عند الحديث عن التدريس الجامعي المبدع.

## ٢- الابحاث السابقة

على الرغم من وجود ابحاث عديدة في مجال الابداع الفني او الابداع والشخصية والابداع للامراض العقلية، فان الدراسات المكرسة للتربية والابداع كانت قليلة وتكاد تكون معدومة على مستوى القطر العراقي، لذلك اقتصر الباحث على استعراض احدث دراسة في مجال التدريس والابداع. مع ان هذه الدراسة متواضعة وتعد محاولة اولية ولكنها

جديرة بالاهتمام لكونها اول محاولة في دراسة طريقة العصف الذهني طريقة للتدريس في القطر.

### ٢-١- دراسة خيري ١٩٩٣ (٤) :

استهدفت الدراسة التعرف على ابداعات الطلبة من جراء استخدام طريقة العصف الذهني في التدريس، التعرف على الفروق في الابداع حسب طريقتي العصف الذهني وطريقة الاستقراء.

اعتمد الباحث معياراً أُعد لهذا الغرض بقياس الابداع المنتج اخذ بنظر الاعتبار مفاهيم: الاحساس بالمشكلات والطلاقة بانواعها الاربعة والمرونة بشقيها والاصالة والقدرة على التقويم، واجرى عليه عملية تقنين. وطبق تجربته على عينتين ضابطة وتجريبية لمدة عشرة اسابيع بمعدل حصة واحدة في الاسبوع. متبعاً مع المجموعة التجريبية طريقة العصف الذهني وتدرس المجموعة الضابطة بواسطة طريقة الاستقراء وذلك في تدريس مادة التصميم والتزيين. وتوصل الباحث على اساس المقارنات الاحصائية للنتائج التي حققتها التجربة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح التدريس حسب طريقة العصف الذهني. وانتهى الى تأكيد وجود ابداعات في نتائج الطلبة خاصة المجموعة التجريبية، كما ان نتائج بحثه اسفرت عن ان الحساسية للمشكلات اعلى لدى المجموعة التجريبية منها لدى المجموعة الضابطة وكذلك الحال بالنسبة لعوامل الطلاقة والمرونة إما عامل الاصالة فكان ضعيفاً لدى المجموعتين. وخلص الباحث الى ان التدريس حسب طريقة العصف الذهني كان يعطي نتائج افضل من التدريس حسب طريقة الاستقراء.

### ٢-٢- دراسات اخرى :

استعرض خيري عدداً من الدراسات في دراسته المشار اليها، ومنعاً للتكرار، يقتصر الباحث هنا على الاشارة لتلك الدراسات بخاصة ما كان منها ذات صلة بالتدريس مع احالة القارىء الى ملخصاتها في دراسة خيري المذكورة (٥) .

من تلك الدراسات دراسة مرسي ١٩٧٩ الموسومة (عوامل الاثارة في تنمية الابداع في التعبير بالرسم في المدارس الثانوية) وجد الباحث ١٦٧ طريقة تعليمية لتنمية الابداع وقد انتهى الباحث الى بعض النتائج من اهمها : ان عوامل الاثارة الخارجية هي : الطبيعة، التراث، الخامة، البيئة المصنوعة، وان هناك طرائق ابداعية لتقديم عنصر معين ثم حصرها في مجموعتين من الطرائق. والدراسة الاخرى هي دراسة منصور ١٩٨١ الموسومة (اثر تدريس وحدة المجموعات باستخدام الوسائل التكنولوجية للتعلم على التفكير الابتكاري)

وقد توصل الباحث على اساس المقياس الذي استخدمه في البحث الى ان هناك فروق ذات دلالة احصائية لصالح الطريقة التكنولوجية وان الطريقة التكنولوجية المبرمجة في التعليم تتجلى في القدرة على التفكير الابتكاري بدرجة اكبر من الطريقة التقليدي.

### ما اسفرت عنه الدراسات السابقة من مؤثرات :

عند النظر في دراسة خيري والدراسات التي اوردها خيري في دراسته يتضح ان الباحثين العرب وجهوا اهتماماً جيداً الى الربط بين طرائق التدريس واثارة الابداعية وان هناك طرائق افضل من غيرها في عملية الاثارة هذه واكتشاف القدرات الابداعية كطرائق العصف الذهني (خيري) والطريقة التكنولوجية (منصور) وبعض الاجراءات والاساليب الخاصة (مرسي).

ان ما انتهت اليه الدراسات السابقة يفيد في تعزيز توجه هذا البحث نحو اثبات العلاقة القوية بين الابداعية والتدريس المبدع، اما في مجال المقارنة بين هذه الدراسات والدراسة الحالية ومدى افادة الأخيرة من المجموعة الاولى، يمكن القول ان هذه الدراسة بما انها دراسة مكتبية وثائقية وتلك الدراسات تجريبية وان هذه الدراسة تتصف بالعمومية في الموضوع الذي تعالجه وتلك الدراسات تناولت مشكلات محددة وضيقة، وعليه فانها تختلف في الاهداف والاجراءات، الان نتائج تلك الدراسات تكون مادة جيدة عند الحديث عن العلاقة بين الابداعية والتدريس المبدع.

# الفصل الثالث
# نتائج البحث ومناقشتها

## ا - مفاهيم الابداع والابداعية

### ا - ا - مفهوم علم النفس الابداعي :

ان معالجة مفهوم السلوك الابداعي، تدخل في اطار علم النفس الابداعي وهذا يقتضي التعريف بهذا الفرع العلمي فما هو علم النفس الابداعي ؟ ان علم النفس الابداعي هو احد ميادين علم النفس الذي يهتم ببحث قوانين عملية ابداع نتاجات اصلية وجديدة.

وان موضوعه هو عمل الانسان المبدع ذي القيم الاجتماعية الجديدة في العلم والتقنية والفن (عمل العلماء والمخترعين والفنانين، اضافة الى اللحظات الابداعية في اللعب والعمل والتعلم) [٦] . اي انه يدرس الخصائص النفسية الكامنة وراء الابداع، وعليه فانه مولود

من ابوين هما العمل الابداعي الذي يقدم المادة التي تستخدم للتحليل والتفسير من جهة وعلم النفس العام الذي يقدم القوانين التي تفسر العوامل النفسية والعقلية والكامنة وراء الانتاج الابداعي اضافة الى السمات الشخصية التي يتميز بها المبدع من جهة اخرى.

### ١-٢- مفهوم الابداع والابداعية والموهبة التقنية :

ان مصطلح الابداع مثله كمثل الفن والحقيقة والعدالة والجمال مازال المهتمون والمتخصصون بها لم يفرغوا بعد من مناقشة مدلولاتها ومضامينها ومتى ماتم تحديد اي منها توقفت المناقشة حول ذلك المفهوم. وبما انه لم يحصل ذلك فما زال الباب مفتوحاً اذن لتناول هذه المفاهيم بالدراسة والتقصي.

ان الباحث في ميدان السلوك الابداعي يجد امامه عدد من المصطلحات التي ربما تفرض طبيعتها الغامضة وحدودها الوهمية ومضامينها المتشابكة نوعاً من الخلط في اذهان الباحثين والقراء على حد سواء. فهناك عمليات الابداع والعملية الابداعية والسلوك الابداعي والنتاج الابداعي والموضوع الابداعي .. الخ، وعلى الرغم من ان هذه المفاهيم تمثل عناصر في بنية كلية موحدة وبعضها يمثل مراحل في تكوين هذه البنية، فقد لوحظ ان بعض الكتاب يستعملون بعضها محل البعض الآخر وبالمعنى نفسه دون تفريق في المضمون.

ومن الدلائل على وجود عدم الوضوح في التعريف يمكن الاشارة الى ما توصل اليه (آرفنك كاتايلور من خلال اطلاعه على مائة تعريف التي وجدها لمصطلح الابداعية اذ انه لم يجد اي تعريف شامل لهذه الظاهرة من جميع جوانبها وتعقيداتها. وهذا ما اكده M.Podes اذ توصل الى ان الابحاث لتوضيح مشكلة الابداعية كانت تميل الى جانب او آخر مما يلي(٧،ص١١٨):

١- سمات شخصية المبدع وبنيته
٢- عملية الابداع (النشاط الابداعي ذاته)
٣- النتاج الابداعي
٤- صفات العلاقات المتبادلة بين الكائن البشري والوسط المحيط به.

ومما تجدر الاشارة اليه انه في السنوات الاخيرة بذلت جهوداً كبيرة من اجل التأكد من الابداعية ومطابقتها مع النتاجات التي تسفر عنها الانشطة الابداعية. وقد تناولت بعض النظريات هذين الجانبين على النحو التالي :

اكد (س.دبليو تايلور) على ان التعريفات الاكثر تجسيداً هي تلك التعريفات التي تحدد الابداعية من خلال الموضوع المبدع، وضمن هذا الاطار يمتد التعلم الابداعي ايضاً الى

الشخص الذي انتج شيئاً او فكرة فيكون شخصاً مبدعاً.

الا انه من اجل الوصول الى اسهام الابداع والانتاج الابداعي لابد من تحديد سلسلة موحدة من الشروط من اهمها الاصالة وان شروط الاصالة تتحقق من خلال الجدة والوحدة والدهشة، الا انه يجب ان تفهم الجدة بانها نسبية من حيث العلاقة بالفرد والمجتمع، اي فيما اذا كان الانتاج يبدو جديداً بالنسبة للفرد الذي ابدعه.

ان الاعتماد على الانتاج من اجل التعرف على نوعية الابداعية لدى شخص ما، يؤدي الى نتائج غير تربوية لان القليل من الاشخاص ينتجون اشياء اصلية ذات قيمة اجتماعية خاصة مما يترتب على ذلك اصدارحكم على ان بعض الاشخاص فقط يملكون استعدادات ابداعية .

ويترتب على ذلك ان الجهود التي يبذلها المربون من اجل تطوير الابداعية تصبح لامبرر لها، كما ان تأثير العملية التعليمية - التربوية يقتصر على عدد قليل من الاشخاص.

الا ان تايلور بين علماء النفس اقتنعوا ان جميع الناس مبدعون بدرجة ما وذلك على اساس الامكانية التي يملكونها. وحسب وجهة النظر هذه يدخل جميع الاشخاص من جميع الاعمار والثقافات وجميع ميادين النشاط الانساني ضمن المفهوم الواسع للابداعية.

ان الباحثين يرون ان ما يفرق شخص عن شخص آخر هو مستويات القدرات الابداعية.

وعلى هذا الاساس فأن الابداعية تعد المستوى الاول والمعيار الذي يستند اليه في هذا المجال هو الجدة بالنسبة للفرد نفسه كما ان الاصالة تعد معيار موجه للاشخاص من ذوي المستويات الابداعية العليا.

وسوف لن تدخل هذه الدراسة في متاهات تعريف المفاهيم، بل تتبنى بعض التعريفات المحددة المناسبة لاغراضها.

فالابداع هو الاستعداد للعمل او للتعرف على الجديد من القيم حسب لاسويل او انه القدرة التي تميز المبدع حسب جلفورد، ويتبنى البحث لاغراض هذا البحث التعريف الذي قدمه الكساندر روشكا « الابداع بمعناه الضيق المكثف هو النشاط الذي يقود الى انتاج جديد واصيل وقيم من اجل المجتمع » (٧) . وعليه فأن المميزات الرئيسة للانتاج الابداعي هي الاصالة والجدة في ذلك الانتاج، اضافة الى ما يحققه كل من الفكرة او الانتاج من قيمة كبيرة للمجتمع لذا فالابداع شكل راق للنشاط الانساني.

اما العملية الابداعية فهي فعل، حيوي شرطي يبدأ من ادراك حسي لموضوع الرؤى الجمالية من خلال حصيلة او اخرى من الخبرة الجمالية وتتضمن ثلاثة مستويات هي :

التذوق والتعبير والابداع. وعليه فالابداع يعد جزءاً من العملية الابداعية. اما مقومات العملية الابداعية فهي المادة والصورة والتعبير والفنان والخبرة الحالية. واما السلوك

الابداعي فهو كل ما يصدر عن الانسان المبدع من عمليات فكرية ونفسية تجري في داخل ذهن المبدع في اثناء انشغاله في العملية الابداعية وكل ما يصدر عنه من عمليات ونشاط حركي خارجي كالكلام والكتابة والمشي والعزف والرسم .. الخ، واما الموضوع الجمالي او الصورة فهي موضوع الحدس الجمالي وهي صياغة جديدة للواقع والطبيعة من خلال التعبير المبدع. اما الانتاج الابداعي فهو حسب جلفورد - ذلك الجانب الذي يمس الذوق العام للجمهور فان انتاج الشخص المبدع يأخذ مادة الشكل الظاهر للعمل الابداعي مثل الشعر والرواية والاختراع والتصوير والنظرية العلمية والمذهب الفلسفي.

ثمة حقيقتان لايمكن تجاهلهما على الرغم من تباين الآراء في تعريف الابداع وسواء امكن تعريف الابداع ام لا. تكمن الحقيقة الاولى في وجود اتفاق يكاد يكون تماماً على ان الانتاج الابداعي الفني فعلاً هو حصيلة تفاعل الموهبة الفنية (عامل فطري) والمهارة التقنية (عامل مكتسب) يكون العامل الاول موضوعاً للدراسة النفسية ويكون العامل الثاني موضوعاً للدراسة الفنية الجمالية. اما الحقيقة الثانية فتكمن في (ان الباعث على الخلق الفني يتكون من عنصرين هما : الحاجة الى التعبير عن الذات والرغبة في توصيل ما عبر عنه).

ان هاتين الحقيقتين تتضمنان مفاهيم الموهبة والمهارة الفنية والابداع والتوصيل، وهنا يتبادر الى الذهن السؤال التالي : ما المقصود بهذه المفاهيم ؟ وكيف تتفاعل فيما بينهما بحيث تنتج العمل الفني ؟ هذا ما سيتناوله التحليل التالي :

## الموهبة :

ان الموهبة - حسب شنايدر - هبة باطنية تختص بالحساسية الرؤوية الضاغطة تسمح بتحويل اللاوعي (العاطفة الباطنية) والحركة الواعية (الخارجية) الى امكانات جديدة عظيمة يمتاز بها التفسير الشكلي بصورة جلية عليمياً وضمنياً فنياً. ان هذه التقنية مرنة تستطيع الاندفاع الابداعي الذي يجيدهما كما يستطيع ان يعبر من خلال الهيمنة الخلاقة عما ترغب التعبير عنه بأي وسيلة من وسائل الاتصال وبفضل السيطرة التحويلية على الانتباه وتضم الصور والنطق وحسن استخدام اليدين وكل ذلك في نطاق ما يعرف بما قبل الوعي (٨). ان تقنية التحويل تكمن بين الوعي واللاوعي وتشارك في معطيات ومميزات كلا المنطقين واطلق عليهما فرويد اسم ماقبل الوعي لانها تقع على حواف الوعي، هذا بالنسبة للموهبة العامة.

اما التقنية (المهارة) : فيمكن القول انه توجد عملية - ربط بين الحدس الملهم والمعرفة (المهارة) وينجم عن هذا الربط ما يسمى بالاندفاع الابداعي المستمر من اللاوعي والهيمنة

الخلاقة المتآتية من الوعي. ان الموهبة الخاصة وتطور عملية الابداع تتفردان بخاصية جوهرية تتحور في القدرة على الهيمنة على حركة الادراك النفسي التي يدعوها شنايدر بـ " التجمع بين الاندفاع الابداعي والهيمنة الخلاقة " شنايدر (١١١-١١٢).

وهذا يقودنا الى تفسير العبقرية فـ شنايدر يقول " عندما تعتبر الحقيقة جمالاً للاندفاع المبدع المهم اللاواعي ينبغي ان تضاف الممارسة التقنية المستمرة المتمثلة في الهيمنة الخلاقة الواعية المدركة التي تبدأ في شباب الفنان بالتتلمذ والتدريب والمحاكاة " شنايدر،٦.

وهنا نصل الى تلخيص مقومات العبقرية بما يلي " الحدس الملهم، المعرفة، الاندفاع، والهيمنة الخلاقة هذه هي خلاصة العبقرية الاصلية وجوهرها كماً ونوعاً وعلى قدر امتلاك هذه المميزات تتوقف درجة الابداع والخلق " شنايدر،٧.

وهنا يلتقي ستانسلافسكي وشنايدر في التأكيد على الممارسة وتكوين المهارة واهمية ذلك في الابداع الفني، فالاول اكد التدريب الصعب لتطوير القوى الانسانية داخل المبدع، اما الثاني فأكد الممارسة التقنية التي دعاها بالهيمنة الخلاقة ولكن ما هدف هذه التقنية ؟ وما الآلية التي تقوم عليها ؟ فيما يتعلق بالهدف يمكن القول " ان التقنية تهدف الى جعل التصور او المضمون اكثر وضوحاً وتأثيراً واقناعاً واثارة وان يوصل مزاج هذا المضمون الى المشاهد والمستمع باستخدام عناصر الفن التي تعمل على تنسيق صفاته الكامنة والتعبير عنها " (دين ص٢٠) اما بالنسبة للآلية التي يتم بواسطتها تحقيق هذا الهدف فيغيرها (دين) بقوله " ان الانسان وحده غير قادر على ان يثير حالات الانفعال لدى الآخرين، فالفنان علاوة على احساسه بما يتصور عليه ان يعرف المواد التي يستخدمها حتى يجسد هذا التصور " دين ص١٥.

ان التقنية تحل مشكلة العلاقة بين الابداع والشكل " فالفنان يبتكر ويخلق في الشكل اي انه في عملية الخيال تبدو الفكرة له مباشرة في شكل من الاشكال، لكنه لايستطيع ان يفعل ذلك الا اذا كان قد درس وتعلم التقنية دراسة وافية .. وهنا لابد من عملية دمج لهذين العنصرين (الخيال والتقنية) اذ بدون هذا الدمج لاينشأ الابداع ولا يتحقق انتاج ابداعي.

### ا-٣- مستويات الابداعية :

توصل آرفن تايلور Irwing Taylor من خلال دراسة اشكال الابداعية الى تحديد المستويات التالية للانجاز :

أ- الابداعية التعبيرية (الرسم التلقائي والعاب الاطفال).

ب- الابداعية الانتاجية.

جـ- الابداعية الابتكارية " المرونة في ادراك العلاقات الجديدة والظواهر ".
د- الابداعية التجديدة.
هـ- الابداعية البزوغية (الالهامية) (على اساس خبرة واسعة لدى الشخص تمكنه من تملك قدرة عظيمة للتجريد والتركيب وان يبدع شيئاً خاصاً او منفرداً).

**ا-٤- النتاج الابداعي بين الاصالة وتطوير الاستعدادات لدى الطلبة :**

استناداً الى المعلومات المستمدة من علم نفس الفروق الفردية وعلم النفس الابداعي وعلم تربية الابداع اتضح انه ليس بالضرورة ان يؤدي النشاط الذي يقوم به التلاميذ والطلبة الى نتاجات اصلية تماماً، بل قد يؤدي الى التطوير في حدود الاستعدادات الابداعية الممكنة وتنمية القدرات الابتكارية، اضافة الى القدرات على حل مختلف المشكلات التي تبرز في مجال النشاط والحياة وذلك بأسلوب مستقل، ويتحقق ذلك من خلال التمارين الموجهة لكل تلميذ على انفراد.

ان دراسة شخصية الفرد المبدع من اجل تسهيل مهمة اكتشاف الاستعدادات الابداعية وتثمينها، اضافة الى المساعدة على الضبط الخلقي والتقني قد كشفت عن ان ابداعية انسان ما هي الا نتيجة لدمج السمات العقلية والمواقف العاطفية والوسط الملائم.

**ا-٥- العوامل الكامنة وراء الابداعية :**

ان الدافعية قد تم تأكيدها على انها تنافس العوامل الاخرى في تحقيق الانتاج الابداعي. وان مصادر الطاقة الناجمة عن الدافعية يستعملها الفرد بهدف كشف شخصيته والتكوين الذاتي الذي يتم من خلال التغيرات التي تحدث في البنية الاساسية للشخصية. كما ان نشاط التكوين الذاتي يحقق تحولات في الشخصية وهو نشاط خلاق، وعلى المدرسة تقع مهمة تقديم وسائل العمل وخلق مواقف ومقومات للتكوين الذاتي والتعليم المستمر.

ان دراسة شخصية الانسان المبدع تؤدي الى تحديد العوامل الشخصية والوسط الاجتماعي. ان العوامل الفعلية تلعب دوراً هاماً في هذا الربط المتبادل وقد اشار جلفورد الى هذه العوامل وحددها بالقدرة المعرفية والذاكرة والتفكير الاتفاقي والتفكير الافتراضي. كما ان هذه العوامل تتطلب المرونة والطلاقة والاصالة وامكانات التحليل والمعالجة.

ومما تجدر الاشارة اليه ان الاهتمام في عصرنا الحالي قد اتجه الى الذكاء كما حدد مفهومه جان بياجيه بأنه حالة من التوازن الذي تميل اليه جميع التكيفات المتتالية : كنظام

الاحساسات المحرك والنظام المعرفي. وفيما يتعلق بالعلاقة المتبادلة بين الذكاء والابداعية فقد اتفق كل من E.P.Torrance,p.c.Jackson,J.W.Getzets,Fr.Barron. على عدم وجود مثل هذه العلاقة. وعلى هذا الاساس تم التوصل الى الاستنتاج : انه ليس كل انسان ذكي يكون مبدعاً والعكس ان كل مبدع هو ذكي، كما ان الشخص قليل الذكاء توجد لديه قدرة ابداعية ومع ذلك فهناك تحفظ على هذا الاستنتاج.

اما رامون كاجال S.Ramon فيقول في كتابه (الطريق نحو العلم) في رحلاتي في الدول الاجنبية وفي محادثاتي مع العلماء المشهورين توصلت الى قناعة بأن اغلب هؤلاء الناس لديهم ذكاء اعتيادي ولكنهم خاضعون الى ضبط دقيق وهم متفقون ولديهم اندفاع وشراهة للابداع.

وهناك من يرى ان غياب ادوات التشخيص التجريبي وتعقد المشكلات يجعل من الصعوبة القول ان جميع صفات الشخصية المبدعة قد تم تحديدها. ويقصد بها تلك الصفات التي تسهل عملية الابداع، اضافة الى عدم القدرة على تحديد طرائق تنمية الابداعية.

### ١-٦- دور المدرسة في تنمية الإبداع في اطار مفهوم عند كل الناس :

ان الدراسات اكدت ان كل فرد يمتلك امكانية ابداعية تختلف شدتها وسعتها، وان الفرد يقع حسب توافر هذه الامكانية على مستويات مختلفة.

من اجل تسليط الضوء على مهمة المدرسة في هذا المجال لايوصى الاهتمام بايجاد طرائق ووسائل اكثر ملائمة للطبيعة والبيئة النفسية لكل تلميذ.

وفيما يتعلق بالامكانية الموجودة لدى كل فرد فأن القدرة الابداعية يمكن ان تكون عاملاً عاماً للشخصية مشروطة بحدود معينة من الذكاء ضمن علاقة متبادلة بينها وبين الذكاء وان هناك تنظيم داخلي لبنية الشخصية اضافة الى ظروف البيئة المحيطة.

ان كل ما تقدم عند الحديث عن الاساس النظري يقودنا الى تناول التطبيقات العملية، لمناهج واسس اثارته وتنشئته.

## ٢- التدريس المبدع

### ٢-١- المدرسة المبدعة والبحث المبدع :

ان المدرسة الحديثة تختلف عن المدرسة التقليدية فالاولى ترى ان التلميذ لايقتصر على اسلوب واحد في تعلمه بل توجد عدة اساليب، كما انه لايكفي ان يكتسب التلميذ معايير معينة فقط، بل ان كل انسان لديه خصوصياته التي تسمح له ان يختار من بين انواع السلوك.

ان المدرسة التي تخطط للتعليم والتربية على اساس ابداعية تدعى المدرسة المبدعة، كما ان تطبيق الابداع في المدرسة يقتضي وجو د طابع مبدع للبحث التربوي.

اما البحوث التقليدية فقد وضعت لها هدف اكتشاف معيار موحد شامل لفعالية العمل المدرسي بصرف النظر عن مستوى المتعلم والمادة الدراسية واهداف التعليم، واما البحث المبدع فينطلق من معالجة جديدة للظواهر التربوية.

وقبل الاشارة الى العوامل الخاصة ببحث تربوي مبدع سوف تتم الاشارة الى بعض المبادىء لمثل هذه الابحاث التي تأخذ بنظر الاعتبار الباحث موضوع البحث: الاستاذ والطالب.

## ٢-٢- بعض المبادىء التي يقوم عليها البحث المبدع :

لايمكن تحقيق التعليم والتربية ابداعياً الا بالدرجة التي يكرس فيها المدرس قدرات واتجاهات الاتصال القائم على المعايير والمثل والنماذج السلوكية يكشف من الصعوبات التي تواجهه بخاصة في حالة التربية بسبب المستويات المختلفة تماماً بين المعنيين بالمعرفة والمقاييس : عقلية الطفل وعقلية الكبير.

ومن اجل التغلب على هذه الصعوبات على المعلم ان ينطلق في التعليم من الاسلوب المعرفي للمتعلمين، ومن اسلوب التفكير وطرائقه. كما ان القدرة على وضع المدرس موقع التلميذ من اجل تحديد خصائص التعلم على مستوى عقلية الطفل وايجاد الوسائل التي تطابق هذه الخصائص تعد امراً اساسياً.

الا انه بسبب الصعوبات المشار اليها يسود اتجاه تسلطي غير مرن واقتصار دور المدرس على تكوين ثقافة اداتية للتلميذ وان واجباته الرئيسة هي نقل المعارف. الا ان مهمة المعلم الحديث لاتكمن في هذه المهمة فقط، بل وتطوير القدرة على الفهم لدى التلميذ اضافة الى القدرة على الملاحظة واصدار الحكم الصائب وتكوين الاهتمامات العقلية. علماً ان التعليم في الظروف التقليدية يعجز احياناً عن تحقيق ذلك.

## ٢-٣- تطبيقات هذه المبادىء في التعليم المبدع :

انطلاقاً من هذه الاعتبارات تحدد الشروط والصفات الواجب توافرها في التعليم الذي يستجيب لمطالب الحاضر:

أ- ان اعداد المدرس يتطلب طابع اكثر شمولية متضمناً اضافة الى التخصص المحض معرفة

دقيقة من ميادين اخرى تسهل له فهم الطلبة والعالم الذي سوف يعيش فيه.

ب- احلال المفهوم الذي ينظر الى التلميذ بأنه فاعل ونشط ويهمل كمنظم لتعليمه الخاص وتطوير قواه العقلية محل مفهوم التطابق الذي يكون فيه الطالب منفعل او سلبي.

جـ- النظر الى ان المعرفة عملية وليس نتاج، فقد اشار برونر الى ان المدرس يمكن في جعل التلميذ يتكيف مع التخصصات العلمية لكل مادة.

د- ان يتم التأكيد في التعلم على اكتساب طرائق التعلم التي تفرض معرفة اهداف النشاط التعليمي ظروف ومطالب تحقيق تلك الاهداف.

هـ- ان اكتساب الطرائق يتطلب نمط معين من المعرفة قائم على اساس الخبرات التعليمية للطلاب وممارستهم الخاصة في تطبيق هذه الطرائق.

و- ان تحديث الطرائق التعليمية لايقتصر على تحديثاً تقنياً خالصاً، بل ان تنقيحها يجب ان ينطلق من معرفة الوقائع الاساسية للقوانين الطبيعية والمجتمع ونوعية العمل الجسمي والعقلي اللذان اديا الى تطوير الشخصية.

ز- من اجل تعليم طرائق التعليم لابد من معرفة الدافعية.

ح- عند اختيار اي مادة وتعليمها لابد من ان يأخذ المدرس بنظر الاعتبار آثار الدافعية وعدم تركيز اكبر قدر من الاهتمام على المادة.

ط- ان تنظم مجموعة من المدرسين يعهد اليها مهمة البحث.

ي- ان تقويم نشاط المدرس لايتم على اساس المحصول المعرفي (النتائج المدرسية) الذي يحصل عليه التلاميذ، بل وحسب تلبية فعالية الطلبة ونشاطهم.

## ٢-٤- دور المدرسة في تكوين الشخصية المبدعة:

ان البحث التربوي يمكن ان يكون ابداعياً بالدرجة التي يقدم تعليم وتربية ابداعية اي تكوين الشخصية الابداعية. وان التعلم الخلاق يركز على الاكتشاف وعلى الاسئلة والتقصي والخبرة وعلى ربط التعلم والموضوعات والابتكار.

ان برونر اكد انه من الضروري تكوين مهارات ادراكية تخيلية ورمزية، اما روسمات فيرى ان تكوين مهارات يدوية له دور جوهري في تطوير الخيال، واما جفورد فقد اشار الى ان العقل يجب ان يتعلم كيف يفكر منطقياً وتخيلياً - ابداعياً لانه من الضروري خلق ظروف من اجل تطوير القدرات التالية :

- تقدير الجديد والابداعية وحب الاستطلاع والقدرة على السيطرة الذاتية.
- القدرة على أدراك المحسوسات (الحساسية،التفتح، الخيال).
- من اجل تكوين هذه القدرات فأن الاجراءات المشار اليها تتطلب مواجهة مستمرة لجميع

خطط الخبرة.

كما ان الطالب غير الواعي يقع عليه - في اطار التعلم - جزءاً اكثر فأكثر فاعلية في التكوين الذاتي من خلال تبني بعض التقنيات وطرائق التفكير الذاتي وطرائق تكوين فعالة. كما انه لابد من ان يمتلك فهماً فردياً واستيعاباً اكثر عمقاً، اي الاحتفاظ بالافكار وليس الكلمات وان تتكون لديه القناعة بوجود طرائق معرفية وبأهمية واستغلال الواقع، زد على ذلك انه لابد من ان يتعلم تكوين القناعة الشخصية وان يبعد احد المعوقات الرئيسية للابداعية، خوفاً من المغامرة والتهديد والخوف من احكام الآخرين عليه.

انه من المهم جداً ان يفهم الطالب ان تأكيد الذات لاتفوقه مقاومة العالم، وان تأكيد الذات هو عامل رئيسي للانجاز الذاتي، مع ضرورة توافر جو من الامن والحرية النفسية.. وهذا يقودنا الى المبدأ الثالث.

## ٢-٥- التنظيم الخلاق لعلاقات المدرس-الطالب :

ان نظام الابداع - التربوي يستهدف تنظيم خلاق لعلاقات المدرس-الطالب.

ان تكوين الطالب كشخصية يتضمن حركة بمعنيين :

فاعل (مدرس)-منفصل (تلميذ) وبالعكس، الا ان ضمان هذه العلاقة في معنى موحد من المدرس الى الطالب، من ذلك الذي يعرف الى ذلك الذي لايعرف وينتظر من الذي يعطي الى الذي يتسلم.

ان الطالب الجيد في مثل هذه الظروف يكون مرآة تعكس عادات ووجهات نظر المدرس، الا ان تكوين الشخصية المبدعة يفرض انجاز حر دون اي نوع من الايجاز من مهمة الفاعل وحسب الامكانات الفردية للمتعلم.

عند تكوين الشخصية الانسانية وتأكيدها يلعب الامن العاطفي دوراً هاماً، وهذا الامن يكمن في التوازن النفسي المتآتي من الضمان الذي يتلقاه الفرد الذي يتبنى، اتجاه اكثر مناسبة لحل معين. وان عدم الامن في تبني اتجاهات يؤدي الى القلق، وعليه فان المدرس لابد من ان يخلق جو امني عاطفي لتلاميذه.

## ٢-٢-٣-٤- تطبيقات مبدأ التعليم الخلاق في المجال التربوي :

ان تنظيم جوانب هذا المبدأ يشير الى الامور الهامة التالية :

أ- تغيير دور المدرس الذي يقترح وينصح ويشرف ويحافظ ويربي اكثر مما يعلم. ان مرسي - باستيد أعاد تفسير مفهوم سيطرة المدرس واعتبره مكون من القدرة على الرؤيا والرعاية والتنبؤ تماماً والقدرة على العقاب المناسب والقدرة على الطلب وعلى

التقدير الذاتي وعلى تعليم الآخرين.

ب- تنظيم اعطاء المعارف : ان اغلب صعوبات التعليم كانت بسبب عدم وجود تدريس حقيقي وفعال (مدرس-تلميذ) ان كل مدرس يجب عليه قبل الدرس ان يحدد قيمة العاطفية. ان المحاضرة الالقائية حل محلها الحوار.

جـ- علاقة المدرس بالصف تستهدف معرفة التفاعل بين استعدادات وشخصيات كل صف ودور هؤلاء في ديناميكية امكانية رجع الصف وقدراته.

## ٣- بعض العوامل المؤثرة في البحث التربوي - الابداعي

١- الاستعدادات الابداعية للتعليم والتربية تمثل العامل الهام لانه من خلال المكونات التوجيهية كالدافعية والعاطفية تحدد قواعد للسلوك البحثي الذي يعني قبل كل شيء نكران الذات.

٢- معرفة النظريات التربوية مع التأكيد على عدم اتباع النظرة الجزئية للنظرية الواحدة.

٣- ربط البحث التربوي مع مسار العلم المعاصر ضمن علاقة الاهداف والوسائل.

٤- النظرة التركيبية ذات الافق النقدي التربوي.

٥- الاتفاق بين المدربين والمدرسين فيما يتعلق بالاعداد والاهتمامات ونوعية الحديث.

٦- اعتبار الطالب وسيلوجية مركز للبحث مع النظر الى الصف من خلال البعد النفسي-الاجتماعي.

٧- الايمان بأن الهدف النهائي للبحث التربوي هو الانجاز الامثل والاستقلال الذاتي للتلاميذ.

٨- تكثيف الاعمال التي تلبي نتائج البحث التربوي.

## ٤- التدريس الجامعي الابداعي

ان الاتجاه الحديث في التربية الذي ظهر في اواخر السبعينات واوائل الثمانينات يهدف الى اعداد المدرس الذي يسبق التغيير، لا ات يتبعه، كما يفسر الاتجاه نحو اعداد المدرسين وتزويده بمجموعة من الكفايات العامة والخاصة التي تؤهله لقيادة العملية التعليمية والتربوية ويصبح لديه الكفاية لمواكبة التطور في المعرفة وتنفيذ المهام الموكلة اليه على اسس مناسبة وعرفه مسبقاً (الفرا ،ص٦).

### ٤-١- الكفايات اللازمة للتدريس الجامعي:

ان نجاح التدريس في مهنته يتوقف على جملة امور منها حب المهنة وثانيها تمتعه

بالكفايات اللازمة للتدريس، فالبنسبة للاساس الاول يلخصه ابستين بـ " ان الشيء الذي يشترك فيه جميع المعلمين العظام وهو على مايبدو مهم لموضوعاتهم ورضاهم لواقع واضح على استثارة هذا الحب لدى طلبتهم والقدرة على اقناعهم بان ما يتعلمونه خطير للغاية ". اما بالنسبة للاساس الثاني فأن برامج اعداد المدرسين اخذت تبنى على اساس الكفايات بهدف تزويد المتعلمين بمجموعة من المهارات الاساسية فقد حضى التعليم العالي كغيره من انواع التعليم الاخرى باهتمام الباحثين من حيث توصيف الكفايات اللازمة للقائمين بالتدريس من اجل التعرف عليها ومراعاتها عند تصميم برامج الكليات التي تكرس جزءاً من برامجها لاعداد استاذ الجامعة.

وانشغل الباحثون في تحديد تلك الكفايات وعلى سبيل المثال توصل العيسوي الى تحديد ١٣ كفاية ضرورية للاستاذ الجامعي هي : جودة المحاضرة، السماح للطلبة بالمناقشة، احترام مواعيد العمل، حب المهنة، تشجيع الطلبة، التعرف على شخصية اطالب، سلامة النطق، مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، الاشتراك في نشاط الطالب، ان يكون محل ثقة الادارة،تناسي مشكلاته الشخصية في اثناء المحاضرة، الاخلاص في العمل واحترام اراء الطلبة ومع ان هذه الكفايات جاءت عامة الا انها تقع ضمن اطار التدريس في اثناء المحاضرة وما يرتبط به من اثارة الطلبة وبالتالي يختلف هنا الاساتذة ما بين مبدع وغير مبدع حسب توافر هذه الكفايات لكل منهم وقد صنف ابراهيم القدرات التي توصل اليها عيسوي الى :

- قدرات الباحث (وهي القدرات العقلية العلمية).
- قدرات المدرس (القدرات المهنية التربوية).

وبين الباحث نفسه ان اهم قدرات الباحث هي :

- التفكير العلمي (ويجنب التفكير الخرافي).
- البحث والاطلاع (يتضمن البحث على كل ما عداه من اعمال).
- الموضوعية (عدم التحيز الى الحكم).
- الابداع (القدرة على الكشف العلمي والاضافة الى رصيد الحقيقة الانسانية).
- النقد والتحليل (النقد يعني القدرة على التمييز بين الصحيح والزائف).
- الدقة والنظام.
- الاستدلال المنطقي (ابراهيم ،ص ٦-٧).

اما قدرات المدرس فتمثل في استيعاب طرائق التدريس التي تمكنه من نقل خبراته كباحث الى طلابه وقد توصل محمد سعيد وزميليه الى تحديد (١١٥) كفاية واجبة التوافر لدى من يمتهن التدريس الجامعي كلها يتعلق بالمحاضرة والنشاط التدريسي داخل

الصف وخارجه وتدريب الطلبة على المهارات المطلوبة اضافة الى ١٢ كفاية خاصة بالعلاقة بين المؤسسات المجتمعية الاخرى و " كفاية ممارسة الانشطة التقويمية و ٤٧ كفاية لممارسة البحث العلمي و ٢٠ كفاية لازمة للفنون الجميلة، وهذا يعني ان مجموع الكفايات اللازمة لممارسة الاعمال الادارية من اجل مساعدة الادارة اضافة الى عدد تراوح ما بين (١٠-١٥) للتدريسيين الجامعيين تبلغ (١٨٢) كفاية تفصيلية، (محمد سعيد، قيد الانجاز). كفاية حسب التخصصات الفنية في التدريس : وهذا العدد يعد عدداً كبيراً اذا ما قيس بمتطلبات مهمن اخرى فمثلاً توصل محمد سعيد والهيازعي الى ان المهندس التطبيقي يحتاج الى ٤٤ كفاية عامة يمارسها في ميدان العمل اضافة الى ١٠ كفايات حسب التخصصات المختلفة في الهندسة التطبيقية اي يكون المجموع ٥٤ كفاية. (محمد سعيد،ص٤٦-٥٢).

ان ممارسة التدريسي للكفايات المذكورة او ممارسة اغلبها بنجاح يعني انه قام بتدريس مبدع ويمكن تقويم ادائه الابداعي على مدى تلك الممارسة، هذا يبني ضخامة المسؤولية الواقعة على عاتق استاذ الجامعة.

اما مواصفات المدرس الجامعي المبدع فتوضع على اساس معيار الممارسة بأن هناك ثلاث انواع من المواصفات كما حددها لومان : المواصفات القديمة التي تنظر اليه بأنه هو الاستاذ المهيب الذي يوحي بالرعب وهو يحاضر على المدرج في جمهور من الطلبة متهيء لألتقاط كل كلمة تبس بها شفتاه.

اما الصورة الاخرى فتمثل في ان ذلك الاستاذ الدافيء الذي يسهل الدنو منه والاتصال معه وهو يجلس خلف منضدة الحلقة الدراسية بين مجموعة من الطلبة يسهل النقاش المتحرك ويوجه الطلبة بحزم وبلطف ويحرك وعيهم وثقتهم بأنفسهم ورفع مستوى قدراتهم على التفكير. اما الصورة الثالثة فتمثل بأنه ذلك المدرس الذي ينشغل مع طالب او طالبين في لقاءات حرة في غرفته او في غرفة الصف او في المختبر، لقاءات تتيح لكل طالب الفرصة لأن يرى عن كثب الطريقة التي يفكر بها المدرس وان يلاحظ شخصاً اكبر منه سناً يحاول ان يعيش حياة ملتزمة بالفكر والمعرفة (٢،ص١٥).

ان هذه الصور الثلاث تشترك في بعض الجوانب الاساسية فأن صورة المدرس في كل منها كما يرى لومان بـ :

أ- تبرز صورة المدرس في اثناء تفاعله مع الطلبة.

ب- تحمل هذه الصورة معنى التأثير(المدرس الذي يترك اثراً كبيراً لدى الطلبة).

يمكن ان يوصف التدريس بأنه ابداعياً اذا نجح المدرس في توصيل الحقائق والنظريات والمفاهيم ويمكن طلبته من التمييز بين الخطأ والصواب وتنمية الشك لديهم بأزاء مايبدو انه

حقائق ومراجعة الحقائق المزعومة، وتدريبهم على كيفية التوصل الى المادة الخفية المدفونة بين صفحات المصادر والمراجع الهامة وتدريبهم على استخدام اكثر الطرائق فاعلية في معالجة المادة التي اكتشفوها واتاحت الفرصة امامه لفهم العلاقات بين انواع المعرفة المتنوعة، ويساعد على ان يشحذوا تفكيرهم ومهارات الاتصال لديهم. واستثارة الطلبة نحو ما يتعلمونه والشغف والاهتمام بما يعمله المدرس مع الطلبة، وتمكين الطلبة من اكتشاف الطرائق والوسائل ذات الاثر الاكبر في اثارة الطلبة وان التعليم المبدع هو الذي يساعد على اثارة قدرات الطلبة للمناقشة واشراك اكبر عدد ممكن منهم مع عدم الاستهانة بآرائهم وان يتصف بتدريب الطلبة على عناصر البحث المستقل، وتشجيع الطلبة المتفوقين واكساب الطلبة مهارات جديدة وتشجيعهم على الاستخدام الصحيح لما لديهم من مهارات بخاصة المهارات الاتصالية ومهارات ادراك العلاقات بين انواع المعرفة. ومهارات تنظيم المعلومات وبرمجتها وتشجيعهم على التعلم الذاتي والنقد الذاتي وممارسة الانضباط الذاتي، والتعلم المبدع يساعد على تنمية قدرات الطلبة الابداعية والتكيف للمواقف التعليمية الجديدة وتعويدهم الثقة بالنفس وتأكيد الذات وجعل التعبير الابتكاري اسلوباً اساسياً للطلبة ويتصف التعليم المبدع كذلك بأكتشاف اصحاب المواهب والقدرات الفنية ورعايتهم، اضافة الى تنمية النواحي الوجدانية لدى الطلبة ورعايتها لدى الطلبة رؤية يستطيعون من خلالها تقويم المعلومات تقويماً تأخذ مع المرونة في تقبل النقد البناء وتعديل الاراء وتنمية الرغبة المستمرة في التعلم والرغبة في البحث عن اجابات وتفسيرات للاسئلة التي تثار خلال البحث ولما كان من سمات الشخص المبدع هي العبر والمثابرة وتحمل المسؤولية وحب الاستطلاع وحسن تنظيم المعلومات وترتيبها وتصنيفها والايمان بالحركة والتغيير والتور فالتعليم المبدع هو ذلك التعليم الذي ينمي هذه السمات لدى الطلبة وغيرها من الصفات التي ينص بها التعليم المبدع القائم على اساس مفهوم الابداعية *.

## ٤-٤- طرائق تقنيات اثارة الابداعية :

ان جميع الكفايات السابقة تنعكس من خلال النشاط التدريسي الذي يقوم به المدرس سيما نشاطه في القاء المحاضرات الجيدة ووصف المحاضرة الجيدة يعني انها تدل على ان التعليم ابداعياً بالنسبة للمدرس وبالنسبة للطالب وكي تكون المحاضرة جيدة ابداعياً واكثر فعالية ينصح سنكلير كودلارد بالقيام بتحضيرها والاعداد لها عن طريق الاجابة عن الاسئلة التي تثار حول المجموعات السبع التالية (كولارد ،ص١٦٣) :

١- الاعداد للمحاضرة.

٢- بناء وتعلم المحاضرات الفردية مع المقرر ككل.

٣- كمية المادة وسرعة تقديمها.
٤- المحافظة على اهتمام الطلبة.
٥- استخدام الاسلوب المسرحي للمناسبات.
٦- تعزيز المحاضرات.
٧- استقطاب اكبر عدد من الحضور.

وقد حدد (سكنلبير) عدد من الاسئلة لكل مجموعة من المجموعات السبع المذكورة في اعلاه بلغت ٤٠ سؤالاً تكون المحاضرة عند الاجابة عنها كلها بالايجاب محاضرة مبدعة.

اما (ايل) فله آراء تفصيلية في مجال اعداد المحاضرة والقاءها منها. ضرورة الاعداد والتحضير للمحاضرة اللاحقة بعد الانتهاء من المحاضرة السابقة وان جميع التحضير عنصري الفورية التخطيط ولايوصى ابل بالخطة المكتوبة ولايجوز ان تقرأ الخطة المكتوبة قراءة وان محتوى الهيكل التخطيطي الناجح لمحاضرة جيدة الاعداد عدداً صغيراً من النقاط التي يجب التأكيد عليها، اضافة الى انتقاء الامثلة والرسوم الفعالة .. الخ من الشروط التي اوردها ابل كي تكون المحاضرة جيدة (٢ص ٥٠-٦٠).

مما تقدم يمكن الاجابة عن سؤال يطرح في كثير من الاحيان وهو ممَ يتكون التدريس الجامعي المبدع ؟ ان الباحث يذهب الى ما ذهب اليه لومان الذي يمكن تلخيص اجابته عن هذا السؤال بما يلي : ان هذا النوع من التعليم يتكون من :

أ- اللغة التي يستخدمها المدرس الجامعي في اثناء حصص المناقشة في ضوء مبادىء علم النفس الخاص بالعلاقات الفنية في الجامعة الصفية.

ب- التزاوج في التدريس الجامعي بين المحاضرة والنقاش.

جـ- يقوم التدريس على عدد من العوامل المتآلفة : الموهبة الفردية، الدافعية، البنية التعليمية المساعدة،(٢ص٨٦).

ان هذه الافكار الثلاث تشكل - حسب لومان - مفهوم التدريس الجامعي المبدع الذي يؤكد على المهارات التقليدية المتعقبة بالمحاضرة وادراة النقاش.

اذن يمكن القول ان التعليم الجامعي المبدع هو التعليم " الذي يؤكد المهارات التقليدية المتعلقة بالمحاضرة وادارة النقاش وخلافاً للتعليم الذي يركز على التخطيط المفصل او على التجديديات التقنية، (٢،ص١٦).

وهنا يمكن الربط بين مفهوم الاصالة كأحد معايير الابداع وبين طرائق التدريس المبدع التي تقوم على اساس تأكيد المهارات التقليدية المتعلقة بالمحاضرة من جهة وعلى النقاش والحوار والاكتشاف وتكوين المهارات من جهة اخرى فالتعليم المبدع كالفن المبدع لاتفصل كل منهما عن الماضي وانما تبرز اصالة كل منهما وروعته في الدمج بين الماضي والحاضر

ومطامح المستقبل. اذن ان التدريس الجامعي الرائع ينطوي على مجموعتين من الكفايات اللازمة التي تتضح في القاء المحاضرات الواضحة والمثيرة للتفكير اضافة الى ادارة النقاش. والمجموعة الثانية تتمحور حول المهارات الشخصية التي تساعد المدرس على تكوين العلاقات الطبيعية وبين الطلبة مما يحفزهم للعمل بشكل مستقل. ويقول لومان " ان على المرء لكي يصبح مدرساً بارعاً ان يكون متميزاً في واحدة من هاتين المجموعتين المهارتين وان يكون مؤهلاً في الاخرى على الاقل " (٢-ص١٦).

ولكن هل كل التدريسيين الجامعيون يستطيعون اعداد محاضرات جيدة وقادرين على القاءها بصورة ابداعية ؟ يجيب لومان عن هذا التساؤل بقوله : " قليل هم اساتذة الجامعة الذين تدربوا على القاء المحاضرات المثيرة للفكر واحداث التعلم في طلبته بأسلوب يثير دافعيتهم وتعلمهم المستقل.

ومما تجدر الاشارة اليه ان وقفة الباحث الطويلة هذه التي وقفها مع المحاضرة الجيدة التي تؤدي الى التدريس الابداعي لاتعني ان المحاضرة هي الطريقة الوحيدة التي تقود الى التدريس المبدع هناك طرائق وتقنيات تفوق المحاضرة في تحقيق التدريس الجامعي المبدع وكطرائق الانشطة وحل المشكلات والمشروع وهناك تقنيات حديثة ايضاً مثيرة للابداع لدى الطلبة كالتدريس عن طريق البحث العلمي والتدريس عن طريق العمل وممارسته في الواقع ومن اهمها في هذا المجال تقنية العصف الذهني (Brian Storming)، هذه التقنية التي اوجدها وصممها اوزبورن في سنة ١٩٣٩ بقصد اكتشاف الابداع لدى المشاركين في جماعة المناقشة وقد اتبعت لتوليد الافكار الجديدة " وتتلخص هذه الطريقة بجمع فريق صغير من الافراد لغرض التفكير وايجاد افكار جديدة لمواجهة حاجة مايعلق عليها مسبقاً ويكون جواً عادة غير نقدي ومتسامح تماماً بحيث يذكر اي شيء يخطر بباله ومن المنتظر ان تثير ملاحظات تخص افكار الآخرين بحيث ينتج عن ذلك نتائج اعظم واغزر مما لو عمد الافراد انفسهم الى التفكير انفراداً. ان الانطباع عن هذه الطريقة يشير الى انها تزيد من انتاج الافكار وتدريب المشاركين على عادات التفكير المفيدة (٣،ص١١٦). ومن مزايا هذه الطريقة انها تثير الشجاعة في عرض الافكار وتساعد على الابداع وتعرف احياناً بطريقة هجوم الافكار. ويشترط فيها عدم التقويم الناقد للاجابات التي يقدمها الطلبة في المرحلة الاولى من مراحل هذه الطريقة، اما في المرحلة الثانية فيعاد النقاش وبعمق وتقوم الافكار وتنظم النتائج ويتم اكتشاف الحل (٣،ص١٦٦).

وجدت هذه الطريقة مجالاً واسعاً على مستوى التعليم العالي وفي الحلقات الدراسية، ونظراً لاهميتها كرس لها الباحثون جهوداً من اجل معرفة آثارها ونتائجها في مجال الابداع بعامة والتدريس الجامعي الابداعي بخاصة وقد اشار الباحث في الفصل الثاني الى بعض

من هذه الدراسة واورد بعضاً من نتائجها والتي اسفرت عن اتجاه تمثل في ان هذه الطريقة انجح من غيرها في اثارة الابداع لدى الطلبة.

والخلاصة ان الباحث لايريد ان يحدد التدريسي بطريقة معينة او تقنية واحدة، بل يتفق مع لومان الذي يصف قاعة الدرس قائلاً " ان غرفة الدرس الجامعي عبارة عن حلبة مسرحية او مسرح درامي ومشهد للحديث العقلي او الفكري وانها حلبة انسانية او مسرح انساني تلعب فيه العلاقات الشخصية بين الطلبة واساتذتهم دوراً مؤثراً في معنوياتهم ودوافعهم وتعليمهم وهي علاقات تقسم العاطفة والرقة والرمزية (٢ . ٢٦).

ان توافر الصفات والخصائص التي تدل على الابداعية في التعليم الجامعي يعني ان هذا التعليم اصبح متميزاً وفعالاً. ويصف لومان انموذج التدريسي الفعال بانه ذا بعدين وهما : بأن نوعية التعليم تأتي من مهارة المدرس الجامعي وبراعته وخلق الاثارة العقلية لدى الطلبة. اما البعد الثاني فيتمثل بالصلة الايجابية مع الطلبة وانماط العواطف والعلاقات التي تثير دافعهم لبذل ما في وسعهم من جهود من اجل الدراسة... ان هاتين المهارتين مستقلتان نسبياً والمدرس البارع في كليهما قد يصبح مدرساً متميزاً بالنسبة لجميع الطلبة في المواقف كافة. وفيما يتعلق بالبعد الاول يرى لومان للمهارة التي تولد الاثارة الفكرية مركبان هما وضوح اتصال المدرس الكلامي مع الطلبة واثره الانفعالي فيهم. ان التدريس فن ادائي يوظف فيه المدرسون الممتازون اصواتهم واشاراتهم وحركاتهم لجذب انتباه الطلبة والمحافظة على ذلك واستثارة عواطفهم وانفعالاتهم ولابد للمدرسين من ان ينقلوا الى طلبتهم شعوراً قوياً بالحضور والطاقة المركزة .. ان البعد الاول كما يقول لومان يتعلق كلياً بما يفعله المدرس في غرفة الصف (٢،ص٢٣-٢٤).

وبعد الاستثارة العقلية للطلبة يخطو الاستاذ خطوة اخرى، فمن اجل ان يستطيع اتقان التدريس الجامعي بهذه الدرجة الابداعية عليه ان يصبح قادراً على ان يعمل اكثر من مجرد تحضير محتوى المادة تحضيراً مقتضياً ودقيقاً ومنظماً، بل يتعين عليه ان يكون قادراً ايضاً على تنظيم المادة وعرضها بمهارة وبأثارة العراطف المرتبطة بالنشاط العقلي اي اثارة التمتع بالافكار وادراك المفاهيم المجردة وتبيان مدى صلتها بحياة الشخص والاسهام في عمليات الاكتشاف (٢، ص٢٥).

اما البعد الثاني فيمثل في الصلات الشخصية البيتية فيتأثر بتفاعل الطلبة مع المدرس داخل الصف وخارجه بدرجة كبيرة. وهناك اتجاهات تؤثر في الظاهرات البنية الصعبة حددها لومان بـ :

اتجاهات الطلبة والمدرسين وعنويات الصف. ان غرفة الصف كما يقول لومان من الناحية النظرية مليئة بالعروض الفكرية والمنطقية وهي من الناحية الواقعية عملية عاطفية تعج

بالعلاقات البينة حيث تحدث فيها سلسلة واسعة من الظاهرات النفسية فأن دافعية الطلبة للعمل تتحقق اذا شعروا بأعراض المدرس او انهم كانوا يشعرون بأنهم يعاملون بأيد حديدية (لومان،ص٢٥).

ان البعد الثاني يتصل بوعي المدرسين لهذه الظاهرات الشخصية البينة ومهاراتهم في التخاطب مع الطلبة بأساليب تزيد من دافعتهم للتعلم، واستمتاعهم وتعلمهم المستقل، ويقول لومان ان هذا الامر يتم بطريقتين اولهما تقوم على تجنب استثارة العواطف السلبية ولاسيما القلق الزائد والغضب ازاء المدرس وثانيهما تبنى عواطف ايجابية مثل الشعور بأن المدرس يحترم الطلبة كأفراد ويراهم قادرين على الاداء الجيد (٢،ص٢٩).

## ٥- الانشطة المستقلة ودورها في التعليم الابداعي

١- ان التدريس الجامعي يعطي حرية هائلة - على حد تعبير لومان- في تنظيم الوقت وتوجيه الطاقات وهو يتطلب مستويات هائلة من الدافعية الذاتية والتنظيم الشخصي والانضباط الذاتي .. وان التدريس الصفي هو اكثر المتطلبات تنظيماً (٢،ص٢٢٨).

٢- ان المطالب الجديدة التي يضعها المجتمع المعاصر امام تطوير شخصيات الشباب هي مقابل مطالب اعداده الاجتماعي - المهني.

ان الانشطة المستقلة التي يمارسها الطلبة الجامعيون اضافة الى انها تعودهم على التعليم المستقل الذي يمكنهم من مواصلة التعلم الذاتي حتى بعد التخرج وطيلة حياتهم، فأنها تعد وسائل ناجحة في استثارة القدرات الابداعية واكتشافها وتثمينها فهذه الانشطة تؤدي الى تحقيق الاهداف التالية :

**١- مساعدة الطلبة على ان يتعلموا كيف يتصرفون في التعليم طيلة حياتهم داخل عالم مجهول بالنسبة لهم.**

**٢- تشجيع الطلبة على المعالجة الابداعية للمشكلات التي تثيرها انشطتهم الانتاجية.**

ان الانشطة المستقلة التي يمارسها الطلبة بتوجيه من اساتذتهم لابد من ان يقوم اختيارهم وفقاً لمعايير محددة من اجل ان تكون تلك الانشطة ابداعية وليس تقليدية ومن هذه المعايير يمكن ذكر مايلي :

أ- اثارة التفكير المبدع وتكوين افكار واعدة مستقبلية بحيث يتم انتاج افضل الكتب واللوحات اضافة الى الاكتشافات والابتكارات.

ب- حرية التعبير عن المعارف والافكار والانشطة والحقائق وبهذا المعنى يتم التركيز على

الانشطة التي يتطلب التلقائية والاسهام في تطوير التفكير والنشاط.

جـ- استخدام المواهب والمهارات الفردية.

د- توليد معاني جديدة من المعاني القديمة. وبهذا الخصوص يمكن القول ان الانشطة تضع الطلبة في مواقف تحتاج ادراك العلاقات الجديدة من الحقائق والافكار والتنظيم الجديد للعناصر والاساليب الجديدة للتعليم.

هـ- الطموح نحو ماهو غير معروف، عن طريق اثارة حب الاستطلاع.

و- ممارسة السيطرة الذاتية بالنسبة للانشطة التي تحتاج الى سيطرة عقلية واجتماعية.

ز- القناعة الشخصية وهو عامل هام كعامل الذكاء - ان الانشطة التي تساعد في التناغم التعبير الذاتي يمكن تصنيفها في اربع مجموعات هي :

أ- البحث والتقصي عن المعلومات وعن الافكار والامكانات لنقل الاحساسات وتتدرج هذه الانشطة بالانشطة البسيطة الخاصة بالبحث في القصص والبحث عن الكلمات التي تبدأ بحروف معينة او تخيل بعض الامثلة التوضيحية وانتهاء بانشطة البحث العلمي.

ب- تنظيم المادة والافكار : اعداد التقارير حول الانشطة الخاصة بالحوادث المزمنة والاسبوعية والجرائد وجميع مجموعات من الارقام والكلمات وتنظيم المناقشات حول موضوعات معينة للالعاب والرحلات.

جـ- اشتقاق اساليب جديدة لمتابعة الاعمال ووسائل جديدة للتعبير عن الافكار والبنى والصيغ والنماذج.

د- الاتصال : ترتيب الكلمات في جمل، رؤية المعلومات التجريبية وصف لمعطيات مسابقات المعلومات والملاحظة والاعلانات والقوانين والكتب.

ولكن من هو صاحب الدور الاكبر في الانشطة المستقلة في حالة تنظيم البرنامج اليومي للنشاط المستقل ؟ يمكن القول ان الدور الغالب للمعلم في ترقية التفكير الابداعي عن طريق اخذه بنظر الاعتبار جملة عوامل منها الوقت والمواد والتخطيط وتقديم الامثلة الملموسة بمختلف الموضوعات التعليمية والمستويات مع التركيز في تصميم البرنامج ان يكون هذا البرنامج جذاباً بالنسبة للطلبة.

ومن اجل جعل الطالب فعالاً ليس كافياً ان يستخدم المدرس طرائق منفصلة وان يستعمل وسيلة تعليمية او اخرى بطريقة او مجموعة من الطرائق مهما كانت فعالية هذه الطرائق، بل لابد من وضع استراتيجية شاملة ومواجهة بشكل متزامن ومنسق لجميع عناصر العملية التعليمية ضمن نظرة منظمة، وضمن اطار هذه الاستراتيجية الشاملة يعمل المدرس باستمرار على تطوير العلاقة بين المحتوى التعليمي والتكنولوجية التعليمية التي

هي شرط لتحسين العملية التعليمية ومحك لها بالوقت نفسه اذ ان المطالب النوعية التي يضعها المجتمع المعاصر امام تطوير شخصيات الشباب في مقابل مطالب اعداده الاجتماعي المهني وضمن آفاق التربية المستمرة بفرض احداث تغيير اساس في وجهات النظر حول جميع العناصر العلمية التعليمية. فان الاهداف الجديدة تتطلب ان تقوم الانشطة التعليمية على اساس مفهوم التعليم الجديد والحديث الذي يجعل من تلك الانشطة قادرة على ان تستجيب بشكل مناسب للمطالب الاجتماعية للعصر الحاضر.

ان التحولات التي حدثت في مفهوم التعليم المعاصر اكدت المبادىء التعليمية التي تركز على انشطة المتعلمين العقلية والعلمية التي تتم من خلال جهوده الذاتية مما يسهم في تطوير شخصيته. ان الاهتمام بالنشاط الذاتي للمتعلم ناجح مما اسفرت عنه بحوث علم النفس بخاصة بحوث روترن ليونتيف، التي اكدت الدافعية والاهتمامات اضافة الى آليات التعلم.

وقد اكدت تلك الدراسات ان استيعاب المعارف يتطلب نشاطاً من المتعلم من اي عمر كان، لان اي نشاط يستهدف الفهم لابد ان يتضمن تفاعل بين مجموعة العمليات التي ليست هي الا نتاج داخلي وتنسيق للانشطة الابداعية الخارجية وان هذه العمليات تعمل بشكل حقيقي الا بالدرجة التي يعد فيها المتعلم على اساس نشاطه الذاتي وبنفسه ودون ذلك لايمكن ان يحصل لديه فهم علمي، وهذا كله يمثل شرط لازم للتعلم الفعال.

وهنا يبرز دور استاذ الجامعة لان فهمه لهذه الحقائق يقوده الى فهم اخر يتمثل في ان التوجه نحو نشاط المتعلم يفرض احداث بعض التغيرات في جميع العناصر المكونة للعملية التعليمية كاعادة النظر في العلاقة بين التعلم والتعليم والتطبيق الخالص الذي يترجم النشاط المستقل الفرد الجمعي للطلبة، بحيث يصبح اغلب الطرائق الفعالة والتطبيقية والتجريب صيغ اتصال شفهي خالص، وهنا تظهر الحاجة الى التنظيم الفعال في ظروف تحقيق ارتباط عكس مستمر تحقق الانتقال من العلاقات السلطوية الى علاقات التوجيه والارشاد والتعاون وبذلك يتحقق التدريس المبدع وبقدر تحقيق تلك المتطلبات تكون قد ابتعدنا عن التعليم (البنكي) التقليدي واقتربنا من التعلم الابداعي.

يصنف المدرسون الجامعيون حسب الالتزام بالتدريس الفعال القائم على اساس نشاط الطالب والذي يدعى بالتدريس الابداعي الى نمطين فجوزيف اكزيلورود حيث يروي لومان قائلاً :

« لقد صنفنا انماط الاساتذة في صفتين رئيسيتين اولهما : تتصف تلك الاساليب التدريسية التي لاتكلف الطالب اجراء البحوث او التحرر ولاتشجع على اكمال الواجبات التعليمية التي يحددها الاستاذ بنجاح وتسمى هذه الاساليب التدريسية بالانماط التعليمية

اما الصنف الثاني يشمل الانماط التي تكلف الطالب اجراء البحوث او التحري اذا ما اراد اكمال الواجبات التي يقررها الاستاذ بنجاح وتسمى هذه الانماط التدريسية الاساليب المثيرة » (٢،ص٢٢٥).

ويدعو اكزيلورود الاساتذة الذين يبلغون مرحلة الامتياز في الاساليب التعليمية بالحرفيين اما الذين يبلغون مرحلة الامتياز في الاساليب المثيرة فيدعوهم الفنانين (٢،ص٢٢٥).

مما تقدم يتضح ان التدريس الجامعي الابداعي هو الذي تتحقق الابداعية من خلاله من خلال جهود الاستاذ ومن جهود الطالب والابداع التربوي وان مجالات هذه التدريس ما يتمثل بالجدة والاصالة بالانتاج ومنها ما يتمثل في الطرائق التربوية المثيرة وتقنيات الاثارة واساليب حل المشكلات التربوية .. الخ.

## ٦- خلاصة النتائج :

انتهى البحث الى عدد من النتائج التي يمكن تلخيصها بما يلي :

١- ثمة اهتمام عالمي بدراسة مشكلات الابداع في التدريس، وان كان هذا الاهتمام لم يصل الى درجة الاهتمام بالابداع في الفن والادب والعلم. ومع ذلك فلقد وجدت بعض الابحاث المكرسة لدراسة مشكلات التدريس الابداعي بخاصة طرائق التدريس الابداعية.

٢- كما ان دراسة العمل الفني الابداعي وكذلك العمل العلمي الابداعي تعدان من المشكلات التي يعالجها علم النفس الابداعي، فأن مشكلات التدريس الابداعي تقع ضمن ميدان هذا الفرع العلمي، الذي يتناول العمل التدريسي الابداعي مادة للتحليلات من جهة والقيام بهذه التحليلات في ضوء القوانين النفسية التي يقدمها علم النفس العام بالدرجة الاولى والعلوم الاخرى المجاورة بالدرجة الثانية كالتشريح وعلم الاجتماع وعلم التربية.

٣- ان احد طرفي معادلة البحث وهو الابداعية وما يتصل بها من مفاهيم اخرى موازية او مكملة او متداخلة كلها تتسم بالغموض ولم يفرغ العلم من تحديدها، وهذا له انعكاسه ايضاً على تحديد مفهوم التدريس الابداعي، اذ لم يتم التوصل بعد الى تحديد حدود مفهومة. ولكن هذا لايعني عدم الافادة من الابحاث التي جرت في هذا الميدان وما توصلت اليه من نتائج افادات في تطوير هذا الميدان العلمي في ميدان العلوم الانسانية الاخرى.

٤- ان دراسة الابداعية وتحديد مفاهيمها تنوعت بتنوع الجوانب التي اكدتها واخضعتها

للدراسة مع ذلك فثمة اتجاه قوي اكد تفسير الابداع بالانتاجية.

٥- ثمة اتجاه في تفسير الابداعية يرى ان معيار الابداعية هو الجدة بالنسبة للفرد نفسه وان الاصالة تعد معيار موجه للاشخاص من ذوي المستويات الابداعية.

٦- ثمة فروق بين العملية الابداعية والابداع، اذ ان الابداع يعد جزءاً من الابداعية اضافة الى انها تضم مستويين آخرين هما التذوق والتعبير.

٧- بصرف النظر عن تباين الابداع فهناك حقيقة يكاد يتفق عليها اغلب الباحثين وهي ان الانتاج الابداعي هو حصيلة تفاعل الموهبة والتقنية. الاولى نظرية والثانية مكتسبة.

٨- اسفر البحث عن وجود خمس مستويات هي التعبيرية والانتاجية والابتكارية والتجديدية والبزوغية.

٩- ان النشاط الابداعي لدى التلاميذ والطلبة ليس بالضرورة ان يؤدي الى نتاجات اصيلة، بل قد يؤدي الى تطويرهم في حدود استعداداتهم الابداعية وقدراتهم الابتكارية.

١٠- كشفت النتائج عن وجود علاقة حتمية بين الابداعية والدافعية وان العوامل العقلية تلعب دوراً هاماً في الربط المتبادل بين العوامل الشخصية والوسط الاجتماعي.

١١- ليس كل انسان ذكي يكون مبدعاً والعكس ان كل مبدع هو ذكي.

١٢- ثمة صعوبة تكمن في امكانية تحديد جميع صفات الشخصية المبدعة وتكمن هذه الصعوبة بغياب ادوات التشخيص التجريبي.

١٣- اثبتت الدراسات ان كل فرد يملك امكانية ابداعية تختلف شدة وسعة بين الافراد، وهذا يلقي على المدرسة مسؤولية الكشف عن تلك القدرات وتنميتها عن طريق ايجاد طرائق ووسائل اكثر ملائمة للطبيعة والبيئة النفسية للمتعلم.

١٤- ثمة تطبيقات تربوية للمناهج النظرية في اعلاه، تتجسد في دور المدرسة الحديثة التي تخطط للتعليم والتربية على اسس ابداعية ولذلك تدعى المدرسة المبدعة.

١٥- ثمة تطبيقات اخرى في مجال البحث التربوي، يتطلب البحث المبدع من معالجة جديدة للظواهر التربوية، وهناك بعض المبادىء التي يقوم على اساسها البحث المبدع.

١٦- في ضوء تلك المبادىء والتطبيقات توجد شروط وصفات يجب توافرها في التعليم المبدع بلغت حوالي عشرة شروط.

١٧- كشفت النتائج عن الدور الهام الذي تلعبه المدرسة في تكوين الشخصية المبدعة، اذ يتلخص هذا الدور بالتركيز على الاكتشاف والتقصي واثارة الاسئلة والخبرة وربط التعلم والموضوعات والافكار. وتكوين المهارات التخيلية والرمزية وتعليم الطالب كيف يفكر تفكيراً منطقياً - ابداعياً.

١٨- يبرز بدرجة كبيرة دور القدرة على التكوين الذاتي للطالب التي تقع مسؤولية تنسيبها على المدرسة من خلال تبيين طرائق وتقنيات التفكير الذاتي. وطرائق التكوين الفعالة، مع ابعاد العوامل المعوقة للابداعية كالخوف من المغامرة ومن التهديد والخوف من احكام الاخرين عليه. مع ضرورة توفير جو من الامن والحركة النفسية.

١٩- ان الابداع التربوي-يقوم على اساس التنظيم الابداعي لعلاقات المدرس-الطالب.

٢٠- ان تطبيقات مبدأ التنظيم المبدع يكمن في تغيير دور المدرس وتنظيم اعطاء المعارف ومعرفة التفاعل بين استعدادات وشخصيات كل صف.

٢١- ثمة عوامل مؤثرة في البحث التربوي-الابداعي منها : الاستعدادات الابداعية للتعليم والتربية ومعرفة النظريات التتربوية وربط البحث التربوي مع مسار العلم المعاصر ضمن الاهداف والوسائل والنظرة التركيبية واعتبار الطالب مركزاً للبحث والايمان بأن الهدف النهائي للبحث التبروي هو الانجاز الامثل والاستقلال الذاتي للمتعلم.

٢٢- ان نجاح التدريسي في مهنته تتوقف على جملة امور منها حب المهنة وثانيهما تمتعه بالكفايات اللازمة للتدريس.

٢٣- اتجهت برامج اعداد المدرسين نحو بناء محتوياتها على اساس الكفايات بهدف تزويد المتعلمين بالمهارات الاساسية.

٢٤- وجه الباحثون في ميدان التعليم العالي اهتماماتهم نحو توصيف الكفايات اللازمة للقائمين بالتدريس من اجل مراعاتها عند تعميم برامج الكليات التي تعد المدرسين الجامعيين. وقد توصلوا الى تحديد العديد من هذه القدرات.

٢٥- اضافة الى تحديد القدرات العامة اللازمة للتدريس الجامعي حدد بعض الباحثين مواصفات خاصة بالمدرس الجامعي المبدع وبلغت اكثر من مادة قدرة.

٢٦- يتكون التدريس الجامعي المبدع مما يلي : الطاقة التي يستخدمها التدريسي والتزاوج في التدريس بين المحاضرة والنقاش وان هذا التدريس يقوم على عدد من العوامل الفردية والدافعية والبنية التعليمية المساعدة.

٢٧- ثمة علاقة بين الاصالة كأحد معايير الابداع وبين طرائق التدريس الابداعي، فالتعليم كالفن المبدع لاينفصل كل منها عن الماضي، وتبرز اهمية كل منهما في الدمج بين الماضي والحاضر ومطامح المستقبل.

٢٨- يقوم التدريس الجامعي على مجموعتين من الكفايات هما : الكفايات الكلامية ومجموعة المهارات الشخصية.

٢٩- ان جميع تلك الكفايات تنعكس من خلال النشاط التدريسي الذي يقوم به المدرس.

٣٠- ثمة سبع مجموعات من المواصفات للمحاضرة الجيدة الابداعية هي الاعداد للمحاضرة

وبناء المحاضرات الفردية وتنظيمها بالتناسق في المقرر العام، كمية المادة وسرعة تقديمها واستخدام الاسلوب المسرحي للمناسبات، وتعزيز المحاضرات واستقطاب اكبر عدد من الحضور وعند الاجابة عن الاسئلة التي تدور حول المجموعات السبع تكون المحاضرة بالايجاب تكون المحاضرة مبدعة.

٣١- ثمة طرائق تدريسية وتقنيات تفوق المحاضرة في تحقيق التدريس الجامعي المبدع. ومن ابرزها تقنية العصف الذهني.

٣٢- ثمة مهارتان يؤدي تحقيقها الى تدريس جامعي مبدع هما : مهارة المدرس الجامعي وبراعته وخلق الاثارة العقلية لدى الطلبة، والمهارة الثانية تلخص في الصلة الايجابية مع الطلبة وانماط العواطف والعلاقات التي تثير دافعيتهم.

٣٣- يقوم التدريس المبدع على الاستثارة العقلية للطلبة ثم تنظيم المادة وعرضها بحيث تثير العواطف والنشاط اي اثارة التتبع بالافكار وادراك المفاهيم المجردة.

٣٤- ثمة بعد ثاني يتمثل بالصلات الشخصية البينية اي تفاعل بين المدرس وطلبته.

٣٥- توجد انشطة مستقلة يمارسها الطلبة من اجل التعليم الابداعي والتعلم الذاتي مدى الحياة. وتصنف هذه الانشطة في مجاميع اربعة هي تنظيم المادة والافكار والبحث والتقصي عن المعلومات، واشتقاق اساليب جديدة لمتابعة الاعمال ووسائل جديدة والاتصال.

٣٦- لابد للمدرس الجامعي من اجل جعل الطالب فعالاً من ان يضع استراتيجية شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية ضمن نظرة منظمة.

# الفصل الرابع
# الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

## الاستنتاجات

في ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج توصل الباحث الى الاستنتاجات التالية :

١- ان التدريس الجامعي يمكن ان يكون ابداعياً اذا ما توفرت شروط معينة في المحاضرة والانشطة التعليمية الاخرى، واذا اتبعت طرائق خاصة باثارة التفكير واثارة الابداعية كتقنية العصف الذهني.

٢- ان المدرسة في كل المراحل الدراسية تلعب دوراً هاماً في اثارة الابداعية والكشف عنها وتنميتها.

٣- يمكن ان يكون البحث التربوي مبدعاً اذا ما قام على اسس معينة تستهدف المعالجة الجديدة للظواهر التربوية ومبادىء معينة تجعل البحث ابداعياً.

٤- التدريس الابداعي يؤدي الى التكوين الذاتي القائم على اساس التفكير الذاتي.

٥- التدريس الجامعي الابداعي يتطلب توافر عدة عوامل وعدد من القدرات اللازمة لهذا النوع من التدريس، اضافة الى مواصفات خاصة لابد من توافرها لدى المدرس الجامعي.

٦- التدريس الجامعي الابداعي هو التعليم الذي يؤكد المهارات التقليدية المتعلقة بالمحاضرة وادراة النقاش.

٧- يقوم التدريس الجامعي على اساس الموهبة الفردية والمهارة التدريسية.

٨- ان التدريس الجامعي الابداعي هو الذي يتحقق من خلاله الابداع من خلال جهود طريق العملية العلمية المدرس - الطالب والابداع الناتج لايقتصر على مجال واحد بل قد يتجسد في اصالة الانتاج التربوي وجدته او في طرائق واساليب اثارة التفكير الابداعي وتقنياته او في اساليب تنظيم المعارف وتركيبها وتقديمها.

## التوصيـــات

يوصي الباحث بما يلي :

١- ان يتم تثقيف المدرسيين الجامعيين والذين سيعملون مستقبلاً في هذا النوع من التدريب على مفاهيم الابداع والابداعي، والطرائق التي تثير الابداعية بصورة عامة وما يتعلق من تلك المفاهيم بالميدان التربوي، بخاصة ما يخص اثارة التفكير الابداعي وتقنياته.

٢- من اجل تشخيص التدريس الجامعي الابداعي عن التدريس الجامعي التقليدي لابد من ان تصمم ادوات تشخيص ومتابعة للتدريسيين في اثناء قيامهم باعمالهم على ان ينتهي كل ذلك الى تحديد اولئك التدريسيين المبدعين وتحديد صفاتهم وصفات التدريس الذي يمارسونهم، والافادة من هذه الخبرات ونشرها في الاوساط التدريسية الجامعية.

٣- ان ينوع التدريسيون من الطرائق والتقنيات التي يستخدمونها مع طلبتهم، بخاصة تقنية العصف الذهني والانشطة المستقلة.

٤- ان يدخل مركز تطوير طرائق التدريس الجامعي مقرراً خاصاً بتدريب التدريسيين على كيفية ممارسة التدريس الجامعي الابداعي.

## المقترحـــات

١- ان يتوجه الباحثون والمسؤولون نحو اجراء التجارب والابحاث حول تحديد القدرات الابداعية وتحديد مواصفات التدريس الابداعي والاستاذ المبدع.

٢- اجراء تجارب بهدف التعرف على انجح الطرائق والتقنيات التي تساعد في اثارة الابداعية واستثمارها في تنمية التفكير المبدع وتطوير الاتجاهات الابداعية.

٣- توجيه اهتمام خاص باجراء التجارب حسب طريقة العصف الذهني في المجالات التدريسية.

## الهوامـــش

(*) تم صياغة هذا التعريف اعتماداً على تعاريف ثلاثة قدمها للبحث العلمي والبحث التربوي كل من نزار العاني وهناء الفلقي، في : محمد سعيد ، ابو طالب وآخرون افاق تربوية، مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد (رونيو) ١٩٨٥، ص٦ وبدر احمد، اصول البحث العلمي ومناهجه، ط٥، وكالة المطبوعات الكويت ١٩٧٩ ص ١٩.

(*)(*) للاطلاع على تفاصيل هذه النظريات ينظر كل من ، محمد سعيد، ابو طالب، علم النفس الفني، ومحمد، علي عبد المعطي، الابداع الفني وتذوق الفنون الجميلة.

ينظر بهذا الخصوص .xx - Metode Tehnici si, procedee in cercetarea pedagogica

(١) محمد، علي عبد المعطي، الابداع الفني وتذوق الفنون الجميلة، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية، ١٩٨٥، ص ل-ع و١-٩.

(٢) محمد، المصدر السابق، ص ٣-٤.

(٣) محمد، = = ، ص ٧.

(٤) خيري، عبد المنعم، استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس مادة التربية الفنية رونيو، ١٩٩٣.

(٥) خيري، المصدر السابق، ص ٢٣-٢٨.

(*) للمزيد من الاطلاع على تلك القدرات التقدمية، ينظر محمد سعيد وآخرون المصدر السابق (قيد الانجاز)، وكذلك لومان المصدر السابق، ص١٥-١٦.

## مصادر البحث و مراجعه


١- ابل، كتيث، حرفة التعليم، ترجمة : عمران ابو حجلة، د.م ، د.ن ، د.ت .

٢- لومان، جوزيف، اتقان اساليب التدريس، ترجمة : حسين عبد الفتاح، مركز الكتب الاردني ١٩٨٩.

٣- عاقل، فاخر، الابداع وتربيته، بيروت، دار العلم للملايين ١٩٧٥.

٤- محمد سعيد، ابو طالب، وشوكت ذياب، الكفايات اللازمة للمهندسين التطبيقيين في ميدان العمل، مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد (رونيو) كانون الاول ١٩٨٩.

٥- ـــــ، ـــــ، ـــــ، علم التربية في التعليم العالي، جـ ٢، مط التعليم العالي الموصل : كلية الفنون الجميلة بجامعة بغداد ١٩٩٠.

٦- ـــــ، ـــــ، ـــــ، علم النفس الفني، مط التعليم العالي، الموصل : كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد ١٩٩٠.

7- xxx-Metode, Tehnici si procedeeim cercetarea pedagogica,Bucurestii: E.P.D,1972.

8- Girboveana,Maria,si,Al,ti,Stimularea Creativitatii elivilorin procesul invatamint, institul de cercetarea pedagogica, si psihologica, Bucurestii : E.P.D.,1981.

# المنطلقات النظرية في مسرح الصورة

الدكتور صلاح القصب / استاذ مساعد
جامعة بغداد - كلية الفنون الجميلة

## الخلاصة :

تكمن أهمية البحث في محاولة إعادة صياغة علاقة المسرح بالشعر من خلال الصورة وليس من خلال الكلمة والحوار كما ان هذا البحث يؤكد تلازم مرجعيات اخرى لمسرح الصورة من غير الشعر هي الفن التشكيلي والسينما ومساهمة هذين الفنين حديثاً في نشوء هذا المسرح.

كما يحاول البحث ان يؤكد بأن الصورة وتكويناتها من خلال الفن التشكيلي والسينمائي قد شكلت جدلية جديدة في وضع مسرح الصورة في صيغة تكوينية جديدة. كما يؤكد البحث على الجذور التي تنشأ منها مسرح الصورة، ورسم علاقات جديدة مع الشعر من خلال الصورة وفتح انماط وآفاق يمكن تشكيلها وفق درجات من النمو تبدأ بالمسرح السحري وتمر بالمسرح المرآوي لتصل الى المسرح الشعائري.

تاريخ تقديم البحث ١٩٩٥/١/١٠
تاريخ قبول النشر ١٩٩٥/١/٢٣

## المقدمة :

ينحدر المسرح من الشعر لا باعتباره صراعاً وتناقضاً فحسب بل باعتباره صورةً تأخذ مادتها الاولى من تشكيل شعري منفذ بالكلمات وبذلك يمكن القول ان المسرح يتجذر في الشعر من خلال جذرين احدهما ينقل الحركة والصراع والاحتدام والتناقض والمضمون وهو الجذر الدرامي والجذر الاخر ينقل السكون والتشكل والصياغة في اطار شكلي وهو الجذر الصوري وبذلك يكون المسرح في جوهره مزيجاً من الدراما والصورة ولعلنا يمكن ان نقول ان المسرح هو (دراما الصورة) تحديداً حيث الصورة هنا هي شكل الحدث وصياغته.

لم تتطرق البحوث المسرحية المعاصرة كثيراً الى هذه النقطة الحساسة فالمفهوم التقليدي البسيط عن الصورة مازال سائداً ومازال التنظير المسرحي مربكاً أمام صياغة حديثة أكثر جدية لمفهوم الصورة الذي يلعب دوراً يكاد يفوق مفهوم الصراع (الدراما) الذي كان سائداً طيلة الزمن الماضي والذي وسم المسرح بصياغة اشبه ماتكون بالنهائية وذبل مقابل ذلك مفهوم الصورة بل وكاد يندرج في حقول النسيان أو في حقول أخرى خارج المسرح.

وبرغم ان المسرح الشرقي القديم يختلف في شكله ومضمونه عن المسرح اليوناني، إلا ان الينابيع السرية للمسرح الشرقي القديم ينبع اساسٌ من الدين والشعر عشتار وتموز الرافدينية ودراما ايزيس واوزوريس المصرية كانتا مادة دينية شعبية مصاغة بالشعر وبسبب من التمثيل العفوي الجماهيري لكليهما فقد اخذ المسرح في بدء نشوئه شكلاً احتفالياً وكان الدين والشعر جوهراً متداخلاً. ويصلح مثل هذا التحديد ان يكون مقدمة لتخلص الدراما من طابعها الاحتفالي والتركيز على الطابع الدنيوي والخاص والشعري عند اليونان وهكذا بقي الشعر ايضاً يعيد صياغة الدراما .. ولن نبالغ اذا قلنا ان الصورة (التي هي نوع من انواع الاستعارة في الشعر) هي جوهر الشعر واساس تكوينه.

## مشكلة البحث :

تكمن اهمية هذا البحث في محاولته اعادة صياغة علاقة المسرح بالشعر من خلال الصورة وليس من خلال الكلمة والحوار كما هذا البحث يؤكد تلازم مرجعيات اخرى لمسرح من غير الشعر هي الفن التشكيلي والسينما ومساهمة هذين الفنين حديثاً في نشوء هذا المسرح.

وبعبارةٍ اخرى يحاول البحث الافصاح عن حقيقةٍ جديدةٍ وهي ان المسرح في اساسه هو مسرح صورةٍ ساهم الشعر في العصور القديمة في نشوئه وزادت العصور اللاحقة تحفيز وتكوين مسرح الصورة من خلال الفن التشكيلي واعطى الفن السينمائي حديثاً الزخم الاكبر لظهوره كتيار مسرحي نشط.

في هذا الجذر الثلاثي لمسرح الصورة (الشعر، الرسم، السينما) تكمن اهمية البحث وفي اعادة صيغة الجدل بين هذه المكونات يحاول البحث وضع مسرح الصورة في صيغة تكوينية جديدة.

## هدف البحث :

يحاول البحث تسليط الضوء على الجذور التي نشأ منها مسرح الصورة كما يحاول ان يرسم علاقةً جديدة للمسرح مع الشعر من خلال الصورة وكذلك ليفتح نمو جديدة لانماط مسرحية كامنة في مسرح الصورة يمكن تشكلها وفق درجات من النمو تبدأ بالمسرح السحري وتمر بالمسرح المرآوي لتصل الى المسرح الشعائري.

## حدود البحث :

يشكل مسرح الصورة مركز هذا البحث وفي هذا المركز حاولنا رسم مونادا الصورة باعتبارها جوهراً ساكناً لمسرح الصورة ثن دراما الصورة باعتبارها جوهراً متحركاً لمسرح الصورة واشتباكها في اطار تشكيل جوهر مسرح الصورة.

أما اطار البحث فيكمنُ أولاً في جذور مسرح الصورة أو مرجعياته وقد حددناها بثلاثة مرجعيات هي (الشعر، الرسم، السينما) وحاولنا عقد علاقة جدلية جديدة بين هذه المرجعيات تأريخياً ووظيفةً. وثانياً في آفاق أو انفتاحات مسرح الصورة مستقبلاً وقد رأينا ان التصعيد الدرامي لمسرح الصورة يمكن ان يجعله حاضراً فيما اسميناه بالمسرح السيميائي والمسرح المرآوي وأخيراً المسرح الشعائري الذي يعيد الى الذاكرة الجذر الاحتفالي الذي نشأ منه المسرح أصلاً.

## غاية البحث :

اعادة تأصيل علاقة المسرح بالشعر من خلال الصورة لا الكلمة واكتشاف جذور مسرح الصورة الشعرية والتشكيلية والسينمائية ومحاولة فتح آفاق مسرح الصورة.وازدياد العناصر الدرامية فيه نحو انماط جديدة (قائمة او مقترحة) للفت انتباه المسرحيين (باحثين ومنفذين) الى الافاق الثرية الكبرى التي يمكن لمسرح الصورة التي يتطور فيها باعتباره مكوناً جوهرياً للدراما ومحركاً اساسياً لها باتجاه افاقاً اوسع في الوقت نفسه، وباعتباره شحنةً جماليةً لا تياراً منعزلاً معادياً ومتربصاً ببقية التيارات المسرحية التي يتحشرُ بعضهما بالكثير من العناصر الاديولوجيا وتقيم اسواراً خانقةً حولها وضد التيارات الاخرى.

## ١ - المقدمات الفلسفية والجمالية لموناد الصورة:

تكاد فكرة الهيولى والصورة وتلازمهما تشكل جوهر الفكر الارسطي الميتافيزيقي فهو يرى ان الجوهر، وهو مركز مقولاته التسع، يتكون من الهيولى والصورة والهيولى هي مادة العالم الاولى اما الصورة فهي شكلها وصيرورتها (والجوهر عند ارسطو يقال بمعانٍ ثلاث إذ انه يطلق على الهيولى أو المادة باعتبارها الموضوع الاول للصفات والاعراض ويطلق ثانياً على الصورة باعتبارها هي ما يقومُ الشيء ويجعل منه شيئاً معيناً ويطلق ثالثاً على المركب من الهيولى من حيث ان الهيولى والصورة لا توجد احداهما بنفسه أو مفارقة للاخرى بل ان الموجود الحقيقي عند أرسطو هو المركب منهما (١).

ولان ميتافيريقا أرسطو هي معرفة الجوهر لذلك يشكل مركب الهيولى/الصورة الموضوع الاساس في هذه الميتافيريقيا لكن ارسطو يرى ان (المركب من المادة والصورة متغير يختص بدراسته ودراسة تغيرات علم الطبيعية فما هو الجوهر الذي يدرسه علم مابعد الطبيعية أو الفلسفة الاولى؟ يقول ارسطو ان الجوهر الذي يدرس في علم الطبيعة هو جوهر مفارق " اي ليس في مادة" وهو دائم غير زائل وثابت غير متحرك)(٢).

تدرس ميتافيرياء أرسطو الجوهر الثابت (اللّه) وتدرس فيزياؤه الجوهر المتغير (الطبيعة)، ولان الفن هو نوع من الفيزياء المضادة أو المتداخلة على الطبيعة اكثر من كونه ميتا فيزياء، فهو لذلك يتحاكم معها ويحاكمها ويخرج عليها احياناً باساليبها واحياناً باساليبها واحياناً باساليب يقترحها هو، وعلى هذا الاساس يقترح الفن تلازماً آخر للهيولى والصورة... انه على وجه التحديد يعيد بناء الجوهر الفيزيائي محاولاً الصعود به الى جوهر ميتا فيزيائي يصعب فهم الهيولي فيه عن الصورة او تحاول الصورة ان تشكل المركب الكلي للجوهر مستعيداً امكانية تغلب الهيولي باعتباره مادة غفلاً أو مادة بدائية. اما الصورة فهي رقيّ وتصاعد الهيولي الى شكل. ان الفنون والمسرح في طليعتها، تحاول ان تعيد اقتراح تشكيل المادة الخام للعالم وتقديمها وفق صيغة تضادية او خارجية على العالم المكبل بقانون الحتم والصيرورة المنضبطة.

ان الشيء الاساس الذي يشعر به اي دارس مجتهد للفلسفة التقليدية فصلها المدرسي واحياناً العقلي بين الصورة والمادة ولكننا لانرى مثل هذا الشيء في المدارس اللاحقة عليها (ومن هنا ندرك ان من يتفلسف وفقاً للاصول الفلسفية الراهنة لن يشعر بوجود أي انفصال بين المادة والصورة، وان كان ميالاً رغم كل ذلك - كما لاحظنا - الى الصورة الشعورية التي تتراءى له في الحدس والى الصورة الفكرية التي تظهر له في القضايا. ولكن، وحتى بعد ملاحظة وجود مثل هذين الميلين، علينا ان نشعر بوجود وحدة لا تنفصم بين المضمون والصورة. هذا يفسر ما نتعرض له من تردد مستمر بين الصورة واللا

صورة، والروح تحيا في التردد الدائم).[٣]

ويكاد هذا ينطبق على مشكلات الفكر والفلسفة تماماً لكننا مع مشكلات الفن لا نلتزم بالكثير من هذا حيث اننا في فيزياء مضادة أو فيزياء مقترحة مثل الفن عموماًوفن المسرح بشكل خاص يمكننا تقديم افتراضات كاملة حول فصل الصورة بل ويعونا الامر ضمناً الى العمل على خلق صورة او شكل لان الفن في اساسه لا يستدعي حلاً لمشكلات روحية وعقلية بل هو يخلق مجالاً أو شكلاً لوجودها ولتمظهرات هذا الوجود المختلفة عبر صور واشكال مقترحة (اليونانيين قد تصوروا كل شيء على غرا العمل الفني أو الشيء المصنوع. فبدت مادة التمثال لهم وفقاً لذلك هي الرخام. ولكن الرخام نفسه ليس مادة أولية. أنه مادة ذات صورة أو مشكلة، والمادة الاولية الاصلية الخالية من كل صورة كانت بحق شيئاً غير محدود، لان كل تحديد يعتمد على الصورة. ولقد ذكر افلاطون اننا لا نستطيع رؤية ما أسماه بالمكان أو المادة إلا اعتماداً على نوع من الاستدلال غير المشروع أو (المنحرف))[٤].

ومن هذا التوتر بين المادة وصورتها ينهض الوجد باعتباره قدراً حتمياً صيرورياً أو ينهض الفن بعد الوجود باعتباره اقتراحاً صورياً يشكل المادة وفق مايريد (هذا الاساس غير المحدد لا لأشياء، على حد حد قول أفلاطون، شيءٌ دائم الحركة،تبعاً لما قال أرسطو، ولكن هذه الحركةترمي الى اتجاهين. فهي أما تمثل رغبةً في تحقيق الصورة، واما تمثل تمرداً عليها. ومن ثم تكون فكرة ارسطو عن المادة قد اعتمدت على امتزاج نظريتين متضاربتين اليها. احداهما تمثل المادة في حالة تطلع الى الصورة، والاخرى تمثلها في حالة تمرد عليها. الاولى تنزعُ الى خلقِ أجسامٍ عضويةٍ وأعمالٍ فنيةٍ والاخرى تنزع الى خلق مردةٍ ومظاهر للصدفة)[٥].

ان التصور الهام للجوهر لم يتحقق بعد ارسطو إلا على يد الفيلسوف ليبنتز الذي رأى في (المونادا) والجوهر الابدي الخالد للوجود ورأى انها بسيطة لا متناهية العدد (وانها تدرك العالم أجمع لانها محاكيات للذات الالهية وكل مرآة للوجد لانه لما كانت الاشياء متصلة فليس يمكن ادراك جزء دون إدراك الكل. غير ان كل مونادا تدرك العالمين وجهةٍ خاصة بها، فأن لها مجال أدراكٍ متميز ولاتدرك مايجاوزه الا ادراكاً مختلطاً)[٦].

وهكذا تشكل المونادات صوراً لا جواهر لانها صادرة عن الجوهر الاول (الله) كما يقول لايبتنز عندما يقرر ان (فوق المتناهية توجد المونادا العظمى اللامتناهية أو الله)[٧].

وأن الله هو الذي خلق هذه المونادات. وهذا يعني تحديداً ان الله هو الجوهر وقد طهرت من الجوهر هذا صوراً أسمها المونادات حيث (تؤلف المونادات مرايا أو تعابير عن كونٍ واحدٍ والفارق الوحيد بينها هو في تفاوت وضوح التعبير. لكن من الضروري التسليم بوجود

كثرة لا متناهية من المونادات، فقانون الملأ والاتصال يصدق على الصور بقدر ما يصدق على الامتدادات)[٨].

وبذلك تصبح مونادا الصورة اساساً لخلق الكثير من المقترحات او الاشكال التي يمكن ان يوضح الوجود فيها.

لكن هيغل يقدم لنا تصوراً أخر عندما يقرران ان الصورة والمادة كليان مترابطان فهو يرى ان الشيء انشطر (الى نصفين هما المادة والصورة ولكن ظهر الان ان كل نصف هو الكل لانه يحتوي على النصف الاخر، فالصورة تشمل كل المادة، والمادة تشمل كل الصورة لان المادة هي الفراغ الذي يتحد مع نفسه في هوية واحدة، انها الانعكاس في الذات الخاص بالشيء والصورة من ناحية اخرى هي الانعكاس في الاخر الخاص بالشيء ولكن الانعكاس في الاخر ان يتغير بالتبادل مع الانعكاس في الذات، وعلى ذلك فالصورة باعتبارها انعكاساً في الاخر هي في نفس الوقت انعكاس في الذات أعني هي المادة. والمادة باعتبارها انعكاساً في الذات هي في الوقت نفسه انعكاس في الاخر أعني هي الصورة. وعلى ذلك فالصورة هي الشيء كله لانها تشمل المادة والمادة هي الشيء كله لانها تشمل الصورة)[٩].

ان تحديد هيغيل المذهل هذا يتيح لنا ان ننفذ منه ونقرر إمكانية تشكيل منطقتين للفيزياء: الاولى منطقة الواقع حيث تكون المادة هي الشيء كله لانها تشمل الصورة والثانية منطقة الفن حيث تكون الصورة هي الشيء كله لانها تشمل المادة، وهكذا يمسك الفن باشتراطه القوي عندما يكمل ما طرحه الواقع ويحاول الفن هنا ان يكون بديلاً للعقل او الروح في مهمته امام المادة.

لننظر بوضوح الى انقسام كل علم الي وجهين كوجه العملة متلازمين، الوجه الاول مادي والثاني صوري (ولاتختلف العلوم بعضها عن بعض من هذه الناحية إلا في نسبة كل من هاتين الناحيتين الى الاخرى فبعضها اكثر صورية والبعض الاخر اكثر مادية)[١٠].

ويبدو لنا ان العلوم وهي في وجهها المادي تجنح الى ان تكون علوماً طبيعية وحسية ولكنها عندما تكون في الوجه الصوري تجنح الى ان تكون عقليةً وبتصعيد العلوم الصورية نصل الى الاشكال التي هي اساس الفنون، لكن الفن والشعر يبدوان مثل علوم ممزقة مزقتها حرية الصورة وعدم تشكلها وفق نسق يتجذر في المادة بل لقد قطعت صلتها بالجذر المادي الى حد ما واصبحت رهن الفنان او الشاعر... لقد اصبحت نوعاً من التمرد على اصولها البعيدة أو فلنقل نوعاً من اقتراح الخلق الجديد.

واذا استعرنا تعريف هاملتون للمنطق الصوري الذي هو جوهر العلم القديم فانه يرى

(ان المنطق بالعلم الصوري هو علم اتفاق الفكر مع نفسه consisteng فان في الفكر قانوناً ضرورياً هو قانون عدم التناقض)(١١).

لذلك تصبح سمة الفن بتصعيده الصوري، هو علم اختلاف الفكر مع نفسه ويصبح التناقض اساساً في الفن وهذا يصب في جوهر الدراما المبنية على الصراع والناقض... من هنا تشكل الصورة جوهر الدراما ومونادتها الاولى فهي ابسط تشكيل يتضمن الصراع والتناقض وستبنى على هذا المونادا طبقات الصراع الاعلى حتى نصل الى الصراع الاكبر ممثلاً بالقضية وضدها. واذا كان المنطق الصوري يمنحنا هذا التعقيب او الاجراء فان المنطق الرمزي يقيدنا في جانبه الرياضي ويمنحنا الحرية في جانبه العلاماتي حيث تدخل العلامة (الرمز) كقوةً اساسية دافعة ومحركة للصورة.

ان استخدام نظام من الرموز غير المقيدة رياضياً داخل الصورة هو تطور كبير يدفع بالفن او الشعر الى احترام اعلى وهو ما سنبحثه لاحقاً.

لكننا يجب ان نعترف بان اعظم قفزة حصلت في فهم الصورة وتجذيرها العقلي والنفسي كانت مع التيار الفينومونولوجي (الظاهراتي) فقد اقترب التصور الفلسفي الفينومونولوجي كثيراً من الفن والشعر واصبحت الصورة رهينة الداخل البشري رغم مصدرها الخارجي (والمنهج الفينومونولوجي يهتم اساساً وفي الدرجة الاولى بدراسة ووصف الماهيات المدركة والقائمة بالفعل في الشعور، دون النظر الى الشروط الخارجية والعوامل الطبيعية التي تؤدي الى تكوين هذه المعطيات العقلية، رغم انها هي السبب في ظهور هذه الصور وتلك الماهيات في الشعور. واذا كان الرد الفينومونولوجي يكشف لنا عن الظواهر الخالصة للعالم المعلق جانباً، ويبرز لنا حقيقة وأهمية الانا المتعالي، فان الرد الصوري يكشف لنا بعد ذلك عن الاشكال العقلية الجوهرية والماهيات الكلية الثابتة لهذا العالم، كما تظهر حيةً في شعورنا الداخلي، والتي سوف تكون موضوعاً للوصف والتحليل الفينومينولوجي)(١٢).

وهكذا يضيف هوسرل العامل الذاتي لصورة المونادا اللا بتنزية اي انه بالقدر الذي يدرك صلة الجوهر بالمونادا ولكنه يربطها بالذات الانسانية وهكذا تتعلق صورة المونادا بين الخالق (الله) وبين المخلوق (الانسان) وعند ذاك تكتمل أطر وجودها (لذلك فان نقطة الانطلاق في الفينومينولوجيا لابد ان تكون من عالم الوقائع الحسية المادية، ثم يلي ذلك وضع هذا العالم بين قوسين وتعليق الحكم على محتوياته، لكي نتفرغ لفحص ماهياته الكلية وصوره العقلية كما تظهر حية في شعورنا الداخلي)(١٣).

أن الصورة هنا تشكل الوعي العميق الزاخر بكل ما يحمله داخل الانسان... اي ان الصورة هنا تكون نتيجة مرور الصورة الاولى للاشياء في طبقات التخليق والاعادة

والتشكيل والاضافة والحذف حتى نجدها في آخر الطبقات صورةً قد لا تمت بصلة الى اصلها المادي أو صورتها الاولى وهذه الاضافة الكبرى لهوسرل فتحت الطريق كبيراً امام تقدم الفن والفن المسرحي بخاصة للاعتماد على الصورة باعتبارها مادة التخليق الاساس إضافة الى بذرتها المونادية الاولى للدراما (كونها الذرة الدرامية الاولى) من هذه النقطة تحديداً يتحرك الوعي الفني الجديد بأتجاه ترسيخ الصورة لا في شكلها الارسطي البسيط بل في شكل الظاهراتي العميق ويتحول المخرج الى فيلسوف فني ظاهراتي... أو الي عالم جمالٍ ظاهراتي أكثر منه محرك ممثلين ومقترح صيغة أخراج.

لقد اعطى التصور الفينومينولوجي دفعاً زاخراً عن ماهية الاشياء والاحداث التي تصادفنا والتي نود نقلها الى المستوى العقلي (في الفلسفة) أو المستوى الفني (في المسرح).

كان ذلك مقدمة فلسفية لمونادا الصورة اما المقدمة الجمالية فسنختار عامدين الفيلسوف هيدجر لخصوصية طرحه الجمالي أولاً ولأن جذوره الفينومينولوجية أعطته القدرة على فهم جمال الفن بأعتباره جزءاً من جمال الشعر وسنرى ان ابرز ما في طروحاته الجمالية هو اعتباره حركة الانسان الصانعة للتأريخ حركة صاعدة ونازلة بين الخفي والباطن وبين الواضح والمكشوف والمعلن (فأذا كانت الحقيقة هي إزاحة المستور واعلان تكشف، وكان العمل الفني هو الاخر شكلاً من اشكال الحقيقة، فان العمل الفني بدوره ليس إلا جعل المستور مكشوفاً وان كان هذه المرة بالطرق الفنية... ولهذا تدور النظرة الجمالية عند هيدجر حول محاور من شأنها ان تظهر كيف ان الفن إعلان بحقيقة، وتأتي هذه المحاور حول ماهية العمل الفني وماهية اللغة وماهية الشعر، ومن ثم لايصبح علم الجمال عنده مجرد بحثٍ أجوف في الصياغات الفنية بمعزل عن الانسان، بل يصبح تكشيفاً للانسان نفسه من خلال العمل الفني)(١٤).

والفن المتحقق عنده في الصورة المعلنة المكشوفة ذات أصول وجذور باطنية عميقة ولذلك تكون الصورة الخلاقة التي يقيمها الفنان هي صورة مشحونة وغنية وعميقة وبذلك يقترب هيدجر من فهم هوسرل وهما من ذات المنابع الظاهراتية إلا ان هيدجر يمتاز بطرحه الجمالي وبمرجعيته الشعرية حيث يرى هيدجر الفنان من خلال الشاعر (والشعراء في رأيه مجازفون ومخاطرون لانهم هم الذين يساعدون على تفتح الوجود - ان اكثر المخاطرين هم الشعراء لكن الشعراء الذين تحول اغنيتهم وجودنا غير المحمي الي الانفتاح - ولهذا لا يكون غناؤهم لهواً ولعباً أجوف ولهذا فأن مهمتهم صعبة - فالغناء صعبٌ لان الغناء لا يعد توسلاً بل يجب ان يكون وجوداً - فالشاعر ليس لاهياً ولا يفرض الشعر للتكسب، بل هو يحمل على عاتقه حمل الوجود أظهار الخفي فيه - الخلق يعني حملاً من المصدر،

واحمل من المصدر يعني الاخذ على العاتق لما ينبع وحمل ما كان قد تلقاه الانسان- والشعراء عليهم أن يؤسسوا الوجود ووسيلتهم في هذه اللغة)(١٥).

وهو يرى ان الشاعري او الشعري مدفون في الخفي وما على الشاعر إلا حمله من هناك وإظهاره لنا وبذلك تكتمل الحياة الانسانية الحقة (ولهذا فأن الهدف النهائي للانسان: الشعر، لانه إذا تحقق جوهر الشعر تحقق جوهر الانسان وأقام مسكنه واحتمى مما هو فيه من عراء طوال التأريخ)(١٦).

ولكننا نتسأل حقاً من هو الشاعر؟ اليس هو الصانع من هيولي أو العماء (نمو السومرية، تيامت البابلية، نون المصرية) صوراً أو اشكالاً، هذه الهيولى المنطرحة دون تحديد أو تشكيل الصانع من جسدها لغةً أو شكلاً منظوراً، الشاعر هنا ليس كاتب القصيدة فقط بل هو خلاق الاشكال والصور.... هو الغائص في أعماق البحر الهيولى والملتقط لجزء منه معطياً أياه شكلاً - صورة - لغةً بعد ان كان لغطاً - سديماً - عماءً.

ان اعطاء لغة أو شكل لمادة الخفاء أو الباطن المهولة هو غاية وجود الانسان ويتخذ الشعر بمعناه العميق جوهر الفن (وعلى هذا يكون الشعر هو لغة الفن.. ان الشعر تأسيس وبناء ولهذا يصبح الفن جميعه شعراً لان الفن كله تأسيس وبناءً والانسان لا يبني إلا لانه يسكن، فالسكنى هي جوهر التأسيس والبناء والشعر والانسان، ان يصبح الشعر مأوى هذه الرسالة الكبرى للفنانين والمأوى لا يحقق إلا اذا نزعت الغربة عن عالم الانسان وانبثقت الحرية والاصالة ومن ثم تصبح رسالة الشعر، رسالة الفن، رسالة الانسان ازاحة الاغتراب وبث الانفتاح: العمل لايكون عملاً بالفعل إلا عندما نمحو انفسنا من روتين حياتنا المعتاد ونتحرك في ذلك الذي يكشفه العمل حتى يجعل طبيعتنا نفسها تقف في حقيقة ما هو كائن)(١٧).

ولاشك ان تشكيل الصور هو اول عمل خلاق للشاعر والفنان لانها المونادا الاولى للعمل الابداعي ثم يعمل المسرحي بعد ذلك على تحريك او تصعيد هذه المونادا ليرقى بها الى دراما الصورة وبذلك يكون الشعر مجموعة صور مركبة بطريقة خلاقة، والمسرح مجموعة صور متظافرة لخلق دراما. (ولهذا يمكننا ان نقول من خلال نظرية هيدجر الجمالية وان كان هو لم يقلها: ان الفن جميعه نوع من الحضور المسرحي فيه تنبعث الارض كأرض أغتراب تخفي الانفتاح وفيه ينبعث العالم كعالم إنفتاح يحاول ان يقهر تخفي الارض، وكل هذا يساعد على إنتزاع الحقيقة فهي لن تأتي على طبقٍ من فضة بل هي صراع وجدلٌ لانها خفية ومحتجبة.. ولعل هيدجر قد أستمد رأيه الجمالي هنا من الفنان (دورر) الذي يورد له هذه العبارة المفتاح لكل نظرة هيدجر الجمالية "في الحقيقة يكمن الفن خفياً في الطبيعة، وذلك الذي ينتزعها منا يمتلكها" وكل هذا لكي يصبح الانسان حارس الارض

وراعي الوجود)[١٨].

## ٢- من موناداً الصورة الى دراما الصورة:

ان الصورة الكامنة في جذور الشعر او الطبيعة لا يمكن لها ان تظهر من مستواها الخفي إلا بتحريكها دراميا ولذلك كانت مهمة تحويل الصورة من (موناداً) الى دراما) واحدة من أكبر مهمات الفنان المسرحي بدءاً بالكاهن الطقوسي وانتهاءً بالمخرج أو عالم الجمال الظاهراتي كما أسميناه، وما زال هذا التحويل ينطوي على الكثير من المفاجأت المدهشة التي بأمكانها ان تغني العمل الدرامي وتبث فيه النشاط.

أن دراما الصورة خليط متصارع من الصوت والصورة والحدث والفضاء وبالامكان استخدام وسائل متعددة لاحداث الصراع الذي لابد منه لكي نحصل على الدراما.

تعمل الدراما على تخصيب الموناداً المدفونة في جذور الكلمة أو الطبيعة فهي تعطيها صفة زمانية ومكانية ووجوداً مصطرعاً كماً وكيفاً، ان التخصيب الذي تقوم به الدراما يتضمن خلقاً واحياءً للموناداً وامداداً لها بالحياة والقوة فقد (بدأ فن الدراما الديالكتيكي التي اجراها في مجال الشكل وليس في مجال المضمون)[١٩].

فقد تقافزت الاشكال لاحتواء المضامين المصطرعة ونتج عن ذلك اصطراع داخل الاشكال وجدلٌ صار فيما بعد الصفة الملازمة لجوهر الدراما لدرجة ان كل تيار أو لون مسرحي جديدة كان يتميز بالطريقة أو الشكل الذي يطرحه لا بالمضامين أعني تحديداً بطريقة عرض المضامين.

أستطاع انطونن ارتو في بياني مسرح القسوة اعطاء صيغة حديثة لدراما الصورة في نفس الوقت ربطها بملاحم الشرق الدرامية القديمة (ان تداخل الصورة والحركات سترقى الى الذروة من خلال صدام الاشياء ولحظات الصمت والصرخات والايقاعات، او في لغة مادية أصلية ذات اشارات لا كلمات. كما يجب ان يكون مفهوماً اننا سندخل في كمية الحركات والصور، المنظمة لوقت ما، الصمت والايقاع وبعض الذبذبات المادية والاضطرابات المؤلفة من أشياء وحركات إيمائية وجدت حقاً وأستخدمت كذلك. ومن ثم يصح القول: ان رح أقدم الهيروغليفيات ستشرف على خلق هذه اللغة المسرحية الخالصة)[٢٠].

ان هذا يعني بلغة البحث ان موناداً الصورة ستكون مركزاً جدلياً لما حولها من صوت وكلام وموسيقى واحداث وديكور وفضاء ومؤثرات وتحافظ هذه المركزية على قدر معقول من ثباتها ولكنها تضطرم في أوقات وتتنحى عن هذا المركز دون ان تبقى كذلك وبذلك يتكون جدل صوري هو في حقيقته دراما الصورة، (هذه الوسائل المؤلفة من قوة الالوان والاضواء والاصوات التي تستخدم الذبذبات والرجات والارتجاعات، سواء في الايقاع

الموسيقي ام في العبارة المحكمية، في النبرة الخاصة، أم في أنتشار الضوء عامة لا تستطيع ان تؤتي ثمارها إلا باستخدام تنافر الاصوات كما في الموسيقى))(٢١).

ان الغنى الذي يمكن ان تؤديه اللغة لجعل الصورة ديالكتيكية أو درامية لا يلتفت اليه سوى المهتمين بدراما الصورة ولذلك أصبح بأمكان المخرج الذي يلقح الصورة أو التشكيل باللغة إنتاج سيلٍ محترمٍ من الصراعات والانماط الدرامية التي ترفع الصورة الى مستوى حركي متصاعد (لا نستطيع تعريف هذه اللغة بأمكاناتها في التعبير الدينامي في الفضاء في مقابل الامكانات التعبيرية للحوار المحكي. اما ما يمكن للمسرح ان ينتزعه من الكلمة فهو امكاناته لتجاوز الكلمات، والتطور في الفضاء، والتأثير الاهتزازي المتفكك ذو الوقع الخاص في الاحساس، هذه هي لحظة النبرات، واللفظ الذي تتخذه الكلمة. هنا تتدخل (فضلاً عن لغة الاصوات السمعية) لغة الاشياء البصرية، كما تتدخل الحركات والمواقف والايحاءات، شريطة ان ترقى معانيها وكيانها المادي، وترابطاتها، الى ان تصبح اشارات تفضي الي ضرب من الصرخات والاضواء، والكلمات التي يوحي لفظها بأصواتها، ينبغي له ان ينضمها الابجدية)(٢٢).

ان قوى تخصيب مونادا الصورة وقوى جدل دراما الصورة وقوى إزاحة الصورة من المركز وعودتها وقوى التكرار كلها تتحشد بأتجاه رفع دراما الصورة الي مستويات جديدة بمساعدة عوامل اخرى غير صورية أو بمساعدة عوامل لغوية.. مما يفتح امام دراما الصورة عوامل انفتاح كبيرة ستؤدي الي الوصول بدراما الصورة الى مستوى احتفالي مخصب وعميق كما سنرى لاحقاً.

## ٣- مرجعيات مسرح الصورة:

رغم ان مسرح الصورة ينحدر من عائلة الدراما إلا ان اصوله العميقة تكمن في ثلاثة جذور غير درامية بالمعنى المسرحي، ساهم كلّ منها بدور معين في تكوين مسرح الصورة فالشعر كان الجذر الشامل الاول لمسرح الصورة ومازال هذا الجذر محتشداً في جانبه الصوري اللغوي بالكثير من الاغوار والخامات التي يمكن ان تطور مسرح الصورة، اما الرسم والفن التشكيلي عموماً فهو الجذر الثاني لمسرح الصورة وقد بلغ ذروة عطائه لمسرح الصورة في الفن الفوتوغرافي، اما السينما فهي الجذر المتحرك الذي يعطي للصورة حيويتها وصيرورتها، واذا تأملنا في هذا المثلث أمكننا الاستعانة بهيغل لاعادة ترتيبه وفق الجدل الهيغلي كما نرى فالمثلث الجدلي الاول المكون من الشعر والرسم والدراما أنتج دراما الصورة بحالتها الديناميكية أما المثلث الجدلي الثاني فيتألف من دراما الصورة (وهي في الصيرورة) مع السينما لينتج مسرح الصورة وهكذا يتشكل مسرح الصورة

جدلياً بتظافر خلاق بين اربعة فنون انسانية عريقة هي الشعر والرسم والدراما ثم السينما. ان مسرح الصورة يشبه شجرةً وارفة تمد جذورها في هذه الفنون وتأخذ منها.

لقد كانت دراما الصورة موجودة في اشكالٍ مستترة قبل ظهور السينما لكن السينما استطاعت ان تطلق دراما الصورة في شكل تيارٍ معلن اسمه مسرح الصورة ويتناسب هذا تأريخياً مع الاحداث الفنية التي رافقت هذه العملية.

لقد كانت دراما الصورة الشكل الخفي او المستتر لمسرح الصورة وكانت تضطرم في عموم المشهد المسرحي العالمي.. ولكن ظهور المدارس والتيارات المسرحية الحديثة اعطى لكل تيار طبيعته وشكله، وقد تعطل ظهور مسرح الصورة حتى بعد ظهور فن السينما مباشرة لكن التأثيرات التي أحدثتها السينما على المسرح كانت تحمل مثل هذا الحدث اي ظهور مسرح الصورة كتيار متميز يستمد اصوله من دراما الصورة الكامنة في اصولٍ بعيدة هي الشعر والرسم.

## ا - المرجع الشعري:

منذ القصائد السومرية الاولى التي تعتمد على تكرار الصور (الذي كان هو إيقاعها الرئيس) ومروراً بهوراس الذي كتب كتاب (الشعر هو التصوير) وعبوراً الى قصائد الهايكو اليابانية وانتهاءً بقصائد الصورة وغيرها تتأكد علاقة الرسم بالشعر وتنجلي يوماً بعد آخر اهمية الصورة في الشعر فبالرغم من ان مصطلحات كاللغة والمخيلة والايقاع والرمز والاسلوب والثيمة مازالت تعيد مناقشة ضرورة الشعر وغايته إلا ان الصورة تشكل القاسم المشترك لها جميعاً.

كان ارسطو يقول ان الصورة (علامة العبقرية) عند الكاتب وكان ملارمية يعتبرها (القوة المطلقة) في النص الشعري وقارن اندريه بريتون بعض الصور بـ (الزلزال) وقال أزراباوند ذات مرة (انه لمن الافضل للكاتب ان ينتج صورةً واحدةً طيلة حياته من ان يخلف كثيراً من المجلدات الضخمة)، لقد كتب ليوناردو دافنشي (الرسم شعر يرى ويسمع والشعر رسم يسمع ولا يرى) وهذه المعادلة كانت صالحة قبل دافنشي للبحث عن فن يرى ويسمع فكانت الدراما تحديداً فناً مسموعاً ومرئياً تغيذيها الصورة بالكلمة من ناحية الشعر والصورة بالتشكيل من ناحية الرسم، لا حاجة بنا مطلقاً الى التأكيد على العلاقة بين الدراما والشعر في مراحل نشوء الدراما لكننا نقول اذا كان الصراع هو الذي اعطى الشعر نمواً درامياً فأن الصورة شكلته واعطته شيئاً آخر يمشي مع الصراع ذلك هو تراتب الصورة وتلازمها مع المضمون الدرامي والصراع (أن سائر الاشكال الدرامية ماثلة في المكان كالرسم او التصوير او في الزمن كالموسيقى والشعر وهكذا فالربط بين عناصر المكان والزمان

يسمح بعدد غير محدود من التغيرات البنيوية بين الوحدة المكانية في التنوع الايقاعي من جهة، وبين وحدة وتيرة السرعة والنغمة في تغييرات مرئية في أوسع تنوعاتها من جهة أخرى)(٢٣).

ان اتحاد عنصري المكان والزمان وبلغة فلسفية السكون والحركة هو جوهر العمل الدرامي وهو بنيتهُ فاذا ما عرفنا ان الرسم والشعر تبنى هذا الجوهر فسنلاحظ ان هذا الجوهر في اساسه صوري لانه يستمد منهما (الشعر والرسم) عنصر الصورة.

يرى فرانكلين روجرز (ان الاستعارة هي اداة الشاعر التي تتجاوب مع خط الرسام، وان لها اصولاً في الغموض الذي يفضل على التشبيه، وفي الادراك الحسي الذي يصور اصنافاً كائنة مختلفة تعبرُ نفسها للاندماج وقد صرح والاس ستيفنز ان تفرعات التشابه تمده بالشيء وانها تبيح اندماج الشيء المتعدد داخل الواحد. ان كلمة "التشابه" التي استخدمها ستيفنز تؤكد على ما أسميته بجزئيات الشكل التحولي في العنصرين من العلاقة الموضوعية)(٢٤).

ويبدو ان تيار الاهتمام المتصاعد اساساً للشعر وصل الي ذروته عند أزراباوند في مطلع هذا القرن مع المدرسة التصويرية وقد كان باوند يحاول ان يجعل من الصورة التي اساسها الشعر جذراً لفنٍ جديدٍ يجمع الفنون الاخرى وهذا ما أسميناه بالدوامية (ان باوند يضع نفسه في محط الفنون الجميلة، في المفترق بين الادب التمثيلي المتنامي الاثر، والفنون التشكيلية المتطورة بأزدياد)(٢٥).

وبذلك يكون ازراباوند قد حاول صناعة أدب تمثيلي تصويري وهذا يعنى لقاءً ظافراً بين الشاعر والمسرحي والرسام. لقد حدد باوند الموقف الدوامي (على انه اعتراف بفن خاص بغية الوصول الى سيء ما لا نستطيع الحصول عليه في أي آخر، ان في اي فن كما يدعي صبغةً اساسية وهي من المكونات الرئيسية التي تشترك مع المكونات الاخرى، ففي صدد الشكل واللون نتطلع الي فن الرسم، أما بالنسبة الى الشكل فينبغي ان يكون ذا أبعادٍ ثلاثة قياساً الى النحت، في حين انه محصن ينبغي ان يتعلق بالموسيقى، اما الصورة فمردها الشعر.

## ٢- المرجع التشكيلي:

تكاد عين الانسان تشكل أعلى جهاز وظيفي.في رفعته ومتعته فهي مرآة الداخل والخارج معاً تلتقي فيها صور الخارج وصور الاعماق والصورة التي تشكلها العين عن الاشياء هي الاحساس العميق بالحياة ومتعتها اعلى المتع وارفعها... كان القديس اوغسطين يسميها (لذة العين الكبرى) وهكذا يرى الكسندر اليوت ان (العين ليست جهازاً

رخيصاً سلبياً للاستقبال: بل هي اداة تشكيل البصر قوة تسقط الي الخارج من مركز الانسان واذا لم تبدُ لنا كذلك فما علينا إلا ان نسأل ضريراً. أو نغمض عيوننا. هل الرغبة في فتحها تشبه الرغبة في ادخال النور؟ اليست تشبه، اكثر من ذلك، الرغبة في الخروج الى العراء؟ ان الذهن عن طريق البصر يخرج الى العراء)[٢٦].

ويتصل المرجع التشكيلي بالكتابة (التي تدون اللغة) حيث منشأ الكتابة صوري ويشهد على ذلك الكتابة المسمارية والهيروغليفية في مرحلتها الصورية الاولى بل اننا نرجح ان منشأ اللغة مرتبط بالتشكيل كذلك فالصياغة الصوتية للتعبير عن شيء ما منطلقة حتماً من صورة عقلية لهذا الشيء.

لقد كانت الصورة أول الاشياء وبقيت الى اليوم المونادا الاولى لكل الفنون. ولاشك ان الصورة الحية في المسرح كانت دافعاً كبيراً لاعتمادها كمؤثر اساس على التلقي وجعله يتفاعل مع الثيمة التي تريد المسرحية إيصالها... ان الصورة التي يرسمها المخرج على المسرح صورة مؤثرة حافلة بالحياة والقوة وترتبط مع الفضاء الذي تعرض فيه بوشائج قوة وجدل وتعتمد أيضاً على قوى ومؤثرات من داخل الصورة نفسها كالالوان والملابس والديكور ويزداد المرجع التشكيلي توتراً وقوةً عندما يحاول تركيز نمط تشكيلي أو أنماط تشكيلية (ظهرت في تأريخ الفن التشكيلي) في عمل درامي واحد وينتج عن هذا الاجراء اداءً في غاية الدقة.. وقد يستعمل الفن الفوتوغرافي عاملاً في التأثير الصوري.. ولذلك نرى ان الحاجة لظهور المرجع التشككيلي ازدادت مع ازدياد اهمية هذا الفن في مسرح الحياة الثقافية والفنية للقرن العشرين وبدأت القرائن تزداد بين تقنيات الرسم والشعر والمسرح كما يؤكد هذا فرانكلين روجز[٢٧].

ان الصورة ظلت تنافس الحوار من اجل اعداد فرشة الصراع التي هي اساس الدراما وان الصورة بدت كما لو انها تحتوي على امكانيات دفينة هائلة اكثر من الحوار الذي استنفذ اغراضه طيلة القرون الطويلة الماضية التي عاش المسرح عليها.. لقد بدأ عصر الصورة في المسرح واصبح الحوار لماحاً ذكياً مختزلاً دالاً بينما الصورة تفور مثل نبع باطني مليء بالاسرار وستعمل السينما على إغناء هذا المفهوم وتطويره كما سنرى.

## ٣- المرجع السينمائي:

لاحاجة لنا الى التذكير بان الفن السينمائي نشأ اساساً من الفن الفوتوغرافي ثم تطور جامعاً عدة فنون في داخله لكن الصورة في الفن السينمائي تبقى سيدة الموقف.. الصورة المتحركة هذه المرة. وقد كان ظهور وتطور الفن السينمائي إيذاناً بثورة كبيرة في مجال الفنون الدرامية وقد كان المسرح اكثر الفنون الدرامية احتكاكاً وتداخلاً مع السينما.

يميز مارسيل مارتين بين انواع الاستعارات والرموز في الفن السينمائي ويقصد بالاستعارات (تلاحم صورتين بواسطة التوليف بحيث تنتج عن مقابلة احداهما بالاخرى صدمة سيكولوجية في ذهن المتفرج هدفها تسهيل التصور وهضم الفكرة التي يريد المخرج التعبير عنها بالفلم)(٢٨).

لكن مارتن يضع اهميةً اكبر للرموز ويرى انها على نوعين الاول هو الرموز التشكيلية (اي لقطات تستطيع فيها حركة شيء أو تكوين الصورة نفسها ان تذكرنا بحركةٍ من نوعٍ أو توحي الينا بأحساس او عاطفة)(٢٩). والنوع الثاني هو الرموز الدرامية (وهي تلك التي تلعب دوراً مباشراً في الحدث وتساهم في تقديم الحكاية بتزويدها المتفرج بعامل مفيد في فهم الرواية)(٣٠).

هذه الملاحظات من مارسيل مارتن تضعنا في صميم العلاقة بين الصورة والدراما.

ويبدو ان اكثر المفاهيم التي اثرت في مسرح الصورة والتي نزحت من السينما هو مفهوم عمق المجال ويعني (ترتيب الشخصيات أو الاشياء على عدة ابعاد وجعلها تؤدي ادوارها بقدر الامكان طبقاً لتقدير مسافي طولي، على بعد الاشياء الموجودة بالمؤخرة او الموجودة بالمقدمة ابعد عن بعضها البعض، وبقدر ما يكون الشيء الموجود بالمقدمة اقرب من العدسة)(٣١).

من المؤكد اننا لا يمكن في عجالة كهذة البحث في دور السينما بالتأكيد على دور الصورة الدرامي وتأثير ذلك على المسرح ولكننا نؤكد وجود هذه العلاقة الكبيرة بل ونعزو ظهور مسرح الصورة كتيار مسرحي الى فن السينما تحديداً.

## ٤- آفاق مسرح الصورة:

يبدو لنا مسرح الصورة لحظة الشروع نقطة انطلاق قلقة لا يمكن تمثيلها كلياً ولذلك نزعمُ انه لا يوجد خالصاً مستقراً وثابتاً بل هو وثابٌ متداخل ومتمازجٌ مع الوان اخرى شديدة الاحاطة به، لكن مسرح الصورة برغم قلقه وتوثبه إلا انه يفتح افاقاً محددةً له إنطلاقاً من اعتماده جوهر الصورة ونحن لا نزعم اننا سنمسح كل هذه الافاق ونحدد مساراتها وانواعها إلا اننا نرى ان مسرح الصورة يفتح طريقاً الى ثلاثة احتمالات مستمدة من الجوهر الصوري لها التي تحقق له توفر حضور هذا الجوهر متخصباً متعالياً لا واقعاً تحت طائلة السطح الدرامي الذي لا نقيم أهمية له، اننا نرى ان هناك امكانيات هائلة لان يستفيد المسرح الشعبي او الملحمي او التعبيري او الواقعي او مسرح القوة او الغضب او مسرح البناتومايم او المونودراما .. من مسرح الصورة لان مسرح الصورة في جوهره لا ندرج مع هذه التيارات المقننة فهو شحنةٌ وقوةٌ اكثر من كونه طريقة أو اسلوب.. لكن ذلك

لا يمنع من نموه باتجاهات تناسب ايقاع الشحنة فيه مع بقاء الصورة جوهراً له.

اننا نرى تصعيد مسرح الصورة صورياً يؤدي به الي ثلاثة انماط مقترحة هي مسرح المرآة، المسرح السيميائي، المسرح الشعائري.

## ا - مسرح المرآة:

يمكننا ان نعد المسرح التقليدي منسجماً الى حدٍ كبير مع الفهم او التصور الديكارتي للعالم حيث يعبر عن (فكرة النظام في الفيزياء الكلاسيكية بـ «الشبكة الديكارتية» اذ يقع الزمن على محور واحد (احداثي)، والمسافة او الفراغ على المحور الثاني، ويمكن تصوير حدث ما (واقعةً) والكشف عن ترتيبه، بايجاد المسافة التي سار فيها زمن معين. لقد تمكن (النظام الديكارتي) من النفاذ الى الفيزياء بكل اوجهها، كما عاش كل ثورات الصيغ العلمية. وهو - اي النظام الديكارتي - شظوي في جوهره. فالخط يتكون من نقاط، والسطح من خطوط، والفراغ خطي متواصل ومجزأ الى ما لانهاية. والزمن خطي ايضاً. وتعادل النقطة في الفراغ المتواصل "لحظة" في الزمن المتواصل. وتعبر الفيزياء الحديثة عن خواص الحصة بالدالة مستخدمة الاحداثيات الديكارتية. ورغم ان ترتيب الزمكان في النسبية ليس مطلقاً، فقد أبقي على الوصف او الترتيب الديكارتي)[٣٢].

ولكن هذا الترتيب الديكارتي لم يتلائم مع سعة ما أكتشفه العلم الحديث عن العالم والكون ولذلك تقدم ديفيد بوم بنظرية ما اسماه بـ (النظام الجديد للحقيقة) والذي يتضمن اكتشاف ما سمي بالمستوى الضمني الذي تكون فيه الاشياء المتناقضة غير متناقضة بل ان أياً منها هو انعكاس لنقيضه وان الاشياء عندما تخرج من هذا المستوى الضمني الي المستوى الظاهر أو العياني فأنها تكشف الصيغة التي نعرفها بها فالعشوائية عند بوم (كانت تنطوي بطريقةٍ على درجةٍ عاليةٍ جداً من النظام. اي ان العشوائية غير موجودة في نظر (بوم)، انها فقط درجات من النظام مختلفة. ولفهم منطقي اوسع، يضرب لنا المثال الاتي: لو افترض احدهم ان الكون كل غير مجزأ فسوف لن يكون هناك معنى من القول بأن بعض اجزاء الكون منتظمة والاخرى عشوائية، فمثل هذه الفكرة تتناقض مع مسلمات (بوم) المتضمنة فكرة ان للكون (اجزاء) منظمة واخرى غير منظمة)[٣٣].

وقد وضع هذا العالم مع مجموعة من العلماء في حقول البايولوجيا والطاقة تصوراً مرآرياً جديداً لعام والكون وتقتضي النظريات المرآوية للكون فهماً شمولياً لا جزئياً (ان تجربتنا المبكرة مع العالم هي تجربة ضمنية حركة براونية متدفقة، حركة حاضرٍ مغلفٍ مكشوف، فابالتعلم فقط، نكتسب معرفةً بوقائع العالم التي نشترك في ادراكها والتي تحتوي على خط الزمن الديكارتي المقسم الى نقاط، وعلى إحساس بأشياء واجزاء مستقرة

ومنفصلة ومتواصلة. وهذه الجداول التي يمكن تشبيهها بخرائط هي التي تصف وتؤلف مايدعوه (بوم) النظام البين فاللغة خارطة تفصيلية على درجة عالية من التطور طالما انها تصور العالم على انها شظايا واجزاء منفصلة ومستقرة تنتظم بالمعرفة. وفي شكلها المكتوب يمكن لهذه الخرائط ان تبقى كما هي لا يمسها التغيير وان تسلم الى اجيال لاحقة، لذا فأن الحضارة تعادل درجات من (النظام البين) عالية جداً، وربما كان ذلك هو السبب الذي يجعل الثقافات التي لا تعرف فن الكتابة تبدو اقرب الى نوع من الادراك الضمني لاشياء تجري في بعضها البعض من الثقافات "المتحضرة" المتطورة كحضارتنا)(٣٤).

وهكذا يصبح الطفل والشاعر والفنان هم اقرب الي الحقيقة حدسياً لانهم اقرب الى ادراك النظام الضني الذي هو مادة العالم والتي يظهرها هؤلاء دون خوف ووجل وهكذا يرى ديفيد بوم (ان العلم حقيقة اقرب ما تكون الى الفن، وهو يتعامل مع الاشياء التي فيها لبس وغموض، ونحن نسمي النظريات العلمية "اشكال فنية" بنيت لتتلائم مع التجربة العامة التي لايمكن ان تعطينا الامان الكامل)(٣٥).

ان هذا الوعي الجذري بالعالم يفتح امام دراما الصورة آفاقاً للظهور لا مثيل لها.. فالصورة لا تحمل ذاتها فقط بل تحمل معها انعكاسات كون كامل. ان الصورة المرآوية هي استبطان أشد غوراً وشمولاً في نفس الوقت من السطح المنظور للصورة ولذلك يسعى المسرحي الخلاق الذي قد نرى في عمله صدفةً محضةً للاشارة الى كون ضمني عميق لا يدركه هو نفسه. ان اكبر إساءة للفن المسرحي هو وضع صور تقليدية لا عمق ولا إيحاء ولا مستوى ضمني لها.. هذه الصورة هي صور مقطوعة الجذور وهي من مقترحات العادة من مقترحات الابداع.

لماذا تهزنا الصورة الجديدة؟.. لانها ببساطة تحرك شيئاً من المستوى الضمني (اي العميق أو الباطني) لدينا هذا لانها بدورها نتاج هذا المستوى الضمني خلقها الفنان المخرج وبذلك تصبح مثل هذه الصورة مرآة للمستوى الضمني الذي يكشفه المخرج ويعيد اكتشافه المشاهد وهكذا.

ان مسرح المرآة يهدم الجدران بين حقول الجماد والنبات والحيوان والانسان فهذه الحقول هي استنباطات متلاحقة لعالم ضمني يصل الي العدم تحت عالم الجماد والذي هو بحر الطاقة التي تقفزُ فيها الاشياء فترى، هذه الدراما المرآوية تقضي دفعةً واحدةً على الفرق بين العقل والجنون وبين البدائية والحضارة وبين الحلم واليقظة وبين الحزن والفرح فلا نعود نعرف هل نحن في هذه المناطق ام في اضدادها، لقد عمقت المصطلحات والمفاهيم الهوة بين هذه الحالات وقد كانت متحدةً تماماً كما كانت لأشياء متحدةً في الهيولى وكما كانت كواكب المجموعة الشمسية كتلة ساخنة واحدة وكما كانت الذكورة والانوثة وجهان لجسد واحد.....الخ.

## ٢- المسرح السيميائي:

يحتوي العمل المسرحي على تحشدات صوتية وصورية مصدرها العميق ما ينبعث من الكون من صور واصوات يكون من مهمة الفنان الاساسية نقلها الى العمل المسرحي بصيغة صورية غير عادية.. هذا البرنامج الاستعادي للمخرج هو ما يجعلنا نبرر له كل احتمالات تدافق وتشابك العناصر التي يصعب لقاؤها.. وهكذا تتحول الدراما الى مرآة استعادية الى مرآة كونية مصغرة وسنقول بطريقة اخرى ان الدراما تتحول الى كرة الساحر المدورة التي يرى فيها مايريد.

يلتقي السحر بعلوم المرآة في انهما يشكلان طرفين متباعدين للحقيقة يلتقيان في نقطة واحدة فمن نقطة السحر التي هي (علم بدائي) ينمو العلم بشكل دائري حتى يلتقي بنقطة المرآة التي هي (علم متقدم) وينبض في كليهما الاحساس العميق بالشمول والقوة والابدية ولذلك فأن مرآة العالم هي نفسها كرة الساحر والاثنان معاً هما عينا الدرامي لالتقاط الحقيقية العميقة ووضعها في صور أو صورة. ان التصعيد العلمي للصورة يؤدي الي التصور المرآوي بينما التصعيد السيميائي للصورة يؤدي الى التصور السحري وهكذا يلتقي العلمُ بالخرافة.

لا يمكننا ان نعد دراما الصورة إلا نوعاً من الدراما السحرية لا بوصفها طقساً بل بوصفها خرقاً للقانون السائد أو لقانون الطبيعة. ان السببية (العلية) التي هي جوهر العلم لا تعمل وفق المنطق المعروف في السحر بل تنهار العلاقة بين المقدمات والنتائج فتظهر سببيته كاذبةً او سببيته لا منطقية (وبأختصار فأن السحر نسقٌ كاذبٌ أو زائفٌ للقانون الطبيعي مثلما هو موجه مضللٌ للسلوك: انه علمٌ كاذب زائف بقدر ماهو فنٌ عقيم. فإذا نظرنا اليه على انه نسقٌ للقانون الطبيعي اي تقرير للقواعد التي تتحكم في تتابع الاحداث في العالم كله، فانه يمكن تسميته حينذاك بالسحر النظري. أما إذا نظرنا اليه على انه مجموعة من القواعد والتعاليم التي يتبعها الناس في تحديد اهدافهم فانه يمكن حينذاك تسميته بالسحر العلمي)(٣٦).

لكن الفنان المسرحي يستخدمه أستخداماً واعياً من ناحية عدم حصوله على النتائج ذاتها وبذلك يستخدمه بالدرجة الاولى استخداماً شكلياً ليحقق المتعة الاستشعار للمتلقي بان ثمة طقساً يذكر بأعماق دفينة في الانسان تعبر أولاً عن المستوى الضمني العميق ثم عن اللاشعور الجمعي الذي يرثُها الانسان عن سلالته ومجتمعه.

عندما يقوم الدرامي بطقس سحري فانه ينتزع من اعماقنا صوراً للاسببية او السببية غير المنطقية او الكاذبة.. تلك القابعة في اعماق لا وعينا وقد تكون هذه مصدر الدهشة والحلم والغرابة.

ان الصورة وهي تتمثل السحر دراماياً تعطي فناً فطرياً دخل الى الدراما لا من ناحية الفن ولا من ناحية العلم بل تحديداً من ناحية العلم الكاذب الذي لم يكن مقصوداً لان يكون كاذباً بل لكي يسخر قوى الاشياء الطبيعية لصالح ارادة الساحر ولكي يظهر بالمقابل قوة الساحر وسيطرته على الكون.

ان الدراما السحرية، او السيميائية بالمعنى الاشمل لا توصل لنا طقوساً سحرية ساذجة بل توصل لنا شحنة السحر عبر الصورة.. الصورة غير التقليدية وغير النامية بفعل قوانين منطقية أو وضعية ولذلك يصبح المخرج الدرامي ساحراً بالمعنى العميق لهذه الكلمة فهو خلاق مقترحات واشكال وصور متعاقبة تبع من ذلك البئر السري للسيمياء يمكن للمسرح ان يضع نفسه في منطقة السيمياء إذا اعتمد صوراً مستحيلة التحقق بالوصف العادي. ان طبيعة السيمياء بكل وسعها وهي تفاعل الاشياء مع بعضها دون حدود يعطي صورة عن الدراما المدهشة من خلال الصورة.

ان اختلاف الدراما السيميائية عن الدراما التقليدية تكمن في ان الاولى تمنحنا القدرة على مس طقس قديم واضرام النار في صور غريبة فنيشية وطوطمية من نبع جمالي لا شعوري وخلق احتمالات شبه مستحيلة ان الدراسة السيميائية لاتوصل لنا طقوساً سحرية ساذجة بل توصل لنا شحنة السحر عبر الصورة، الصورة غير التقليدية وغير النامية يفصل قوانين منطوية او وضعية، ولذلك يصبح المخرج الدرامي ساحراً.

ان تصعيد الصورة سيميائياً أو سحرياً سيقودنا الى نمط من بث الروح في الاشياء جميعاً (جوهر الفنيشية والطوطمية) وهكذا تتشكل هذه الاشياء وفق هذه القوة ويكاد المخرج هنا ان يكون مهندساً دقيقاً لها وواعياً بغرائبيتها.

ان الفن والشعر ويقع الفن الدرامي بينهما (هي الحقول الوحيدة التي تتيح ممارسة السحر بالصور والكلمات وإذا كان السحر قد هرب من حياتنا العملية فانه وجد لنفسه مأمناً اكبر في حقل الابداع.. لقد اصبح السحر يمارس كعلم كاذب وكفن صادق بعد ان كان يمارس كعلم كلي صادق فقط.

تشبع ممارسة السحر في الفن حاجة الانسان لممارسة السحر بصورة عامة وتعطيه القدرة على ان يتحرر من الاوهام في الوقت نفسه فالسحر ينشط فطرة الانسان ويغذي تكوينه الروحي والجمالي.

ان تمسك الانسان بالدين والفن ثم بالسحر امور تمنعه من الفناء لانها تعطيه شحنةً روحيةً هائلة ترفعه عن الحيوان الذي يتكاثر بأعتباط أو عن الكومبيوتر الذكي المنفذ دون معنى.

ان قوة التأثير الدرامي من خلال التشكيل الصوري ذات الطابع السيميائي تمد الدراما

بقوة كبيرة يمكن لنا القول انها تنشط اعماق الدراما الخلايا الديموزية الزراعية السحرية والديونيزيوسية والباخوسية.. الم يكن السحر نوعاً من التمثيل ومحاولة التأثير على قوى الطبيعة وعلى الناس! ثم الا يقع هذا في صلب الدراما.!!

## ٣- المسرح الشعائري:

تصل الصورة الى اقصى غايتها عندما تتحول الى شعيرة شاملة وعندما تتشبع بروح الطقس والاحتفال، فالصورة تشبه البذرة والشجرة المحملة بالثمار هي الصيغة الشعائرية للبذرة فهي صورة مركبة تدل على إستيعاب الروح الجماعي من خلال الروح الفردي ولا تلعب الصورة هنا دور المونادا المركزية الوحيدة بل تتظافر معها أكثر من مونادا لخلق هذا الكيان المركب المتشعب الكبير.

في الدراما الشعائرية يلعب النص والمخرج والممثل والموسيقى والصوت والديكور والسينوغرافيا أدواراً متساوية في التأثير ان المسرح الشعائري يلغي التيارات المسرحية الاخرى او يهضمها ولكنه يرثها بتعالٍ لانه يجعل دراما الصورة أساساً ايقاعية له حيث تتناوب القوى او الشحنات الصورية في جدل درامي لتحافظ على تماسك وتشابك كل الالوان والشعائر والطقوس المسرحية ويختلف المسرح الشعائري عن المسرح الاحتفالي الذي دعا اليه مجموعة من الفنانين المغاربة وعلى رأسهم المبدعون عبد الكريم برشيد والطيب الصديقي ومحمد البلهيسي في ان المسرح الشعائري يحتفظ بقوة صورية مركزية وايقاع صوري واضح.. اي ان المسرح الشعائري يعتبر نفسه الامتداد الاحتفالي لمسرح الصورة وللمسرح السيميائي ان الايقاع الصوري هو اساس المسرح الشعائري ولكننا لا ننكر وجود صلة بينهما خصوصاً فيما يخص هذا الجانب الذي يقول عنه برشيد (تتمثل الاحتفالية - في شقها التشكيلي - في تجربة أصلاً. وهي تجربة جريئة وتقدمية. لانها اسقطت ثنائية الفن/الحياة، وجعلت التشكيل - كفن - يصبح ملتحماً وملتصقاً بالحياة اليومية وبقضايا الناس واهتمامهم فهي في المقام الاول لم تركز على اللوحة/الصورة كبنية قارة وثابتة ولكنها ركزت على الفعل. فعل رسم يرسم ونرسم وترسمون)(٣٧).

ان المسرح الشعائري هو تحديداً الطقس الدرامي المركب للصورة وان هذا الافق ينفتح على السحر والسيمياء بالمعنى الصوري الذي حددناه كما ان مسرح المرآة الذي تنعكس على مادته صور العالم الضمني (الباطني) والكوني بعامة ولذلك تتظافر كل هذه القوى لقيام دراما شعائرية متعالية. وفي هذا النمط من الدراما لاتود الاستفادة من حقل واحد أو حقلين فقط مشروعة بل من جميع الحقول الفنية والعلمية والدينية والشعرية كلها تتماسك في كيان صوري احتفالي كبير (ان المسرح هو الصيرورة، هو الكيمياء، هو

الانتقال بالاشياء من داخل هذه الاشياء وليس من خارجها.. واي اصبع خارجي يمكن ان يظهر داخل الاحتفال المسرحي لابد وان يحول المسرح من فعل حيّ وتلقائي وصادق الى مجرد مسرح آلي للعرائس، مسرح له دمى وخيوط واصابع خارجية تحرك هذه الدمى، فلا مكان في المسرح الا للممثل.. أما المؤلف والمخرج فلا وجود لهما إلا خارج الفعل المسرحي) هكذا تعود الصورة الى احضان الطبيعة بعد ان اشبعها الانسان بروحه وعقائده وطقوسه.. وهكذا يدحرجها في خضمٍ شامل وفي تعالٍ، ومخصبةً ومليئةً بالحياة.. لقد اصبحت مونادا الصورة الان في هذا البحر المتلاطم منتشرة في كل ذرةٍ شعائرية درامية لقد اصبح هناك مونادات حية تعكسُ كل منها الحياة باكملها.. ونكاد بهذا الوصف نقف على خاتمة قصوى اردناها للوصول بمسرح الصورة الى ذروته.

## الاستنتاجات والتوصيات

بعد متابعة الاصول الفلسفية والجمالية للصورة ولمونادا الصورة وتغلغل دراما الصورة في الجذور الشعري والفلسفية والسينمائية ظهر لنا ان مسرح الصورة يتضمن امكانات تعبيرية مخزونة هائلة يمكن لها ان تظهر في صيغةٍ جدليةٍ حيةٍ وتغني المشهد المسرحي المعاصر ومما يؤكد على ذلك امكانية ظهور هذا اللون او الشحنة المسرحية في مركز التيارات المسرحية باعتباره مانحاً اياها الانسجام والايقاع والدفق الصوري ومنظماً التوازن بين متنها الحواري والثيمي ومتنها الصوري والمشهدي.

وقد وجدنا ان مسرح الصورة ينفتح على آفاق ثريةٍ خصبةٍ يمكن ان تتحرك وفق نقاطٍ وابعادٍ كثيرة إلا ان البحث اختار ثلاثة منها وهي مسرح المرآة والمسرح السيميائي والمسرح الشعائري بأعتبارها من نتائج تصعيد الدراما الصورية الى آفاق أبعد وأعلى ويمكننا أجمالاً.

١- التأكيد على الخلفية الفلسفية العميقة لمسرح الصورة وابعاده عن التلقي الشكلي المحصن ذات الطابع السطحي.

٢- التنوع في جذوره الشعرية والتشكيلية والسينمائية والتأكيد على حركة الجدل فيما بينها.

٣- البحث الدائب في امكانية انفتاح هذا اللون من المسرح على آفاق أشد تركيباً وأكثر غنىً.

٤- أغناء البحث في امكانية ظهور تيارات مسرحية مرآوية وسيميائية وشعائرية.

٥- التعويل على قدرة مسرح الصورة الفائقة في شحن جميع الوان وتيارات المسرح بطاقات صورية وتعبيرية هائلة.

## الهوامش

(١) سالم، محمد عزيز نظمي، دراسات ومذاهب، الاسكندرية ١٩٨٨ ص١٨٩.
(٢) المصدر نفسه، ص١٩٠.
(٣) المصدر السابق، ص٢٤٥.
(٤) المصدر السابق، ص٢٤٦.
(٥) المصدر السابق، ص٢٤٦.
(٦) كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، بيروت، ص١٣١.
(٧) المصدر السابق، ص١٣٦.
(٨) برهييه، أميل، تاريخ الفلسفة/القرن السابع عشر، بيروت ١٩٨٣، ص٣٠٤.
(٩) امام، د. عبد الفتاح امام، المنهج الجدلي عند هيجل، ط٢، بيروت، ١٩٨٢، ص٦.
(١٠) بدوي عبد الرحمن، المنطق الصوري والرياضي، ط٤، الكويت، ١٩٧٧ ص٦.
(١١) المصدر السابق، ص٨.
(١٢) محمد، سماح رافع، الفينومينولوجيا عند هوسرل، بغداد ١٩٩١، ص١٤٩.
(١٣) المصدر السابق، ص٢٤٩.
(١٤) مجاهد، عبد المنعم مجاهد، علم الجمال في الفلسفة المعاصرة، بيروت، ١٩٨٦ ص١٣٦.
(١٥) المصدر السابق ص١٤٠.
(١٦) المصدر السابق ص١٤٤.
(١٧) المصدر السابق ص١٤٣.
(١٨) المصدر السابق ص١٤٥.
(١٩) برنجت، برتولد، نظرية المسرح الملحمي، بغداد، ١٩٧٣ ص٩٢.
(٢٠) بينتلي، أريك، نظرية المسرح الحديث، بغداد ط٢، ١٩٨٦ ص٦٠.
(٢١) المصدر نفسه ص٦١.
(٢٢) المصدر السابق ص٤٧.
(٢٣) اسلن، مارتن، تشريح الدراما، بغداد ١٩٧٨ ص٤٩.
(٢٤) لفن، مايكل . هـ، اصول ادب الحداثة، بغداد ١٩٩٢ ص١٧٤.
(٢٥) المصدر السابق ص١٧٣.
(٢٦) اليوت، الكسندر، آفاق الفن، بيروت ط٣، ١٩٨٢، ص٨٦.
(٢٧) يراجع روجرز، فرانكلين، الشعر والرسم، وخصوصاً الفصل الخاص بطبولوجية الاستعارة ص١٢٠.
(٢٨) مارتن، مارسيل، اللغة السينمائية، القاهرة ١٩٦٤ ص٩٢.
(٢٩) المصدر السابق ص٩٩.
(٣٠) المصدر السابق ص١٠١.
(٣١) المصدر السابق ص١٦٩.
(٣٢) بريجز، جون ب، الكون المرآة، بغداد ١٩٨٦ ص٧٤/٧٥.
(٣٣) المصدر السابق ص٧٤.
(٣٤) المصدر السابق ص٨٣.
(٣٥) المصدر السابق ص١١٠.
(٣٦) فريزر، سير جيمس، الغصن الذهبي. ط١ القاهرة ١٩٧١ ص١٠٥.
(٣٧) رشيد عبد الكريم، المسرح الاصيل، تونس، ١٩٩٠ ص١٠١.

## المصـــادر


١- اصول أدب الحداثة، مايكل، مايكل . هـ. ليفنن، ترجمة يوسف عبد المسيح ثروة مراجعة د. فائز جعفر، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد ١٩٩٢.

٢- آفاق الفن، الكسندر اليوت، ترجمة جبرا ابراهيم جبرا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط٢ بيروت ٩١٨٢.

٣- تأريخ الفلسفة (القرن السابع عشر)، اميل برهيبة ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة بيروت ١٩٨٩٣.

٤- تأريخ الفلسفة الحديثة، يوسف كرم، دار القلم، بيروت.

٥- تشريح الدراما، مارتن إسلن، ترجمة يوسف عبد المسيح ثروة، منشورات وزارة الثقافة والفنون بغداد ١٩٧٨.

٦- دراسات ومذاهب، د. محمد عزيز نظمي سالم، الناشر مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية ١٩٨٨.

٧- الغصن الذهبي (دراسة في السحر والدين)، سير جيمس فريزر، ترجمة د. احمد ابو زيد ج١، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر القاهرة ١٩٧١.

٨- اللغة السينمائية، مارسيل مارتن، ترجمة سعد مكاوي مراجعة فريد المزاوي المؤسسة المصرية العامة للتزليف والترجمة القاهرة ١٩٦٤.

٩- الشعر والرسم، فرانكلين د. روجرز، ترجمة مي مظفر، دار المأمون، بغداد ١٩٩٠.

١٠- الفيتومينولوجيا عند هوسرل، سماح رافع محمد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ١٩٩١.

١١- علم الجمال في الفلسفة المعاصرة، مجاهد عبد المنعم مجاهد، عالم الكتب، بيروت.

١٢- الكون والمرآة، جون ب. بريجز، ترجمة نهاد العبيدي مراجعة د. قدامة الملاح، دار واسط للطباعة والنشر ١٩٨٦.

١٣- المسرح الاحتفالي، عبد الكريم برشيد، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، مصراته ١٩٩٠.

١٤- المنهج الجدلي عند هيجيل (دراسة لمنطق هيجيل)، د. امام عبد الفتاح امام، دار التنوير. ط٢، بيروت ١٩٨٢.

١٥- المنطق الصوري والرياضي، د. عبد الرحمن بدوي، وكالة المطبوعات ط٤ الكويت ١٩٧٧.

١٦- نظرية المسرح الحديث، اريك بينتلي، ترجمة يوسف عبد المسيح ثروة الشؤون الثقافية العامة ط٢، بغداد ١٩٨٦.

١٧- نظرية المسرح الملحمي، برتولد بريخت، ترجمة د. جميل نصيف منشورات وزارة الاعلام، بغداد ١٩٧٣.

# الابداع الفني بين الموهبة والتعلم

الدكتور سعدي لفتة موسى - استاذ مساعد
قسم التربية الفنية - جامعة بغداد - كلية الفنون الجميلة

## الخلاصة :

يناقش البحث الابداع الفني، ورأي اصحاب النظريات العلمية فيه. وكيف يتمكن المدرس من تعليم ورعاية الموهوبين فنياً ، وذلك بالطرق والتقنيات التربوية الحديثة ، ووسائل تهيئة المناخ الملائم.

تاريخ تقديم البحث ١٩٩٥/١/٣
تاريخ قبول النشر ١٩٩٥/٢/١٠

اعتمد الانسان في جمع معلوماته عن البيئة الطبيعية والاجتماعية على الملاحظة ومراقبة الظواهر او سلوك الاخرين، والتعرف على فعالياتهم، واستفاد منها للعيش والمحافظة على البقاء او للاطمئنان على المستقبل وتركز اهتمامه اولاً على الطبيعة للاستفادة منها او للسيطرة عليها للتصدي للكوارث او الوقاية منها، او معالجة آثارها، وجاءت دراسة سلوك الانسان وشخصيته وقدراته الابداعية متأخرة. رغم ان اهتمام الانسان باخيه الانسان يعود من حيث البعد التاريخي الى عهد الاغريق. اذ كان الفلاسفة يلاحظون ويتتبعون ويفسرون السلوك. الا ان الملاحظة الموضوعية ومناهج البحث المقننة ترجع الى عهدنا الحاضر.

وقد اتفق الباحثون على ان دراسة مكونات السلوك والقدرات كالابداع والمواهب هي من اصعب الامور كون سلوك الانسان تتداخل فيه عوامل الوراثة والبيئة وما يكتنفها من ظروف وحالات ومتغيرات لا يمكن حصرها او السيطرة عليها في الغالب لذا فهو اي السلوك متشابك ومتداخل ومعقد. ولكي ابين العلاقة الموضوعية مابين الابداع الفني ان كان كحصيلة للتعلم او كموهبة وقدرات موروثة.. وبالتالي هل يمكن ان نعلم الابداع الفني لطلاب الفنون؟ وان كان كذلك ما طبيعة وضوابط وشروط هذا التعلم وكيف يتم؟ لنلق اولاً نظرة سريعة على المقصود بالابداع والموهبة والتعلم كي يكون الربط واضحاً ولتكون الخطوط العريضة او الوشائج بارزة لاغراض المقارنة والتوضيح. ان الابداع يتعلق بالادراك الذي هو بدوره يتصل بالذكاء (القدرة العامة) ،ان تميز هذا الابداع في امر ما يتعلق (بالقدرات الخاصة) الفنية، اللغوية، المكانية، الخيال، التصور، الحفظ، التفكير...الخ. ويتسم الابداع بالمرونة والطرافة في مجال او اكثر من مجالات (العلوم - الاداب - الفنون).

وقد عرفته مدرسة التحليل النفسي ممثلة بفرويد (FRUED): (بانه تعبير عن حيلة دفاعية تدعى بالاعلاء)(٣ - ص١٧٨).

وعرفه الارتباطيون: (هو نتيجة لتكوينات جديدة مؤلفة من عناصر ارتباطية توحدها شروط خاصة هادفة) (٣ - ص١٨٣).

اما اصحاب النظرية العاملية فهم يرون ان القدرات الابداعية (عبارة عن تشكيلة من عوامل عديدة) (٥ - ص٤٩).

اما الكشتالت اصحاب نظرية الهيأة فقالوا: ( ان الابداع نشاط للسلوك)(٦- ص٦٣).

وقد اختلف الباحثون في المراحل التي تمر بها القدرات الابداعية، وفي تحديدها ووجهوا نقداً الى فكرة تعدد هذه المراحل، باعتبارها تؤدي الى تجزئة السلوك الابداعي.

اما التعلم: فهو عملية منظمة هادفة تسعى لغاية، وترتبط بحاجات المتعلم وقدراته. وهو يتوخى زيادة خبرة المتعلم لاغناء حياته. ويساعد في اكسابه القدرة والمهارة على القيام باعمال جديدة. ومن التعريف نرى ان التعلم لا يضع المتعلمين في قوالب جامدة متشابهة - بل هم ينشطون ويستفيدون لتقديم اعمال جديدة اضافة للتي تعلموها - واذا ما جاء هذا التعلم بصورة مباشرة منتظمة وعلى يد معلم فهو تعليم والذي يرتبط بجميع

الفعاليات التي يخطط لها المعلم، ويقوم بتنفيذها بقصد تعليم الطلاب واحداث تغيير في سلوكهم باتجاه اهداف محددة.

وينطلق التعلم من حاجات المتعلم ومن دوافعه وميوله ورغباته ونضجه العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي. ويعتمد على سلامة حواسه ومدى قدرته على الصبر والمتابعة والتمعن والتحدي الذي قد يقود البعض الى تعلم شيء جديد او الاضافة عليه وكسر حدود المألوف. وهو التعلم الابداعي - ان جاز لنا القول.

وقد يكون هذا التعلم كنتيجة للسيطرة على مركب النقص للتفوق بقصد التعويض. او الاحساس بالذنب ليس بمعناه العبادي الذي نهانا الله سبحانه وتعالى عنه واتيناه ونحاسب عليه انفسنا بالحرمان او التأنيب، بل الحاجة الملحة تظهر نحو التطهير او التكفير كأن يفقد فنان شخص عزيز عليه فيظل يلحن ويعزف ويولف الموسيقى موغلاً في تخليد ذكراه. وكأن يكون موت طفل على يد طبيب بسبب خطأ لم ينتبه له. فأصبح يقدم خدمات اضافية للاطفال جعلته يبدع في تطبيب الاطفال.

وقد تكون الحاجة الى الامن والتقدير الاجتماعي دافعاً قوياً لشحذ الذهن والابداع او بسبب ضائقة اقتصادية خانقة لأعالة اسرة تجعل الفرد ينغمس في العمل ويتفنن فيه كي يحصل على مردود مالي عالي. الامر الذي يسبب في كل تلك الاحوال المارة الذكر خللاً في التوازن النفسي يزيد من التوتر الداخلي مما يجعل الذكي ومن الذين اتيحت لهم العوامل الوراثية قدرات خاصة في استثمار الفرص المهيأة والولوج من المنافذ للتفوق والابداع.

وقد يأتي الابداع ويكون حصيلة المعايشة الطويلة التي تمتد من زمن الطفولة لحين مرحلة البلوغ. فيلاحظ الطفل ويتشرب ثم يستوعب ويتمعن ما يحيط به من المهارات والابداعات التي ينفذها ابواه او الكبار المحيطين به، يتعمق فيها ويتفهم اسرارها ويقرأ عنها ويطبق ويمارس وينمو معها حتى يبدع فيها.

وقد يكون الالهام (Intuition) عنصراً مساعداً للابداع (Creativity) فالظاهرة الطبيعية تشحذ العقل المهيأ. ويستفيد المبدعون وذوو العقول الراجحة من الظواهر الحياتية يتلقفونها بذكاء فيعملون لتوظيفها او تحويرها والاضافة عليها والقصص كثيرة على توارد الخواطر والشواهد لاتزال ماثلة امام الجميع. فجيمس واط والمحرك البخاري، ونيوتن والتفاحة، وارخميدسس وحوض السباحة، والماوردي وحبل الناعور. وقد اوضح (بياجيه) الي ان ادراكنا للعالم يعتمد على قدرتنا على رؤية مافيه من نماذج (Patterns) ولابد ان يكون بعضها فطرياً اصيلاً بالمعنى الذي عبر عنه (كارل يونج) انماطاً اصيلة او فطرية (Archtypes). والذهن المتقد يتناول صوراً اجمالية كلية او تصورات قد انفصلت عن الاشياء التي تنتسب اليها في عالم الادراك الحسي، اي انه يتناول الافكار (Ideas) وهذا يناسب مع ما جبلُ عليه المبدع الذي لديه قدرة على التفكير الحر الطليق. الذي يتضمن الافكار دون ان تكون الاشياء المدركة ادراكاً حسياً ماثلة امام حواسه.

ان هذه النماذج قد تكون مفاهيم (Concepts) او صوراً (Images) او بواعث (Motivations) او انفعالات (Emotions). فضلاً عن صورها الجمالية التي تعتمل في نفس الفنان المرهف الحس والمتأجج نحو الشفافية والتراقي لتنطلق بشكل افكار او افعال او حركات او اشارات او رموز بشكل فعال ونشيط وحيوي (Active) كانت تهيمن على كيان الانسان المبدع ثم وجهته نحو حالة من النزوع الذي قد يبدو شاذاً غريباً للاخرين حتى يألفه المجتمع بعد حين.

والفنان التشكيلي لا يريد ان يكون مثل (الكاميرا) ينقل صورة طبق الاصل لما يشاهده اي انسان، بل غرضه ان يسجل الالهام، او التعبير الذي تأجج في قلبه وتوقد في ذهنه ليبهرنا فيما رآه، وليقدم لنا اصالة لنشاط وجماليات - واشكال وحركات والوان وجماليات منسجمة لم ننتبه لها - ويقدم لنا لوحة تظهر فرديته وخصوصيته، مما يجعلنا نتأمل التألق في عمليات التعبير الموفق وفي توظيف الخامات الجامدة في تقنيات مبتكرة وذكاء. يوصلنا الي مرحلة (التذوق العقلاني) وبالتالي قد نمر بذات الارهاصات التي مر بها الفنان نفسه. الامر الذي لا يستطيع اي فنان آخر من تقليده كون اللوحة تمثل الابداع ذاته.

وقد يبهرنا الاداء المسرحي او المعزوفة الموسيقية او القصيدة.. التي تخاطب الوجدان قبل العقل، وقد تتركنا من السكون والاسترخاء او النشاط والحركة تتناسب وجدانياً مع ما شاهدناه. فقد تأتي بالفاظ او حركات لا نحسب لها حساب.

ان عملية الخلق الفني (الابداع) او الابتكار نسميه احياناً يحرك الوجدان والعقل والجهاز العصبي حتى تسلبه سيطرته على نفسه وينتهي به الامر وكانه مسلوب الارادة هذه هي طبيعة الابداع ودوافعه واثاره على المتلقي. اذا فهل من الضروري ان نطبق الصيغ التربوية التقليدية... كالمقررات الدراسية والمنهج، والحصص الموقوتة والتمارين المقننة، وطرائق التدريس الاعتيادية على طلبة لديهم ذكاء عال، وقدرات خاصة، ممن يتوقع ان يبدعوا في هذا الميدان الفني او ذاك. واذا ما استخدمنا الاسلوب التقليدي على هؤلاء الطلبة فقد يثيرون مشاكل او يغدون كسالى لا ابالين في صفوفهم بعد ان يكتشفوا ان المناهج والمقررات لم تحدد قابلياتهم، وفيها من الرتابة والجمود مما لا يثير رغبتهم في التعلم.

كتب (كالتون) (Galton) عالم النفس المعروف في مذكراته "كانت المدرسة مكاناً يبعث في نفسي الكراهية والتقزز بما فيها من اساليب، لم اتعلم شيئاً وكانت التقييدات تثير غضبي (٤ - ص١٥).

وقد ذكر (بيرت) (Burt) في كتابه (الطفل الموهوب) (The Gifted Child) مادونه تلميذ موهوب في يومياته (احل مسائل الرياضيات حين النظر اليها بصورة خاطفة بينما يستغرق زملائي ساعة من الزمن.. ليس سمة البطء والغباء هي من سمات زملائي فقط بل يتصف بها معلمي كذلك. لقد اخطأ معلمي مرتين هذا الاسبوع بينما كانت اجابتي صحيحة. لم احصل على شيء من الدروس، سوى اللغو والحشو، واخيراً فلست مقتنعاً بما

تعلمته).

هذه هي معاناة الموهوبين من المبدعين في صفوف الدراسة التقليدية. وقت ضائع يذهب سدى، ويبعث في نفوسهم الملل وعدم القناعة. ويقضون ساعات الدراسة بدون اشباع لقدراتهم وميولهم. وقد لايجد الموهوب فرصته السانحة في البيت كذلك. فقد لا يلقى اهتماماً او تشجيعاً لا من ابويه، ولا من الكبار المحيطين به، وحتى من مجتمعه فيقع فريسة بين هذه البيئات الثلاث التي لا تعلم عن حالته شيئاً. وبالتالي لا يستطيع ان يطور ما اوتي من قابليات. وقد تكون معاناة الموهوب اكثر من الاعتيادي الذي يخضع الى نفس الظروف اذ لايجد الثاني ضراوة في ذلك وتبدو له الامور اعتيادية طبيعية.

لقد اجرى احد طلبة (بيرت) دراسة على عينة من الطلبة الموهوبين، والذين كانوا يتمتعون بكفاءآت عالية في المدارس الشاملة. وقابل جميع الطلبة الذين حصلوا على معدل ذكاء (I , Q) (١٤٠) درجة فاكثر. وقد وجه الموهوبون ثلاثة انتقادات الى منهج دراستهم والى مدرسيهم وطرائقهم في التدريس.

١- وصفوا الموضوعات التي درسوها بانها غير عملية، ولم تكسبهم مهارة معينة او ترفع من قابلياتهم.

٢- اضاع المدرسون وقتهم في امور غير هادفة او مفيدة، وفي تعليم امور بسيطة وبسياقات وامثلة طفولية فجة.. بينما كانت الامور المطروحة واضحة جلية من النظر اليها. واقترحوا الطريقة - التكشيفية - في التدريس كي تتاح الفرصة للطالب المتفوق ان يتقدم بمفرده وبسرعته الخاصة.

٣- قال الموهوبون انهم اسرع من مدرسيهم في ملاحظة النقاط المحورية والرئيسية في موضوع المحاضرة، وكذلك هم اسرع في حل المشكلات والمسائل، ولديهم معلومات اكثر عمقاً وشمولاً من مدرسيهم.

وفضلاً عن النقد الذي وجهه الموهوبون الى مدرسيهم قد يلاقي بعض المدرسين احياناً مواقف محرجة جراء الالتفاتات الذكية التي يقفون امامها حيارى، وقد يسقط في ايديهم.

تنطلق هذه الحيرة بشكل شكوى من المدرسين، كما جاء ذلك على لسان احدهم (ان حدث وتواجد طالبان موهوبان في الصف الذي اقوم بتدريسه، فسيكونان مجلبة للمتاعب اكثر من متاعب نصف درزن من الطلبة الاغبياء).

وقد حدث لأحد مدرسي التربية الفنية موقف لا يحسد عليه حينما قال لطلبته:

« ان اقلام الزهرة» التي تستخدمونها في الرسم، سميت نسبة الى نجمة الزهرة التي تلتمع في السماء من جهة الجنوب. وهنا بادره احد الطلبة الموهوبين على الفور قائلاً: "انها ليست نجمة ولكنها كوكب. ولايمكن ان تكون الزهرة لان الزهرة لا تظهر في الجنوب بل هي قرب الشمس دائماً. ولا يمكن ان تكون المشتري او زحل لانها جميعاً قرب (السنبلة) التي تشاهد في الصيف ليلاً. لذا فالكوكب قطعاً هو المريخ.

وقد لا يجد التربويون او المتخصصون في المواد العلمية او الانسانية من وضع منهج او تقديم برنامج للطلبة الاعتياديين، ولكن من الصعوبة تهيئة منهج للموهوبين بقصد إغناء

مواهبهم بامور ابداعية. لانهم لا يحتاجون منهجاً سريعاً فحسب بل منهجاً مركزاً ومكثفاً وغنياً ومنوعاً. فضلاً عن حاجتهم الى هيئات تدريسية علمية وادبية وفنية كل في اختصاصه تمتاز بمستويات مرموقة وخبرة ميدانية فذة في تخصصاتها، ولها قدرة وكفاءة تدريسية وتدريبية عالية، وثقافة عامة واسعة، وقدرة على التطوير والنمو في تخصصاتها ورغبة شديدة على التجديد والتطوير.

من كل هذا نستخلص ان كان بالامكان ان نعلم الابداع؟ ومن يعلمه؟ وكيف؟

نعم يمكن ان يتشرب الطلبة المتفوقون ومن ذوي القدرات الخاصة (الموهوبون) على ايدي اساتذة اكفاء مبدعين كذلك. وبطرائق تدريس متطورة كالنمذجة والتكشيفية وتعليم الفريق والتعلم الذاتي (المبرمج) على ان يتمتع الاثنين المعلم والمتعلم بالصبر والقدرة على التحمل في اجراء النشاطات والتمارين الهادفة مع توازن في الشخصية في نظامها العقلاني والوجداني. مع جذوة من الحماس الذي لا يخبو في التواصل مع الدقة وقوة الملاحظة والموضوعية مع الخيال والتصور الابداعي والتواضع في العطاء هكذا تغذى المجتمعات بالمبدعين والا لاجدبت الارض منهم.

## المصادر


١- جينيس، ارثر واخرون، ترجمة ابراهيم حافظ واخرون. علم النفس التربوي - النمو وقياس القدرات. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٥.

٢- السلطاني، عدنان محمد. علاقة القدرات الابداعية ببعض السمات الشخصية لطلبة المرحلة الاعدادية. كلية التربية، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه) ١٩٨٤.

٣- عبد الغفار، عبد السلام. التفوق العلمي والابتكار. دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٧.

٤- موسى، سعدي لفتة، دور مراكز مصادر التعلم في رعاية الموهوبين. وزارة التربية اللجنة العليا لرعاية الموهوبين في القطر وثيقة رقم (١٧) بغداد، ١٩٨٣.

5- Burt, Cyril, The Gifted child. Hoddenand stoughton, London, 1975.

6- Byrne, D. An Introduction to personality. New Jersey, Prentice - Hall, 1974.

# Research Abstracts

## 1- DRAWING THE DRAMATIC ACTION.

By Asset . prof . Jaafer Ali Abbas .

The final showing of a film,or presentation of a play,is the Third stage of a process called-The drawing of the dramatic action-That is found in a written Text.

This research deals with two steps that follow the writing of the dramatic text.

## 2- CREATIVE BEHAVIOR IN UNIVERSITY TEACHING.

By Dr. Abu Talib M.Saeed

Successful Teaching is a combination of talent and technique this led to the interest in the question :

What is creativity in the field of education.

This research gives clues of the complicated answer of this problem.

## 3- IMAGE THEATRE : POETIC ROOTS & Future SLOGANISM

By Dr. Salah Al-Kasab.

Both poetry and theatre depend on images.

This research a mphasizes on the roots of the poetic , the plastic , and the cinematic images.

It provides new spaces for the theatre art through what is called (picture theatre), and the style which depends primarily on the visual aspects of the show.

## 4- FINE ARTS CREATIVITY:AS a GIFT and LEARNING SKILL

By Dr. Saadi Lafta Mossa.

This paper discussed the finalist creativity , the ideas of the scholars , and the possibility of teaching the geniuses students , using a new educational technology methods and relevant environment.

رقم الايداع في المكتبة الوطنية ببغداد
٢٣٨ لسنة ١٩٨١

طبع الغلاف في دار الكتب للنشر والطباعة
التنضيد الالكتروني / مكتب المعاصر

الاخراج الفني / خليل الواسطي
بغداد ١٩٩٥