الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -

جامعة البويرة

كلية الأدب واللغات
Faculté des Lettres et des Langues

قسم: اللغة العربية وآدابها
تخصص: دراسات نقدية

الوعي النقدي عند طلبة الدراسات النقدية السنة الثالثة (ليسانس) والأولى ماستر أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

إعداد الطالبتين:
- حسينة ميهوبي
- مقداد فاطمة

إشراف الأستاذ:
* عمرو رابحي

لجنة المناقشة

1- :صليحة لطرش.....رئيسًا
2-: عمرو رابحي..... مشْرِفًا ومقرّرًا
3-: فاتح كرغلي.....عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2015/2014

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أنعم علينا بنعمة العلم

ووقانا من ظلمات الجهل

وسدّد خطانا لإتمام هذا العمل وبعد:

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف رابحي

وإلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد بخاصة الأخ فاتح، والأخت رشا.

إهداء

إلى والداي العزيزين

إلى إخوتي وأخواتي

إلى كل غال وغالية نسيه القلم وحفظه القلب

أهدي هذا العمل

حسينة وفاطمة

مقدمة

مقدمة

عرف قسم اللغة العربية وآدابها مؤخرا تحولا استثنائيا مسّ جوهر العملية الدراسية، فقد تم الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى نظام LMD الذي جلب معه فكرة التخصص في المرحلة الأولية من التكوين الجامعي "مرحلة الليسانس"، لتظهر بذلك ثلاث تخصصات هي دراسات لغوية دراسات أدبية، دراسات نقدية .

ونظرا لما شهده التخصص الأخير، دراسات نقدية من مظاهر غريبة أقدم عليها الطلبة تتمثل في عزوف الطلبة عن الدراسة النقدية فقد حاولنا أن نبرز تبعات تلك المظاهر ونعطي لها أبعادا من خلال هذه الدراسة المتمثلة في الإشكالية التالية:

هل يمتلك طلبة الدراسات النقدية السنة الثالثة والأولى ماستر وعيا حقيقيا بطبيعة هذا التخصص؟

تركز هذه الدراسة من خلال الإشكالية المطروحة أعلاه على عينتين اثنتين هما، طلبة السنة الثالثة والأولى ماستر، لأن منبت الإشكالية بدا من هناك وإن كانت لها جذور خفية تمتد للبدايات الأولى لهذا التخصص.

ولكي نبين أهمية هذه المشكلة حاولنا بقدر المستطاع وبكل الوسائل والإمكانيات أن نضع كل معني في جو الإشكالية وأهميتها وخطرها في آن معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي، الأنسب في نظرنا لهذه الدراسة، المبنية على خطة منهجية مكونة من فصلين عنونا الفصل الأول بحول النقد والناقد والمنهج، قسمنا هذا الأخير إلى ثلاث مباحث هي النقد، الناقد المنهج، تطرقنا في المبحث الأول لتعريف النقد ووظائفه وبعض مقاييسه.

أما المبحث الثاني فقد تحدثنا فيه عن الناقد بتعريفه وذكر أهم شروطه، بينما عكفنا في المبحث الثالث على تعريف المنهج، وتبين أهميته وشرح بعض أنواعه.

ويأتي الفصل الثاني تحت عنوان دراسة ميدانية حول القدرة النقدية عند طلبة السنة الثالثة والأولى ماستر، قسمنا هذا الفصل بدوره إلى ثلاث مباحث هي وصف العينة وحول طريقة العمل، دراسة تحليلية للجدول 01 ، دراسة تحليلية للجدول 02 ، حاولنا في المبحث الأول أن نبين الخصائص المميزة للعينتين الموضوعتين تحت الدراسة وأردفنا ذلك بحديث توضيحي حول طريقة العمل المتبعة في هذا الجانب، بينما أردفنا المبحث الثاني والثالث بدراسة تحليلية مست مجموعة الإجابات المتحصل عليها من الأسئلة المطروحة على العينتين لننتهي في الأخير إلى خاتمة حملناها ما توصلنا إليه من نتائج، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات، وكذا الملاحق.

وأما عن الصعوبات التي واجهتنا فهي كالآتي:

- صعوبة الحصول على بيانات صحيحة من طرف الطلبة تعكس بوضوح المشكلة المطروحة للدراسة، وذلك لسبب يمس الطالب في حد ذاته وهو عدم فهم بعض الأسئلة والتعامل معها بلا مبالاة، لذا فإن السبب لا يعود لهذه الأسئلة وإنما يعود لفهم الطالب.

ومن أهم المراجع التي اعتمدنا عليها هي:

- أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2004.
- بلقاسم سلاطنية، محاضرات في المنهجية دعم بيداغوجي لطلاب علم الاجتماع، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، 2001.

الفصل الأول

حول النقد والناقد والمنهج

1- النقد

1-1 تعريفه لغة:

تتفق المعاجم العربية القديمة والحديثة على أن النقد هو تمييز الدراهم جيدها من رديئها ومنه ما جاء في معجم العين ولسان العرب، ومعجم الطلاب "والانتقاد والنقد:ضرب جوزة بالأصبع لعبا ويقال نقد أرنبته بإصبعه إذا ضربها قال خلف، وأرنبة لك محمّرة يكاد يُفطّرها نقده"[1].

والنقد أيضا "من نقد ينقد نقدا وتناقدا، الدراهم أو غيرها مّيز جيدها من رديئها، الكلام أظهر ما فيه من الحسن والقبيح"[2].

يرى التعريف الأول أن والانتقاد هو ضرب الشيء وملامسته، أما التعريف الثاني فيتصل اتصالا وثيقا بفحص الدراهم وتمييزها كما أنه لا يخفي اهتمامه بالنص الأدبي ليجعله عنصرا آخرا يُعنى به النقد أيضا.

1-2 النقد في الاصطلاح: critism

عُرّف النقد في الاصطلاح على أنه " فن تقويم الأعمال الفنية والأدبية وتحليلها تحليلا قائما على أساس علمي"[3].

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ترتيب وتحقيق: عبد المجيد هنداوي، ج4 دار الكتب العامة، لبنان، ط1 2002 ، ص255.

[2] جبران مسعود، رائد الطلاب، دار العلم للملايين، ط2 1977، ص 933.

[3] مجدي وهبة كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب مكتبة لبنان، لبنان ط2 1984 ص 417 .

وهو أيضا "شكل من أشكال الحكم على الآثار الأدبية والهدف منه تفسير النصوص وقراءتها لغويا، وفنيا، والاستعانة بعلوم أخرى"[1].

يدل التعريف الأول على أن الغاية من النقد تقويم العمل الأدبي طبعا بعد الفراغ من حصر الثغرات أو الهفوات التي وقع فيها الأديب أثناء كتابة نصه، وتوجيهه نحو الصحة والصواب، فالتقويم في عرف اللغة من "قوّم تقويما الشيء أزال اعوجاجه "قوم الرمح"، الشيء عدّله، المتاع جعل له قمة معلومة، سعره الأثر الأدبي أو نحوه "حكم في قيمته، عيّن قيمته"[2].

ومن هنا كان التقويم بيان قيمة الشيء من حيث الجودة والرداءة تثمينا وتصويبا.

لم يقف صاحب التعريف حدّ تبيان البغية من النقد كعملية مصاحبة للعمل الإبداعي، بل تعدّاه إلى نقطة مهمة جدا في العملية النقدية، وهي الكيفية أو الطريقة التي ينبغي أن يعالج بها النص الأدبي وهي كما وردت في التعريف "التحليل القائم على أساس علمي"، تنبُع لفظة التحليل من داخلية النص أي أنّ الناقد لا بد له أن ينفد إلى أعماق النص الأدبي ليقبض على معناه المنفلت دائما من خلال عناصره اللغوية المشكلة له، والابتعاد كل البعد عن كل عنصر غريب عنه قد يكون له دخل في بلورة معنى النص، ويكون الأساس العلمي الموضوعي المتكأ الوحيد الذي يتخذه الناقد سلاحا إجرائيا أثناء إطلاقه للأحكام النقدية المتعلقة بنصوص معينة، فيصبح الحكم مؤسسا على قواعد تضمن له مشروعية البقاء على الساحة النقدية.

ويذهب التعريف الثاني إلى أنّ النقد عملية تتمخّض عنها أحكام تعكس جمالية النص وقيمته، وتكشف بالمقابل عن عيوبه ومساوئه، كما أنّ مهمة النقد حسبه تكمن في تفسير

[1] عبد الرحمن عبد الحميد علي، النقد الأدبي بين الحداثة والتقليد، دار الكتاب الحديث القاهرة، دط2005 ص347 .

[2] جبران مسعود، رائد الطلاب، ص 447.

النصوص الأدبية بمساعدة عناصر خارجة عن تشكيل النص اللغوي، قد تكون هذه العناصر متعلقة ببيئة المبدع أو نفسيته أو تاريخه، فالاستعانة بأحد العناصر الثلاث في قراءة العمل الأدبي يضع الناقد أمام مهمة التفسير التي تتأتى دائما من خارج العمل الإبداعي، فيتولد المعنى النفسي والاجتماعي والتاريخي، وما يحمد لهذا التعريف أنّه لم يهمل بنية النص اللغوية، فالنقد أولا وأخيرا عملية تعالج كائنا لغويا حيا بعلاقاته الدّاخلية ونظامه الخاص والمختلف عن سائر الأنظمة الموجودة في الواقع.

يظل النقد حبيس إشكاليات ثلاث تطرحها مختلف التعريفات والمفاهيم التي تحدده ومن بينها التعريفين السابقين[1] هل النقد علم؟، هل النقد فن؟ أم أنه مجرد أداة تمكّن الدّارس الناقد من بسط سيطرته على العمل الإبداعي؟.

يجمع النقد في حقيقة الأمر بين الإشكاليات الثلاثة فهو علم وفن وأداة، أما عن كونه علما فذلك راجع إلى مجهودات الدّارسين التي ارتقت بالنقد إلى مصف العلوم الأخرى له أسُسُه ومبادئه التي تخوّله سمة العلمية والموضوعية، بعد أن كان ذوقيا ذاتيا يفتقر لأدنى معايير الحكم العلمي المؤسس،وبرغم اكتسابه لهذه السّمة إلا أنه يظل علما مغايرا لطبيعة العلوم الطبيعية كونه متصلا بذات إنسانية لها خصائصها وسماتها التي ترفض الأحكام المطلقة، وتجنح دائما إلى نسبية الحكم.

إن الأحكام الصادرة في ميدان النقد الأدبي قابلة للتعديل والتغيير ما دام الإبداع الأدبي في سيرورة قرائية لا محدودة تمنح له الحياة الدائمة والكشف المستمر عن خباياهُ المستترة تحت

[1] أنظر الصفحة04و05 من هذه الدراسة.

غطاء اللغة التي تبرز مكنوناتها المعنوية والجمالية متى طرقها الناقد بدارسة مغايرة عن سابقتها.

هل النقد فن؟

وهو كذلك بطبيعة الحال لأنه متصل بعمل إبداعي سمته الفنية وقوامه الجمالية، إذا تنحتا عنه صار بلا قيمة تذكر، هذا من جهة ومن جهة ثانية النقد عملية تمسُ الجانب اللغوي الذي يعدُّ مادة العمل الإبداعي، والسلاح الإجرائي الذي يفترض أن يتوخى في دراسة العمل الفني، وقد بدا اعتناء النقد بهذا الجانب عندما أولى أهمية بالغة بأكبر العلوم اللغوية التي تعني بجمال الكلمة والتركيب على حد سواء، وهو طبعا علم البلاغة.

تعد البلاغة بتفرعاتها الثلاثة، بيان، بديع، معاني، أكبر حقل سخّره النقد في ميدانه وضمه إلى جانبه كوسيلة أساسية يستحيل الاستغناء عنها في أي عمل نقدي يروم الإبداع ذاته غاضا النظر عن تلك الهامشيات التي تبعد النقد وممارسه عن بغيته الأساسية، وهو النص طبعا ... ولمّا كانت البلاغة علما جماليا فنيا مادته الكلمة حق لنا أن نصف النقد بالفن لاستناده عليها منذ أن كان النقد ذوقيا ذاتيا تأثريا.

هل النقد مجرد أداة؟

لا يختلف اثنان في أن النقد ممارسة عملية تُتيح للعمل الإبداعي فرصة العيش مطولا وتمنح له حس الوجود بعد الولادة مباشرة، أين يصبح الأثر حقلا خصبا وميدانا مغريا لخوض ممارسة نقدية جادة وفعالة تُستنفر فيها مختلف الأدوات النقدية العملية التي تعمل على إيقاظ الومضة الفنية الخفية فيه، وتعطيه حق الوجود المعنوي في الساحة الأدبية، ومن ثمّ كان النقد أداة تبرز قيمتها وتظهر فعاليتها أينما تم اللقاء الحميمي بينه وبين العمل الإبداعي وفضلا عن

كونه أداة لا يكتمل الإبداع إلاّ بها، ولا يستقيم إلا بواسطتها هو فن وعلم في الآن ذاته وقد فصلنا ذلك فيما مضى من حديث لذا وجب تفادي قسر النقد على أحد العناصر الثلاث لنخلص إلى حد تام وشامل لا يستنصر لجهة على حساب أخرى.

2- وظيفة النقد الأدبي :

يقوم النقد الأدبي بوظيفته متى اكتمل العمل الفني وظهر إلى العلن، متوسما بذلك القراءة والفحص من لدن خبير به، عليم بأحواله علّه يلقى الرقي وسط حشود الأعمال الأدبية المتهافتة للبروز والذيوع على ألسن القرّاء النقاد المعجبين، لكنه في المقابل قد يقع في فخ الرّداءة التي تبين ما إن يمعن الناقد التأمل فيه، والنظر المستديم في مكوناته التي لا تتوانى برهة في رمي أوراقها مكشوفة على طاولة الممارسة النقدية، عندئذ تُستثار حوله الحملات الشرسة بلا هوادة كي تقومه صوب ما يجب أن يكون عليه من صواب ومن ثمّ وضعه في الخانة المناسبة - جودة/رداءة- .

إنّ أهم وظيفة يقوم بها النقد الأدبي إذن " تقويم العمل الأدبي من الناحية الفنية وبيان قيمته الموضوعية والتعبيرية والشعورية وعندها تحدّدُ منزلة الأديب وآثاره"[1]، فالتقويم يعطي الأديب فرصة النظر في أعماله وإعادة تصويبها إن كان الخطأ واقعا فيها، محاولا في الوقت ذاته النهوض بإنتاجه الفني والأدبي والسير به إلى المكانة المتميزة التي يهفو إليها كل إبداع أدبي.

يعدّ النقد عملية توجيهية تقويمية للإبداع الفني بإجماع النقاد والدّارسين، وهو وظيفة قائمة بذاتها لها قيمتها ومكانتها في ميدان النقد الأدبي، رغم أنها متمخضة من عملية التقييم ومتضمنة بشكل أو بآخر في عملية التفسير، يقول عبد الرحمن عبد الحميد علي " إنّ الوظيفتين السابقتين

[1] حميد آدم ثويني، منهج النقد الأدبي عند العرب، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن ط1 2004، ص 18.

للنقد وهما التفسير والتقييم يتضمنان بالضرورة توجيها من النقد والنقاد للأدب والأدباء، فوظيفة التقييم تضع كل عمل أدبي في مكانه الذي يستحقه وتخفض من قيمة العمل الذي لا يستحق البقاء"[1]، وقد يبين في معظم الأحيان أنّ التقويم أو التوجيه جذر من جذور التقييم لا يمكن له الانفكاك عنه بل هما في نظر البعض وجهان لعملة واحدة، يستحيل الفصل بينهما فأينما وقع التقييم حضر التوجيه بالضرورة ومن نقد التوجيه قول النابغة الذبياني:

تبيّنتُ آيات لها فعرفتُها لستة أعوام، وذا العامُ سابعُ

كان ينبغي أن يقول "لسبعة أعوام" ويتم البيت بكلام آخر يكون فيه فائدة، فعجز عن ذلك فحشا البيت بما لا وجه له"[2].

إنّ هذا النوع من النقد- قول النابغة والحكم عليه- يحمل تقييما وتوجيها في الآن ذاته، ففي قوله " كان ينبغي أن يقول ..." توجيه وقوله "فعجز عن ذلك فحشا البيت بما لا وجه له" تقيم وحكم على وقوع الخلل في قول النابغة.

قد يقول قائل أنّ الحكم النقدي المُوجّه لعمل بعينه قد يحمل تقييما وتفسيرا ويفتقر للتقويم أو التوجيه البيّن بعبارته الصريحة كما هو الحال فيما مضى من مثال، ونحن نقول أنّ هذا النوع من النقد نقد مسلوب الأسس والقواعد التي من خلالها يكون التوجيه أو التقويم حاضرا حتى وإذ كان خفيا يُستشف من عموم القول.

[1] عبد الرحمن عبد الحميد علي، النقد الأدبي بين الحداثة والتقليد ، ص 134.

[2] أحمد أحمد بدوي، أسس النقد الأدبي عند العرب، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط6 2004 ص 105.

وغير بعيد في نقدنا العربي القدم أين كانت السذاجة والبساطة حاضرة في آراء النقاد آنذاك نألف في مواقفهم تقييما وشرحا يقودنا تلميحا إلى تقويم الاعوجاج الحاصل في أعمال الأدباء عامة والشعراء خاصة لأن الشعر بطبيعة الحال كان قولهم المتعارف.

ومن أضرب النقد الذي يحمل تقويما وتقيما في آن دون أن نلمس العبارة الصريحة "ينبغي أن يكون على هذا الوجه" قول طرفة بن العبد حينما أنشده عمرو بن كلثوم شعرا يقول فيه:

وقد أتناسى الهمّ عند إدّكاره بناج عليه الصيعرية مكدم

قال طرفة:" استونق الجمل" يريد طرفة أن الشاعر قد وصف الجمل بما توصف به الناقة لأن الصيعرية سمة تكون في عنق الناقة لا البعير[1].

يحمل قول طرفة بعدين نقديين أحدهما تقييمي والآخر تقويمي وكلاهما مستقرأ من سياق الكلام فجملة "استونق الجمل" تحمل في جنباتها حيرة ودهشة تومئ بمج السمع لقول عمرو وفي ذلك تقييم للبيت ودعوة خفية لتقويم الاعوجاج فيه بالإشارة إلية تصريحا أو تلميحا.

وفضلا عن كون النقد يفيد الأدب بتقويته والأدباء بتوجيههم فإن له فائدة أخرى تمس قطبا أساسيا في العملية الأدبية والنقدية على حد سواء وهو القارئ طبعا، وقد يتساءل البعض عن طبعة القارئ الذي نتحدث عنه هاهنا أهو القارئ المتمرّس والمتخصص في الميدان النقدي أم أنه القارئ العادي الذي يحتاج إلى من يأخذ بيده لفهم المنتوج الأدبي؟، والإجابة ستقع قطعا على الشق الثاني من السؤال أي أن القارئ المعني هو القارئ العادي الذي يقدر على فهم الإبداع الأدبي إلا بقارئ ناقد وسيط يُعينه على ذلك، مُبينا له سُبل الفهم الصحيح وكيفياته، ويوجهه إلى

[1] أحمد أحمد بدوي، أسس النقد الأدبي عند العرب، ص 03.

ما يفيده من الكتب التي يحتاجها في دراسته، فالناقد وسيط كما سبق القول يقرب بين النص وقارئه يجذب القارئ إلى النص ويدني النص من القارئ مطلعا إيّاه على مكوناته من جهة وعلى طرائق تناوله وفحصه من جهة أخرى[1].

3- بعض مقاييس النقد الأدبي:

عرف النقد العربي عبر مسيرته التاريخية معايير عديدة، ينظر من خلالها للأدب عامة والشعر خاصة فيستحسن أو يستهجن استنادا إليها، وقد أوردها جهابذة النقاد العرب في كتبهم النقدية التي تمثل إرثا عظيما يعيب على أي ناقد محدث معاصر تجاهلها، وهي اللبنة الأساسية التي قام عليها نقدنا العربي ولعل أهم تلك المعايير ما تعلق بالمعنى والمبنى والوزن والتركب على حد سواء، فكلها تمثل عناصر أساسية يجب توفرها في الشعر الحسن الذي تألفه النفوس، وتطربه الآذان وتلوكه الألسن يقول ابن طباطبا " وللشعر الموزون إيقاع يطرب الفهم لصوابه ويرد عليه من حسن تركيبه واعتدال أجزائه، فإذا اجتمع الفهم مع صحة وزن الشعر صحة المعنى وعذوبة اللفظ فصفا مسموعه ومعقوله من الكدر تم قبوله له، واشتماله عليه وإن نقص جزء من أجزائه التي يعمل بها، وهي اعتدال الوزن وصواب المعنى وحسن الألفاظ، كان إنكار الفهم إيّاه على قدر نقصان أجزائه"[2] .

إن الشعر الحسن في نظر ابن طباطبا لا يستقيم إلاّ بتظافر أجزائه الثلاثة اعتدال الوزن وصواب المعنى وحسن الألفاظ، فبها يحدث الفهم، ويعدم الكدر، ويقع القبول في النفس، وإن مال

[1] وفي هذا المعني كلام لأحمد الشايب في كتابه أصول النقد الأدبي يستحسن النظر فيه، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، ط 10، 2004، ص 172-173.

[2] محمد أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، شرح وتحقيق، عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، لبنان ط 1 1982، ص 21 .

فيه جزء عافته النفس ومجّه السمع، وحاد عنه اللسان، لذا وجب على الناقد أنّ يراعي هذه المقاييس حتى يكون حكمه عادلا منصفا صائبا لا مماراة فيه.

وقد جعل النقاد العرب للمعنى عدة مقاييس يقاس بها كالصدق والكذب، الصحة والخطأ التقليد والابتكار، النقص والكمال والدين الأخلاق والعمق والسطحية والتناسب والتنافر[1].

أمّا اللفظ فقد حضي هو الآخر بقدر كبير من الاهتمام كونه الأداة التي بها يتشكل المعنى بقول الجاحظ "كما لا ينبغي أن يكون اللفظ عاميا ولا ساقطا سوقيا، فكذلك لا ينبغي أن يكون وحشيا إلا أن يكون المتكلم به بدويا أعرابيا، فإن الوحشي من الكلام يفهمه الوحشي من الناس كما يفهم السوقي رطانة السوقي"[2].

فاللفظ يجب أن يكون فصيحا شريفا، مفهوما عند الناس بعيدا عن الغموض والابتذال والظاهر من الكلام الجاحظ عنايته الكبيرة بالألفاظ لأنها المرآة التي تعكس جمال الأشياء، والشعر في غالبه يقاس بكيفية القول لا بمحموله أي بالطريقة التي يعبر بها المبدع عن الأشياء، ويتيسر من خلالها ابتكار التعابير الجديدة، فالألفاظ هي وسيلة هامة تمكن الشاعر وغيره من المبدعين من الإبداع اللغوي، وتساعد الناقد في المفاضلة بين شاعر وآخر.

وتحدث النقاد العرب أيضا عن الوزن فذكروا عيوبه ومحاسنه كقدامة بن جعفر وابن رشيق القيرواني وغيرهم باعتباره عنصرا أساسيا لا يصلح إلا به أن يسمى الشعر شعرا.

[1] أحمد أحمد بدوي، أسس النقد الأدبي عند العرب، ص 77.

[2] الجاحظ أبي عثمان عمرو بن بحرين،البيان والتبيين،قدم له وبوبه علي بوملحم،مج1،دار ومكتبة الهلال،دط،سنة2002،ص135.

إنّ الحديث عن المعنى واللفظ والوزن يقودنا بالضرورة إلى رصد بعض الأحكام النقدية التي كانت تتأسس في تعزيز تقييمها على أحد تلك الجزئيات فترفع من شعر هذا وتحط من شعر ذاك بل وتجعل من شاعر أشعر الشعراء لبيت هو قائله، ومن أضرب نقد الوزن قول الخنساء: {من البسيط}

أقذى بعينك أم بالعين عوّارُ أم أوحشت إذا خلت من أهلها الدّار

فزادت ألف الاستفهام ولو أسقطتها لم يضرّ المعنى ولا الوزن شيئا[1].

اهتم النقاد أيضا بعنصر آخر وهو القافية باعتبارها عنصرا لا ينفك عن الوزن واتخذوه معيارا يُحكم به على الشعر أيضا، ومن النقد الذي يتناول القافية قول النابغة الذي فيه إقواء.

أمن آل ميّة رائح أو مغتدي عجلان ذا زاد وغير مزوّد

زعم البوارح أن رحلتنا غدا وبذلك خبّرنا الغدافُ الأسودُ

وقوله:

سقط النصيف ولم تُرد إسقاطه فتناولته واتقتنا باليد

بمخضب رخص كأنّ بنانه عنم ويكاد من اللطافة يُعقدُ

فقدم المدينة، فعيب ذلك عليه فلم يأبه لها حتى أسمعوه إيّاه في غناء، وأهل القرى ألطف نظرا من أهل البدو وكانوا يكتبون لجواريهم أهل الكتاب ،فقالوا للجارية إذا صرت إلى القافية

[1] أبو علي الحسن ابن رشيق القيرواني، كتاب العمدة في نقد الشعر وتمحيصه، شرح وضبط ،عفيف نايف حاطوم دارصادر،بيروت ،ط 1،2003،ص 126

فرتلي فلما قالت " المزود الأسود "و" يُعقد و "باليد" علم وانتبه فلم يعد فيه وقال قدمت الحجاز وفي شعري صنعة ورحلت عنها وأنا أشعر الناس[1].

يُعد الإقواء إذن من عيوب القافية التي يؤاخذ الشاعر على الوقوع فيه لأنّه يُخل بإيقاع القصيدة وتناغمها المتكامل.

ومن أضرب استلطاف المعرض (اللفظ) وابتذال المعنى قول ابن كثير:

فقلتُ لها ياعزُّ كل مصيبة إذا وطّنت يوما لها النفس ذلت.

فقد قالت العلماء لو أنّ كثيرا جعل هذا البيت في وصف حرب لكان أشعر النّاس[2].

ومن مقاييس النقد الأدبي أيضا العاطفة والخيال والصورة

1-3 العاطفة:

- **ما المقصود بالعاطفة الأدبية؟**

يمكن تعريف العاطفة الأدبية على أنها "تلك القوة التي يثيرها الأدب فينا نحن القراء، فالقراء هم النقاد ولذلك تعتبر العاطفة من جانبهم"[3] .

فالعاطفة إذن هي تلك القوة التي يحملها الأدب ليثير بها قرّاءه فيحزنهم أو يسعدهم يغضبهم أو يهدءهم، وتكون قوة التأثير طبعا بالنظر إلى قوة العاطفة المبثوثة فيه.

---

[1] محمد ابن سلام الجُمحي، طبقات فحول الشعراء، قرأه وشرحه أبو فهر محمود محمد شاكر، السفر الأول دار المدني بجدة، السعودية،د ط، ص 67-68.

[2] محمد أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، ص 88.

[3] أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، ص 181.

يُعدّ الأدب عملا فنيا راقيا يعبر به الأديب عن مكونات نفسه وحاجاتها الشعورية، ولأنه كائن لا يشبه غيره مرهف الحس فياض المشاعر، متقلب العواطف، فهو يعبر عما يثيره بعمل إبداعي فنّي ينبلج من ملكته التي لا ينقطع عطاؤها متى اختمرت التجربة الشعورية لديه فكلما تراكمت العواطف وتضاربت حق لها أن تكون مولودا فريدا له قوّة فذة على هزّ النفوس وزعزعتها، فلا تملك سوى الرضوخ أو الوقوع تحت وطأة سلطته المستبدة.

والعمل الإبداع عمل وجداني يدفع به الأديب كجذوة متلألئة الوهج تغمره العواطف المترامية فوق جسده اللغوي المشحون المنهك ثقلا بأتراح وأفراح، أمال وأحلام وجدت متنفسها في كيان فرضت فيه سلطتها المطلقة وحضورها اللامتناهي ولا عجب أن تكون العاطفة سيدة الموقف في أدبنا العربي الحديث الذي عجّ بها وارتقى في آن ومن أمثلة ذلك قول شوقي في قصيدة زحلة:

شيّعت أحلامي بقلب باك ولمحت من طُرق الملاح شباك

ورجعت أدراج الشباب ووردهُ أمشي مكانهما على الأشواك

وبجانبي واه كأن خفوقه لما تلفّت جهشة المتباكي[1] .

والأبيات نبض واضح من عواطف متباينة حزن مرير جلبه غسق الشيخوخة وسرور خفي سيأتي فيما بعد في القصيدة ككل يخط هذا الحزن بعد اللقاء الثاني الذي تم بينه وبين مدينة لم يعدها منذ عنفوان الشباب.

[1] أحمد شوقي، الشوقيات، ج1 السياسة والتاريخ والاجتماع، دار العودة بيروت، د ط 2000، ص 178.

إن النفس المكتوية بنار المشاعر الحرّى تدفع بإبداعها نحو بلوغ درجات عُلى في صرح المنافسة الأدبية التي أصبحت تعتمد في غالبها على قوّة حضور العاطفة، ومدى تمكنها من خرق قلب المتلقي (الناقد) فيحدث الإعجاب ويبارك العمل ولعلّ ما يُعزز رأينا ويدعم موقفنا - أنّ العاطفة عنصر مهم يدفع بالأدب نحو الرقي- قول ورد زورث في تعريفه للشعر" الشعر هو التدفق التلقائي للعواطف الجياشة"[1].

وجد توجه المدرسة الرومانسية صداه لدى أدباء ونقاد العالم العربي في مصر ولبنان وغيرها من الأقطار العربية، وتبدي ذلك وتمظهر بشكل لافت للانتباه عند جماعة الديوان التي أصدر روادها العقاد والمازني وعبد الرحمن شكري كتاب الديوان، وفيه أفرغوا تصوراتهم وآرائهم حول الشعر والنقد أيضا، والتي كان منطلقها رومانسيا محضا، فما وافق تصوراتها تلقته عبارات التشجيع وهتافات الإكبار، وما خالف توجهها أوصدت في وجهه الأبواب بل وتراشقته الكلمات الجارحة والمواقف المتهجمة وحتى الساخرة أحيانا ولعل أهم القضايا التي عالجتها جماعة الديوان عدا الألفاظ والمعاني والمتولدة في نظرنا من التدفق العاطفي الشعوري في النص الشعري، الوحدة العضوية التي تحدث عنها كولردج وله عبارة مشهورة يقول فيها: " أن ننتزع حجرا من الأهرامات بيدنا المجردة أيسر من أن ننتزع كلمة من إحدى قصائد شكسبير الغنائية دون أن ينهار بناؤها الكلي ودون أن تتحول إلى قصيدة أخرى"[2] .

فالقصيدة بناء متكامل يربطه خيط شعوري خفي ينساب بتلقائية وبتناسب يفرض عليها تلاحما نوعيا يمنع إحداث خلل معين بنزع بيت أو تقديمه عن غيره، فالعواطف المتراكمة في

[1] نقلا عن ابراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة، ط1 2003، الأردن، ص 19.

[2] نفسه، ص 39.

النفس البشرية لا بد لها من تدفق منطقي ما دام أنها ستفرغ في قالب له خصوصيته وجماليته وانتظامه المختلف عن وجوده الداخلي الخفي المضطرب.

ورغم أن جماعة الديوان أثارت قضية الوحدة العضوية وجعلتها من أهم المقاييس التي ينبني عليها الشعر الجيد" ولكن العقاد خلط للأسف بين الوحدة العضوية organic unity التي عناها كولردج بتعريفه للوحدة العضوية نسبة إلى الموضوع"[1].

ومع أن العقاد شنّ هجمة شرسة على أحمد شوقي ووصفه بأنه شاعر مقلد، وأن أشعاره تتميّز بوحدة البيت، أي أنها تفتقر للوحدة العضوية إلا أننا نرى أن بعض قصائده فيها تناسب وتسلسل منطقي بفعل التدفق الشعوري الهائل من نفسه المضطربة والمتقلبة، وقد أشرنا إلى قصيدة زحلة المتلاحمة الأجزاء والمتسلسلة الأفكار فلا يمكن بحال من الأحوال تقديم بيت عن بيت أو مقطع عن مقطع، لأنّ الأفكار تعكس العواطف وأي خلل يمسّ القصيدة سيمسّ بالضرورة العواطف المبثوثة في الكيان اللغوي المتشكلة فيه فيحدث الشتات ويُشوه العمل .

ونحن نتحدث عن العاطفة كمعيار بسط سيطرته في النقد العربي الحديث لابأس أن نعرّج على نقدنا العربي القديم بسؤال هام وجدير بالطرح .

هل عرف العرب العاطفة قديما في أشعارهم وفي مواقفهم النقدية أم أنها أثيرت حديثا بفعل التغيّر الذي لحق بالشعر وبالتالي النقد أيضا؟.

[1] ابراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، ص 49.

لا يخلو عمل من عاطفة، وإنما يتفاوت حضورها في العمل الإبداعي قوة أو ضعفا، وكثير من النصوص الإبداعية القديمة تثير عاطفة معينة فالحب ينتج شعر الغزل والبغض يولد شعر الهجاء والحروب تبعث شعر الفخر والحماسة يقول عنترة مفتخرا بنفسه:[البحر البسيط]

وألتقي الطعن تحت النقع مبتسما والخيل عابسة قد بلّها العرقُ

لو سابقتني المنايا وهي طالبة قبض النفوس أتاني قبلها السّبقُ[1] .

ورغم أن العاطفة لم تعرف بهذا الاصطلاح قديما- لأنّ العرب أدركوا أنّ المعاني الشعرية والعواطف النفسية إنما يتوصل إلى توضيحها بالخيال وبضرب الأمثال-[2] إلا أنها كانت مترسبة في بعض المقاييس المعتمدة في تذوق الشعر آنذاك كالصدق والكذب فقد كان نقاد الشعر يبغضون ما كان مزيفا بعاطفة كاذبة ويستعذبون ما نبع من عاطفة صادقة وتجربة حقيقية.

فهاهو عبد القاهر الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة يعرض لهذه القضية - الصدق والكذب-، فبعد أن ينتهي من العرض لموقف الطائفتين يبدي موقفه من ذلك فيقول : "فإنهم يقولوا خير الشعر أكذبه وهم يريدون كلاما غفلا ساذجا يكذب فيه صاحبه ويفرط نحو أن يصف بأوصاف الخليفة ويقول للبائس المسكين إنك أمير العراقين، ولكن ما فيه صنعة يتعمّل لها وتدقيق في المعاني يحتاج معه إلى فطنة لطيفة وفهم ثاقب وغوص شديد والله الموافق للصواب"[3].

[1] عنترة ابن شداد، ينظر الديوان، دار صادر، بيروت، ط 2، 2005، ص 173.

[2] أحمد أحمد بدوي، أسس النقد الأدبي عند العرب، ص 78.

[3] أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر أبوفهر، مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدينة بجدة، ط1، 1991، ص 275.

فالجرجاني إذن يذهب إلى أن المبالغة حدّ الكذب والإتيان بما لا صواب فيه أمر مذموم ولا بد من اجتنابه فليس ذلك ما يزين الكلام ويحسنه ويتضح من كلام الجرجاني أيضا أنه ينتصر إلى الفئة التي تقول "خير الشعر أصدقه" وهذا ما ذهب إليه غنيمي هلال في كتابه النقد الأدبي الحديث، فهو يوجب ترك الإغراق والمبالغة والذهاب مذهب الكذب في الأدب، يقول في موضع آخر " وجملة الحديث الذي أريد بالتخيل ها هنا ما يثبت فيه الشاعر أمرا هو غير ثابت أصلاــ ويدعي دعوى لا طريق إلى تحصيلهاــ ويقول قولا يخدع فيه نفسه ويريها ما لا ترى"[1]

ربما يكون التخييل مدعاة للكذب ونحن نرى بأن الجرجاني رغم ذمه المبالغة في الشعر إلا أنه لم ينف التخييل عن الشعر ولم يرفضه بل ذم كما سبق القول المبالغة فيه والوصول به موصلا يكون الشاعر فيه كاذبا يصوّر ما لا يوجد حقيقة، فالأدب عامة والشعر خاصة مادته الخيال إذ به يجسم لنا الشاعر مكنونات نفسه ويجعلها قابلة لأن تُرى من طرف الغير، فلا ضير أن يكون الشاعر صادقا في قوله مرتقيا به إلى عالم الخيال الذي يزيده رونقا وبهاءا.

ويرى الدكتور غنيمي هلال " أنه ليس من الصواب المبالغة وما يتصل بها على وجه الإطلاق ولا رفضها كذلك، ولا تعميم القول بقبولها في حال الاعتدال والتوسط كما قالوا، بل الصواب أن تقبل هذه الوجوه وسواها على أساس الصدق، فإذا لم تُزيّف الحقائق ولم تصور غير الواقع ولم توهم بالباطل كانت مقبولة، بل قد تكون دعامة الصدق الفني لتصوير المعنى وإثارة الفكر والخيال وتوصيل أعمق الحقائق إلى العقل والقلب ولا نقصد هنا إلى حصر المواضع التي تحسن فيها أو تقبُح"[2].

[1] أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، أسرار البلاغة، ص 275.

[2] محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط6، 2005 ص 221 .

فالمبالغة إذن إذا استعملت في مقامها كانت دعامة تسهم في توصيل أعمق الحقائق التي تحتاج في بعض الأحيان إلى ذلك كي تظهر على أكمل وجه، فالمشاعر الجيّاشة الملتهبة داخل النفس الشاعرة تجعل صاحبها يلجئ في التعبير عنها إلى المبالغة التي تفتح أمامه الباب واسعا لإظهار ما في نفسه من وجع أو اشتياق أو غيرها من العواطف التي تحويها بحال من الأحوال صور عادية أو صور تفتقد لعنصر المبالغة.

فالشاعر لا يقدر العيش مسلوب العواطف ومطموس الأحاسيس ،والعاطفة معنى خفي مسكوب في شكل لغوي مشحون ينظر قارئنا حذقا يفرغه من التكدس العاطفي الذي وكل بتوصيله عندئذ تنتهي مهمته ويكتمل دوره ليبدأ مهمته من جديد مع قارئ آخر.

فالعاطفة إذن عنصر خفي يحمله اللفظ ويوصله المعنى الذي يكون غالبا شيئا غير ملموس كالحب والبغض والشفقة، فكلها معاني تدرك عقلا لا حاسة، ولا يوجد ما يماثلها في الواقع كباقي الكلمات والمعاني لأنها ببساطة تحمل شعورا تتجلى آثاره على محيا المتلقي وسلوكاته.

- **مقاييس العاطفة:**

ومن المقاييس التي تقاس بها العاطفة:

1- صدق العاطفة أو صحتها

2- قوة العاطفة أو روعتها

3- ثبات العاطفة أو استمرارها

4- تنوع العاطفة أو شمولها

5- سمو العاطفة أو درجاتها[1].

3-2 الخيال:

يتساءل الكثير عن ماهية الخيال وطبيعته، كونه حقيقة غامضة غير ملموسة، يصعب إدراكها إدراكاحسيا يمكّن من تمثلها تمثلا يؤدي فهمها بطريقة دقيقة بعيدة عن كل لبس، وقد عرّف كولردج الخيال على أنه "تلك القوة التي تكمن في نفس الشاعر فتمكّنه عند اللجوء إليها من فصل المدركات وتحليلها للوصول بها إلى خلق جديد، وفي هذا الانبعاث إتيان بالجدة وتأكيد لوحدة العمل الفني"[2]، ولتقريب مفهوم الخيال لا بأس أن نستعين بالمثال الآتي:

أستطيع أن أتصور في عقلي صورة حيوان له جسم الكلب ورأس الطائر فهذا الخيال لا شك فيه، فإذا تصورت الكلب والطائر اللذين رأيتهما البارحة كان هذا تذكرا بصريا ليس غير لأني استحضرت شيئا أبصرته سابقا، وإذا تصور نحات صورة عقلية لشكل يريد نحته في قطعة الرخام كان ذلك خيالا أيضا، وإذا تصورت صقعا يحتوي تلالا بينهما واد ممرّع خصيب تجري

[1] أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، ص 190.

[2] ينظرد.إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، ص 38.

فيه الأنهار وتسرح في مراعيه الماشية قد حفته الأشجار، فإذا لم أكن رأيت هذه الصورة من قبل لكني أدركتها بعقلي كان هذا خيالا كذلك[1].

ينطلق الخيال إذن في تركيب صوره المحدثة الجديدة من واقع يُمده بالعناصر اللازمة كي يبدأ عمله، وتنطلق مهمته وهي فصل المدركات وتحليلها لأجل تكوين كما سبق القول خلق جديد.

يعتمد الخيال على مواد أولية يُهيئها له الواقع ويدفع بها نحو مشروع جديد وخلق آخر لم يكن ليولد لو لم يدخل في أفق آخر (أفق الخيال) غير أفقية المعهود (الواقع) ،وبعد أن تكتمل الصورة الخيالية وينتهي وجودها كصورة خيالية مدركة جديدة يمكن لها أن تعود إلى الواقع الذي سيحتضنها كشيء مادي ملموس وهذا هو المقصود من المثال السابق.

وإذا تصور نحات صورة عقلية لشكل يريد نحته في قطعة الرخام كان ذلك خيالا أيضا فالتصور طبعا يجعل الصورة رهينة العقل الذي أدركها، لكن إذا تجاوزت الصورة حدود العقل نحو الواقع تصبح شيئا مجسما مرئيا ملموسا له وجود حققي بعد أن كان محض صور تحتضنها المخيلة.

ميّز كولردج بين نوعين من الخيال، خيال أولي، وخيال ثانوي:

[1] أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، ص 212.

- **الخيال الأولي:**

الخيال الأولي لا قدرة له على صهر الأشياء وخلقها من جديد، وإنما قصاره أن يمكننا من التمييز والترتيب لجعل الإدراك ممكنا، فالوهم أو الخيال الأولي تكرار في العقل المحدود لعملية الخلق الخالدة في الأنا الأعلى High Iam [1] .

إن عبارة "الوهم أو الخيال الأولي" يجعلنا نعتقد أن الوهم هو الخيال لكن الحقيقة أنّ كولردج فرّق بين الوهم والخيال وجعل بينهما فاصلا بينا، فالخيال هو مزج أو صهر" لعناصر ذهنية ينتج عنه حالات ذهنية خاصة ذات قيمة بينما التوهم مجرد تلاعب تام بهذه العناصر"[2]

- **الخيال الثانوي:**

يقول كولردج عن الخيال الثانوي " إن تلك القوة التركيبية السحرية التي تكشف لنا عن ذاتها في خلق التوازن أو التوفيق بين الصفات المتضادة ،أو المتعارضة بين الإحساس بالجدة والرؤية المباشرة والموضوعات القديمة المألوفة بين حالة غير عادية من الانفعال ودرجة عالية من النظام بين الحكم المتيقظ وضبط النفس المتواصل والحماس البالغ والانفعال العميق ... إن الإحساس بالمتعة الموسيقية والقدرة على خلق أثر موحد من الكثرة، وعلى تعديل سلسلة من الأفكار بواسطة فكرة واحدة أو انفعال واحد مهيمن"[3].

إن الخيال الأولي الذي تحدث عنه كولردج، خيال يمتلكه الإنسان العادي الذي يكتفي بنقل الأشياء من الواقع نحو مخيلته دون أن يستطيع خلق أو إبداع شيء جديد، فهو قاصر عن ذلك

[1] إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، ص 38.

[2] عمّار حازم محمد العبيدي، الخيال الشعري في القصائد العشر الطوال، عالم الكتب الحديث، الأردن ط 1 2003 ص 20.

[3] نفسه، ص 22.

بفعل محدودية قدرته التصورية التخيلية، أما الخيال الثاني فهو خيال المبدع الحق يستعملها متى شاء وكيفما شاء.

وقد قسم النقاد الخيال إلى أنواع أخرى، أظهرها الخيال التركيبي associative imagination والخيال التفسير interprétatif imagination والتفريق بينهما لا يؤدي إلى كبير عناء لكنهما يقفان وراء الخيال الإبتكاري ويحكمهما إما المجاز اللغوي وقرينته المشابهة وإمّا المجاز المرسل القائم على غير قرينة المشابهة ويدخل فيه الرمز والكناية"[1].

وقد فصل في هذه الأنواع أحمد الشايب في كتابه المذكور سابقا.

- **مقاييس الخيال:**

من المقاييس التي يقاس بها الخيال ما يلي:

1- قوة الشخصيات المبتكرة وملاءمتها للغرض الذي ابتكرت لتمثيله.

2- قوة التشابه بين المشاهد الخارجية، وما توحي به من انفعالات لما تبعثه من عواطف.

3- جمال تصوير الطبيعة ذلك الجمال الذي يجعلنا نعشقها ونتأمل في محاسنها ونفهم أسرارها.

4- الجدة في الصور البيانية حتى لا تكون مبتذلة أخلاقها طول الاستخدام.

5- القدرة على إبراز المعاني بحيث تتراءى كأنها محسَة أو مجسمة[2] .

[1] أحمد كمال زكي، النقد الأدبي الحديث أصوله واتجاهاته، مكتبة لبنان، الشركة المصرية للنشر لونجمان، مصر، ط1، 1997، ص121.

[2] أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، ص 223.

3-3 الصورة:

إنّ الحديث عن الصورة الأدبية هو حديث عن العاطفة والخيال معا كونها لا تتحقق إلا بهما، ولا يمكن لهما أن يظهرا إلا بها هي، فعلى الرغم من أن النقاد ذكروا للعاطفة والخيال أنواعا وميزوا بين عاطفة وعاطفة وخيال وخيال إلا أنهما شديدي الارتباط بها (الصورة) لأنها كما سبق وأن قلنا تحقق وجودهما وتدفع بهما نحو الظهور في ثنايا كيانها اللغوي، وقد عرّف الجرجاني الصورة بقوله "وأعلم أنّ قولنا الصورة وإنما هو تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا، فلما رأينا البينونة بين آحاد الأجناس تكون من جهة الصورة إن كان تبين إنسان من إنسان وفرس من فرس بخصوصيته تكون في صورة هذا لا تكون في صورة ذاك، وكذلك كان الأمر في المصنوعات فكان تبين خاتم من خاتم وسوار من سوار بذلك، ثم وجدنا بين المعنى في أحد البيتين وبينه في الآخر بينونة في عقولنا وفرقا عبرنا عن ذلك الفرق وتلك البينونة بأن قلنا للمعنى في هذا صورة غير صورته في ذاك، وليس العبارة عن ذلك بالصورة شيئا نحن إبتدأناه فينكر منكر، بل هو مستعمل مشهور في كلام العلماء ويكفيك قول الجاحظ "بل هو مستعمل مشهور في كلام العلماء" ويكفيك قول الجاحظ "وإنما الشعر صياغة وضرب من التصوير""[1] .

فالتصوير أو الصورة هي لب العمل الأدبي وأداته المطواعة في أيدي صناعه، بها يبين المعنى ويفرق إن اشترك بين اثنين -بين معنيين- والصورة حسب الجرجاني تمثيل لما هو كائن في عقولنا من أفكار ومعاني بما يقع عليه البصر من محسوسات، فهي التي تعمل على تقريب المعاني البعيدة من إنسان إلى إنسان فيقع الفهم، ويصل المقصود وهي على هذا دليل الناقد

[1] أبو بكر عبد القاهر الجرجاني بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، مطبعة المدني بالقاهرة ودار المدني بجدة، القاهرة، ط3، 1992، ص 508.

وأداته التي توطئ له أرضية عمله النقدي وتبصره بما لم يبصر به غيره، لأنه عليم يدرك ما تقع فيها من حسن وكمال، وما يعروها من نقص وفساد.

وقد عرف العرب ألوانا من الصورة فذكر في كتبهم التشبيه والكناية والاستعارة، وجعلوا لكل منها شروطا وضوابط لجودتها، كما أن أنهم كانوا في أحكامهم يتعرضون لما حسن منها أو ما قبح.

ولا تخلو صورة طبعا كما سبق الذكر من عاطفة و خيال بل إنّ جمالها لا يتأتى إلا بحضورهما قوة في الكيان اللغوي الذي يمثل الأسلوب أو العبارة، ولهذا كانت " الصورة Form هي العبارة الخارجية للحالة الداخلية وهذا هو مقياسها الأصيل وكل ما نصفها به من جمال، وروعة وقوة إنما مرجعه هذا التناسب بينها وبين ما تصور من عقل الكاتب ومزاجه تصويرا دقيقا خاليا من الجفوة والتعقيد، وفيه روح الأديب وقلبه بحيث نقرؤه كأنا نحادثه، ونسمعه كأنا نعامله.

ومن هنا كانت الصفات الرئيسية للآثار الأدبية الجيدة هي القوة والرقة energy and delicacy ، فالقوة لتوقظ انتباه القارئ وتحمل إلى عقله معاني رائعة حية، والرقة لبعث العاطفة صادقة تامة وإلباس الأفكار جدّة وبهاء وكثيرا ما تتوافر أسباب إحدى الصفتين دون الأخرى، فأبو تمام مثال القوة والبحتري مثال الرقة وربما كان المتنبي أقوى من أبي تمام[1].

فالصورة الجميلة إذن تحتاج مع أسلوبها المعبر ولغتها الجيدة أفكارا جديدة وعاطفة صادقة، وكذا خيالا مجنحا يمنحها معاني الجمال التام الكلي فإن نقص عنها أحد هذه العناصر قلّ جمالها، وذهب قليل من بهائها، فكم من أبيات شعرية زانتها البهرجة لكن معناها جاء غثا غير

[1] أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، ص 250.

مقبول أو ناقص غير تام، وكم من معاني عبّر عنها بصور لا تليق بشرف المعنى وعظمه، بل وكم صورة افتقدت قوة الخيال فجاءت رديئة ذابلة تنقصها لمسات الخيال الإبداعي الذي لا ينتج إلا شيئا جميلا غير مألوف قبلا.

4- الناقد:

4-1 مفهومه:

- من هو الناقد؟

تختلف الألفاظ وتتعدد الكلمات الواصفة لمعنى الناقد لكنها تنصب في بوتقة واحدة وتدور في فلك معين، فالناقد هو مفسر ومقيّم ومقوّم العمل الأدبي سواء كان شعرا ونثرا، "والناقد أديب، يتذوق الأدب ويصل بروح نيته إلى أعماق الأفكار والأحاسيس والخيالات والصور التعبيرية، سواء في الشعر أو في القصة، أو في المسرحية، إنه يعايش الأديب معايشة كاملة ويستغرق في عالمه استغراقا كاملا حتى يتفاعل ويهتز ويطرب، أو يتقبّض ويزوّر،وتتقلص عضلاته وأساريره، ومن هنا يستطيع الناقد أن يدخل إلى مستودع روح الشاعر والقصاص والمسرحي، وينقُد مخبات كل واحد منهم، حتى تتولد فيه حالة نفسية كالتي تمخضت فيهم فيصبح كأنه الشاعر وكأن القصيدة من نسج خياله، والقصاص وكأن القصة من وحي موهبته والمسرحي، وكأن المسرحية من بنات ريشته الفنية[1] .

يطرح هذا التعريف إشكالية مهمة هي هل يمكن للناقد أن يكون أديبا؟ أم أنّ الناقد له ملكة فطرية تمكنه من بناء حكم سديد تنأى به في الوقت ذاته عن تفجّر قريحته بإبداع شعري يمكنه من ولوج عالم الأدباء المبدعين المجيدين؟.

[1] فتحي أحمد عامر، من قضايا التراث العربي دراسة نصية نقدية تحليلية مقارنة ، منشأة المعارف بالإسكندرية جلال عزي وشركاءه، دط، ص 312.

- **هل يمكن للناقد أن يكون أديبا؟**

المتتبع للحركة النقدية منذ أن أينعت ثمارها يدرك أن كثيرا من الأدباء كانوا يمارسون العملية النقدية ويلقون بآرائهم ومواقفهم إزاء ما يسمعون من أشعار كطرفة بن العبد والنابغة الذبياني وغيرهم فقد كانت تنصب لهذا الأخير خيمة يأتيه فيها الشعراء يتحاكمونه أيهم أشعر، فيؤخذ بحكمه ويُعتدّ به لأنه خبير بالشعر عليم به، يدري موقع الحسن وموطن القبح وأساليب المفاضلة بين شعروشعر وبين شاعر وشاعر.

أما في عصرنا الحديث فقد برز ثلة من النقاد الأدباء أو الشعراء على وجه التخصيص من بينهم ثلاثي جماعة الديوان العقاد والمازني وعبد الرحمن شكري، وميخائيل نعيمة وغيرهم من النقاد الأدباء الذين ملكوا ناصية الإبداع فقرضوا الشعر وأنشأوا النثر، وارتفعوا قدرا عن غيرهم بفطرتهم النقدية التي لا تتأتى إلا لموهوب سريع البديهة دقيق الملاحظة، ومع أن كثيرا من الأدباء استطاعوا بفطرتهم النقدية ولوج باب النقد والتربع على عرشه إلاّ أننا نألف في أدبنا العربي عددا من الشعراء والكتاب في مختلف الأجناس ليست لهم صلة بممارسة النقد كالشابي فغاية هؤلاء الدفع بإبداعهم من أعماق قريحتهم كجسد لغوي فني يضمن وجوده في سماء الأدب المتلألأة نجومها، لتلتقفه بعد ذلك أيدي النقاد فتعلي شأنه وترصفه مع باقي النجوم اللامعة أضواءها أو تُدنى من قيمتها، فتبقى فوق ثراه مكسورة الجناحين قسرا لا تستطيع بلوغ سمائه ومدانية ما ارتقى من أعمال حققت هدفها وبلغت مبتغاها.

هل يمكن للناقد أن يمتلك ملكة النقد ويفتقر ملكة الإبداع نثرا أو شعرا؟

يمكن أن يقول قائل أنّ الناقد لا يمكن أن يكون ناقدا إلاّ إذا امتلك ملكة الإبداع - صياغة الشعر وإنشاء النثر- فكيف له أن يحكم على عمل تتخفى في جوفه خصائص وجدانية اجتماعية

وتاريخية وفنية جمالية، لا تبوح بأسرارها إلا لشخص عاين تجربة مثلها، أي قال قصيدة أو كتب قصة أو أنشأ مسرحية، وقد يقول آخر أنّ الناقد مثله مثل من يعمل بإصلاح الأحذية فهو لا يعلم طرق صنعها ولا كيفية إنتاجها ولكنه يعلم جيّدا ما صلُح منها وما طلح، لكن على الناقد هنا أن يكون عالما بالشعر مدارسا إياه حتى وإن لم يقل شعرا فلا يعاب على ذلك، هكذا ذهب رأينا.

2-4 خصائص الناقد:

اشترط نقاد الأدب خصائص عديدة في الناقد منها:

- **العلم بالشعر وروايته:**

قال محمد، قال خلاد بن يزيد الباهليّ لخلف بن حيّان أبي محرز وكان خلاّد حسن العلم بالشعر يرويه ويقوله بأي شيء ترُد هذه الأشعار التي تروى؟ قال له: هل فيها ما تعلم أنت أنّه مصنوع لا خير فيه؟ قال نعم قال: أفتعلم في الناس من هو أعلم بالشعر منك قال نعم قال فلا تنكر أن يعلموا من ذلك أكثر مما تعلمه أنت[1] .

إنّ الناقد صانع عالم بصناعته، عارف بأدواتها وطرق إنشائها لا تخفى عنه خافية ولا تغيب عنه صغيرة يدرك ببصيرته ومعرفته ما يُكدّر صفو العمل، وما يعلوه من نقاء، ولا يتأتى ذلك إلاّ بمدارسته الشعر ومصاحبته والعكف على روايته، فبه ينجلي زيغ الأحكام، وتبين دقتها، ويُنتهى إلى صدقها فيُؤخذ بها ويُعمل وفقها.

ليس الناقد متهجما يستبيح الأعراض ولا صالبا يقتل الأعمال ويُزهق أرواحها بل هو عالم خبير حذق في ميدان عمله، يسعى للتحسين من قدرة الأديب، والرفع من إنتاجه والذود عن

[1] محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، ص 7.

الأدب مما، يُهجّنه ويُحقّره ويدني من قيمته في أعين قرائه لذا وجب على الناقد أن يستحسن أو يستهجن دون دراية مسبقة بطبيعة العمل الذي أعطى انطباعه عنه.

وقال قائل لخلف: إذا سمعت أنا بالشعر أستحسنه فما أبالي ما قلت أنت فيه وأصحابك قال: إذا أخذت درهما فاستحسنته فقال لك الصرّاف: إنه رديء فهل ينفعك استحسانك إيّاه[1].

فعلم الشعر لا يدركه إلا الحاذق المدرب الخبير الذي يجيد معرفة الجيّد من القول وأسباب جودته، والرديء من التعبير وأسباب رداءته[2].

- **الذوق أو الموهبة:**

والمقرر أنّ الذوق في أصله هبة طبيعية تولد مع الإنسان فيُعبر عنها بصفاء الذهن وخصب القريحة وجمال الاستعداد ويظهر أثر ذلك في ميل الناشئ الموهوب منذ الطفولة إلى كل جميل من الأدب والفن ومحاولة تقليده ونجاحه في ذلك دون غيره ممن سلبوا هذا الاستعداد فهم عاجزون عن هذا التذوق وعن فهم الجمال ومحاكاته ولكن لا يبلغ بهم الدرس إلى النبوغ وإن صقلت مواهبهم بعض الشيء[3].

لا يختلف اثنان على أن الذوق الأدبي من أهم السمات التي لا بد للناقد من امتلاكها فهي الوسيلة الموثوقة والآلة المعتمدة في قراءة أي عمل فني يرفض من غير المتذوق لمسه لأنه ببساطة يتغاضى عن السمة الجمالية المنبثقة قسرا منه فيهجنه ويدني من روعته المتحفية وراء فنيته المتجذرة فيه كعمل فني لا ينشد سوى الفن والجمال "وملكة النقد قد تكون فطرية في

[1] محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، ص 7.

[2] فتحي أحمد عامر، من قضايا التراث العربي دراسة نصية نقدية تحليلية مقارنة النقد والناقد، ص 17.

[3] أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، ص 121.

الإنسان، وقد تكتسب اكتسابا بقراءة الروائع الأدبية، والاحتكاك المباشر الطويل بعيون الشعر والنثر وهي إذا كانت فطرية في الإنسان لا يصقلها إلا الاستغراق في النتاج العقلي والعاطفي، فالثقافة إذن عماد الذوق فطريا أو مكتسبا[1].

هل يمكن للذوق أن يكتسب كما ذهب إليه هذا الطرح؟

إنّ الموهبة الذوقية منة من الله يمتلكها القليل من القرّاء (النقاد) وهو أمر يؤهلهم عن غير قصد منهم إلى أن يكونوا أصحاب قدرة فذة على تمييز الصالح من الطالح، بعد صقل الموهبة طبعا وإخضاعها لآلة المران والدربة التي تثبت بها المقدرة، ويعلو بها الشأن في الميدان المنشود وكما أن موهبة الذوق تحتاج إلى مران ودربة كي تصقل وتزيد درجة حضورها في النفس الناقدة، فإنها تكتسب أيضا اكتسابا بفضل نفس الآلة التي تزيد من درجة حضور الموهبة (الذوق) وتغذي قدرتها على فحص العمل الأدبي.

- **الذكاء أو الفطنة:**

يتميز الناقد بطاقة أخرى غير طاقة الذوق هي طاقة الذكاء يستطيع أن يرى من خلالها في أعماق الأعمال الأدبية مالا يراه غيره من الناس[2].

فبه يتغلغل إلى خفايا العمل الأدبي، ويخرج ما بجعبته من أسرار ورغم أن بعض النقاد جعلوا الذكاء مرادفا للخبرة إلا أن الذكاء غير الخبرة تماما .

يقول أحمد الشايب " الذكاء intelligence أو الخبرة، وذلك أن يكون الناقد ذا معرفة واسعة بالفن الأدبي الذي ينقده ثم بما يلامسه من فنون وموضوعات أخرى لأن النقد الأدبي لا تتضح

[1] فتحي أحمد عامر، من قضايا التراث العربي دراسة نصية نقدية تحليلية مقارنة النقد والناقد، ص 302.

[2] نفسه، ص 26.

قضاياه ولا تستقيم أحكامه حتى يعتمد على مقاييسه الخاصة ثم يستعين بالموازنة بمقاييس الفنون الأخرى وهذا أدعى إلى الفهم وحسن التعليل، وقوة الإيضاح وأخيرا إلى صحة الحكم والتقدير"[1]

هل يمكن عدّ الذكاء مرادفا للخبرة فعلا ؟

يذهب ضننا إلى أنّ الذكاء مقدرة عقلية تختلف من شخص لآخر وتتفاوت نسبتها كذلك أما الخبرة فهي مران الشيء وألفة ممارسته وتعاهده عهدا من الزمن.

فكيف يكون الذكاء هو الخبرة إذن؟

[1] أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، ص 148.

5- المنهج:

5-1 تعريفه:

المنهج في اللغة من" (نهج) الطريق الواضح، جمع مناهج، منهج التعليم سلك منهجا قصدا"[1]

5-2 اصطلاحا:

"جاء تعريف المنهج في معجم المصطلحات لمجدي وهبة على أنه " وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة "[2]، فالمنهج إذن هو وسيلة مهمة تُعيّن الباحث على الوصول إلى الغاية والهدف الذي يرومه، بدون تكبُد كبير مشقة فالطريق به واضح والسير فيه معلوم.

5-3 أهمية المنهج:

للمنهج أهمية بالغة في تحقيق العلمية والموضوعية في دراسة الأعمال الأدبية، فبه ينجلي زيغ الأحكام، وتطرّف الآراء وهو وإن كان يخدم النص الأدبي ويُنصفه بالدراسة العلمية فإنه كذلك يساعد الباحث ويسهّل طريقة عمله، باتباع طريقة عمل منظمة ومتسلسلة وممنهجة لا يظل الطريق باتباع مسارها .

فعلى الباحث أن يتشرب كل جزئية من جزئيات المنهج الذي يريد استعماله، بل حتى بقية المناهج فقد يقع التداخل بين هذا وذاك يقول مصطفى السيوفي " والباحث اليقظ يدرك دقائق المنهج العلمي ... إذا وفق في افتراض الفروض واستنباط النتائج وتحقيقها ... وليس من باب

[1] جبران مسعود، رائد الطلاب، ص 883.

[2] مجدي وهبة، معجم المصطلحات العربية في اللغة، ص 393.

التكرار أن نقرر أن هذه المناهج يمكن التداخل فيما بينها، وطبيعة البحث الأدبي وأفكاره وجزئياته هي الفيصل في اختيار نوعية المنهج العلمي الذي يتبعه الباحث الأدبي"[1].

فالباحث إذن بدون منهج لا يمكن أن نطلق عليه اسم باحث ، فهو يفتقر للآلية الأساسية في عملية البحث، ولا يمكن أن نتصور نحن باحثا يسمي نفسه كذلك دون أن يكون على علم بمناهج البحث العلمي، ودون تخيّر لمنهج يناسب موضوع بحثه.

فالمنهج وسيلته وأداته التي لا غنى له عنها، فأينما حلّ حلّت معه.

يقول مصطفى السيوفي أيضا " والمنهج هو عماد العملية البحثية في الأدب أو غيره من العلوم والمعارف ... وهو في الأدب معتبر لأنه يبتعد بالباحث عن الغموض والبساطة، عن الغموض حتى لا يظل معه الطريق، والبساطة فتضيع معالم الموضوع، وعن ذلل الهوى ونزق العواطف، وبذلك يتحقق الهدف وتدرك الغاية من وراء الدراسات الأدبية ..."[2] .

وفي هذا القول مصداق لما ذهبنا إليه سابقا، فالباحث إن لم يرسم لنفسه طريقا فإنه حتما سيظل الطريق وقد جاء في التعريف اللغوي للمنهج على أنه الطريق الواضح فهو عنصر لا يمكن تجاهله في أي عملية بحثية.

ولسنا نبالغ إذ نقول إنّ المنهج حلقة الوصل التي تربط الباحث بموضوعه، وتوصله إلى تفسيره وتحليله.

الباحث ⟵ المنهج ⟵ الموضوع .

[1] مصطفى السيوفي، المنهج العلمي في البحث الأدبي، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط1 2008 ص 15.

[2] نفسه، ص 15.

4-5 أنواع مناهج البحث العلمي:

تتعدد المناهج النقدية الأدبية العلمية، وتختلف لكن هدفها واحد ووحيد وهو دراسة العمل الأدبي، ويعود الاختلاف إلى اختلاف زاوية الدراسة فمنها السياقية كالمنهج التاريخي، والاجتماعي والنفسي، والنسقية كالبنيوية، والسيميائية والأسلوبية والتفكيكية.

- **المنهج التاريخي:**

"... إنه أحد المناهج التي يستعين بها الناقد في نقده للأعمال الأدبية، بتأكيد الصلة الحميمية بين الأدب والتاريخ، التي تبدو واضحة في نواح كثيرة، لعلّ من أبرزها اهتمام التاريخ والأدب بدراسة الماضي وأحداثه واتخاذ الأديب أحيانا موضوع تجاربه الفنية من التاريخ، واتخاذ المؤرخ أيضا المادّة الأدبية مصدرا من مصادره"[1] .

فالأدب إذن يُعنى بالتاريخ ولا يكاد ينفك عنه لكنه ليس كالتاريخ، فاهتمامه به لا يتجاوز حدود العمل الفني، فالغاية إذن هي استثمار الحوادث التاريخية وجعلها أعمالا فنية راقية.

ثم إنّ دراسة العمل الأدبي من وجهة تاريخية لا يُبيح الغوص في التاريخ الذي نجم عنه العمل وترك العمل الإبداعي جانبا وكأن كل ما يهم من دراسة الظاهرة الأدبية هو الحوادث التي اتصلت بها، وهو من سلبيات هذا النوع من الدراسة ومع ذلك فإن لهذا المنهج إيجابيات أيضا يقول مصطفى السيوفي: " يساعد المنهج التاريخي على معرفة تطور اللغة والفكر، في دراسة عصر من العصور الأدبية، إذ للتعرف على الأحوال الاجتماعية والسياسية والثقافية في مجتمع بعينه ما يعين الأديب أو الباحث على فهم الأدب وخصائصه، واتجاهات مشارب مبدعيه فدراسة

[1] عثمان موافي، مناهج النقد الأدبي والدراسات الأدبية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط 2008، ص 12.

ظاهرة أدبية كالزهد والتصوف أو الغزل بأنواعه في العصر العباسي لا يحقق الفائدة منها، إلا إذا أحطنا بالظروف السياسية والحياتية والاجتماعية والاقتصادية لمعرفة مبعث وجود هذه الظاهرة في دراسة متأنية واعية لذلك العصر"[1].

- **المنهج الاجتماعي:**

ينتُج هذا النوع من النقد بتركيز الناقد على علاقة العمل بالمجتمع فهو " المنهج الذي يعتمد على ربط الأدب بالمجتمع، لأن الأدب في حقيقته إنّما هو تعبير عن المجتمع وتصوير لقضاياه ومشاكله، وإيجاد للحلول المناسبة التي تساعد الأدب على حلها، أو يعمل على إسعاد المجتمع في أسلوب أدبي مشوق، وتصوير بارع يستولي على النفس "[2] .

فالأدب في نظر النقد الاجتماعي تصوير للمجتمع، أو إن شئت انعكاس له، يتناول قضاياه ويعالجها ويقترح لها الحلول، كما أنّ التعبير اللغوي لا ينشئ إلا عن دافع وقد يكون هذا الدافع اجتماعيا لذا وجب أن يُولد نقد يهتم بتأثير المجتمع في الظاهرة الأدبية، ومع أنه التفت إلى دراسة الأدب من وجهة مهمة تعين على تفسيره مثل سابقه -المنهج التاريخي- إلا أنّه استغرق في الجانب المحيط بالعمل الأدبي وأهمل العمل الأدبي ذاته.

[1] مصطفى السيوفي، المنهج العلمي في البحث الأدبي، ص 172.

[2] نفسه ص 179.

- **المنهج النفسي:**

إنّه " يقوم على أساس التحليل النفسي أي يدرس ما يتضمنه النص من عواطف وانفعالات وأخيلة ما بين حب وكره ... ورحمة وخوف ومواقف محرجة ودراما وفن وقد نبذه إليه فرويد عندما نشر كتابه الأحلام 1900م"[1].

يُركز هذا المنهج على معرفة خبايا النفس البشرية داخل الأعمال الأدبية، فالظاهرة الأدبية منبثقة من نفس بشرية تتحكم فيها انفعالات وعواطف لا بدّ لها أن تظهر في أي إبداع سواء أكان شعرا أم نثرا.

ومع أنّ هذا الاتجاه ارتبط ارتباطا وثيقا بمؤسس التحليل النفسي فرويد إلا أنه " عرف منذ القديم وقد أدرك هذه الحقيقة من زمن بعيدا أرسطو، وهو بصدّد الحديث عن نظرية المحاكاة التي اتخذها إطارا شاملا للفنون بعامة، ومنها بعض فنون القول كالشعر مثلا الذي عدُّ في نظره ظاهرة نفسية تنشأ عند الإنسان منذ الطفولة ..."[2].

"... لكنه لم يصبح اتجاها - في العالم- إلاّ بعد أن ظهرت نتائج دراسات الفرويديين للغة والباطن..."[3]، ومع أنّ هذا المنهج أفاد الأدب وأثرى الدراسات الأدبية، وكشف عن جانب مهم يتوارى تحت غطاء اللغة إلاّ أن بعض من منتهجيه من النقاد ساروا نحو استخراج العُقد وإثبات الأمراض النفسية عند بعض الأدباء.

---

[1] آدم ثويني، منهج النقد الأدب عند العرب، ص 21.

[2] عثمان موافي، مناهج النقد الأدبي والدراسات الأدبية، ص 41.

[3] أحمد كمال زكي، النقد الأدبي الحديث أصوله واتجاهاته، ص 200.

- **حول بعض المناهج النقدية النسقية .**

- **البنيوية:**

البنيوية مدرسة فكرية تقوم على مجموعة من النظريات التي تُؤثر في العلوم الاجتماعية والإنسانية، دراسة البنيات وتحليلها[1].

صوّبت البنيوية زاوية النظر نحو النص الذي ظلّ متجاهلا عند الآخذين بالمناهج النقدية السياقية، فعُنيت بالنص ذاته، وأبعدت كل عنصر غريب عن كيانه اللغوي، ومن ثمة أغفل نقاد هذا الاتجاه النظر في سياقات النص الخارجية عادين إيّاها عناصرا غير ضرورية في دراسة الأعمال الأدبية، فلا شيء يستدعي الوقوف سوى البنية اللغوية للنص " والواقع أنّ هؤلاء النقاد يبدؤون تحليلهم للبنية اللغوية بهذه الوحدة الصوتية الصغيرة (الفونيم) ثم يتدرجون من ذلك إلى الكلمة أي الدال، ومدلولها ثم الجملة، وهكذا يمضي هذا التحليل البنيوي وفق المنهج العلمي الحديث الذي يبدأ من الجزء وينتهي بالكل أي من الفونيم إلى الجملة ثم إلى النص[2].

ثم إن البنيوية رغم أنها أعادت الاعتبار للنص الأدبي إلا أنها لاقت الكثير من الذم من قبل النقاد العرب والأجانب، بفعل مجموعة من السلبيات والتي أوقعت نفسها فيها، ومما أوخذت عليه:

" أنها تتجاهل الذات subject وتنكر وجود الجوهر essentialism".[3]

---

[1] مراد عبد الملك، المدارس النقدية المعاصرة اللغة وعلاقتها بالنقد اللسانياتي، دار الكتاب الحديث، د ط 2009 ص 168.

[2] عثمان موافي، مناهج النقد الأدبي والدراسات الأدبية، ص 160.

[3] نفسه، ص 162.

فالبنيوية تلغي المؤلف إلغاءا تاما ولا تهتم حتى بالقارئ المهم بالنسبة لها هو الشكل اللغوي الذي ينبثق عنه المعنى وإن كانت لا تعطي للمعنى أيّ أهمية.

ويمكن تلخيص أهم ما أوخذت عليه البنيوية في قول مراد عبد الملك " وكذلك ألفينا المدرسة البنيوية ترفض أهم القيم التي كان النقد التقليدي ينهض عليها، ومنها رفض التاريخ وفكرة المؤلف والمناداة بموته، ورفض المرجعية الاجتماعية للإبداع، ثم رفض معنوية الألفاظ وعدّ اللغة مستقلة بنفسها، غير مفتقرة إلى غيرها"[1] .

وهو ما تمت الإشارة إلى بعض منه سابقا - موت المؤلف وإلغاء المعنى-، ولا نعتقد أن البنيوية رفضت المعنى في حد ذاته وإنما رفضت الإحالة الخارجية للغة، فالمعنى متحقق داخل النص فلا يمكن للنص ألا يؤدي معنى معينا، كذلك رفضت البنيوية المرجعية التاريخية وذلك بتعاملها مع الظاهرة الأدبية على أنها ظاهرة ساكنة منزوعة من الحركية التاريخية.

وقد ظهرت بعد البنيوية مجموعة من المناهج التي تهتم هي أيضا بنسق النص الداخلي اللغوي، كالسيميولوجيا (تطلق عل العلم) بينما المنهج يطلق عليه مصطلح السيميائية، والأسلوبية، والتفكيكية.

- السيميولوجيا أو علم العلامات " هو أحد علوم اللغة وهدفها دراسة الإشارات والعلامات وفق نظام منهجي خاص، يُبرز ويُحدد الإشارة، أو العلامة اللغوية، أو التصويرية في النصوص الأدبية، وفي الحياة الاجتماعية".[2]

[1] مراد عبد الملك، المدارس النقدية المعاصرة اللغة وعلاقتها بالنقد الليسانياتي، ص 196.

[2] عبد الرحمن عبد الحميد علي، النقد الأدبي بين الحداثة والتقليد، ص 361.

- **الأسلوبية:**

أما الأسلوبية أو علم الأسلوب " فهو العلم الذي يهتم بالدراسة الموضوعية المنظمة للغة الأثر الأدبي ومفرداتها وتراكيبها ودلالاتها ...الخ"[1] .

تهتم الأسلوبية بإبراز العناصر التعبيرية الجمالية التي تجعل كل أسلوب يفرق عن الآخر، وتنطلق دراستها للأعمال الأدبية من الأصوات، فالكلمات فالجمل فالتركيب، وذلك من خلال عمل منهجي معين حدد في مستويات ثلاث "صوتي، تركيبي، دلالي".

- **التفكيكية:**

يتمثل مفهوم التفكيكية في فك الارتباط بين المعنى وأي مركز خارج النص، مثل الوجود والماهية والجوهر، والحقيقية والوهم ... أو تفكيك الارتباطات المفترضة بين اللغة وكل ما يقع خارجها ... ومن أهم فلاسفاتها المفكر الفرنسي جاك دريدا وأصحاب مدرسة بيل الأمريكية مثل بول د يمان، وهارتمان .[2]

فالتفكيكية إذن ترفض هي الأخرى أيّ إحالة خارجية للغة، وتنطلق طريقة عملها من تفكيك النص وإعادة بنائه للوصول إلى المعنى، والتفكيكية هي أيضا: " قراءة لا تتم إلاّ من خلال تفكيك عناصر هذا الخطاب وأجزائه المكونة له، وذلك بهدف إدراك معانيه الخفية النائمة خلف الدوال ثم إعادة هندسة معاني النص وتشكيلها تشكيلا جديدا، إنها قراءة تحولت إلى كتابة على أنقاض

[1] عبد الرحمن عبد الحميد علي، النقد الأدبي بين الحداثة والتقليد، ص 363.

[2] عثمان موافي، مناهج النقد الأدبي والدراسات الأدبية، ص 168.

كتابة أخرى وهي صورة إبداعية جديدة وفق رؤية مغايرة تستهدف الكشف عن المعاني الغائبة، المعاني التي تعطي للخطاب الأدبي شرعيته في ضوء الأنساق المعرفية الأخرى"[1].

إن نظرية التفكيك تنظر للنص الأدبي على أنه إمكانية معنوية متعددة، وبذلك فهي تتجاوز المحدود إلى اللامحدود أي أنها لا تكتفي بما يحاول النص قوله وإنما تعتقد دائما بأن هناك شيئا خفيا وراء ما هو ظاهر.

ولم تسلم نظرية التقويض من الانتقادات فقد هوجمت من طرف الكثير من النقاد الغربيين إذ "يؤكد هاوارد فليرن Haward vlyrn أن التفكيكيين هم السبب الوحيد لأزمة الدراسات النقدية، فهم يتصورون المؤسسة الأدبية، وقد تحولت إلى كرنفال تختفي فيه التقسيمات والحدود التي تميز بين الشيء وغيره إلى درجة يسود فيها الخلط ويمنح الطلبة درجة عالية مقابل السخرية التي يُتقنونها مع جهلهم بأكثر الأشياء بداهة"[2] .

فالتفكيكية ليست إلا نوع من الفوضى بهدمها النص الأدبي وتفتيته متجاهلة جماليته وقيمته الفنية التي يحملها.

- **المنهج التكاملي:**

هو المنهج الذي يدلك على انصهار المناهج الأخرى الفنية والتاريخية والنفسية والتحليلية والتذوقية في بوتقة فكر الباحث وأخذه بها جميعا وطبّقها بما يتفق والجزئيات التي يعالجها في بحثه وبذلك يستطيع التعرف الكاشف عن الأدب والأديب في آن معا، والباحث الفطن من يدرك

[1] بشير تاوريرت، سامية راجح، التفكيكية في الخطاب النقدي المعاصر دراسة في الأصول والملامح والإشكالات النظرية والتطبيقية، دار رسلان سوريا، ط 1 2008، ص 14.

[2] نفسه، ص90-91.

قيمة المناهج جميعها والاستفادة منها لا تؤتى ثمارها إلا إذا صارت معالم يهتدي بها من يريد السير على هديها[1] .

وهو الأدعى لدراسة متكاملة للأعمال الإبداعية، فتناول جزئية من العمل يُمكّن فقط من إعطاء معنى معين أو معنى ناقصا، وقد يكون المعنى منحرفا، لذا فإن انصهار المناهج بعضها في بعض والاستفادة منها جميعا بما يخدم الظاهرة الأدبية لا يقصر عملية الدراسة على جهة تبدو في نظر الغير عرجاء، لما قد يقع فيه الباحث الدارس من إفراط مخل في عملية تفسيره، وهذا ما ظهر حقا في المناهج النقدية السياقية التي انحرف بعض النقاد بها إلى رصد السقطات الحياتية فيقال مثلا أن ذلك الأديب ماجن، أو عاش في حياته على نحو غير سوي أو يقال أنه يعاني من عقدة ما، فبدلا من أن يُعاين الأدب كظاهرة لغوية أثرت فيها نفس الأديب بطريقة ما، وفعّلها المجتمع بكيفية ما أيضا، يتجه عن غير وعي نعتقد إلى قراءات يصبح فيها الناقد محللا نفسيا أو اجتماعيا أو مؤرخا يهتم بالفترة الزمنية لذلك العمل وما عاصره من أحداث.

ثم إنّ المناهج النسقية وعلى رأسها البنيوية والتي حملت على عاتقها تصحيح مسار النقد بالنظر للعمل الأدبي، ولكنها بدورها وقعت في الخطأ ذاته الذي أغرق بقية المناهج في الانتقادات ما حفز على العمل بمنهج نقدي متكامل يجمع بين هذا وذاك " ومثل هذا النهج المتكامل يعين القارئ ويشدّه إليه بأكثر مما يستطيعه أي نقد آخر"[2]، لأنه وببساطة لا يعمل على جهة بعينها ما يخلقُ في نفس القارئ الناقد الإثارة على ممارسة عملية نقدية تعطي فيها كل المناهج كلمتها تحت مظلة المنهج التكاملي.

[1] مصطفى السيوفي، المنهج العلمي في البحث الأدبي، ص243.

[2] أحمد كمال زكي، النقد الأدبي الحديث أصوله واتجاهاته، ص 253.

وقد يحس القارئ وهو يطلع على دراسات انتهجت هذا النهج بأن أصحاب تلك الدراسات قد بذلوا جهدا مضنيا ،لأجل أن يخرجوا إلى النور أعمالا تغني القارئ المستعين بها عن غيرها لما فيها من جوانب دراسية متنوعة.

الفصل الثاني

دراسة ميدانية حول القدرة النقدية عند طلبة السنة الثالثة والأولى ماستر

1- وصف العينة وحول طريقة العمل

1-1 العينة رقم 01

تظم العينة الموضوعة تحت الدراسة ثلاثة أفواج، يحتوي الفوج الأول والثاني 29 طالبا بينما ينفرد الفوج الثالث بـــ 28 طالبا، أي ما مجموعه 86 طالبا، وقد استثني من هذه العينة 31 طالبا تعذّر الوصول إليهم لاعتبارات عديدة، منها غياب الأكثرية منهم عن قاعات التدريس وهذا ما دفعنا إلى الاكتفاء بالشريحة المتبقية المقدر عددها بـــ 55 طالبا موزعين على ثلاثة أفواج كما سبقت الإشارة، ويمكن تصنيفهم على النحو التالي:

الفوج	العدد الإجمالي للطلبة	العينة المعنية بالدراسة	ذكور	إناث
الفوج الأول	29	20	3	17
الفوج الثاني	29	19	1	18
الفوج الثالث	28	16	1	15

لقد شملت عملية الإحصاء التي قمنا بها من خلال مجموع الأسئلة المقدمة للعينة المعنية وكما هو موضح في الجدول أعلاه، 50 فتاة وخمسة ذكور فقط، لتتبيّن سيطرة الإناث بحضور كثيف مقابل قلّة قليلة من الذكور يتوزعون على فوج أو فوجين.

2-1 العينة رقم 02:

تضم هذه العينة بدورها ثلاثة أفواج، عدد الطلاب فيها على الترتيب 36،38، 32 طالبا، أي بعدد إجمالي يقدّر بـــ 106 طالبا، عنيت هذه الدراسة اهتماما بـــ 65 طالبا، نظرا للفرع الجزائي الذي شهدته قاعات التدريس، وقت توزيع أسئلة الاستبيان، كما أنّ البعض لم يلتحق

بمقاعد الدراسة منذ بداية العام الدراسي، ولتوضيح خصائص العينة المميّزة يمكن الاستعانة بالجدولة التالية:

الفوج	العدد الإجمالي للطلبة	العينة المعنية بالدراسة	ذكور	إناث
الفوج الأول	36	20	0	20
الفوج الثاني	38	23	1	22
الفوج الثالث	32	22	2	20

تمثل هذه الجدولة عملية تصنيفية مساعدة على ملاحظة العدد الذي مسّته الدراسة، وكذا التعرف على نوع العينة المعنية، فكما هو ملاحظ، يتفوق حضور الإناث على الذكور في هذا التخصص، وربما تعدى ذلك إلى بقية التخصصات، وهو أمر لا يهمنا هنا، إنما تمت الإشارة إليه فقط للفت انتباه القارئ الكريم، إلى أن هذه الظاهرة لا ينفرد بها تخصص الدراسات النقدية بل هي ظاهرة تشترك فيها التخصصات الثلاث، وهو ما لاحظته بدون شك، ويقدر عدد الطالبات اللواتي مسّتهن هذه الدراسة بـــ 62 طالبة بينما لا يتجاوز عدد الطلاب الذكور الثلاثة.

1- 3 حول طريقة العمل:

تقترح هذه الدراسة جدولتين تصنيفيتين، تتوزع عليهما الأسئلة المطروحة على العينة 1و2 "السنة الثالثة، والأولى ماستر" وفق تسلسل ترقيمي يشير إلى موضع السؤال من الاستبيان وتتميز الجدولة الأولى بضم أكبر قدر من الأسئلة، بينما تنفرد الجدولة الثانية بـــ 4 أسئلة استثناءا هي على التوالي:

- السؤال السابع والثامن.
- السؤال الحادي عشر.
- السؤال الثالث عشر والرابع عشر.

نظرا لخصوصية الإجابة المقدمة لكل منها، ضف إلى ذلك طريقة التصنيف المختلفة التي تمس هذه الإجابات تحديدا، ويتبع كل سؤال بعدد الطلبة المجيبين بنعم و لا، وكذا النسبة المئوية الخاصة بكل فئة، وهو ما سيظهر لاحقا في الجدول 1 و 2 .

قد يتساءل القارئ، والمتتبع لمسار هذه الدراسة عن الكيفية التي تمت بها تحديد النسبة المئوية الخاصة بكل فئة "الفئة المجيبة بنعم والفئة المجيبة بـــ لا "، وسعيا منا لتبديد مثل هذا التساؤل واجتنابا لأي إشكال، ارتأينا توضيح العملية المتبعة قبل أن تظهر النسب على الجداول مجهولة المنبت أي من "أين أتت وكيف تمت" حتى توضع النقاط على الحروف، وتظهر البيانات واضحة لا لبس فيها وبدون إطالة، تم حساب النسب المؤوية المدونة على الجداول بالطريقة التالية:

$$\frac{\text{عدد الطلبة المجيبين بنعم أولا} \times 100}{\text{إجمالي عدد الفئة المدروسة}\{55 \text{ و} 65\}}$$

بينما تم حساب النسب المئوية الخاصة بالسؤال الرابع عشر على النحو التالي:

$$\frac{\text{عدد الطلبة الذين لديهم كتب لغوية أو أدبية نقدية} \times 100}{\text{إجمالي عدد الطلبة الذين يمتلكون كتب}}$$

وبعد العرض الشارح لطريقة العمل، لا بأس أن نطرح أسئلة تمهيدية لما يلي من عنصر والذي سيبيّن عن وسيلة أخرى معتمدة في هذه الدراسة، ألا وهي الملاحظة، وهذه الأسئلة هي:

هل يمكن الوثوق بالبيانات المقدمة من لدن جماعة بشرية معينة وبناء نتائج والوصول إلى الوقائع يُسلم بصحتها أم أنّ هذه الطريقة أثبتت فشلها في حل المشاكل؟

بل هل يعقل أن تقتل هذه الطريقة المشكلة فوق أوراق الاستبيانات فتجعل منها أمرا هينا لا ضرورة من الوقوف عليه؟ وإن كان الأمر كذلك هل يمكن الاستعانة بوسيلة أخرى أكثر نجاعة في رسم معالم المشكلة بكل أبعادها، ومن ثمة إعطاء المقترحات المعينة على فتح آفاق تسير بها نحو الحل السريع والكليّ؟

- **بين الاستبيان والملاحظة:**

يعد الاستبيان من الطرق الشائعة، التي يهتدي بنورها الطلاب في حل مختلف المشكلات التي يطرحونها، بعد ملاحظة تستقى من واقع معيّن، إذ يتوجه الطالب نحو الميدان حاملا معه مجموعة من الأسئلة التي يظن أنها ستبيّن له أبعاد المشكلة التي لاحظها، لكن سرعان ما يتنحى ذلك الاعتقاد بعد أن يقع نظره على إجابات العينة المدروسة، التي تنفي وقوع الخلل ووجود المشكلة أصلا، رغم أنّ الملاحظة العينية والواقع الحاضر يؤكد المشكلة الملاحظة والمنوطة بالدراسة، وتبعا لهذا هل يمكن أن يعدّ الاستبيان كما أشرنا سابقا وسيلة غير ناجعة أو إن صح التعبير وسيلة تفتقد المصداقية المرجوة منها في معالجة المشاكل المطروحة؟.

وإننا لنعتقد ذلك، بل نكاد نجزم به إلا في بعض المواطن، التي تعضد بها تلك البيانات المشكلة المطروحة للحل، ولا يكون ذلك إلا إذا كانت البيانات التي اعتمدها الباحث صحيحة-أي

نابعة من نفس صادقة لا تحاول التضليل-، تسير في المضمار الذي رسمه لها فلا تحيد ولا تنحرف عن الهدف المرسوم "وضع اليد على المشكلة لأجل الحل بإتباع اقتراحات فعالة وجادة تمس جوهر المشكلة".

وقد أشار الأستاذ بلقاسم سلاطنية إلى سلبيات الاستبيان، ومدى خطورته على عملية البحث، التي تتخذ من الميدان مقرا لها، متحدثا في الوقت ذاته عن وسيلة أخرى أجدى وأنفع لمثل هذه المواضيع وهي الملاحظة التي حشد لها على خلاف الاستبيان مجموعة من الإيجابيات أهمها:

"الإطلاع والتفحص المباشر للظاهرة أو الميدان محل الدراسة وهذا ما يمكّن الباحث من الكشف وسبر أغوار الظاهرة ومعرفة كل جوانبها الغامضة، وتحديد مركباتها في آن واحد"[1]

فالباحث الذي يتوسم حلولا للإشكالية التي طرحها، إنما يمضي للتأكد ممّا وقع بين يديه من بيانات، بواسطة أهم وسيلة، وهي الملاحظة طبعا.

إن الحديث عن الاستبيان والملاحظة كوسيلتين في دراسة الظواهر المتعلقة بالميدان، بعيد كل البعد عن العرض النظري لهاتين الوسيلتين، بل غرضه تبيان الواقع المرّ الذي وقفنا عليه أثناء عملية جمع البيانات من ميدان الدراسة، فقد كانت أغلب المعلومات المقدمة من طرف العينتين يشوبها الغموض وتحيطها التساؤلات العديدة، وهذا ما ستتم ملاحظته لاحقا، أي أثناء عملية التحليل ولأن الغموض الموقع في التناقض مردّه المبالغة في التصريح في بعض الأحيان، أو عدم فهم الأكثرية للأسئلة التي كان غرضها جس نبض القدرة النقدية، عند كل من العينتين

[1] بلقاسم سلاطنية، محاضرات في المنهجية، حكم بيداغوجي لطلاب علم الاجتماع، دار بهاء للنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 2001، ص 71.

ومن ثمة الوعي بالمجال المدروس، يدفع بالمشكلة المعالجة نحو التعقيد أكثر، بدل الوقوف عندها وقفة صادقة وجدية من طرف الطلاب خاصة، لأنها تعنيهم بالدرجة الأولى قبل أي شخص آخر، ولأن غرضنا هو التغيير من الوضع العلمي المعرفي الراهن، المتدني جدا لدى طلبة تخصص الدراسات النقدية بكل تدرجاته دعّمنا هذه الدراسة إلى جانب الاستبيان بالملاحظة، التي كان لها الفضل في وضع هذه المشكلة على طاولة المناقشة، كما أن الملاحظة وحدها كفيلة بتحديد المشكلة وامتداداتها، ومن ثمة إمكانية السيطرة عليها بتحديد جملة من الإستراتيجيات التي سنقترحها فيما بعد على الهيئة المعنية.

2-تحليل الجدول الأول عند العينتين.

- **السؤال الأول: هل اخترت تخصص النقد قناعة؟**

قبل البدء في عرض النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وتحليلها تحليلا منطقيا ينأى بهذه الدراسة عن التفلسف الذي يقع في فخّه الكثير من الطلاب الباحثين في هذا المجال، ارتأينا أن نبيّن أهمية هذا السؤال، الذي وضعناه قصدا على رأس قائمة الأسئلة الموجهة للعينتين ، وتتجلى هذه الأهمية في اقترانه بعنصر هام، يدفع بالطالب صوب التمييز والتألق في تخصص ينبغي أن يختاره الطالب طواعية وهو الرغبة، فماذا نقصد بالرغبة؟

لا بد أنّ الرغبة هي محبة الشيء، والانجذاب نحوه لاعتقاد سائد، عند الشخص أنّه قادر على التفوق فيه، والإلمام بجوانبه، وإن بدت صعوبته لغيره من الناس، فهل توفر ذلك عند طلبة السنة الثالثة والأولى ماستر أم أن حضورا الرغبة كان متذبذبا؟

لا يمكن أن ننكر موت الرغبة بالكلية عند دارسي هذا التخصص، إلاّ أن حضورها كما يبدو كان متذبذبا بل يكاد يكون منعدما عند طلبة الأولى ماستر، وهذا ما أتت الأنظار على اقتناصه

أثناء عملية التسجيل في قوائم "السنة الثالثة –السنة الثالثة حاليا، والأولى ماستر العام الماضي-" المبنية على اختيار تخصص من التخصصات الثلاثة لغة، أدب، نقد، أين تنتفض الآمال وتتعلق المشاعر بالظفر بمقعد دراسي في أحد الفرعين لغة أو أدب، خوفا من لظى الفرع المحذور وإن سألت عن سبب الهجرة الجماعية والنفور من الدراسة النقدية، ستسمع أذناك عبارات متداولة.

- أنا أكره تخصص النقد
- إنه تخصص جامد لا حيوية فيه
- أتمنى ألاّ أدرس عند ذلك الأستاذ لذا تفاديت التسجيل فيه.
- يقال أن طبيعة التخصص صعبة وأنا لا أستطيع دراسته
- أحب أن أدرس تخصص آخر.

هل يعقل أن تتجه رغبة الجميع نحو تخصصين فقط أم أن احتقار التخصص الأخير واستصعابه حال دون الرغبة في دراسته؟.

وهو البين حقا لذا فلا عجب إذن أن تشدّ الخطى نحو الفروع التي لا يبذل فيها الطالب جهدا مضنيا يكشف عن عوراته الفكرية - ونأسف على هذا التعبير- ولا نقصد من وراء ذلك التقليل من شأن التخصصات الأخرى، وإنما نريد فقط أن نلفت انتباه القارئ الكريم إلى أن النقد ليس ذلك التخصص الهين أو إن شئت البسيط الذي لا يرقى إلى تطلعات الطلبة الكرام، بل هو أشدّها صعوبة، وأرقاها تميزا كونه الأداة العملية التي تدرس الأدب بأنواعه، فتنهض به تحسينا وتطويرا، ثم إنّ اللغة هي آداته التقييمية وإن كانت ليست الوحيدة، لكنها الأهم في نظرنا، فالأدب لغة راقية حسناء، لا يمكن أن يظهر رقيها وحسنها إلا بلغة واصفة ترفع الوشاح عنها.

تبعا لهذا يتطلب النقد طالبا متمكنا، إن لم نقل قابلا للتمكن والإلمام بشتى المعارف المتعلقة به، وهو ما تفتقر إليه الأغلبية الساحقة من طلبه قسم اللغة العربية وآدابها، ولسنا نتهجم في هذا المقام على الطلبة، فنحن طالبتان مثلهم وما يجري عليهم يجري علينا أيضا، لكن الوعي بخطورة المشهد الحالي يدفعنا دون قصد التجريح إلى تبيان حقيقة واقعة ينبغي تغييرها بتفعيل جهود مختلف الفئات، أساتذة، طلبة ممن تنبض قلوبهم وضمائرهم رغبة بتغيير الوضع الراهن ولسنا نتكلم من فراغ فالواقع يشهد ويدعم كل كلمة يخطها قلمنا.

قد يقول قائل إن النتائج المحصل عليها تنفي ما ذهبنا إليه، فقد بلغ عدد الطلبة الذين توجهوا أو تقدموا للتسجيل في فرع النقد 29 طالبا مقابل 26 طالبا(السنة الثالثة) أرادوا التوجه إلى فرع اللغة والأدب وهو ما يعكس اهتماما بدراسة هذا التخصص، -بحكم الأغلبية – ونحن نقول أن عدد الطلبة الذين سجلوا في هذا الفرع 13 طالبا حسب ما دار على ألسنة الطلبة.

وهو ما يعيد للأذهان نفس الحدث الذي شهدته عملية التسجيل العام الماضي، عزوف كلي وهروب بالجملة صوب الدراسة اللغوية والأدبية فقد بلغ عدد الذين توجهوا طواعية للتسجيل في قوائم الدراسات النقدية 4 طالبات فقط أتين على فترات متفرقة، وربما يزيد عددهن عن ذلك بفعل تمديد آجال التسجيل، ولتتأكد الأمر أنظر النتائج التالية:

س1 هل اخترت تخصص النقد عن قناعة؟

	العدد	النسبة
نعم	20	%30.76
لا	45	%69.32

لذا تلجأ الإدارة إلى التوجيه الإجباري للطلبة الذين انتقلوا إلى السنة الثالثة، بعد أن دخلوا الدورة الاستدراكية، أين يُسلب منهم حق الاختيار ليسد بهم العجز الحاصل على مستوى

الملتحقين بالتخصص المنبوذ فالعجز ها هنا عجز بشري رغم الفائض الذي يشهده القسم المعني؟ ولا نعتقد أن الأمر يفرق عند بعض الطلبة لأن الرغبة في الدراسة هي آخر همهم، فأينما وضعوا رضوا، ثم إن الغاية الواحدة والوحيدة الخروج بشهادة إيجازية تحقق لهم سبل الحصول على وظيفة، وإن لم يتم ذلك، المهم أن يقال فلان أو فلانة درس أو درست بالجامعة، وله أولها شهادة، لكن دون جدوى؟

مما يعني أن بعض الذين أجابوا بنعم، أبدو رغبتهم دون حضور الرغبة أصلا، فكل الفروع أو التخصصات مرغوب فيها، كما أن البعض أيضا تأقلم مع ما أجبر عليه، ليكشف في نهاية الأمر أنه أحب ما يدرس.

ومن القضايا التي يمكن مناقشتها أيضا غياب التفكير النقدي، باعتباره سببا رئيسيا يقف وراء ما يجري من أحداث، ونكاد نجزم أن غالبية الطلبة لاحظّ لهم في التمتع بهذا النوع من التفكير لأنه لم يدرس كتقنية يُرجى اكتسابها، ولم يُنمّ عند من يتمتعون به، فظل متواضعا عند أولئك الذين يحملون بعضا من خصائصه، وقبل التدرج في الحديث أكثر عن هذه القضية، حريٌ بنا أن نعطيّ تعريفا علميا دقيقا للتفكير النقدي فما المقصود بالتفكير النقدي عند من يهتمون بالتفكير ومستوياته وكذا أهميته بالنسبة للإنسان؟

يعرّف خليفة التفكير الناقد بأنه "تقويم المعلومات التي يواجهها الفرد باستخدام التفكير التأملي التحليلي العقلاني الذي يقوم على وضوح السبب الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقده أو يعمل به ...، أو أنه القدرة على تقرير المعرفة ودقتها، والتحليل الموضعي لأي إدعاء معرفي

في ضوء الدليل الذي يدعمه للوصول إلى استنتاجات سليمة بطريقة منطقية واضحة بدلا من القفز إلى النتائج (زيادات 1995)"[1].

فهو عملية معقدة تتدخل فيها أنواع أخرى من التفكير كالتفكير التأملي، التحليلي العقلاني الذي يتطلب الحذر والحيطة عند الدخول في مناقشة أي قضية.

ولأن التفكير الناقد ضرورة ملحة، يجب على طلبة النقد التمتع به أو اكتسابه، فهو أساس عملهم التطبيقي وحتى النظري، وإنّا لنخص طلبة السنة الثالثة في هذا المقام، لأن مشوارهم الدراسي لا يزال يسمح لهم بتدارك الأمر، إن أرادوا أما إن عزفوا عن ذلك، فنرجو أن يتم انتقاء من يتمتع بهذه الخاصية –التفكير الناقد- حتى ينتج هذا التخصص عقولا تسهم في إثراء الساحة الأدبية النقدية، وهو ما ينبغي أن يعني به قسم اللغة العربة وآدابها.

هل يمكن أن يعمم التفكير الناقد على فئات طلابية كبيرة أم أنه يختص بفئة معينة فقط مهما سعت الجهود إلى ترسيخه تعليما وتنمية في عقول الطلبة؟.

إنّ التفكير الناقد – لب العملية النقدية- يحتاج إلى طلاب ذوي قدرات ذهنية عالية تنشأ عن ملكة الذكاء، كالقدرة على التحليل والمناقشة والاستنتاج وبما أنّ الذكاء متفاوت الحضور بين طالب وطالب، فإن نسبة امتلاك التفكير الناقد نسبة قد تكون ضئيلة، وإن لم تكن كذلك، فإنها لا تعدوا أن تكون متواضعة وإنه الواقع الذي نشهده الآن عند طلبة السنة الثالثة والأولى ماستر، فكم من أستاذ تذمر من عدم قدرة هؤلاء على التحليل المنطقي البعيد عن الهذيان والسفسطة الفكرية.

[1] سوسن شاكر مجيد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008 ص 33 .

إن مناقشة قضية غياب التفكير النقدي ليس غرضه نفي وجود قدرات نقدية، حتى لا نقول كفاءات –نعتقد أن الوقت لم يحن لإطلاق هذه الصفة على الطلبة- فقد تحسسنا ونحن نجول بين الإجابات قدرات يُتوسم تطويرها والاستثمار فيها إن صح التعبير، والاستثمار في العنصر البشري الخلاق أعظم استثمار على الإطلاق.

- **س 2 هل تعتقد بأن قدراتك المعرفية تسمح لك بولوج أبواب هذا التخصص؟**

ونحن نتفحص إجابات الطلبة عن هذا السؤال خاب أملنا حقا، فقد كنا نتوقع أنّ الطلبة سيتوجهون مباشرة إلى الشق الثاني من الإجابة "لا"، إلا أنّ الأغلبية اختارت الشق الأول أي "نعم"، وهذا ما تظهره النتائج التالية على التوالي 42 طالبا من أصل 55 طالب، و48 طالبا من أصل 65 طالبا يملكون قدرة معرفية، بينما يقف عدد المحبين "بـــ لا" عند عتبة 13 طالبا –السنة الثالثة- و17 طالبا -الأولى ماستر-؟ وربما كان العكس هو الواقع، أي أنّ الذين لديهم قدرات معرفية كافية تعبّد لهم طريق المرور نحو دراسة النقد 13 طالبا و17 طالبا، أما البقية فلا يتمتعون بما صرّحوا به، ومردّ ذلك إلى سببين هامين يتطلبان المناقشة، وقبل الخوض في ذلك ارتأينا توضيح المقصود من هذا السؤال بسؤال ينفض غبار الغموض عنه هو:

ما المقصود بالقدرة المعرفية؟ وهل أدرك الطلاب المغزى من السؤال عينه؟ أم أنهم ترفعوا عن التصريح بعدم تمكنهم المعرفي كبرياء؟

- يتأرجح السؤال بين زاويتين القدرة والمعرفة، ولكي يتم تحجيم الخلل الذي وقع في إجابات الطلبة، من الأفضل أن نعطي تعريفا للقدرة والمعرفة تباعا.

- القدرة اصطلاحا هي الصفة التي يتمكن الحي من الفعل والترك (تركه) بالإرادة وهي أيضا صفة تؤثر على قوة الإرادة[1].

المعرفة في اللغة من "ع ر ف" إدراك الشيء على حقيقته جمع معارف"[2].

إن القدرة المعرفية هي التمكن الفعلي من امتلاك الخبرات المكتسبة سواء أكان ذلك بطريقة تعليمية مباشرة، أو غير مباشرة تزيد عما هو مقدم في الحصص الدراسية، وهو ما كنا نقصده وتمنينا أن يفهمه الطلبة على هذا الوجه حتى لا تكون الإجابة المحصل عليها مرآة عاكسة لواقع مفبرك أو لنقل متخيل، فمن غير الممكن أن يمتلك هؤلاء جميعا قدرات معرفية امتلاكا فعليا لكن هل أدرك الطلاب ما المقصود بالقدرات المعرفية التي يحتاجها الناقد في عمله؟

أشرنا في موضع سابق إلى أن الناقد يجب أن يكون موسوعة ثقافية لا تنقطع معرفته، كلما نهل قال لا أزال أفتقر إلى الكثير، الشاهد ها هنا أن الناقد الأدبي أو لنقل الطالب الذي يريد التخصص في هذا المجال، ينبغي عليه التفتح على المعارف المختلفة، وأولها ما اتصل باللغة من علوم كالنحو والصرف البلاغة، ثم المعرفة بالشعر وأوزانه والعيوب التي يقع فيه، والنثر وأنواعه وخصائصه وكذا شروط كل نوع، ولا يتأتى ذلك إلاّ بالدربة والمران والمتابعة الدائمة المتمخضة عن الاهتمام، ثم يتبع ذلك بالمعارف الأخرى المتصلة بالأدب وإنتاجه، كعلم النفس والاجتماع، والتاريخ وغيرها، ولا نظن أن الطلبة يحيطون علما ولو بالنزر القليل مما ذكر، قد يقول قائل وما أدراكما بذلك فالنتائج دليل يناقض ما ذهبتما إليه بل ويثبت العكس؟

---

[1] عبد السيد الشريف أبي الحسن علي بن محمد بن علي الحسين الجرجاني الحنيفي، التعريفات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2003، 1424هـ، ص 174.

[2] جبران مسعود،رائد الطلاب، ص 854.

لعل الدليل الذي يقطع الشك باليقين الوقوف على واقع المعنيين أنفسهم ومصاحبتهم خلال أحوالهم الدراسية اليومية، فذلك أدعى لكشف ما توارى خلف البيانات المقدمة، إذ يبين أن أغلب الطلبة بعيدون كل البعد عن المعارف المختلفة التي يوجهها النقد لخدمته، خاصة إذا علمنا أن النقد كممارسة ميدانية تطبيقية قليلا ما يطرح في العملية الدراسية وهو ما سيظهر لاحقا.

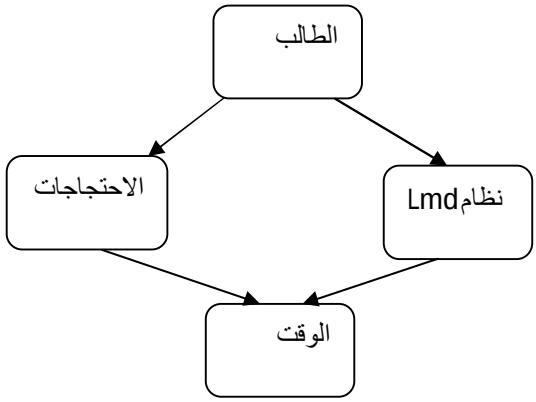
وإن شئت عدم التصديق اذهب واسأل مرتديا ثوب الدردشة البريئة عن معارفهم القليلة ستنسحب بدون شك صفر اليدين وخائب الرجاء، ومتأسفا أيضا على الوقت الذي ضيعته دون جدوى.

وربما لن تحتاج السؤال كي تكتشف الأمر، فكثيرا ما تتردد على الأسماع العبارات التالية:

- كم أكره النحو، فأنا لا أجيد من الإعراب شيئا.
- أنا أكره الأدب فقد رغبت دائما أن أدرس شيئا آخر.
- كم هي صعبة البلاغة ولا أكاد أفقه شيئا منها.

وغيرها من العبارات التي تومئ بمعرفة مفقودة؟

لقد وعدنا في غير موضع بمناقشة أهم الأسباب الواقفة وراء تدهور الواقع المعرفي عند طالب النقد باعتباره المعني الأول والأخير من هذه الدراسة، ولمعرفة هذه الأسباب لاحظ المخطط التالي:



وإن كان هذا المخطط لا يوجز الإشكالية التي تلف طلبة النقد فحسب وإنما يمتد ليحتضن جميع الطلبة، غير أن المتضرر الأكبر في نظرنا هم طلبة النقد، لتشعب دراستهم واتصالها بفروع شتى، ينبغي قسرا الإلمام بها، حتى يتسنى للعمل النقدي أن يولد.

- **تحليل المخطط:**

يطرق المخطط قضيتين هامتين، تمسان جوهر القضية التي نعالجها، وهو كما هو مبين :

الطالب ونظام lmd الطالب والاحتجاج.

القضية الأولى: الطالب ونظام lmd

قبل الخوض في مناقشة هذه القضية لا بأس أن نطرح أسئلة تمهيدية تخدم الموضوع:

- كيف تعامل الطلبة مع نظام lmd؟
- هل الطلبة راضون عن هذا النظام؟
- هل طبق نظام lmd بكيفية تدفع نحو تطوير الكفاءات العلمية؟
- هل استثمر الطلبة ميزات أو إيجابيات هذا النظام؟
- أحدث نظام lmd ضجة كبيرة أوساط الطلبة والأساتذة على حد سواء، ما بين متفائل بغد علمي مشرق، ومتشائم ينظر هبوب العواصف الشداد على الجامعة الجزائرية، وهم الأغلبية على العموم فرغم أن نظام lmd ينمي روح البحث في نفوس الطلبة، ويدفعهم نحو التكوين العلمي المعرفي، إلا أن سوء الأخذ به، والدفع به نحو أرض بور قتل الآمال المرجوة منه ولم يزد الوضع إلا تأزما فالطالب في الجامعة يفتقر إلى تلك الروح، روح العمل، روح البحث روح التنقيب على المعرفة، خاصة بعدما أصبحت شهادة البكالوريا شبيهة إلى حد ما

بيوم مدفوع الأجر، ينالها الصالح والطالح، ذا الكفاءة وفاقدها، بعد أن كان صاحبها يشار إليه تبجيلا وتعظيما، من هنا بدأ المرض العضال ينخر الجامعة حتى أتى عليها وإن كنا مرة أخرى لا ننكر بعض القدرات الفذة التي لا يمكن تجاهلها في الظلام الحالك الذي يشهده الوسط الجامعي بالبويرة، ممثلة في قسم اللغة العربية وآدابها، ومن ثمة فإن نظام lmp لم يقدم شيئا للجامعة، بل زاد الوضع تأزما واضطرابا.

ومن أهم المعيقات التي تمنع الطالب من تشرب معرفي كبير، حصر مدة التكوين الأولى في ثلاث سنوات، مما يؤدي إلى اختزال مختلف المقاييس التي كانت تُدرس أثناء النظام الكلاسيكي، على مدار عام كامل، في مقياس واحد "كالأدب القديم مثلا الذي يدرس فيه الطلبة آدابا متنوعة، كالأدب الجاهلي الإسلامي الأموي، العباسي، الأندلسي..." كذلك العمل بنظام التحول ونقصد به ذلك النظام الذي تتغير وفقه بعض المقاييس في السداسي الثاني، لتحل محلها مقاييس أخرى جديدة، وهو ما ينتج طبعا معرفة قليلة جدا أو يكون السبب الرئيس فيها ضياع الكثير من الحصص الدراسية بفعل عوامل متعددة نذكر منها: - غياب الأساتذة في بعض الأحيان، وهو عامل قليل الحدوث، في الحالات العادية، فقد تضيع حصة أو حصتين، يبذل الأستاذ قصارى جهده لتداركها، ببرمجة حصص تعويضية، بعد اتفاق مسبق بينه وبين الطلبة المعنيين.

وهو وضع غير مقلق، وبالتالي لا يستدعي الركون عنده، غير أن ما يوجب الوقوف برهة من الزمن الوضع الذي طبع الحركة الدراسية هذه السنة، فقد غاب بعض الأساتذة عن أداء مهامهم العلمية لارتباطات علمية أيضا، وهو أمر يحدث كل سنة لكن الاستثناء الغريب، توقف

المسار الدراسي في بعض المقاييس دون أن يتم تعويض الأستاذ الغائب كما حدث مع طلبة الماستر في المقاييس التالية:

مقياس منهجية البحث العلمي، مقياس مناهج النقد المعاصر، مقياس تحليل الخطاب النقدي وربما نلمس للإدارة المعنية لسببين بينين هما: قلة المؤطرين، الأعداد الهائلة للطلبة وبالتالي من الصعب أن تتم تغطية المنصب الشاغر لفترة زمنية معينة.

- الفرار الجماعي للطلبة بعد اتفاق مسبق ناتج عن اقتراح من طالبة أو طالبتين، ويتبعهما في ذلك البقية، فالكل لا يرغب في الدراسة، ويحدث هذا غالبا في حصص الأعمال الموجهة **td** وينبغي التنويه ها هنا، إلى أنّ هذا راجع إلى غياب عنصر الانتقاء والفرز الذي يسهم في الحد من هذه التصرفات اللاواعية، والتي نعتقد أنها لا تحدث في جامعات خارجية، أيضا المناسبات المترامية على أطراف السنة الدراسية، كالأعياد الدينية والوطنية وتقاليد أخرى متوارثة كابرا عن كابر، كل ذلك أدى إلى ضعف التحصيل العلمي في ظل جوّ دراسي بعيد عن الدراسة إطلاقا، فالطلبة لا يستثمرون الوقت في إثراء معارفهم وتنويرها، اللهم إلا القليل، إنما ينصرف كثير منهم و صوب حياتهم الاجتماعية، أين لا يكون للدراسة فيها سوى دائرة ضيقة لا تكاد تبين، فتندثر السويعات هكذا والأعين تنظرها دون إدراك خطر ذلك على الطالب، وإن كان الطالب نفسه لا يبصره، ولا يعي حجم الضرر الذي سيلحقه جرّاء تلك الممارسات المقصودة أو غير المقصودة.

وقد يكون الضرر أبلغ عندما يتعلق الأمر بالمقاييس المبرمج تغيرها بعد سداسي كامل من الدراسة، حيث يشعر الطالب بأنه لم يقتنص حتى المعالم المرسومة لتلك المقاييس.

القضية الثانية: الطالب والاحتجاج

إنه لمن السذاجة أن يطمع المرء في التخلص النهائي من الاحتجاجات داخل أسوار الجامعة فالمطالب لا تنتهي والتلبية السريعة متذبذبة الحضور دائما لذا سننصرف إلى معالجة هذه القضية من جانبين هما: تأثير الاحتجاج على المشهد الدراسي الجامعي، التعامل السلبي مع الاحتجاجات المتكررة وطويلة الأمد.

تشهد جامعة البويرة في الفترة الأخيرة احتجاجات متكررة، ففي كل حين تُرفع راية المطالب لتُنبأ بالدخول في إضراب، تقف وراءه منظمات طلابية تكسبه الشرعية أحيانا، وأحيانا ينتفض بعض الطلبة للمطالبة بحل بعض المشاكل عندما لا يجدون جهة وصية تعزرهم.

ومع أن الإضراب قد يأتي بثماره في بعض الأحيان إلا أن مخلفاته وخيمة جدا، يكون المتضرر الأول والأخير فيها الطالب الذي يجد نفسه في فراغ علمي رهيب، يحب الإقامة فيه أمدا طويلا باستثناء فئة قليلة فكم من طالب سُر لما سمع نبأ الإضراب، فالشيء المهم بالنسبة له أن يخفف البرنامج الدراسي، باختزاله في بضع دروس تلم شتاتا من المعارف هنا وهناك ليتمكن من الإلمام بها جميعا قبل الامتحان، ويضمن بذلك علامة جيدة تنجيه من دخول امتحان الدورة الاستدراكية، كما أن أغلب الطلاب لا يحسنون التعامل مع الإضرابات باستثمارها لصالحهم إنما يتوجهون مباشرة إمّا إلى بيوتهم أو إلى أماكن أخرى لا صلة لها بالدراسة فيضيع الوقت هكذا دون استثمار علمي مثمر فعّال، وهو أهم الأسباب التي تقطع حبال المعرفة، وتكبح تغذية العقل وإعماله في المجال الذي خلق له.

- **س3: هل طالعت روايات مختلفة؟**

سرّتنا هذه الإجابات فعلا، لأننا نعتقد بأنها نبعت من نفس صادقة، ثم إن محاولة التضليل وفي هكذا سؤال غير واردة لسببين رئيسيين هما:

- إما أن يكون الطلاب من هواة المطالعة وهو أمر إيجابي
- وإما أن يكون البعض منهم قد طالع رواية على الأرجح لاتصالها بمذكرات تخرجهم أي أنهم اشتغلوا عليها من زاوية معينة.

يبدي السؤال المطروح كبير اهتمام بإشكالية لا تزال مطروحة لحد الساعة حددنا معالمها في الأسئلة التالية: كيف هي علاقة الطالب بالقراءة؟ وهل تعكس النتائج المحققة حقيقة واحدة هي توجه الطالب نحو القراءة؟ وهل يستطيع الطالب توظيف إمكانياته ليحقق قراءة ناقدة منتجة؟ رغم أن النتائج المحققة تسر ناظرها، إلا أن البعض ممن أجابوا بنعم لا تجمعهم علاقة مودة مع فعل القراءة، فهم ينتمون إلى الصنف الثاني الذي أتينا على ذكره سابقا، أي الصنف الذي يقرأ عندما يتعلق الأمر ببحث عادي أو ببحث أكاديمي فقلما يتعاهد الطالب حسبما هو ملاحظ، تصفح الروايات وتتبع أسطرها، وإن فعل فإن قراءته لا تصل إلى أعماق الصفحات فتكشف الحجب عن المعاني الخفية المبثوثة فيها.

لذلك نظن أن أي ممارسة قرائية بعيدة عن إطارها الرسمي ،إنما تنطلق عند أغلب الطلبة من معتقد خاطئ مفاده أن الطالب بعيد عن أي سلطة فوقية ترغمه على قراءة فاحصة تدفع به إلى الجلوس أمام صفحات الكتاب أياما عديدة، ومع أن ذلك النوع من الطلبة يبحر حقا في عالم

س4: هل لديك القدرة على مناقشة قضية نقدية معينة وإبداء رأيك فيها؟.

تميل الأغلبية دائما للشق الأيمن من السؤال، فالأكثرية ممن شملتهم الدراسة اختاروا الإجابة الأولى، وفق ما تبينه النتائج فقد أجاب 33 طالبا من طلبة السنة الثالثة "بنعم" بنسبة تقدر

بـــ 60% و22 طالبا بـــ "لا" بنسبة 40%، بينما أجاب 35 طالبا من طلبة الأولى ماستر بنعم بنسبة تقدر 53.84% مقابل 30 طالبا أجابوا بلا بنسبة تقدر بـــ 46.15%.

يهتم السؤال المطروح أعلاه بقضية المناقشة التي تُعدّ لب القدرة النقدية، فمن لا يستطيع ليس مؤهلا لأن يكون تحت سقف تخصص النقد، والمناقشة فعل يقتضي توضيح الآراء والذهاب معها تأييدا أو الوقوف ضدّها تفنيدا، ويتطلب التنفيذ والتأييد كلاهما التعضيد بحجج مقنعة، تُذهب معها الشك في الموقف المتخذ، وتبعا للنتائج المذكورة أعلاه، يظهر أن عدد معتبرا من الطلبة موفقون للمناقشة، فهل يعقل هذا؟ نحن لا ننكر قدرة بعض الطلبة على المناقشة، لكن الواقع ينكر تمكن هؤلاء من ذلك، وخير دليل نسوقه هنا، العلامات المتدنية التي تحصل عليها طلبة الأولى ماستر في مقياس تحليل الخطاب النقدي، فقد عالج الأغلبية الساحقة المقولة المعروضة للمناقشة من زاوية خاطئة أبعدتهم عن الموضوع.

- **س5: هل لديك القدرة على الحكم على الأعمال الإبداعية بطريقة منهجية علمية؟**

يحيط هذا السؤال بقضية هامة جدا عبّر عنها الطلبة بصراحة وواقعية، تتمثل في انعدام المعالجة النقدية التطبيقية للأعمال الإبداعية، فقد بلغ عدد الطلبة الذين لا يحسنون التعامل العلمي مع المادة الأدبية عند الفئتين –السنة الثالثة والأولى ماستر- على الترتيب40 طالبا بنسبة 72.72% و47 طالبا بنسبة 72.30% مقابل 15 طالبا بنسبة 27.27% –السنة الثالثة- و18 طالبا بنسبة 27.69%، " الأولى ماستر" يحسنون ذلك، ثم إن عدد الطلبة الذين يعتقدون أنهم يستطيعون التعامل مع الأعمال الأدبية الإبداعية بطريقة علمية منهجية، تنقصهم الدربة والمهارة المتأتية دائما من مصاحبة العمل النقدي الميداني، فنادرا ما يهتم الأستاذ المطبق بهذا الجانب وقد يتحاشاه لما فيه من مشقة من جهة، ولعدم تجاوب الطلبة مع هذا النوع من الطرق في الدراسة

من جهة ثانية ... ألا يهتم طالب النقد بتطبيق المعارف التي يتلقاها، فينفض عن نفسه غبار الملل الذي يبعده عن حيوية التخصص الذي هو فيه؟

قد لا يعير بعض الطلبة –وليس الكل- اهتماما بهذا الجانب –الجانب التطبيقي للمعارف النظرية- تفاديا لمشقة إعمال العقل، وخوفا من تهمكم الأستاذ أحيانا خاصة إذا كان الأستاذ صارما يطلب في كل حصة دراسة تحليلية وافية لعمل ما، وهذا يحدث في بعض الأحيان فكثيرا ما يرتعب الطلبة عندما تكون طريقة العمل في حصص التطبيق على هذا النحو، فتراهم يسرّون لبعضهم البعض عن امتعاضهم وتذمرهم من تلك الحصص، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على فقد الغالبية للقدرة النقدية، والتي تتراءى دائما في الجانب العملي.

- **س6: هل سبق أن طالعت كتبا نقدية وخرجت بانطباع حولها؟**

لا بد أنّ التخصص في ميدان معين، يقتضي من المتخصص إثراء معرفته به، بمطالعة كتب ذات صلة، وهو ما يتطلب حركة قرائية حثيثة وفعالة، تُؤتي بنتائجها، فهل توفر ذلك عند طلبة تخصص النقد؟، أو بالأحرى هل يطالع طلبة النقد كتبا ذات صلة بتخصصهم؟، وهل يستطيع أولئك الخروج بآراء انطباعية منصفة حولها؟.

عبّر الطلبة الذين شملتهم هذه الدراسة بحرية ودون تحرج عن عدم اهتمامهم بمطالعة كتب نقدية، تثري معارفهم القليلة، وتنفض الغبار عن الغموض الذي يحيط بطبيعة النقد كتخصص معقد تتداخل فيه أمور شتى لا بد من الوقوف عندها أولا حتى يتسنى الفهم للجميع.

إن انعدام الوعي بالمهمة الملقاة فوق كاهل الطالب، -المطالعة والتثقيف- سبب رئيس في عزوف الطلبة عن القراءة النقدية من جهة، ونقصد بهذا المصطلح القراءة للتخصص، ولكل ما

يتعلق بالتخصص، وعن القراءة النقدية حول الكتب النقدية من جهة ثانية، أي ما يصطلح عليه بنقد النقد وهو ما توضحه النتائج عند العينتين تباعا فقد بلغ عدد الطلبة الذين نفوا مطالعتهم للكتب النقدية 32 طالبا بالنسبة للسنة الثالثة أي بنسبة تقدر بـــ 58.18% و37 طالبا بالنسبة للسنة أولى ماستر بنسبة تقدر بـــ 56.92%، مقابل 23 طالبا بنسبة 41.81% و28 طالبا بنسبة 43.07%، أكدوا اهتمامهم بمطالعة الكتب التي تخص تخصصهم.

ولا عجب أن تجيب الأغلبية بالنفي، فمعظمهم دفع إلى النقد دفعا دون رغبة أو حتى ميل يثير فيهم حماسة الدراسة، ثم إن التأقلم مع هذا الوضع المرفوض تنبذه الكثير من النفوس بل لا تستطيعه لبرمجة عقلية مفادها " أنا أكره دراسة النقد" وهو أمر واقعي وملموس، لذا ترى همتهم مثقلة عن فعل القراءة النقدية ونقصد بهذا مرة ثانية قراءة أو مطالعة الكتب النقدية للغوص في أعماق التخصص والتعرف عليه، وكذا ممارسة العملية النقدية في حدّ ذاتها بواسطة إبداء الرأي حول الكتب النقدية المطالعة ولا نعني بهذا إبداء الآراء العارضة، الذاتية وإنما تلك الآراء النابعة من ملاحظات دقيقة، وقراءة فاحصة فاعلة تظهر ما توارى وراء الكلمات، وبين الأسطر، ثم إن الكتب النقدية التي كانت ثمرة لجهد علمي كبير غير منزهة من الخطأ، فربما تقع الهفوات والسقطات، وقد تتباين الرؤى وتختلف، فما على الطالب الذي يسعى لأن يصعد سلم الدراسات النقدية، أن يعمل عقله، ويدقق نظره ولا يدني من شأنه، فكل شيء بالتعلم يصير، فكل ناقد أو باحث أو عالم أو مبدع حتى، لم يولد على تلك الهيئة، فالناقد لم يولد ناقدا، والباحث كذلك والعالم والمبدع أيضا، لذا على الطالب الذي يرى في نفسه مقدرة محتاجة إلى الصقل بالتعلم، أن لا يحتقر نفسه، بل عليه أن يحاول ويحاول حتى يصل، فمسافة مئة الميل تبدأ بخطوة، يقول الشاعر: لا ينال المجد من لم يركب الخطرا ولا ينال العلا من قدم الحذرا

ومهما قل الاهتمام بقيمة العلم، ومنزلة التعلم بين الطلبة يبقى منهم من لا يهنئ له بال ولا تقر له عين حتى يأنس بمصاحبة العلم والنهل من نبعه الذي لا ينقضي عطاؤه، ولا يمل عناؤه وطلب العلم وتزيد المعرفة يحتاج صبرا، وتخصيص وقت كبير للمطالعة بل حتى الكتابة المنبلجة من مصاحبة الكتب ومعرفة بواطنها، خاصة إذا تخصص المرء في ميدان معين نتساءل هنا كيف يحس الطالب إن سئل حول التخصص الذي يدرسه، ولم يجد بجعبته الإجابة التي تنجيه من الحرج؟ كيف يُحس طالب النقد وهو يرى غيره ممن لا يدرس هذا التخصص، أعرف منه؟.

وبالعودة إلى النتائج المحصل عليها في هذا السؤال، فنحن نرى أن الأعداد المجيبة بنعم كثيرة حسب اعتقادنا، فربما يقرأ الطالب صفحات من كتاب أو لنقل جزءا أو فصلا، ويظن أنه أتى على الكتاب كله، حتى وإن قال أحد قد يستفيد المرء من كتاب بعينه إذا اطلع على عناصر أساسية فقط تغنيه عن الكتاب كله، فنحن نرى أن القراءة الفاحصة تتطلب الوقوف عند كل صغيرة وكبيرة ولنثبت ما ذهبنا إليه لا باس نقدم هذه الحقيقة إلى متتبع هذه الدراسة.

كلفت إحدى الأستاذات طلبة السنة الأولى ماستر إنجاز بطاقة قراءة، بعد أن اقترحت عليهم جملة من الكتب النقدية المهمة، مرّ الوقت والأستاذة تنتظر أن يبادر الطلبة في كل حصة بإلقاء بطاقة القراءة التي أنجزوها، لكن الوقت لم يجر معه سوى الخيبة إذ لم يتبرع أحد بعمل إلا واحدة أو اثنتين حسب ما نظن.

ومفاد القول أن كثيرا من الطلبة لا يهمهم النقد ولا يعنيهم ولا تهمهم المطالعة أصلا، إنما الذي يهمهم الخروج بشهادة أولى ثم ثانية تحمل ما لا يحملون؟، وربما الأمل سينمو مع طلبة السنة الثالثة، فعدد الذين يهتمون بالمطالعة النقدية لا بأس به، إن صدقوا في تصريحهم.

- **س 9: هل يمكنك أن تتعامل مع سؤال غير متوقع في الامتحان دون تذمر أو امتعاض؟**

كاد قلمنا أن يتوقف عن الكتابة وهو يرى ما لا يصدق ويدوّن بيانات بينها وبين الواقع بعد المشرق عن المغرب، ولسنا نبالغ ونحن نقول هذا الكلام فكلما توقعنا أمرا ملاحظا واقعا، إلا وصدمنا بتصريحات مفبركة تريد لغير ما هو كائن أن يكون، ولا ندري لم؟ فتغيير الحال المائل، يبدأ من رؤيته، ثم السعي لتغييره، وليس ممكنا أن يتوقع التغيير دون أن يقف المرء بادئ ذي أمر مع نفسه هو، لأنه أساس المشكل، وصاحب الحالة المعوجة التي هو عليها.

وهذا السؤال والإجابة عليه شبيه وشبيهة بأبناء عمومته، نسبة مرتفعة تعتقد بأنها قادرة على التعامل مع السؤال مهما كان دون أن يحوط التذمر نفوسهم، 30 طالبا من أصل 55 بالنسبة للعينة 1، "السنة الثالثة" –بنسبة تقدر بـــ 54.54%، و40 طالبا من أصل 65 بالنسبة للعينة 2- الأولى ماستر- بنسبة 61.53% وهي المفاجأة الكبرى بالنسبة لنا، ونعتقد أن متابع الحركة الدراسية النقدية عند العينة 1و2، يدرك قصور هؤلاء عن ذلك.

ولنقترح لنؤكد ذلك أن يتم طرح قضية نقدية معينة على العينة 1و2 تم التلميح لها في حصة من الحصص الدراسية العادية، ثم انظر كيف ستتوجم الوجوه، وتحبس الأنفاس، وتنعقد الألسن عن الإجابة، لتحل محلها عبارات السخط والتذمر، إن كانت لهم جرأة تشحذ ألسنتهم على فعل ذلك.

قد يظن القارئ الكريم أننا نتهجم على الطلبة، ونقلل من شأنهم بل قد يظن البعض أن في نفوسنا شيئا تجاههم، ولن نمنع أحدا من أن يظن ذلك لأن كلامنا يلمح إلى ذلك تلميحا، وفهم ظاهر القول أقرب إلى نفوس البعض من فهم باطنه؟ وليتم تبيين حقيقة الأمر ومراده يكفينا أن نطرح السؤال الآتي: لم لم نقتنع وربما الغير أيضا بإجابات الطلبة عن هذا السؤال؟

تتراءى أمام أعيننا ونحن نطرح هذا السؤال، سلسلة من الأحداث المخجلة، كان أبطالها طلبة الأولى ماستر تخصص دراسات نقدية العام الماضي، فبعد أن التحق الطلبة بمقاعد الامتحان المخصص آنذاك لمقياس قضايا النقد العربي القديم، صدموا بثلاث أسئلة على الخيار تخرج في جملتها عن إطار سلسلة الدروس المقدمة في المحاضرة، وهو ما أثار حفيظة الممتحنين، فتعالت الأصوات مطالبة بحضور الأستاذ لإعادة النظر فيما تم طرحه، وكان لهم ذلك، فقد قدمت الأستاذة ومعها مجموعة من الأساتذة المعنيين بالقسم الإداري لتهدئة الوضع بإبدال الأسئلة الثلاث بسؤال واحد وحيد يلخص محاضرة من المحاضرات، مع تمديد وقت الامتحان لأجل لاحق، لأن جلّه ضاع في الملاسنات اللفظية التي جمعت الأساتذة بالطلبة المعترضين، وما أزعجنا منظر تلك النفوس التي هدأت ما إن قالت الأستاذة أكتبوا أسفل الورقة السؤال الآتي: "صيغة السؤال" ثم انصرفت لكن قبل ذلك أعطت حرية الإجابة عن أي سؤال لمن أراد ذلك.

بعد أن خرجنا من الامتحان، ذهبنا نسأل فضولا بعض الزميلات هنا وهناك عن السؤال الذي اخترنه، فمنهن من قالت أنها اختارت أحد الأسئلة الثلاثة، وهن قليلات جدا، إذ لا يتعدى عددهن في الفوج الذي كنا ندرس فيه ستة طالبات على أكثر تقدير، وقس على ذلك بقية الطلبة.

في الفوج 2-3: لأنهن كن أكثر وقاحة في المجاهرة بالسخط، وعدم الرضا بل كدن أن يخرجن من الامتحان لولا أن تم تدارك الأمر بتغيير السؤال، بينما فضلت الأخريات الإجابة عن السؤال المقترح بديلا، ومع أن السؤال المقترح يتصل مباشرة بما قدم في المحاضرة، إلا أن أعلى الدرجات نالتها الطالبات اللواتي اخترت أحد الأسئلة الثلاث المقترحة أولا، والتي تراوحت ما بين" 16-14-13"، وغير بعيد في العام الذي قبله، وتحديدا أيام النظام البائد "النظام

الكلاسيكي" قام أحد الأساتذة ببرمجة سؤال تطبيقي وجه إلى طلبة السنة الرابعة، يتمثل في تحليل قصيدة معينة، وفق منهج حداثي يحدده الطالب، كادت طبيعة السؤال التطبيقي في الامتحان النظري أن تحدث بلبلة كبيرة لولا أن تدخل الأستاذ مهدأ من روعة الأمر، بشرحه وتبسيطه للجميع لكن رغم ذلك كانت الإجابات أبعد ما يكون عن السؤال، بدليل العلامات المتدنية التي تحصل عليها الطلبة، اللهم إلا قليل وتلتها في السداسي الثاني وفي نفس المقياس مفاجأة كبيرة حيث خرج الطلبة من قاعات الامتحان احتجاجا على طبيعة الأسئلة المقدمة، بعد عملية تحريضية انساق وراءها معظم الطلبة، ولا ندري لحد الساعة السبب الحقيقي وراء تلك الحادثة فقد كانت الأسئلة بسيطة تختبر ملكة الحفظ عندهم، وكان أغلبهم آنذاك يطالبون الأستاذ بأسئلة تستند إلى هذه الملكة.

إن الغاية من رصد الأحداث المترامية أطرافها بين فترات زمنية متتالية، إثبات حقيقة متوارثة عبر الأجيال، التذمر سوء التعامل مع الأسئلة المطروحة في الامتحان، حتى تلك التي مفتاحها الحفظ، وما تلك البيانات إلا حقائق تفتقد لمعيار الصراحة والصدق في التعامل مع السؤال، وقد تكون مبنية على فهم هش، انحرف بها نحو مزالق تزييف الحقائق، ولسنا ننفي قدرة البعض من الطلبة، إذ لا تخلوا دفعة من ذي الكفاءات المتميزة، لكنهم قليلون جدا وهو ما يتفق عليه الجميع دون استثناء.

- س10: هل تحيط علما بمختلف طرائق التحليل المنهجي-المناهج النقدية المختلفة- للنصوص الأدبية؟

تتعدد المناهج النقدية وتختلف، وتتعدد معها المشارب والآليات فكل منهج تحتضنه نظرية معرفية معينة تسهم في ميلاده وتدفع به نحو الوجود، ولن يتم لأحد فهم النظرية النقدية إلا بفهم القاعدة المعرفية التي تأسست عليها.

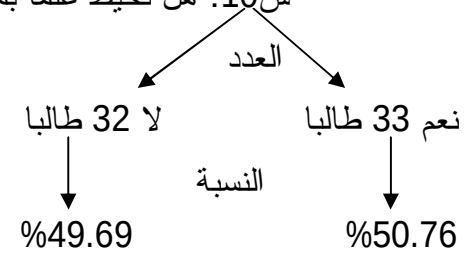
ثم إنّ أول ما يصادف الطالب الناقد المبتدئ، تلك المفاهيم المعرفية الغامضة التي وظفتها النظريات النقدية في حقل عملها، ولا يتولد الغموض من الحقول المعرفية التي تنطوي تحتها تلك المفاهيم، وإنما يتولد من الطريقة التي تدفع بها النظريات النقدية إلى الطالب، وهي تحمل مفاهيم مقتطفة، يعسر فهمها منعزلة عن حقلها الأول، ولأن عملية الفهم الصحيح تبدأ من مبعث النظرية النقدية فإن من يقول: "أنا أحيط بمختلف طرائف التحليل المنهجي" – المناهج النقدية المختلفة- إنما يكذب على نفسه قبل أن يكذب على الغير، ولسنا نقصد من وراء كلمة "الكذب" التجريح في شخص الطالب" وإنما نريد به فقط أن يدل على الفهم المنحرف لمبتغى السؤال الذي أوقع الكثير في منزلقة التغليط.

ومرد هذا كله إلى انعدام الوعي بحقيقة التخصص، والأخذ به مأخذ البساطة والسهولة بل وربما الاكتفاء بظاهر النظرية النقدية تجنبا للجهد الفكري والعضلي وحتى المالي، فمن يريد أن يحكم قبضته على أي منهج نقدي، عليه أن يقتني مختلف الكتب، التي تهتم بالحقل المعرفي الذي انطلق منه كأن يتجه الطالب مثلا إلى كتب علم الاجتماع، علم النفس، كتب التأريخ، ...الخ.

وبعد الفهم والتمحيص والاستيعاب الكلي لها، يتجه الطالب إلى النظريات النقدية المختلفة ويحاول ربطها بحقلها المعرفي ثم يقع على موطن الاستفادة ومكمن التأثير، أي كيف وظفت النظريات النقدية بعضا من المفاهيم المتعلقة بأي حقل معرفي معيّن في مجال عملها.

وإننا لنتعجب من تصريحات طلبة الأولى ماستر، الذين كنا نظنهم أكثر واقعية في التعامل مع هكذا أسئلة، لكن التوقع قلّما يصدق وقد أسرّ لنا البعض ذلك، لأنّ الصدق غاب والتعامل مع السؤال بفهم عميق مستبعد، ولكي تتعجب معنا أيها القارئ الكريم أنظر إلى عدد الطلبة المجيبة عن هذا السؤال مرفقة بالنسب في المخطط التالي:

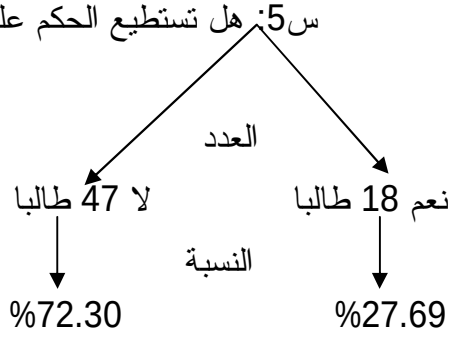
س10: هل تحيط علما بمختلف طرائق التحليل المنهجي للنصوص الأدبية؟



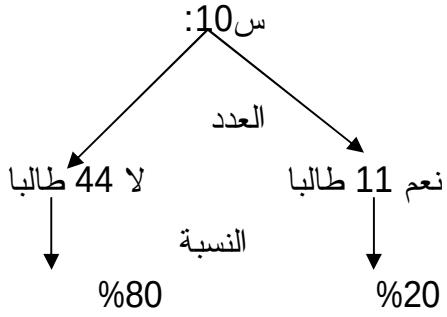
هل يعقل أن يحيط 33 طالب بمختلف المناهج النقدية؟!

ربما يعلم أولئك المتداول منها كالبنيوية، الأسلوبية، لكنه علم لا يتجاوز حدود الظاهر فقط لأنّ العلم بالشيء يصدقه العمل والتطبيق، أنظر إجابة نفس العينة عن السؤال الخامس الذي يخدم بطريقة مباشرة هذا السؤال:

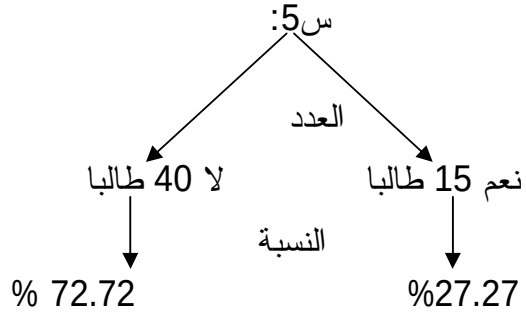
س5: هل تستطيع الحكم على الأعمال الإبداعية بطريقة علمية منهجية؟



أما إجابات العينة الأولى –السنة الثالثة- كانت أقرب إلى الصواب وأحرى بالتصديق ولعلك تتفق معنا في هذا أنظر المخطط التالي:



ولتقطع الشك باليقين وتدرك بأن طلبة النقد قليل منها من يملك وعيا بطبيعة التخصص أنظر إجابة هؤلاء عن السؤال الخامس في المخطط التالي:



- **س12: هل تعتقد فعلا بأنك تمارس عملية البحث العلمي؟**

تناط الجامعة بخاصية البحث العلمي، التي تفتقر إليها الكثير من المؤسسات العملية والعلمية أيضا (المدارس)، بل وترتبط مختلف المؤسسات بأهم البحوث التي تنتجها الجامعة باعتبارها محرك يدفع المجتمع نحو التطور، لذا تسعى الدول المتقدمة إلى تخصيص ميزانية كبرى للجامعة، ولمخابر البحث خاصة، إدراكا منهم أن تغذية التقدم والتطور لا يمكن أن يكون إلا بتنمية جذوره، أي الجامعة وما تنتجه من عقول، بغض النظر عن ميدان الدراسة "ميدان العلوم التكنولوجية أو ميدان العلوم الإنسانية.

وإنه لمن الإجحاف أن يتنكر المجتمع لدور العلوم الإنسانة في الدفع بعجلة التطور نحو الاستمرار، وبخاصة الأدب، الذي يحفظ ثوابت الأمة وتاريخها وعلومها أيضا، وهو ما انتهجته دول العالم الثالث بخاصة "الجزائر" التي نظن تنكرها للأدب بدءا بالإطارات العليا، فالطبقة العادية في المجتمع، والكل يعلم بهذا، لذا لا تعجب يا طالب الأدب إن سئلت يوما عن التخصص الذي تدرسه، فوجدت التهكم والسخرية، فقد أدرج ذلك ضمن الأعراف الاجتماعية السائدة صحتها عبر التاريخ، ولو أدرك أولئك أهمية الأدب والفكر ودوره الفاعل في النهوض بالحياة الاجتماعية،لاختلفت نظرتهم، ثم إن مثل هؤلاء تنقصهم ثقافة تقدير المادة العلمية مهما كان انتسابها، ونحسب أن تخلّفنا وتقدم الآخرين مرهون بالنظرة الدونية لعلوم دون أخرى، في حين أن الغير يثمن كل ما ينتجه العقل البشري من إبداع، سواء أكان فكريا مكتوبا أو ما تعلق بما هو مخترع (في ميدان العلوم التكنولوجية التطبيقية).

ولرسم معالم القضية التي تعنينا، بحسن بنا أن نطرح السؤال التالي:

كيف ينظر طالب النقد خاصة وطالب الأدب عامة لعملية البحث؟

إنه لمن الخطأ أن يقع الطالب ضحية اعتقاد سائد، مفاده أن عملية البحث ترتبط فقط بإعداد مذكرات التخرج على مستوياتها المختلفة، فيتقاعس عن دوره ووظيفته التي يفترض أن يؤديها. وإنّا نتفق مع من يقول، إن الطالب عندما يلج أبواب الجامعة، يصطدم مع واقع تعليمي جديد يصعب عليه التكيف معه بادئ الأمر، دراسة مختلفة، عمليات بحثية متنوعة، ... لأنه بُرمج على عملية التلقي السلبي للمعلومات من طرف أساتذته في مختلف المراحل التعليمية ولم تغرس فيه بذرة البحث والإطلاع مطلقا، ومع ذلك لا نلتمسه عذرا، إذ لا بد أن يكون كفأ لتحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقه وأن يتخلص من تلك الأفكار التي وفدت معه إلى الجامعة، لأنها

ببساطة أصبحت غير ملائمة، ومن تلك الأفكار اعتقاد الطالب أن العملية التعليمة تتم فقط داخل قاعات التدريس، فينعتق بذلك من أي عملية بحثية عن المعلومة.

ولعل ما يدعوا إلى الغرابة، أن هذه الحالة غير عارضة، بل أضحت رفيقة معظم الطلبة المسار الدراسي كله، وعليه فإن عملية البحث لا تقتصر على البحوث العلمية الأكاديمية، إنما هي حالة دائمة ملازمة للطالب، طوال سنوات الدراسة التي يقضيها في الجامعة، وما تلك البحوث سوى عمل يثبت به الطالب جدارته على نيل الشهادة التي حضر لها، ومع أن هذا هو الأصح، إلا أن ذلك الاعتقاد فشى وأصبح من الصعب السيطرة عليه أو تغييره، فقد صُبغ بصبغة وراثية تتناقله الأجيال جيلا بعد جيل، ويتضح هذا عند العينة الثانية المعنية بالدراسة، "طلبة الأولى ماستر" في حين أن العينة الأولى كانت نوعا ما أكثر واقعية واستيعابا لهدف السؤال ومغزاه ولتتأكد الأمر أنظر النتائج في الجدولين.

إن المغزى من عملية البحث ليس الجري وراء المعلومات، وحشدها في أوراق ثم عرضها أو إلقائها، "فليس ذلك بالبحث، إنما الهدف منها إبراز مختلف القدرات التي يتمتع بها الطالب الباحث، كالقدرة على الفهم والاستيعاب، والتحليل والمناقشة وإبداء الرأي، وكذا إثراء الساحة الأدبية بدراسات جديدة من خلال رؤى ونظرات مختلفة لقضايا معينة.

- **س15: هل تفهم ما يقدم إليك من معارف؟**

كان لزاما في هذا المقام أن نميّز بين نوعين من المعرفة حتى ينزاح اللبس عن السؤال وإن كان الهدف المروم من طرح هكذا تساؤل اختبار قدرة الفهم وتحليل السؤال قبل الإجابة، عند طلبة السنة الثالثة والأولى ماستر، وهو ما حدث أيضا في غالبية الأسئلة المطروحة آنفا.

إن المعرفة في أي مجال يمكن تقسيمها بشكل عام إلى نوعين أساسين: معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية، وكل نمط يتضمن ويتطلب عمليات تعلم مختلفة[1]، يمكن حصرها في ثلاث مراحل لكل معرفة وهي كالآتي:

1- المعرفة التقريرية:

تتضمن المعرفة التقريرية وتتطلب ثلاث مراحل هي:

- بناء المعنى
- تنظيم المعلومات
- حفظها وتخزينها.[2]

2- المعرفة الإجرائية:

تعلم المعرفة الإجرائية يتضمن ويتطلب ثلاث مراحل:

- بناء النماذج Constrnctiong
- تشكيل shaping
- استعاب واستدخال internalising [3]

وهو ما تعارف عليه طلبة الدراسات النقدية، فكل المعارف الموضوعة فوق طاولة التعلم إما معارف تقريرية وإما معارف إجرائية، أي أن المؤطر يجئ بجملة من المعارف ويقوم بعرضها على طلبته مستعينا في ذلك بالشرح متبوعا بالكتابة أو بالشرح فقط، ويُلزم الطالب عندئذ ببناء المعنى الخاص بالمعرفة التي تلقاها وتنظيمها ثم تخزينها أخيرا، إن كانت المعرفة

[1] سوسن شاكر مجيد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، ص 64.

[2] سوسن شاكرمجيد،تنمية مهارات التفكيرالإبداعي الناقد، ص 68.

[3] نفسه، ص 65.

تقريرية، وهذا النمط من المعارف الأكثر شيوعا في عملية التعلم، لذا فإن الطلبة لا يجدون كبير عناء في اكتسابها.

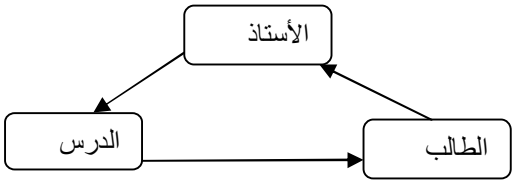
وهو البين من المعطيات المعلن عنها في الجداول[1]، وقد يكون لذلك أثر سلبي على عملية التعليم والتعلم التي يكون فيها المؤطر محركها الأساس، ونحن لا ننكر الدور المهم الذي يؤديه المؤطر، في هذه العملية إلا أن العمل من جانب واحد يقتل روح التفاعل التي ينبغي أن يشرك فيها المتعلم، فيكون هو كذلك محورا آخر فاعلا لا يكتفي بامتصاص المعارف وتخزينها، وإنّا لنعتقد أن هذه الروح لن تظهر إلا إذا وضع المتعلم أمام معرفة إجرائية أي "معرفة تتضمن وتتطلب إجراءا"[2]، كأن يأتي المؤطر بقصيدة معينة للتحليل، ويكون ذلك النموذج مردفا بحل تام وفق منهج معين، هنا يوضع الطالب المتعلم أمام نموذج إجرائي يتطلب الاستيعاب والاستدخال. يأخذ الطالب (المتعلم) النموذج ويحاول أن يتتبع خطوات تحليله، وبعد الاستيعاب، يؤتى بنموذج آخر، ويطلب من الطالب تحليله بنفس الطريقة التي حلل بها النموذج الأول، في هذه المرحلة يمكن أن يقع الطالب في الخطأ فهي مرحلة مبدئية يقوم المتعلم بممارسة المعرفة الإجرائية التي سبق أن تتبع خطواتها، وبعد الاستئناس بالدربة وتكرار العملية يكتسب الطالب المهارة ويصبح قادرا على تحليل أي نص شعري بتلك الطريقة ولأن المعرفة الإجرائية قليلا ما تُطرح للممارسة الاكتسابية، وإن مورست فإن الوقت لا يتيح فرصة امتلاكها امتلاكا تاما وكليا، فإن إجابات الطلبة في معظمها تمحورت حول المعرفة التقريرية باعتبارها المعرفة المتداولة في الحصص الدراسية المختلفة، وهي على العموم الأدنى للفهم والاكتساب السريع.

[1] أنظر السؤال 15 في الجدولين، العينة 1، العينة 2.

[2] سوسن شاكر مجيد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، ص 64.

- **س16: هل تحس بأن المكون (الأستاذ) يبذل قصارى جهده من أجل تكوين إطارات نقدية مستقبلية؟.**

نحن نقترح أن نعالج من خلال التساؤل المطروح آنفا قضية هامة يبينها المخطط التالي:



إنّ أول قضية يطرحها المخطط أعلاه علاقة الطالب بالأستاذ أو العكس، هل هي علاقة تفاعل، هل هي علاقة اتكال أم أنها علاقة لوم وعتاب؟

ولعل صاحب البصيرة والنظرة الثاقبة يدرك أن العلاقات الثلاثة واردة الاحتمال، فقد يتفاعل الطالب مع الأستاذ وقد يتكل عليه وقد يلومه ويعاتبه أيضا، وكل ذلك يظهر أثناء العملية التكوينية في مختلف جوانبها، أي أثناء المسار الدراسي، وما يتخلله من استجوابات شفوية أو كتابية عابرة أو في امتحانات آخر السداسي أين يظهر اللوم والاتكال والتفاعل معا.

قد يقول قائل كيف يكون ذلك؟ ولتبيّن جوانب المسألة لاحظ الأمثلة المبثوثة في ثنايا تحليل السؤال التاسع.

ومع أننا نشجُب مثل هذه العلاقات علاقة " الاتكال واللوم والعتاب"، التي تكبح نمو الوعي عند الطالب، إلا أننا في الوقت ذاته نأبى أن نُحمّل الطالب مسؤولية ذلك وحده، فمن تلك العلاقات من كان مبعثها الأستاذ نفسه، ولنضرب لذلك مثلا: علاقة اللوم والعتاب:

لم تنشأ هذه العلاقة؟ ولم يطبعها التوتر دائما؟.

تعد المادة العلمية أو الدرس كما هو مبين في المخطط الخيط الرابط بين الأستاذ وطالبه ولولا ذلك لما تهيأ لهما الاجتماع في مكان واحد، ولمّا كان ذلك كذلك، فإن الأستاذ مطالب بنهج تدريسي سهل وواضح منظم يستطيع الطالب أن يتمثّل به مختلف المعلومات والمفاهيم المبثوثة

في إطار معين أو مقياس معيّن ونضع اليد هنا على حصص الأعمال الموجهة التي تختلف فيها الطرق المنتهجة في العملية التعليمية.

ومع أن بعضا من الأساتذة يتبنون طرقا جيدة تسير في مصلحة الطالب، بحيث يتمكن من بناء معرفة معينة، إلا أن البعض الآخر يسلك طرقا لا تُأتي ثمارها البتّة، ولعل أبرز مثال طريقة تكليف الطلبة بإنجاز بحوث حول مواضيع مختلفة، فقد أثبتت هذه الطريقة فشلها في حصد النتائج الإيجابية لدى الطلبة، خاصة مع رداءة البحوث المنجزة، حيث لا يستوعب الطالب المستمع شيئا مما يقال إلا بشق الأنفس، كما أن الأستاذ في هذه المرحلة يكون في حالة تقييمية تمس الطالب الذي أنجز البحث، وهو على هذا غير ملزم بتقديم لمحة عن الموضوع المطروح كبحث للعرض

فتنتفي الإفادة عن الجميع.

وقد تحضر أثناء عملية العرض عبارات الاستهزاء والازدراء من لدن بعض الأساتذة، مما يزيد توتر العلاقة بين الطالب ومؤطره، بل ويعمل على ردع الثقة في نفس الطالب، وعلى خلق جو مشحون داخل الحصة الدراسية وإهمالا تاما للمقياس الذي تتم فيه مثل تلك الممارسات، وقد تكبر نظرة اللوم والعتاب في أعين الطلبة فتراهم يعممون الحكم على جميع الأساتذة بالتقصير وأنهم بدل أن يعملوا على تكوين الطلبة يعملون على زعزعة الثقة بأنفسهم ،وربما هو الأمر الذي تعكسه النتائج عند طلبة الماستر، فقد أعرب نصف العدد الذي مسته الدراسة تقريبا عن عدم رضاهم بالمجهودات التي يقوم بها الأستاذ، وأنها غير كافية لتكوين حقيقي وفعال ومع أن تلك الفئة لديها خلفيات تستند إليها، إلا أن البعض الآخر يرى العكس، وهو ما صرحت به الأغلبية من العينة الاولى "السنة الثالثة" [1].

[1] أنظر السؤال السادس عشر في الجدولتين العينة 1 والعينة 2.

- **س17+ 18: هل تعتقد بأن التكوين الحقيقي للطالب مقصور على ما يقدمه الأستاذ في المحاضرة؟**

إن كانت إجابتك بلا فهل تعتمد على نفسك في تكملة تكوينك المعرفي؟.

بدا من الواضح أن عملية التكوين مؤخرا، أصبحت تقتصر على طرف واحد ووحيد هو المكون، رغم أن أغلبية الطلبة من العينتين أظهروا وعيا بالثنائية التفاعلية في عملية التكوين من خلال الإجابات المصرح بها إلا أن ميدان العمل، ونقصد به العملية التعليمية التكوينية تثبت العكس تمام، فقد أبانت عملية الاحتكاك بالطلبة المصحوبة بالملاحظة أن تلك التصريحات ما هي إلا أقوال تَخلّف عنها صدق الفعل، وإن كان البعض يسعى حقيقة إلى شدّ عود معرفته، وتكملة تكوينه بالغوص في بطون الكتب، إلا أنّ معظم الطلبة صرفوا عن ذلك.

ولا نظن أن هنالك من يعارضنا في هذا، وإن كان فإننا ندعو كل معارض إلى مصاحبة الطلبة من العينتين في بعض الحصص الدراسية، أو أن يتتبع إجاباتهم عن سؤال يختبر سعتهم المعرفية، ليتأكد أن قليلا منهم فقط المحظوظ .

- **س19: هل لديك جرأة طرح السؤال وإبداء الرأي؟**

تبدي العينة الأولى والثانية جرأة استثنائية في الإجابة فضلا عن جرأتها في طرح السؤال وإبداء الرأي، فقد بلغ عدد الذين أعربوا عن ذلك عند العينتين على التوالي 47 طالبا، و43 طالبا، ونحن لا ننكر أن هنالك فئة بعينها تحب إثارة التساؤلات، إلا أن هذه الأعداد تثير الشك في النفوس، فلو كان كل أولئك لهم تلك الجرأة لأبانوا عن أنفسهم وقت سير العملية الدراسية حيث يلاحظ أن هذه السمة تختص بعناصر محدّدة في الفوج الواحد، وقلّما يشارك الآخرون بطرح تساؤلاتهم أو بالدخول في مناقشة تصور أرائهم حول قضية معيّنة.

وربما يعتقد البعض قدرته على إثارة التساؤل وإبداء الرأي، لكن إذا همّ بفعل ذلك تراجع إلى الوراء لأنّه في حقيقة الأمر يفتقر لدقة الملاحظة، التي تأهله لإثارة تساؤل ذا قيمة، يفتح باب المناقشة واسعا، كما أن إبداء الرأي والدخول في مناقشة يحتاج تمكن الطالب من اللغة التي تعينه على إيصال أفكاره وتمرير أرائه.

ويُعدّ حب إثارة التساؤل من أهم السمات والخصائص التي تميز التفكير الناقد، وتميّز أيضا الطالب المفكر الناقد تقول سوسن شاكر مجيد "إنّ التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة، والتساؤل وهذا مهم بالنسبة للمتعلم، حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيّدة وكيفية التفكير تفكيرا ناقدا، وذلك من أجل التقدم في مجال التعلّم والتعليم، وفي مجال المعرفة حيث إن المجال المعرفي يبقى حيا ومتجددا طالما هنالك أسئلة تثار وتعالج"[1]. فنحن نقصد إذا من عبارة "جرأة طرح السؤال " الأسئلة الجيدة التي تثير مشكلات، وتفتح الأفاق للآراء المختلفة، مما يجعل الجو الدراسي أكثر حيوية.

2 تحليل الجدول الثاني عند العينتين:

- **س7+س8 سمّ لي أشهر النقاد الأجانب والعرب ممن تعرفهم؟، وهل تهتم لإنتاجات أحدهم بالمطالعة؟**

أضفى تعدد الإجابة عن هذا السؤال، نوعا من الخصوصية التي ترتب عنها وضعه في جدولة تصنيفية صغيرة، مع ثلاث أسئلة أخرى، وقد وردت جميع الإجابات بهذه الصيغة:

أعلم وأطالع، أعلم ولا أطالع، لا أعلم وبالتالي لا أطالع، وتبعا لذلك، كانت الإجابة عند العينتين كالأتي:

[1] سوسن شاكر مجيد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، ص 140-141.

1- السنة الثالثة:

أعلم وأطالع: ← 27 طالبا بنسبة 49.09%

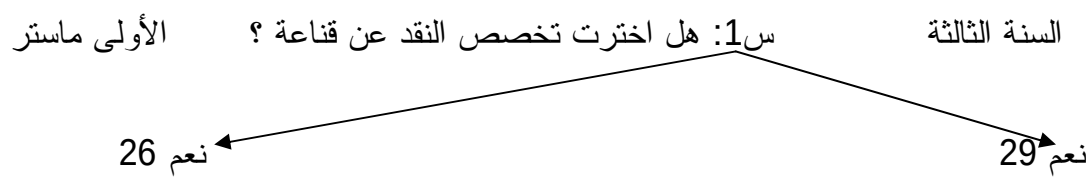
أعلم ولا أطالع ← 17 طالبا بنسبة 30.90%

لا أعلم ولا أطالع ← 11 طالبا بنسبة 20%

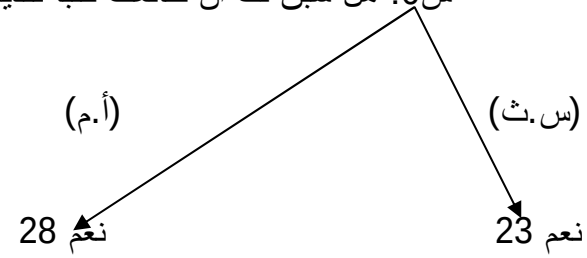
2- **الأولى ماستر**:

- أعلم وأطالع ← 36 طالبا بنسبة 55.38%
- أعلم ولا أطالع ← 19 طالبا بنسبة 29.23%
- لا أعلم ولا أطالع ← 10 طلبة بنسبة15.38%

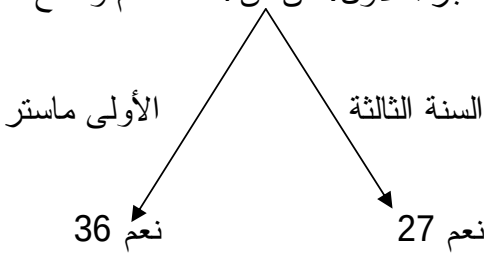
يكمل هذا السؤال سابقه، ويثبت أو إن شئت يؤكد عدد الطلبة المهتمين بإثراء معارفهم النقدية، فقد بلغ عددهم لدى العينتين في السؤال السابق "6" –السنة الثالثة والأولى ماستر- على التوالي، 23 طالبا و28 طالبا، بينما بلغ عددهم هنا أي في الجزء الأول من السؤال – أعلم وأطالع- على التوالي 27 طالبا- السنة الثالثة- و39 طالبا- الأولى ماستر- فالنتائج كما هو ملاحظ متقاربة إما بالزيادة أو بالنقصان، وقد يدل هذا على أن الفئة التي تهتم بالمطالعة النقدية أي مطالعة الكتب النقدية، لا تزيد عن 23 طالبا في السنة الثالثة، ولا تقل عن 28 طالبا بالنسبة للأولى ماستر، وهي الفئة نفسها التي رغبت في دراسة النقد، ومعها قليل ممن تأقلم مع واقعة الجديد، وتمكن من تثبيت أقدامه فيه، ولتبين الأمر انظر المخطط التالي:



س6: هل سبق لك أن طالعت كتبا نقدية وخرجت بانطباع حولها ؟



الجزء الأول: من س7 " أعلم وأطلع"



حتى وإن كان هنالك تباين بين عدد الإجابات عن كل سؤال لدى العينتين، إلا أنها متقاربة جدا، كما أن من أجاب عن السؤال السادس"بنعم" بالضرورة سيقول ملئ فمه أنا أطالع لمجموعة من النقاد وأهتم بما يكتبون أو بما كتبوا، ثم إن الذين يهتمون بالمطالعة تتفاوت قدرتهم على الفهم والاستيعاب والمناقشة، لذا فإنه لا يوجد كبير عدد من الطلاب يتميزون بقدرة عالية على الفهم الجيد والاستيعاب كذلك، وكذا المناقشة الفعالة، وربما يكون ذلك ملموسا واقعا.

أما الفئة الثانية تعلم ولا تطالع فهي حتما لا تحب ما تدرس وربما تكون الدراسة آخر اهتماماتها، فلم المطالعة، ولم التثقف المهم أنها تدرس ما يقدم لها، وفي آخر السداسي تتقدم لاجتياز الامتحان ثم تنال العلامة التي تضمن لها المرور إلى السنة المقبلة، بينما الفئة الثالثة أشعرتنا بأنها تغرد خارج السرب، أيعقل ألا يعرف طالب يدرس النقد أسماء بعض من النقاد أم أنهم تعمدوا ذلك؟

أثارتنا قضية مهمة ونحن نستطلع الآراء حول هذا السؤال تتمثل في عدم تحكم الطلبة في لغة أجنبية، وهو ما يؤدي إلى حجب النتاج الأدبي والنقدي العالمي عن أنظارهم، فكل جديد يفد

إلينا من الغرب، وإن كان عامل الترجمة عامل بديل يصلح الخلل، إلا أن الترجمة قد تُذهب عن النص حقيقته التي ورد عليها، فكم من ترجمة رديئة شوهت نصوصا كثيرة، ثم إنّ مشكلة المصطلح، وتعدده تجعل الكثير من الدارسين يقعون ضحية هذه الدوامة –الترجمة- فالمصطلح له مقابلات عديدة تخلق إشكالا حقيقيا عند الدارس المبتدئ ، لذا من الأحسن أن يسعى الطالب لامتلاك لغة واحدة تمكنه من قراءة المؤلفات والنصوص في لغتها الأصلية، ومشكلة اللغة الأجنبية، يعاني منه جلّ الطلبة، ومن الصعب أن يتم تبديد هذه المشكلة لأن جذورها تصل إلى عمق المدرسة الجزائرية التي لا تؤدي دورها كما ينبغي من هذه الناحية ... ونحن أبرز مثال .

- **س11: هل تحس بأنك خرجت بمحفظة معرفية مثقلة أم أنك لم تنهل شيئا طوال مشوارك الدراسي؟,**

اقترحنا أن تكون الإجابة عن هذا السؤال، وفق ثلاث صيغ هي كالآتي: أحس فعلا، لا أحس نوعا ما، مراعاة لطبيعة الإجابات التي تميّز بها هذا السؤال أيضا، ويهدف هذا الطرح إلى جسّ نبض المعرفة المقتنصة بعد أعوام من الدراسة، المتقطعة حبالها بفعل عوامل أتينا على ذكرها في غير مكان، كالاحتجاجات، المناسبات ...الخ.

لذا يتعيّن على الطالب أن يسلك طريقا آخر، -المطالعة- يعينه على حصد معلومات معتبرة تزيد عمّا هو مقدم، وتضمن له فيما بعد تحكما شبه كلي، في بعض المقاييس المتجذرة وجودا في العملية التعليمية التي سيمارسها كالنحو، البلاغة، لسانيات النص، وكذا المسار التاريخي لتطور الأدب بدءا من العصر الجاهلي حتى العصر الحاضر، ضف إلى ذلك إثراء الرصيد اللغوي بالإطلاع على المعاجم العربية المختلفة بين الحين والآخر، فطالب الأدب عامة مجبر على امتلاك كما معتبرا من المفردات التي تيسر له سبل الممارسة اللغوية الشفوية الارتجالية، وكذا الممارسة اللغوية الكتابية، ولأن ذلك بعيد عن الحقيقة، فإنّ عددا كبيرا من

الطلبة مصرفون عن ذلك "خاصة الممارسة اللغوية الشفوية"، ويتبيّن هذا أثناء عملية عرض البحوث بطريقة ارتجالية، يعتمد فيها الطالب على قصاصة صغيرة، تجنبه الضياع في بحر الأفكار التي يريد إيصالها.

ولعل ذلك يعود إلى عدم تعويد النفس على التكلم بحرية وطلاقة، ثم إنّ الخوف والارتباك يأتي دائما على الكلام الذي يريد الطالب قوله، فتبعث الكلمات مبعثرة متقطعة، ومعها الأفكار مشوهة.

أما عن جملة المعارف التي حازها الطلبة فهي متذبذبة وهذا ما صرحت به الأغلبية من العينتين-السنة الثالثة والأولى ماستر- ولتبين الأمر أنظر النتائج التالية على الجداول.

كان من المتوقع أن تتخذ معظم الإجابات صيغة "نوعا ما"، فهي الأدنى إلى نفوس ضاع منها الوقت عبثا دون الوعي بأهمية تفعيله في عملية تعليمية مجدية ونافعة، حتى وإن لم تكن في الإطار الرسمي المعهود، ولسنا نبالغ إذ نقول إنّ "نوعا ما" تمثل القليل فالقليل من المعلومات ولمن أراد أن لا يصدق ما عليه سوى التقرب من العينة 1و2 ،والسؤال عن أمر بعينه ليتأكد من صحة ما نقول أو أن يطرح سؤالا يختبر به معلومات أو معارف قديمة الاكتساب وسيرى؟ !

استوقفتنا بعض الإجابات المفرحة والمحزنة أيضا، ولننقل ذلك الشعور الذي اختلجنا ارتأينا أن نعرضها على القارئ الكريم مع التعليق.

يقول قائل"أ.م": مكتسباتي المعرفية في مجال النقد تتطور يوما بعد يوم.

تقول قائلة "أ.م": نعم فأنا غالبا ما أحب مطالعة الكتب والروايات، وأركز في شرح أساتذتي.

تقول قائلة: لكني لم أرتو من المعرفة.

إنه لمن الجميل أن يقع نظر المرء على إجابات كهذه، تبعث الأمل وتؤكد وجود بذور ينتظر نموها وعطاؤها، إن تمت إحاطتها بالعناية والاهتمام، فنادرا ما يصدقك أحد بتعبير ينقل إحساسه بأهمية العلم ورغبته في التعلم والإحاطة بالمجال الذي هو فيه، وكل أولئك إنما يحرك فيهم الرغبة في العلم، حبهم لما يقومون به واعتقادهم بأن ذلك أهم فعل يقوم به الإنسان، وقد غفل عن ذلك الكثير، حتى المعني بالدراسة، وهو الذي تكشف عنه العبارات التالية:

تقول قائلة س3: لا أحمل شيئا في رأسي لأنّ هذه الدراسة درستها رغما عني.

وتقول أخرى: استفدت منذ السنة الأولى ابتدائي إلى غاية السنة الثالثة ثانوي فقط.

وتقول الأخرى أيضا: لم أخرج بمعرفة فكل ما كنت أدركه نسيته.

وتقول إحداهن أيضا: لم أنهل شيئا.

وإنّا لنحزن لمن تخط أيديهم عبارات كهذه، ونحزن أيضا لهذا التخصص لأنه يضم بين جناحيه طلبة كهؤلاء فلا هم عرفوا قيمة الدراسة فأتوها، ولا هم ابتعدوا عنها، فتركوا أماكنهم لمن هم أهل لها ومن الملاحظات التي أتينا عليها ونحن نتقفى أثر الإجابات المختلفة عن هذا السؤال ارتكاب بعض الطلبة أخطاء إملائية، كان يفترض أن يترفع عن فعلها الجميع خاصة أولئك الذين يقال أنهم في مستوى أرفع من مستوى ليسانس، ونقصد طبعا "الأولى ماستر" كتبت إحدى الطالبات مجيبة: كل ما طلبنا من العلم أكثر، نزال نجهل الكثير.

والأصح: كلما طلبنا من العلم أكثر، لا نزال نجهل الكثير.

وكتبت أخرى: لم أخرج بمحفظة معرفية مثقلة بل مزلت أريد الكثير.

والأصح: لم أخرج بمحفظة معرفية مثقلة، بل مازلت أريد الكثير.

- **س13+14: هل لديك مكتبة مصغرة في منزلك؟**

إن كانت إجاباتك بنعم فأي الكتب تشتري؟ لغوية، أدبية ، نقدية أم في مجال آخر؟

يعد الكتاب من أهم الوسائل التي تعمل على تغذية العقل وتنميته وتفعيل قدراته الفكرية، كالقدرة على الإدراك والاستيعاب، والقدرة على التحليل والتركيب والربط بين الأفكار والاستنتاج وغيرها،لذلك فإن تفاوت هذه القدرات يرجع إلى الممارسة القرائية المتأتية من الاهتمام بالكتاب، ومعرفة ما يحمل من معلومات، فكلما حاول الطالب القارئ التغلغل في باطن الكتاب لاستجلاء أفكاره الظاهرة والباطنة أيضا، كلما استعان بقدرة ذهنية معينة وقد يعمل البعض قدرة ذهنية واحدة وقد يعمل البعض قدرتين، وقد يذهب البعض إلى استحضار جميع القدرات وتفعيلها في عملية القراءة، ولا يتأتى ذلك إلا لموهوب مكن الله له جمع قدرات متعددة.

ولا نعتقد أن كبير عدد من الطلبة لهم قدرة الوقوف على صفحات الكتب المتنوعة، وتتبع أسطرها سطرا سطرا، خاصة إذا تعلق الأمر بكتب صعبة المراس ألفاظها صعبة، أسلوبها معقد أفكارها متشعبة ومتراكمة ، لا يقدر عليها إلا طويل بال، وصاحب سعة ذهنية يقدر على تجميع الأفكار وترتيبها، فلا تطير بمجرد الانتهاء من القراءة.

وإنه لمن الغرابة أن تسأل طالبا عن فحوى كتاب بعد أن أتى عليه قراءة فتجد الكلمات تذهب منه غير قادر على جمع أفكار متسلسلة في جمل مفيدة، تعطيك نظرة عما يحويه الكتاب وكثيرا ما يحدث ذلك، لأن الطالب لا يعي كيفية توظيف القدرات التي تكلمنا عنها سابقا وتوظيفها توظيفا حسنا يمكنه من الإحاطة بالكتاب كله، بسبب غياب الاستعداد أولا، وعدم التوفق في اختيار الوقت والمكان المناسب لفعل القراءة أو عملية المطالعة ثانيا.

إنّ مصاحبة الكتب مطالعة تمكن الطالب من اكتشاف قدراته وتفعيلها كما أنها تُتيح له فرصة اكتساب ما افتقد منها، وتُيّسر سبل المعرفة فلا تنقطع حبالها ما اتصل بها، وبعد هذا

العرض العام لأهمية الكتاب ودوره الفاعل في تنمية القدرات الذهنية للطالب، لا بأس أن نطرح الأسئلة التالية:

هل يهتم طالب النقد بالكتاب أم لا، وإن كان كذلك أيهتم بإنشاء مكتبة مصغرة أم لا؟

ولتنظر الأمر عليك بالنتائج المبثوثة في الجدولين.

إنّ المتأمل في هذه الدراسة يدرك بأن أعداد الطلبة المجيبة بالإيجاب عن الأسئلة ذات الصلة بالمطالعة أو القراءة متقاربة نوعا ما، فها هي الإجابة عن السؤال الثالث والسادس والجزء الأول من السؤال السابع تؤكد ذلك، حتى وإن زادت عليها أو نقصت لكنها تظل متقاربة أي أنّ هنالك فئة معينة تعنيها حقا القراءة.

ورغم أن هؤلاء يهتمون بالكتاب إلا أن بعضا منهم يسقط اهتمامه بمجال لا يتعلق بالتخصص الذي ينتمي إليه،وهو الأولى بالاهتمام حتى وإن كانت بعض التوجهات القرائية تخدم تخصص النقد، ولتتضح الصورة انظر النتائج في الجدولين، العينة الأولى والعينة الثانية (س3+س1م).

خاتمة

خاتمة

إن الهدف الذي وضع نصب أعيننا منذ بداية هذه الدراسة تتبع الوعي النقدي عند طلبة الدراسات النقدية – السنة الثالثة والأولى ماستر- من خلال مسار عملي يعكف على تلمس القدرة النقدية عند العينتين المذكورتين سابقا .

ولأن حصر البحث على نتائج الدراسة الميدانية فقط، تقليل من أهمية القسم النظري، وبتر لجزء لا يتجزأ من العمل البحثي الذي قمنا به، إرتأينا أن نرتب النتائج التي توصلنا إليها ترتيبا يتوافق مع العمل الذي قمنا به، أي البدء بنتائج القسم النظري فالميداني وهو الأهم لأنه المعنيّ من كل هذه الدراسة.

ولعل الناظر المتأمل لهذا العمل، يدرك أن القسم النظري مرجع مهم لا يمكن الاستغناء عنه، فهو دليل القارئ أولا والوتد الذي يتأسس عليه العمل الميداني ثانيا، ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها عن هذا القسم أو الجزء "النظري" ما يلي:

- للنقد وظائف متعددة منها التقييم والتقويم والتفسير.
- يعتمد النقد على مقاييس كثيرة منها، اللفظ، المعنى، الوزن، العاطفة، الخيال، الصورة.

يعد الناقد ركنا أساسيا في العملية النقدية، وهو على هذا يختص بشروط يجب أن يتمثلها تمثلا كليا وتاما، ومن تلك الشروط، الذكاء، الفطنة، الخبرة، الثقافة الواسعة ...الخ.

أما المنهج فهو سلاح ووسيلة الناقد في عمله، وله أنواع عديدة منها، التاريخي، النفسي ...الخ.

وإذا أتينا إلى القسم الثاني من البحث فإن النتائج ستكون أكثر تشويقا لأنها تتصل بعيّنتين أقيمت حولهما الدراسة هما السنة الثالثة والأولى ماستر، ومن تلك النتائج ما يلي:

- انعدام الوعي النقدي تقريبا عند طلبة السنة الثالثة والأولى ماستر، بحكم الأغلبية وقد يظن البعض أن هذا الحكم يحمل نوعا من القسوة، أو أنه يَحيدُ عن الإنصاف ولن نمنع أي أحد من أن يظن ذلك، إلا أن ما يعضّد هذا الحكم مجموعة من النتائج الملحقة به، ويمكن تحديدها في النقاط التالية:
- توجه معظم الطلبة إلى دراسة تخصص النقد بدون رغبة.
- التعامل مع التخصص بسطحية وإهمال.
- العزوف عن المطالعة النقدية المثمرة.
- الجهل بأبسط أبجديات العمل النقدي المنهجي.
- اعتقاد الطالب أنه يمارس عملية البحث وهو لا يمارسها في أحوالها الدراسية اليومية، وإن كان يفعل ذلك فإنه لا يفهم في غالب الأحيان ما يبحث فيه.
- البعد عن الجو الدراسي النقدي الحق الذي يُفعّل عملية التكوين في هذا المجال.
- عدم الوعي بضرورة امتلاك الأدوات اللازمة للقيام بأي عمل نقدي.

وبعد أن عرضنا لأهم النتائج المتوصل إليها، وجب علينا أن نقدم بعض الاقتراحات التي تسير بالإشكالية المطروحة للدراسة نحو الحل ومن تلك الاقتراحات ما يلي:

- الاعتماد على عنصر الفرز والانتقاء.
- برمجة مقياس جديد يمكن أن يسمى بالمطالعة الموجهة.
- الصرامة في العملية التقييمية .

- تعريف الطلبة بمختلف التخصصات المطروحة للاختيار من خلال تنظيم يوم دراسي قبل الخوض في عملية التسجيل.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المعاجم

1- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: عبد المجيد الهنداوي، دار الكتب العامة، لبنان، ط1، 2002.

2- جبران مسعود، رائد الطلاب، دار العلم للملايين، ط2، 1977.

3- مجدي وهبة كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان ط2، 1984.

المصادر

4- أبو بكر عبد القاهر الجرجاني النحوي، أسرار البلاغة قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر أبو فهر مطبعة المدني، بالقاهرة، دار المدنية، بجدة، ط1، 1991.

5- أبو بكر عبد القاهر الجرجاني عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، دلائل الإعجاز قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر،مطبعة المدني بالقاهرة ودار المدني بجدة القاهرة، ط3، 1992.

6- أبو علي الحسن ابن رشيق القيرواني، كتاب العمدة في نقد الشعر وتمحيصه، شرح وضبط: عفيف نايف حاطوم، دار صادر، لبنان، ط1، 2003.

7- أحمد شوقي الشوقيات، ج1، دار العودة، بيروت، د ط، 2004.

8- الجاحظ أبي عثمان عمرو ابن بحرين، البيان والتبيين، قدم له وبوبه، د علي بو ملحم ج1، دار ومكتبة الهلال، دط، سنة 2002.

9- عبد السيد الشريف ابي الحسن، علي بن محمد بن علي الحسن الجرجاني الحنفي التعريفات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2003.

10- عنترة بن شداد، الديوان، دار صادر، بيروت، ط2، 2005.

10-محمد أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، شرح وتحقيق، عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982.

11-محمد ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، قرأه وشرحه أبو فهر محمود محمد شاكر، السفر1، دار المدني جدة، السعودية، د ط، دس.

المراجع

1- أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2004.

2- أحمد أحمد بدوي أسس النقد الأدبي عند العرب، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، ط6، 2004.

3- أحمد كمال زكي، النقد الأدبي الحديث، أصوله واتجاهاته، مكتبة لبنان، الشركة المصرية للنشر لونجمان، مصر، ط1، 1997 .

4- إبراهيم محمود الخليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار الميسرة الأردن، ط1، 2003.

5- بشير تاوريرت، سامية راجح، التفكيكية في الخطاب النقدي المعاصر، دراسة في الأصول الملامح والإشكالات النظرية والتطبيقية، دار رسلان، سوريا، ط1، 2007.

6- بالقاسم سلاطنية، محاضرات في المنهجية، دعم بيداغوجي لطلاب علم الاجتماع، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2001.

7- حميد آدم ثويني، منهج النقد الأدبي عند العرب، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2004.

8- سوسن شاكر مجيد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2008.

9- عبد الرحمن عبد الحميدعلي، النقد الأدبي الحديث بين الحداثة والتقليد، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2005.

10- عثمان موافي، مناهج النقد الأدبي والدراسات الأدبية، دار المعرفة الجامعية، مصر دط 2008.

11-عمار حازم محمد العبيدي، الخيال الشعري في القصائد العشر الطوال عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2003.

12-فتحي أحمد عامر، من قضايا التراث العربي دارسة نصبة ونقدية تحليلية مقارنة النقد والناقد، منشأة المعارف بالإسكندرية، جلال عزي وشركائه، د ط.

13-محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع مصر، ط2، 2005.

14-مراد عبد الملك، المدارس النقدية المعاصرة، اللغة وعلاقتها بالنقد الليسانياتي، دار الكتاب الحديث، د ط، 2009.

15-مصطفى السيوفي، المنهج العلمي في البحث الأدبي الدار الدولية للاستثمارات الثقافية مصر، ط1، 2008.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة**

مقدمة ..... أ

الفصل الأول: حول النقد والناقد والمنهج

- **النقد 04**
- **وظيفة النقد الأدبي 08**
- **بعض مقاييس النقد الأدبي 11**
- **الناقد 28**
- **خصائص الناقد 30**
- **العلم بالشعر وروايته 30**
- **الذوق أو الموهبة 31**
- **الذكاء أو الفطنة 32**
- **المنهج 34**
- **أهمية المنهج 34**
- **أنواع المناهج البحث العلمي 36**

الفصل الثاني: دراسة ميدانية حول القدرة النقدية عند طلبة السنة الثالثة والأولى ماستر

- **وصف العينة و حول طريقة العمل.....47**
- **تحليل الجدول 01 عند العينتين.....51**
- **تحليل الجدول 02 عند العينتين..... 81**

خاتمة 90

قائمة المصادر والمراجع 93

الفهرس 97

ملاحق

ملاحق

أسئلة الاستبيان

ضع علامة × على الإجابة المختارة؟

هل اخترت تخصص النقد عن قناعة؟ نعم ☐ لا ☐

هل تعتقد بأن قدراتك المعرفية تسمح بولوج أبواب هذا التخصص؟ نعم ☐ لا ☐

هل طالعت روايات مختلفة؟ نعم ☐ لا ☐

هل لديك القدرة على مناقشة قضية نقدية معينة وإبداء رأيك فيها؟ نعم ☐ لا ☐

هل لديك القدرة على الحكم على الأعمال الإبداعية بطريقة منهجية علمية؟

نعم ☐ لا ☐

هل سبق لك أن طالعت كتبا نقدية وخرجت بانطباع حولها؟ نعم ☐ لا ☐

سم لي أشهر النقاد الأجانب والعرب ممن تعرفهم

.....

هل تهتم لإنتاجات أحدهم بالمطالعة؟ نعم ☐ لا ☐

هل يمكنك أن تتعامل مع سؤال غير متوقع في الامتحان دون تذمر أو امتعاض؟

نعم ☐ لا ☐

هل تحيط علما بمختلف طرائق التحليل المنهجي – المناهج النقدية المختلفة- للنصوص الأدبية؟

نعم ☐ لا ☐

هل تحس بأنك خرجت بمحفظة معرفية مثقلة أم أنك لم تنهل شيئا طوال مشوارك الدراسي؟

.....

هل تعتقد فعلا بأنك تمارس عملية البحث العلمي؟ نعم ▭ لا ▭

هل لديك مكتبة مصغرة في منزلك؟ نعم ▭ لا ▭

إن كانت إجابتك بنعم فأي الكتب تشتري: لغوية، أدبية نقدية أم في مجال آخر؟

نعم ▭ لا ▭

هل تفهم ما يقدم إليك من معارف؟ نعم ▭ لا ▭

هل تحس بأن المكون (الأستاذ) يبذل قصارى جهده من أجل تكوين إطارات نقدية مستقبلية؟

نعم ▭ لا ▭

هل تعتقد بأن التكوين الحقيقي للطالب مقصور على ما يقدمه الأستاذ في المحاضرة؟

نعم ▭ لا ▭

إن كانت الإجابة بلا فهل تعتمد على نفسك في تكملة تكوينك المعرفي؟

نعم ▭ لا ▭

هل لديك جرأة طرح السؤال وإبداء الرأي؟ نعم ▭ لا ▭

العينة رقم 01 السنة الثالثة

الجدول رقم 01

السؤال	الجواب		النسبة	
	عدد الطلبة المجيبين بنعم	عدد الطلبة المجيبين بـــ لا	نسبة الطلبة المجبين بنعم	نسبة الطلبة المجيبين بـــ لا
س 1	29	26	%52.72	%47.27
س2	42	13	% 76.36	%23.63
س 3	38	17	%69.09	%30.90
س4	33	22	%60	%40
س5	15	40	%27.27	%72.72
س6	23	32	%41.81	%58.18
س9	30	25	%54.54	% 45.45
س10	11	44	%20	%80
س12	29	26	%52.72	%47.27
س15	44	11	%80	% 20
س16	32	23	% 58.18	% 41.81
س17	4	51	%7.27	%92.72
س18	39	16	% 70.90	%29.09
س19	47	8	%85.45	%14.54

الجدول رقم 02

السؤال		الإجابة			النسبة		
س7+8		أعلم وأطالع	أعلم ولا أطالع	لا أعلم ولا أطالع	النسبة رقم 01	النسبة رقم 02	النسبة رقم 03
		27	17	11	%49.09	%30.90	%20
س 11		أحس فعلا	لا أحس	نوعا ما	النسبة رقم 01	النسبة رقم 02	النسبة رقم 03
		14	13	28	%25.45	%23.63	%50.90
س13		الإجابة بنعم		الإجابة بـــ لا	النسبة رقم 01		النسبة رقم 02
		28		27	%50.90		%49.09
س14	لغوية	نقدية أدبية	في كل التخصصات	في مجال آخر	النسبة رقم 01	النسبة رقم 02	النسبة رقم 03	النسبة رقم 04
	01	08	09	10	%.3.57	%28.57	%32.14	%35.71

العينة رقم 02 –الأولى ماستر -

الجدول رقم 01

السؤال	الجواب		النسبة	
	عدد الطلبة المجيبين بنعم	عدد الطلبة المجيبين بـــ لا	نسبة الطلبة المجيبين بنعم	نسبة الطلبة المجيبين بـــ لا
س 1	20	45	30.76%	%69.23
س2	48	17	% 73.84	%26.15
س 3	45	20	%69.23	%30.76
س4	35	30	%53.84	%46.15
س5	18	47	%27.69	%72.30
س6	28	37	%43.07	%56.92
س9	40	25	%61.53	% 38.46
س10	33	31	%50.76	%49.69
س12	40	25	%61.53	%38.46
س15	57	8	%87.69	% 12.30
س16	31	33	% 47.69	% 52.30
س17	7	58	%10.76	%89.23
س18	45	20	% 69.23	%30.76
س19	43	22	%66.15	%33.84

الجدول رقم 02

السؤال	الإجابة			النسبة		
س7+8	أعلم وأطالع	أعلم ولا أطالع	لا أعلم ولا أطالع	النسبة رقم 01	النسبة رقم 02	النسبة رقم 03
	36	19	10	%55.38	29.23%	%15.38
س 11	أحس فعلا	لا أحس	نوعا ما	النسبة رقم 01	النسبة رقم 02	النسبة رقم 03
	13	08	44	%20	%12.30	%67.69
س 13	الإجابة بنعم		الإجابة بـــ لا	النسبة رقم 01		النسبة رقم 02
	29		36	%43.07		%56.52
س14	لغوية	نقدية أدبية	في كل التخصصات	في مجال آخر	النسبة رقم 01	النسبة رقم 02	النسبة رقم 03	النسبة رقم 04
	04	08	05	11	%14.28	%28.57	%17.85	%39.28