جمهورية السودان
جامعة أم درمان الإسلامية
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

أثر طريقتي الحوار وحل المشكلات في زيادة تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي في المدارس الأعدادية بالعراق

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية Ph.D

تخصص : المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

إعـــداد :

عادل عبدالرحمن نصيف العزي

إشراف :

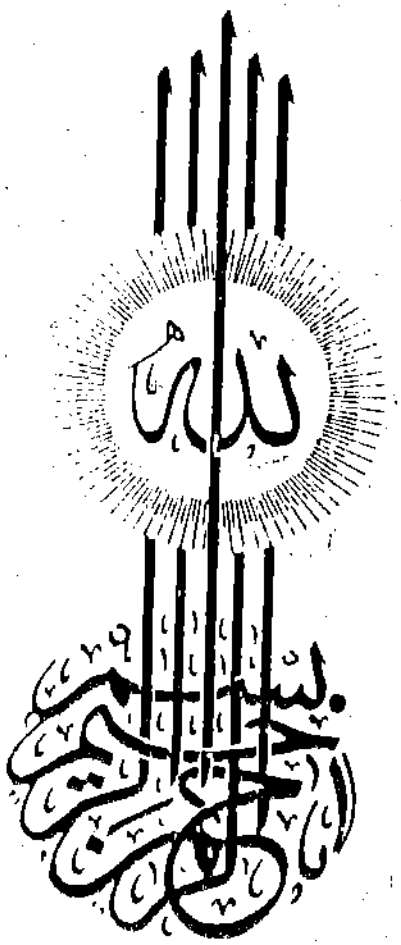
الدكتور

عبدالقادر أحمد الشيخ الفاضي

الدكتور

بابكر البدوي وشي

الخرطوم ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م



وما أوتيتم من العلم إلا قليلا

صدق الله العظيم

الإهداء

إلى أهلي وأبنائي وطني حباً واعتزازاً

إلى الوطن العزيز الذي امتزج ماؤه بدمي

وهواؤه بروحي ... الأرض وسمائه ورافديه فخراً ووفاءً..

إلى كل هؤلاء جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع..

الباحث

عادل عبدالرحمن نصيف العزي

شكر وتقديـــر

قال تعالى : (لئن شكرتم لأزيدنكم) [1] فالشكر لله من قبل ومن بعد،الحمدُ لله الذي أعانني على تمام هذا الجهد المتواضع المتصل بتراثنا العريق، فله الحمدُ والثناء وأساله سبحانه وتعالى القبول والسداد.

والصلاة والسلام على النبي محمد صلى الله عليه وسلم المبعوث رحمة للعالمين كافةً بشيراً ونذيراً.

ولايسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان -ماحييت- لأستاذيَ الفاضلين الدكتور عبدالقادر أحمد الشيخ الفادني والدكتور بابكر البدوي دشين المشرفين على هذه الرسالة لماقدماه من جهد وارشاد سديد ونصائح وتوجيهات رشيدة كان لها أبلغ الأثر في أن يرى هذا العمل طريقه إلى النور.

وأجد نفسي أمام هذا الفعل الكبير والكرم العميم مهما أوتيت من جوامع الكلم ومهما شكرت فانني عاجز عن الوفاء لهما، جزاهما الله خير الجزاء.

كما يتقدم الباحث بالشكر للأساتذة الذين قاموا بتحكيم مادة الأختبار ومثله إلى المديرية العامة للتربية في محافظة ديالي لماقدمته من تسهيلات للباحث من القيام باجراءات الدراسة الميدانية في مدارسها.

---

(١) سورة إبراهيم ، الآية ٧.

ويتقدم الباحث بالشكر والعرفان للدكتور يوسف سليمان الطاهر أستاذ المناهج وطرق التدريس لماقدمه من ملاحظات قيمة عندما كانت الرسالة فكرةً أولية.

والشكر موصول أوله بآخره للسودان شعباً وارضاً وحكومة لاسيما دائرة البعثات في وزارة التعليم السودانية وجامعة أم درمان الأسلامية لأتاحتها الفرصة لأكمال دراستي في رحابها الواسعة، وأخصُّ منها كلية التربية وعميدها الدكتور حسن عبدالرحمن الحسن وأسرته الكريمة الذي فتح لنا قلبه وبيته فجزاهم الله خير الجزاء..

ويتقدم الباحث بالشكر والعرفان للجنة المناقشة على تفضلها بقبول المشاركة في مناقشة هذه الرسالة.

ولايفوتني في هذا المقام من تقديم الشكر والعرفان للعاملين في مكتبة جامعة أم درمان الأسلامية وأخصُّ منهم الأخ محمد بشير.

ومما يحتمهُ واجب الوفاء وتوجبه فضيلة الأعتراف بالفضل لذويه يتقدم الباحث بالشكر والعرفان إلى كل من كانت له يد بيضاء في هذه الرسالة لتكون عملاً خالصاً لله تعالى في سبيل خدمة البحث والدراسة والعلم والمعرفة.

– إنّ المعارف في أهل النهى ذمم–

قائمة المحتويـــات

الموضوع	الصفحة
الأهداء :	أ
شكر وتقدير :	ب
قائمة المحتويات :	د
قائمة الجداول :	ز
قائمة الملاحق :	ح
الفصل الأول : أساسيات البحث :	١
المقدمة :	٢
مشكلة البحث :	٥
أهمية البحث :	٥
أهداف البحث :	٦
أسئلة البحث :	٦
فرضيات البحث :	٦
حدود البحث :	٧
منهج البحث :	٨
مصطلحات البحث :	٨
الفصل الثاني : الدراسات السابقة :	٩
مناقشة الدراسات السابقة وعلاقاتها بالدراسة الحالية :	٢٦
الفصل الثالث الدراسة النظرية :	٢٧
المبحث الأول : الطريقة وأهميتها في التدريس :	٢٨
علاقة الطريقة بالمادة الدراسية :	٣٣

علاقة الطريقة بالمنهج والوقت : ٣٤
شروط الطريقة : ٣٧
مميزات الطريقة : ٣٨
العوامل التي تحدد من اختيار الطريقة التدريسية : ٣٩
الطريقة التربوية وعلم النفس : ٤١
الطريقة والتقنيات الحديثة : ٤٢
الطريقة الحوارية : ٤٣
طريقة حل المشكلات : ٤٦
المبحث الثاني – النقد الأدبي : ٥٥
معنى كلمة نقد : ٥٦
تعريف النقد : ٦٠
فائدة تدريس النقد : ٦١
الناقد وعدته : ٦٤
العلاقة بين النقد والبلاغة والأدب : ٦٦
تاريخ النقد الأدبي : ٦٩
نشأة النقد عند اليونان وتطوره : ٧٠
النقد في العصر الجاهلي : ٧٣
النقد في عصر صدر الأسلام : ٨١
أثر القرآن والحديث النبوي في تطور النقد : ٨٥
النقد الأدبي في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين: ٨٦
النقد الأدبي في العصر الأموي : ٩١
النقد الأدبي في العصر العباسي : ٩٧
النقد الأدبي في العصر الحديث : ١٠٢
أنواع النقد الأدبي : ١٠٥
المدارس النقدية : ١١٦

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية : ١٢٧
وصف عينة البحث : ١٢٨
أداة البحث : ١٣٠
الخطة العامة لتجربة البحث : ١٣٠
تكافؤ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية : ١٣١
بناء الأختبار التحصيلي وتقنينه : ١٣٦
التجربة الاستطلاعية للأختبار : ١٣٩
قياس ثبات الإختبار : ١٤٣
صدق الأختبار : ١١٦
تطبيق الأختبار : ١٤٧
طريقة تصحيح الأختبار : ١٤٨
الوسائل الأحصائية : ١٤٩

الفصل الخامس عرض النتائج ومناقشتها : ١٥٠
عرض النتائج : ١٥١
تفسير النتائج : ١٥٦
التوصيات : ١٥٧
المقترحات : ١٥٨
المصادر والمراجع : ١٥٩
ملخص البحث : ١٦٩
ملخص البحث باللغة الانجليزية : ١٧٢
الملاحق : ١٧٤
السيرة الذاتية : ٢١٥

قائمة الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	رقم الصفحة
١-	جدول الدراسة الميدانية :	١٢٩
٢-	خطة عامة لتجربة البحث مبينا فيها البيانات الأساسية في التجربة :	١٣١
٣-	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل الطلبة في الاختبار القبلي في مادة النقد الأدبي :	١٣٣
٤-	المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية للعمر الزمني لمجموعتي البحث :	١٣٤
٥-	المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية للدخل الشهري للعائلة :	١٣٥
٦-	المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل الأم ولتحصيل الأب:	١٣٦
٧-	القوة التمييزية لفقرات الأختبار :	١٤١
٨-	مستوى صعوبة الفقرات :	١٤٢
٩-	درجات الطلبة الذين يمثلون عينة ثبات الأختبار :	١٤٥
١٠-	المتوسط والأنحراف المعياري والنسبة التائية لمجموعتي البحث في الاختبار البعدي لمادة النقد الأدبي :	١٥١
١١-	المتوسط والأنحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة النقد الأدبي بطريقة الحوار وتحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بطريقة حل المشكلات :	١٥٢
١٢-	المتوسط والأنحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل الطالبات اللائي يدرسن مادة النقد الأدبي بطريقة الحوار ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن المادة نفسها برطيقة حل المشكلات :	١٥٣
١٣-	المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل الطلاب الذين يدرسون بطريقة الحوار وتحصيل الطالبات اللائي درسن بالطريقة ذاتها:	١٥٤
١٤-	المتوسط والأنحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل الطلاب الذين يدرسون بطريقة حل المشكلات وتحصيل الطالبات اللائي يدرسن بالطريقة نفسها :	١٥٥

قائمة الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
١-	خطاب موجه من كلية المعلمين الى المديرية العامة لتربية ديالى :	١٧٥
٢-	خطاب موجه من المديرية العامة لتربية ديالى إلى إدارة المدرستين :	١٧٦
٣-	درجات الطلبة «عينة البحث» في الاختبار القبلي :	١٧٧
٤-	أعمار الطلبة «عينة البحث» محسوبة بالسنين:	١٧٨
٥-	الدخل الشهري للعائلة «محسوباً بالدينار»:	١٧٩
٦-	تحصيل الأب لمجموعتي التجربة :	١٨٠
٧-	تحصيل الأم لمجموعتي التجربة :	١٨١
٨-	الموضوعات المقررة من كتاب النقد الأدبي :	١٨٢
«٩-١٤»	الدروس النموذجية :	١٨٣ - ٢٠١
١٥-	الأختبار بصورته الأولية :	٢٠٤
١٦-	الأختبار بصورته النهائية :	٢٠٨
١٧-	نموذج الأجابة على فقرات الأختبار :	٢١١
١٨-	درجات طلبة المجموعة الأولى في الأختبار البعدي :	٢١٣
١٩-	درجات طلبة المجموعة الثانية في الأختبار البعدي :	٢١٤

الفصل الأول
أساسيات البحث

المقدمة

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

أسئلة البحث

فرضيات البحث

حدود البحث

منهج البحث

مصطلحات البحث

المقدمة:

الحمدُ لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين اما بعد فانّ اللغة العربية تمتاز من بين لغات العالم باتساعها ودقتها وقابليتها للنمو ومسايرة التطور، وقد نمت بتراثها النثري والشعري نمواً سريعاً معافى، واستطاعت أن تؤدي ماتتطلبه منها الحضارة البشرية الحديثة بكل مافيها من مجالات علمية وفنية متنوعة، وقد كان لها ولآدابها مكانة خاصة في المدنية وأن التاريخ لايعرف مثالاً آخر للغة توغلت بجذورها القوية إلى أعماق حياة دولة مترامية الأطراف مثلما توغلت جذور اللغة العربية في حياة أهلها ومحبيها، هذه اللغة التي أخذت تنتقل في العالم بحمل لواء العلم والحضارة لعدة أجيال وقرون، وأنها بدأت تسجل دورها العالمي في هداية ركب الثقافة والمدنية إلى أمد طويل، كما كان لها دور كبير في نشر ظلال المعرفة والحضارة وإضاءة أجيال الدنيا بانوار الحكمة والهداية ورفع المستوى العقلي والخلقي والأجتماعي للانسانية جمعاء.

إنّ الأدب العربي كان ومايزال مرآة تعكس الحياة فتبدو من خلاله ملامح الكون والحياة باشكالها وصورها المتنوعة وإذا كان لنا من مسوغ القول إنّ الأدب يعكس الحياة فانما ينبع ذلك من وظيفته التي وظفها المبدعون في خدمة قضايا الأنسانية بأسلوب يعرض القضية ويصف لها الحلول ويوفر لها البيئة التي يمكن أن تتربى بها وفق مايراه لأنّ للاديب بصيرةً نافذة وحساً مرهفاً يتميز به عن الناس الآخرين لاسيما إذا كان الأديب ملتزماً بالقضايا التي يؤمن بها وفق مبادئ الدين الأسلامي لأنّ الأسلام حقيقة عظمى غيرت وجه الحياة في كافة المواطن التي أظلتها. بدأت بتهذيب الفرد فأتجهت الى القلب والسلوك والى العقيدة، ثم مالبث الأسلام أن أحكم نظامه على كل مناحي الحياة للفرد والجماعة ومثلما أثر في العقيدة فقد اثر في الأبداع الفني وخاصة في القول.

إنّ لموضوع الأدب صلةً قويةً المسد ببقية فروع اللغة العربية الأخرى لأنّ اللغة العربية كلّها وحدة متماسكة ولاسيما مع النقد الأدبي، فالنقد قائم على الأدب أو البيان، وليس فناً قائماً بنفسه مكتفياً بذاته. [1] فالناقد يقوّم النتاج الأدبي ويضعه في مكانه الصحيح على ضوء القواعد البلاغية والحكم على الفكرة والصورة وقيمتها وأهميتها وملاءمتها، وعلى اللفظ الذي إختاره الأديب

---

(١) محمد زغلول سلام، النقد العربي الحديث، مطبعة المعرفة، القاهرة، ١٩٦٤م، ص ٩١.

وتأثيره وعلاقته بغيره ومدى مطابقة الكلام للمقام أو لمقتضى الحال وبالحكم على نجاح الأديب في نقل تجربته ومشاعره الى الآخرين وقدرته على التأثير والأقناع.

إنّ للأدب والنقد فوائد تربوية وتعليمية يحصل عليها الطالب من دراسته لهما، منها الأتصال بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة والتزود من قيمه الخلقية والأجتماعية والفنية بما يلائم مجتمعنا العربي وتزداد قدرته على فهم النصوص الأدبية واستخلاص المعاني من الألفاظ وإدراك نواحي الجمال فيها وتذوقها وتحليلها ونقدها كما يزداد فهم الطالب للمجتمع والتفاعل معه باشاعة التعاون والتضامن والمحبة وما إليها بين المواطنين ويرى فيها صوراً مثالية جديرة بالأتباع ويصبح داعياً إليها، ومن الفوائد الأخرى اقتداره على المقارنات الأدبية واصدار الأحكام في أمانة وموضوعية، كما أنّ لها فائدة كبيرة في تنمية الثروة اللغوية لدى الطالب وامتاعه بما يقرأ ويسمع من الأدب الجيد. (١)

ومن فوائد دروس النقد بناء شخصية الطالب لأنّ الأهتمام بالنقد والتمرس به تمرساً جاداً يفرضان على الطالب أن ينشيء لنفسه رأياً مستقلاً في بعض المواقف ومن فوائده الأخرى يكتسب الطالب صفة التحقيق العلمي عن طريق مراجعته الأصول مراجعة ممحصة والأطلاع على الشروح المتعددة ليستمّد منها مايعينّه على أمره وكذلك يحقق النقد عمق النظرة عند الطالب وسعة في الأدراك.

إنّ هذه الأهداف لايمكن تحقيقها إلا باتباع طريقة تدريسية يمكن من خلالها تحقيق كل هذه الأهداف لذا يرى الباحث أن للطريقة التدريسية الأثر البليغ في العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية فاختار طريقتي الحوار وحل المشكلات في تدريس مادة النقد الأدبي لما لها من مميزات جعلتها أفضل من الطريقة الألقائية التي تستخدم في تدريس مادة النقد الأدبي في المدارس الثانوية بالعراق.

لقد قسم الباحث الرسالة الى خمسة فصول، تضمن الفصل الأول أساسيات البحث وتضمن الفصل الثاني الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث.

---

(١) محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٨م، ص ٢٧٠.

وخصص الفصل الثالث للدراسة النظرية وقسمه الى مبحثين تضمن المبحث الأول حديثاً عن الطريقة واهميتها في التدريس، واشتمل المبحث الثاني حديثاً عن النقد الأدبي وتاريخه وأنواعه والمدارس النقديّة.

أما الفصل الرابع فقد خصص للدراسة الميدانية واجراءاتها. وأخيراً تختتم الدراسة فصولها بالفصل الخامس الذي تضمن اهم النتائج التي خرجت بها واهم التوصيات التي يوصي بها الباحث في هذه الدراسة، كما تضمن عدة مقترحات لدراسات وبحوث مستقبلية يمكن أن تدعم هذه الدراسة وتحقق نفعاً كبيراً للعملية التربوية.

«رَبّنَا لاتُؤاخِذنَا إن نَّسِينَا أوَ أخطانا رَبّنَا ولاتَحمِل علينا إصراً كما حَمَلتَهُ على الّذينَ من قَبلِنَا، ربّنا ولاتُحمِلنا مالاطاقة لنا به واعفُ عنّا واغفِر لنا وارحَمنا أنتَ مَولانا فانصُرنا على القومِ الكَافِرين»[1]

---

(١) سورة البقرة، الآية ٢٨٦.

مشكلة البحث :

أنّ تدريس النقد الأدبي في مرحلة التعليم الأعدادي بالعراق، بدأ بتدريس بعض الأحكام النقدية وحث الطلبة على حفظ هذه الأحكام، واستظهارها نظرياً بعيداً عن التجريب العملي لها، ويلاقي الطلبة صعوبات عندما يطلب منهم تفسير وتوضيح ونقد أيّ بيت من أبيات القصيدة أو أيّ قطعة نثرية أخرى.

لقد ظلت الطريقة الألقائية هي السائدة في تدريس مادة النقد الأدبي، التي يكون المدرس المحور الرئيسي فيها بينما يكون دورُ الطالب سلبياً ، فهو مستمع فقط، لهذا صار مستوى الطلبة ضعيفاً في مادة النقد الأدبي. وهذا يرجعُ الى أسباب كثيرة منها طبيعة المادة النقدية، ومحتوى المنهج المقرر، وبعضها يعود الى الفروق الفرديّة بين الدارسين، ورغبة المدرس في ممارسة مهنة ومهام التدريس، وضعف مؤهلاتهم وخبراتهم العلمية، ومنها يرجع الى طرائق التدريس المتبعة في تدريس مادة النقد الأدبي، وقد عرف الباحث كل هذه المؤثرات عندما كان مدرساً لمادة النقد الأدبي في المدارس الأعدادية بالعراق.

إنّ ضعف الطلبة في تحليل النصوص الأدبية، وعدم مقدرتهم في نقدها ولو بالحد الأدنى، تعدُّ ظاهرة تستحق الوقوف عندها والتعرف على أبعادها، لتحديد أسبابها وأقتراح أوجه العلاج المناسب لها، وتلمساً للحلول المناسبة آثر الباحث أن يتناول أحد جوانب المشكلة ممثلاً بطريقة التدريس، مختاراً طريقتي الحوار وحل المشكلات لتدريس مادة النقد الأدبي لطلبة الصف السادس الأعدادي في المدارس الأعدادية بالعراق.

أهميـــة البحث :

تكمن أهمية البحث من كونها تنبع من أهمية اللغة العربية بصورة عامة وأهمية النقد الأدبي بصورة خاصة لأنها تمثل أساس العلوم الأخرى، كما أن البحث يتضمن العديد من المقترحات والتوصيات التي قد تساعد في تدريس مادة النقد الأدبي وفق طريقتي الحوار وحل المشكلات لأنّ تدريس النقد الأدبي يعدُّ من الأمور المهمة شأنه شأن العلوم الأخرى فهو يعلم الطلبة دلالة الألفاظ اللغوية.

ويمكن أن ترجع أهمية هذا البحث الى مايلي :

١- يعدُّ واحداً من البحوث التجريبية التي تجري في مجال طرائق تدريس مادة النقد الأدبي في المدارس الأعدادية بالعراق.

٢- يقدم البحث كثيراً من الحلول لمشكلات قائمة في تدريس مادة النقد الأدبي.

أهداف البحث :

الهدفُ من هذا البحث هو دعوة المدرسين الى إعتماد طريقتي الحوار وحل المشكلات في تدريس مادة النقد الأدبي لطلبة الصف السادس الأدبي لما لهما من فاعلية ووضوح في إيصال المادة الدراسية إلى أذهان الطلبة وتحسين مستواهم العلمي ويمكن تلخيص أهداف البحث بما يلي :

١- تزويد القائمين على تدريس مادة النقد الأدبي في المراحل الأعدادية بطرائق تدريسية أثبتت فاعليتها على تحصيل الطلبة بالتجريب الميداني لها.

٢- معرفة مدى تاثير الطريقة الحواريّة على تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي.

٣- معرفة مدى تاثير طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي.

٤- إختيار وحدات دراسية من كتاب النقد الأدبي المقرر تدريسه، وتدريسها بطريقتي الحوار وحل المشكلات.

أسئلة البحث :

تتحدد أسئلة البحث الحالي بالسؤالين الآتيين :

س١ : ماأثرُ كل من طريقتي الحوار وحل المشكلات في التحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الأدبي الذين يدرّسون مادة النقد الأدبي؟

س٢ : ماتاثير متغير الجنس في أثر كل من طريقتي الحوار وحل المشكلات في التحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي؟

فرضيات البحث :

للأجابة عن أسئلة البحث لابدَّ من اختيار الفرضيات الآتية :

الفرضية الأولى : ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرّسون مادة النقد الأدبي بطريقة الحوار ومتوسط تحصيل الطلبه الذين يدرّسون بطريقة حل المشكلات.

الفرضيـة الثانية : ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرّسون مـادة النقد الأدبي بطريقـة الحـوار ومتـوسط تحصيل الطلاب الذين يـدرّسون بطريقـة حل المشكلات.

الفرضيـة الثالثة : ليس هناك فرق ذو دلالة احصـائية بين متوسط الطالبات اللائي يُدرّسنَ مادة النقد الأدبي بطريقـة «الحوار» ومتـوسط تحصيل الطالبـات اللائي يُدرّسنَ بطريقـة «حل المشكلات».

الفرضية الرابعـة : ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائيه بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرّسونَ مـادة النقد الأدبي بطريقـة «الحوار» ومـتوسط تحصيل الطالبـات اللائي يُدرّسنَ بالطريقـة نفسها.

الفرضيـة الخـامسـة : ليس هناك فرق ذو دلالة إحصـائيـة بين متـوسط تحصيـل الطلاب الذين يدّرّسونَ مادة النقد الأدبي بطريقة حل المشكلات ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يُدرّسنَ بالطريقة ذاتها.

حدود البحث :

يقتصر هذا البحث على :

١- طلبة الصف السادس الأدبي في المدارس الأعدادية بالعراق.

٢- تقتصر الدراسة على مدرستين من المدارس الأعدادية بالعراق.

٣- تضم عينة البحث مجموعتين من طلاب اعدادية الشريف الرضي ومجموعتين من طالبات اعدادية ٧ نيسان للبنات.

٤- الموضوعات التي سيتمُ تدريسها بطريقتي الحوار وحل المشكلات ستكون من المنهج المقرر لطلبة الصف السادس الأدبي للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦.

٥- ستدرس الموضوعات في فترة اقصاها ثمانية أسابيع وبمعدل حصة واحدة في الأسبوع.

٦- الأختبارات المعده لهذه الدراسة ستكون من تصميم الباحث بعد عرضها على مجموعة من المتخصصين في اللغة وطرائق التدريس.

منهج البحث :

يعتمدُ الباحث في اعداد هذا البحث على :

١- المنهج الوصفي التحليلي وذلك في الجزء المتعلق بالجانب النظري من الدراسة.

٢- المنهج التجريبي فيما يتعلق بالجانب الميداني للدراسة والذي يتمُ به إختيار عينة البحث للتطبيق، واستخدام المنهج الاحصائي في تحليل المعلومات والوصول الى النتائج.

مصطلحات البحث :

١- الطلبة : المقصود بهم طلبة العينة الدراسية من بنين وبنات الذين تطبق عليهم الدراسة.

٢- عينة عشوائية : هي عينة مختارة اختياراً غير متحيز من المجتمع [١] .

٣- الأختبار القبلي : هو الأختبار المقدم للمجموعتين الأولى والثانية قبل البدء بالدراسة التجريبية.

٤- الأختبار البعدي : هو الأختبار المقدم للمجموعتين الأولى والثانية بعد نهاية الدراسة الميدانية.

٥- الاختبار المقنن : هو الأختبار الذي صيغت مفرداته وكتبت تعليماته بطريقة تضمن ثباته إذا ماكُرر، كما تضمن صدقه في قياس السمة او الظاهرة التي وضع لقياسها [٢] .

٦- التحصيل : هو انجاز عمل، أو احداث التفوق في مهارة أو مجموعة من المهارات [٣] .

٧- المرحلة الأعدادية : حدد نظام المدارس الثانوية بالعراق المرحلة الأعدادية كالآتي :

يكون التعليم الثانوي على مرحلتين متتابعتين، متوسطة واعدادية، مدة الدراسة في كل مرحلة ثلاث سنوات [٤] .

واستناداً إلى ذلك فانّ المرحلة الأعدادية هي المرحلة الثالثةُ في سلم النظام التعليمي بالعراق بعد المرحلتين الأبتدائية ومدة الدراسة فيها ست سنوات والمرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتتكون المرحلة الأعدادية من الصف الرابع العام والصف الخامس الأعدادي بفرعيه الأدبي والعلمي والصف السادس الأعدادي بفرعيه الأدبي والعلمي.

٨- التذوق الأدبي : هو اقتدار الفرد على ادراك مافي النص الأدبي من ضعف وقوة وقيم وجمال مبنياً بالطبع على مقومات البلاغة والنقد مما يجعله يستمتع بالنص أو ينفر منه [٥] .

---

(١) ج. واين وآخرون ، التقويم في التربية الحديثة، ترجمة محمد عاشور وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، ص ٧٤٢.

(٢) رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧، ص ٧.

(٣) فريد جبرائيل النجار، قاموس التربية وعلم النفس، ١٩٦٠، ص ١٥.

(٤) جمهورية العراق، وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية رقم «٢» لسنة ١٩٧٧، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٤.

(٥) حسن سليمان قوره، تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٧٢، ص ٢٢٧.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة
وعلاقاتها بالدراسة الحالية

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

يتناول الباحث في هذا الفصل عدداً من البحوث والدراسات العربية التي لها علاقة بموضوع البحث والتي تيسر له الحصول عليها من مسحه للمكتبات والاتصال الشخصي والأطلاع على الرسائل الجامعية التي تناولت الموضوع في زاوية من زواياه.

إنّ الدراسات والبحوث العربية التي أُجريت في ميدان تدريس النقد الأدبي قليلةٌ نسبياً إذا قارناها بالدراسات الأخرى التي أُجريت في فروع اللغة العربية الأخرى من قواعد، وأدب، ونصوص ومطالعة وإملاء وتعبير. وفيما يلي عرضاً موجزاً لهذه الدراسات.

أولاً : دراسة وفاء شاري حسن السعدي:

عنوانها دراسة تقويمية لتدريس النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية في كليات جامعة بغداد، ١٩٩٦ [١].

قامت الباحثة باعداد دراسة تقويمية لتدريس مادة النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة لكونهما على تماس مباشر بالعملية التدريسية، ومعرفتهم دقيقة في هذا الميدان لمعرفة نقاط الضعف والقوة في تدريس مادة النقد الأدبي، والأسترشاد بآرائهم ومقترحاتهم بغية تطويره.

وتحقيقاً لأهداف البحث بنت الباحثة أداة بحثها باستبانتين احداهما للتدريسين والأخرى للطلبة، بعد أن إستطلعت آراء عينة من التدريسيين والطلبة، وبعد قراءتها للأدبيات والدراسات السابقة، كانت فقرات الأستبانتين مكونة من «١١٥» فقرة، «٦٢» فقرة خاصة بالتدريسيين و «٥٣» فقرة خاصة بالطلبة موزعة على ستة مجالات، وقد حرصت الباحثة على إتصاف أداة البحث بالصدق فعرضتها على نخبة من الخبراء والمتخصصين بالتربية وعلم النفس واللغة العربية واصول تدريسها، وكذلك تثبتت الباحثة من ثبات أداة البحث باعادتها على عينة من التدريسيين والطلبة، وطبقت الباحثة أداتها على العينة الأساسية البالغة «١٨» تدريسياً و «٤٣٠» طالباً وطالبة ثم فرغت الأجابات بحسب كل مجال.

ومن ثم استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي، الوسط المرجح، والوزن المئوي، والنسبة المئوية لمعالجة البيانات احصائياً، وقد كانت أهم نتائج البحث هي :

---

(١) وفاء شاري حسن السعدي، دراسة تقويمية لتدريس النقد الأدبي في اقسام اللغة العربية في كليات جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة لكلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٩٦.

أولاً : نتائج الهدف الأول من وجهة نظر التدريسين.

أ- مجال الأهداف :

١- إن ضعف معرفة الطلبة بأهداف تدريس النقد الأدبي يؤدي بهم الى عدم الإهتمام بالمادة.

٢- الأهداف غير كافية لتحقيق ماهو مطلوب من تدريس النقد الأدبي.

٣- ضعف معرفة تدريسي النقد الأدبي بالأساليب الحديثة لتحقيق أهداف مادة النقد الأدبي.

ب- مجال الطرائق والأساليب التدريسية :

١- عدم وجود منهج محدد للنقد الأدبي.

٢- اعتماد التدريسيين على طريقة واحدة من طرائق التدريس.

٣- ضعف مواكبة تدريسي المادة للتطور الحاصل في طرائق تدريس النقد الأدبي.

ج- مجال المفردات :

١- المفردات غير ملائمة لمستوى الطلبة.

٢- قلة عدد المفردات التي تعطى للطلبة خلال العام الدراسي قياساً بمفردات المواد الأخرى.

٣- المفردات التي لاتتلاءم مع مستوى الطلبة لاتحقق لهم قدراً كبيراً من الحرية والانطلاق في المنافسة .

د- مجال التدريسيين :

١- ضعف الكفاية التدريسية لبعض تدريسي المادة.

٢- ضعف تقدير الأهمية العلمية لمادة النقد الأدبي في تدريس الفروع الأخرى.

هـ- مجال الطلبة :

١- ندرة الاستعارة من المكتبة وخاصة الكتب النقدية منها.

٢- يعاني أكثر الطلبة من الازدواجية اللغوية «الفصيحة والعامية».

و- مجال أساليب التقويم والامتحانات :

١- الاعتماد على الأمتحانات التحريرية في تقويم الطلبة.

٢- افتقار الأسئلة الأمتحانية الى الأساليب العلمية في صياغتها وترتيبها.

نتائج الهدف الأول من وجهة نظر الطلبة :

أ- مجال الأهداف :

١- الأهداف صيغت بألفاظ وتعابير عامة وبشكل اجرائي.

٢- ليس هناك أهداف محددة للنقد الأدبي وأخرى لتاريخ النقد الأدبي.

ب- مجال الطرائق والأساليب التدريسية :

١- لايتوفر كتاب منهجي للنقد يكون دليلاً ومساعداً للطالب.

٢- قلة استخدام التقنيات التربوية في تذليل صعوبات تدريس النقد الأدبي.

ج- مجال المفردات :

١- أغلبية المفردات تقليدية يغلب عليها طابع التكرار.

٢- المفردات ضعيفة الأرتباط بميول الطلبة واهتماماتهم.

٣- ضعف تنمية المفردات لقدرات الطلبة النقدية.

د- مجال التدريسيين :

١- يوجه بعض التدريسيين اهتمامهم بتاريخ النقد لا بالنقد الأدبي.

٢- قلة المحفزات «المادية والمعنوية» للتدريسيين المبدعين.

هـ- مجال الطلبة :

١- ضعف الذخيرة اللغوية لدى الطلبة.

٢- يعاني أكثر الطلبة الازدواجية اللغوية «الفصيحة والعامية»

٣- ضعف رغبة الطلبة في تخصص اللغة العربية.

و- مجال أساليب التقويم والأمتحانات :

١- صعوبة فهم مضمون الأسئلة الأمتحانية.

٢- لاتقيس الأمتحانات القدرات النقدية لدى الطلبة.

٣- لاتتناسب الأسئلة الأمتحانية ومستوى الطلبة بالمادة.

ثانياً : نتائج الهدف الثاني :

أما النتائج المتعلقة بالهدف الثاني فقد أظهرت النتائج أن هناك «٢٤» فقرة ظهرت فيها فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى «٠,٠٥» ودرجة حريّة «٢» وأن القيمة الجدولية كانت «٥,٩٩».

ثالثاً : نتائج الهدف الثالث :

أما النتائج المتعلقة بالهدف الثالث فقد أظهرت النتائج أن التدريسيين والطلبة تقدموا بمقترحات عدة منها :

١- ضرورة أن تكون الأهداف واضحة ومحددة.

٢- ضرورة أن تكون الأهداف مواكبة للمستجدات التربوية التي تطرأ على المجتمع.

٣- ضرورة الأهتمام بالتقنيات التربوية وتنويعها.

٤- ضرورة الأعتماد على الطرائق التدريسية التي تجعل الطالب عنصراً ايجابياً ومتفاعلاً.

٥- ضرورة إسهام التدريسي بوضع المفردات.

٦- ضرورة وضع محفزات للتريسيين المبدعين.

٧- ضرورة إجتياز الطلبة اختباراً باللغة العربية في بداية قبولهم بأقسام اللغة العربية.

٨- ضرورة أن تكون الأسئلة الأمتحانية متنوعة وواضحة وتتناسب مع مستوى الطلبة.

توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بالتوصيات الآتية :

١- ضرورة تحديد الأهداف التربوية لتدريس النقد الأدبي.

٢- ضرورة اشتراك تدريسيي النقد الأدبي في وضع الأهداف.

٣- ضرورة أن تكون الأهداف ملائمة لمستويات الطلبة.

٤- ضرورة أن تكون صياغة الأهداف واضحة ومحددة، يمكن صياغتها الى أهداف سلوكية، تمكن التدريسيين من تحقيقها.

٥- ضرورة أن يصار الى ربط فروع اللغة العربية بعضها ببعض.

٦- ضرورة توفير التقنيات التربوية المناسبة، لغرض استخدامها في تيسير تدريس مادة النقد الأدبي.

٧- ضرورة الأرتقاء بالكفايات التدريسية لتدريسيي النقد الأدبي عن طريق الدورات التاهيلية، أو عن طريق اشراكهم بالمؤتمرات والأيفادات العلمية خارج القطر.

٨- ضرورة منح التدريسيين المبدعين في تدريس النقد الأدبي الامتيازات والمحفزات المادية والمعنوية.

٩- ضرورة البدء بتدريس مادة النقد الأدبي مبكراً في المدارس الأعدادية وعدم اقتصار تدريسه على سنة واحدة وصولاً الى تدريسه في الجامعة.

١٠- زيادة الساعات المقررة لتدريس النقد الأدبي في الجامعة.

أما مقترحات الدراسة فكانت كما يلي :

١- دراسة تقويمية لتدريس النقد الأدبي في المرحلة الأعدادية بالعراق من وجهة نظر المدرسين والطلبة.

٢- بناء دليل لتدريسيي النقد الأدبي لتيسير تدريس مادة النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية في

الجامعات العراقية.

٣- تقويم الأسئلة الامتحانية الوزارية للمرحلة الأعدادية في مادة النقد الأدبي في العراق.

٤- اجراء دراسة علمية تهدف الى بيان أثر استخدام طرائق حديثة في التدريس لتنمية التذوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة بغداد.

٥- اجراء دراسة مقارنة بين تدريسيي النقد الأدبي في جامعة بغداد وبين احدى الجامعات العريقة في احدى الأقطار العربية.

وجه استفادة الباحث من هذه الدراسة :

تمثلت إستفادة الباحث من هذه الدراسة في الجوانب الآتية :

١- تم التاكيد على النقد الأدبي لا على تاريخ النقد أثناء تدريس الطلبة الموضوعات التي تم اختيارها.

٢- التاكيد على استخدام الفصحى في الحوار والنقاش والابتعاد عن العامية والأزدواجية اللغوية.

٣- التنويع في الأسئلة وجعلها مناسبة لمستوى الطلبة.

٤- الأعتماد على الطرائق التدريسية التي تجعل الطالب عنصراً ايجابياً ومتفاعلاً في العملية التدريسية.

٥- ربط فروع اللغة العربية بعضها ببعض في التدريس.

ثانياً : دراسة حسن شحاته، ١٩٩٠م [1]

لقد أجريت هذه الدراسة في مصر، «جامعة عين شمس» استهدفت تنمية الذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، ثم اختار عينة البحث من تلاميذ الصف الخامس، وقد توصل الباحث الى نتائج عدة منها وضع طريقة جديدة ومبتكرة لتنمية الذوق الأدبي لدى التلاميذ كما يلي :

١- لاتذوق دون فهم : يتم تحقيق هذه الخطوة من خلال مناقشة التلاميذ في مضامين النص الأدبي من حيث الفكرة العامة والأفكار التفصيلية والفرعية ومعاني المفردات اللغوية في جمل تامه.

٢- تأمل وتخيل : يتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال مطالبة التلاميذ بالايصدروا حكماً تذوقياً قبل أن ينظروا الى النص الأدبي بجميع مكوناته بعض الوقت بصمت، ويحاولوا التعبير عن أفكارهم

---

(١) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، طبعة مزيدة ومنقحة، طريقة وضعها حسن شحاتة لتنمية التذوق الأدبي لدى التلاميذ، ص ١٩٧.

بلغتهم، ويوازنوا بين لغتهم واللغة الفنية التي استخدمت في النص تعبيراً وتصويراً.

٣- إقرأ وعبر : ويتم التوصل الى تحقيق هذه الخطوة عن طريق استماع التلاميذ الى قراءة واعية ممثلة للمعنى من المعلم، أو أحد التلاميذ النابهين، أو احدى التسجيلات الصوتية مع مراعاة التاني في القراءة واخراج الحروف من مخارجها وضبط الكلمات والتعبير عن الانفعالات بصوت واضح وأداء مصحوب بالحركات إذا لم تكن القراءة مسجلة.

٤- ناقش ثم أجب : يتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال تقسيم التلاميذ الى مجموعات صغيرة بضم كل مقعدين في شكل تقابلي، وعلى كل مقعد تلميذان فتتكون كل مجموعة من أربعة تلاميذ، ثم يطرح المعلم مواطن التذوق الأدبي في النص على شكل مشكلات ترتبط بالألفاظ المناسبة الموجبة، والترتيب المناسب للأفكار وأسرار الجمال في التعبير والتصوير، ويطلب من كل مجموعة أن تتناقش معاً في هدوء لحل هذه المشكلة وتحدد أسرار الجمال في الكلمات والعبارات والصور، ثم يقوم المعلم بعد خمس دقائق بقراءة السؤال الأول لتتنافس المجموعات في الأجابة عن طريق أحد التلاميذ من كل مجموعة مع مراعاة أنه ليست هناك إجابة خاطئة وأخرى صائبة، بل اجابة صائبة واجابة أصوب وهكذا.

٥- تذوق بمفردك : ويتم تحقيق هذه الخطوة عن طريق اعطاء المزيد من الحرية والأعتماد على النفس وذلك بتزويد التلاميذ بنص أدبي مناسب يشبه النص الذي سبق دراسته وتذوقه في فكرته، ويطلب من التلاميذ تحديد مضامين النص أولاً ثم مواطن الجمال في اللفظ والتعبير والتصوير ثانياً.

وجه استفادة الباحث في هذه الدراسة :

١- تأكيد الباحث على تحقق عنصر الفهم للنص من قبل التلاميذ قبل تذوقه فنياً ونقده.

٢- توجيه الطلبة بضرورة الأحاطة بالنص من كل جوانبه قبل الأجابة واصدار الحكم الفني.

٣- الأستفادة من التنظيم والتقسيم الذي جعل التلاميذ، يتنافسون لحل المشكلات التي تطرح عليهم، وهذا يتناسب مع الطريقة التي اختارها الباحث «طريقة حل المشكلات» لخلق حالة من التنافس بين الطلبة لحل المشكلات التي تطرح عليهم.

ثالثاً - دراسة ناصر محمود المخزومي (١٩٨٨م)

عنوان الدراسة «أثر استخدام التلفزيون التربوي وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة

الصف الثاني الثانوي في مادة النقد الادبي [1] .

هدفت هذه الدراسة لأختبار اثر كل من التلفزيون التربوي وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، والى تحديد اثر كل من الطريقتين في تحصيل الطلبة من الفئات التحصيلية المختلفة «مرتفع، متوسط، منخفض» في مادة النقد الأدبي.

حاولت هذه الدراسة الأجابة عن الأسئلة الآتية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة النقد الأدبي تعزى لطريقة التدريس؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة النقد الأدبي تعزى لجنس الطلبة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة النقد الأدبي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي من فئات التحصيل المختلفة «مرتفع، متوسط، منخفض» ممن تعلموا مادة النقد الأدبي بطريقة التلفزيون التربوي وبين الطلبة المكافئين لهم في نفس الفئات التحصيلية ممن تعلموا بطريقة المحاضرة؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي على الجزء الأول من الأختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي على الجزء الأول من الأختبار البعدي تعزى لجنس الطلبة؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي على الجزء الثاني من الأختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي على الجزء الثاني من الأختبار البعدي تعزى لجنس الطالب؟

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في المدارس الحكومية التي فيها شعبتان أو اكثر في محافظة اربد خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٨٧ - ١٩٨٨.

---

(١) ناصر محمود المخزومي، اثر استخدام التلفزيون التربوي وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي في مادة النقد الادبي ، رسالة ماجستير غير منشورة قدمت الى جامعة اليرموك ، ١٩٨٨.

أما حجم عينة الدراسة فقد تكون من «٢٧٢» طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في «٤» مدارس للذكور و «٤» مدارس للإناث تم اختيارها من بين مدارس مجتمع الدراسة.

قسمت شعب عينة الدراسة عشوائياً الى مجموعتين من الشعب حيث دُرّست المجموعة الأولى بطريقة التلفزيون التربوي بينما دُرّست المجموعة الثانية بطريقة المحاضرة.

وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً، وتم التاكد من صدق المحتوى بواسطة المحكمين، أما معامل الثبات فقد تم ايجاده بأستخدام معادلة كودريتشاردسون ٢٠،٢٠٠ - KR حيث بلغ «٠,٨٤».

لقد خضع الطلبة للأختبار التحصيلي مرتين : الأولى قبل البدء بالدراسة التجريبية والثانية بعد الأنتهاء من التجربة بأسبوع، وذلك لقياس فروق التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما استخدم تحليل التباين الثنائي على التصميم العادي «٢×٢» على نتائج الأختبار التحصيلي البعدي. ودلت نتائج تحليل التباين الثنائي على :

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» في التحصيل البعدي لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة النقد الأدبي تعزى لطريقة التدريس، وكانت الفروق لصالح الطلبة ممن تعلموا بطريقة التلفزيون التربوي.

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» في التحصيل البعدي لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة النقد الأدبي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسط تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي من فئة التحصيل المرتفع في المجموعة التي تعلمت بطريقة التلفزيون التربوي ومتوسط تحصيل الطلبة المكافئين لهم من نفس فئة التحصيل ممن تعلموا بطريقة المحاضرة.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي من فئة التحصيل المرتفع في مجموعتي الدراسة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وهذه الفروق كانت لصالح الطالبات ممن تعلّمنَ بطريقة التلفزيون التربوي.

٥- وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي من فئة التحصيل المتوسط في المجموعتين تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس وهذه الفروق كانت لصالح الطلاب الذكور ممن تعلموا بطريقة المحاضرة.

٦- وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسط تحصيل طلبة الصف الثاني

الثانوي الأدبي من فئة التحصيل المنخفض ممن تعلموا بطريقة التلفزيون التربوي وبين تحصيل طلبة نفس الصف من نفس فئة التحصيل ممن تعلموا بطريقة المحاضرة وهذه الفروق كانت لصالح الطلاب الذكور من فئة التحصيل المنخفض ممن تعلموا بطريقة التلفزيون التربوي.

٧- وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسط تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي من فئة التحصيل المنخفض وبين تحصيل طالبات الصف نفسه من نفس فئة التحصيل.

٨- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسط طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي من فئة التحصيل المنخفض ممن تلعموا بطريقة التلفزيون التربوي، ومتوسط طلبة الصف نفسه من نفس فئة التحصيل ممن تعلموا بطريقة المحاضرة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

٩- وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسط تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي على الجزء الأول من الأختبار البعدي ممن تعلموا بطريقة التلفزيون التربوي، ومتوسط تحصيل طلبة الصف نفسه ممن تعلموا بطريقة المحاضرة ولصالح طريقة التلفزيون التربوي.

١٠- وجود فروق ذات دلالة إحصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسط تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي على الجزء الأول من الأختبار البعدي ومتوسط تحصيل طالبات الصف نفسه على هذا الجزء من الأختبار ولصالح الطالبات.

١١- وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسط تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي على الجزء الثاني من الأختبار البعدي ممن تعلموا مادة النقد الأدبي بطريقة التلفزيون التربوي، ومتوسط تحصيل الطلبة ممن تعلموا بطريقة المحاضرة على الجزء نفسه من الأختبار ولصالح طريقة التلفزيون التربوي.

١٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية «α = ٠,٠٥» بين متوسط تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي على الجزء الثاني من الأختبار البعدي ومتوسط تحصيل الطالبات على الجزء نفسه من الأختبار ولصالح الطلاب الذكور.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، ويمكن أن تعزى هذه النتائج الى طبيعة التلفزيون التربوي المتمثلة فيما يلي :

- تنظيم المادة التعليمية بطريقة التلفزيون التربوي وتسلسلها منطقياً من السهل الى الصعب.
- أثر الجدة، فطريقة التلفزيون التربوي جديدة، وغير مألوفة في مدارسنا لذلك من غير المستبعد أن تلاقي نجاحاً كبيراً في بداية تطبيقها، وذلك للحماس والاقبال الجيد الذي يمكن أن يبديه الطلبة تجاه هذه الطريقة.
- طريقة التلفزيون التربوي تطبيق لمبادئ نفسية نشأت طبقاً لقواعد علمية، وهذه الطريقة التربوية تكون فعالة وذات دلالة علمية اذا قورنت بطريقة المحاضرة.
- يستخدم أكثر من حاسة واحدة كالسمع والبصر، وعناصر التشويق والحركة والحيوية مع تعدد الحواس يساعد على دوام التعلم أكثر من التعلم الذي يحدث نتيجة حصة واحدة. في حين تستخدم المحاضرة الكلام اللفظي «السمع»

وقد أوصت الدراسة اجراء مزيد من الدراسات على استخدام طريقة التلفزيون التربوي في تعليم مادة النقد الأدبي، وكذلك اجراء دراسات مشابهة باستخدام عينات أخرى من الطلبة في بيئات تعليمية مختلفة كي تتأكد من فعالية هذه الطريقة التربوية واعتمادها كطريقة أساسية في التعليم.

علاقة الدراسة بالدراسة الحالية :

لقد اتفقت الدراستان في وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط تحصيل الطلبة في الأختبار البعدي لمادة النقد الأدبي تعزى لطريقة التدريس، واهتمت الدراستان ببيان أثر متغير الجنس على طريقة التدريس، ومستوى تحصيل الطلبة في الأختبار البعدي. كما استفاد الباحث في التنظيم الذي اتبع في هذه الدراسة والأهتمام بالوسائل التعليمية في عرض المادة الدراسية.

رابعاً : دراسة عادل أحمد محمد عجيز (١٩٨٥م):

عنوان الدراسة «دراسة تجريبية في تنمية التذوق الادبي لدى طلاب المرحلة الثانوية» [١]

تناولت هذه الدراسة تنمية التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية ومعالجة بعض جوانب قصور الطلاب لفهم النصوص وتذوقها والعمل على رفع مستوى التذوق لديهم.

وقد حدد الباحث مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

كيف يمكن تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

---

(١) عادل أحمد محمد عجيز، دراسة تجريبية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنوفيه ١٩٨٥م نقلاً عن الدكتور محمد عبدالقادر أحمد، طرق تعليم الأدب والنصوص ، ص ٤٨.

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية :

١- ما المقصود بالتذوق الأدبي؟ ومامهاراته؟

٢- كيف يمكن تنمية هذه المهارات لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية؟

٣- ايهما اكثر فاعلية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أ- طريقة الأكتشاف الموجه أم الطريقة التقليدية؟

ب- طريقة الأكتشاف الموجه أم الطريقة المحسنة؟

ج- الطريقة المحسنة أم الطريقة التقليدية؟

٤- هل يختلف التذوق الأدبي لدى الطلاب باختلاف الجنس؟

أهداف البحث :

١- معالجة بعض جوانب قصور الطلاب لفهم النصوص وتذوقها والعمل على رفع مستوى التذوق لديهم.

٢- معالجة بعض جوانب القصور في تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية.

٣- مساعدة معلمي اللغة العربية بتزويدهم بأساليب تنمية التذوق الأدبي.

٤- المساهمة في بناء البرامج التي تساعد على تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب.

٥- مساعدة المؤلفين في اختيار النصوص الأدبية التي تساعد على تحقيق مهارات التذوق الأدبي.

٦- يفتح الطريق لأبحاث جديدة لتعريف أساليب تنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذ التعلم الأساسي بقسميه.

إجراءات البحث :

لقد اختار الباحث طريقتين من الطرائق الصالحة لتنمية مهارات التذوق الأدبي عند طلاب الصف الأول الثانوي ثم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي وقسمها الى ثلاث مجموعات :

الأولى : تدرس بطريقة الأكتشاف الموجه.

الثانية : تدرس بالطريقة المحسنة.

الثالثة : تدرس بالطريقة التقليدية.

وذلك لمعرفة مدى فاعلية الطريقتين التجريبيتين بالمقارنة بالطريقة التقليدية. ثم قام الباحث بتدريس المنهج التقليدي من النصوص الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي العام للمجموعتين التجريبيتين مع مراعاة تنوع الطرق موضع الأختبار.

كما تم تدريس نفس المقرر للمجموعة الضابطة، وروعي وحدة المدة الزمنية بين المجموعات الثلاث، وطبق مقياس التذوق الادبي على المجموعات كلها قبل التدريس وبعده. ثم قام بتصحيح المقياس وإعطاء كل طالب وطالبة درجتين من «٥٠» درجة وهي الدرجة الكلية للمقياس في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمقياس .

نتائج البحث :

١- بعد أن طبق الباحث مقياس التذوق الأدبي على عينة عددها «٤٨٠» طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي تبين له أن معظم طلاب الصف الأول الثانوي من التعليم العام غير قادرين على ممارسة مهارات التذوق الأدبي لدرجة أن الباحث لم يجد طالباً واحداً وصل الى مستوى التمكن من هذه المهارات.

٢- تبين للباحث أن غالبية طلاب مجموعة الاكتشاف الموجه ضعاف في مهارات التذوق الادبي قبل بداية التجربة، ولايوجد أي فرد فيها يتمكن من هذه المهارات.

٣- تبين للباحث أن غالبية طلاب مجموعة الطريقة المحسنة ضعاف في مهارات التذوق الادبي، ولايوجد أي فرد فيها في مستوى التمكن من هذه المهارات قبل التجربة.

٤- تبين للباحث أن غالبية طلاب مجموعة الطريقة التقليدية ضعاف في مهارات التذوق الادبي، ولايوجد أي فرد فيها متمكن من هذه المهارات قبل بداية التجربة.

٥- بعد أن تعرض طلاب المجموعات الثلاث لمدة عام دراسي كامل ٨٣- ٨٤ للمعالجة التجريبية جاءت نتائج التطبيق الثاني تشير الى تحسن مستوى كل طلاب التجربة، وتوصل ٣٠,٨٣٣٪ الى مستوى التمكن من مهارات التذوق الادبي، مما يعطي مؤشراً على مدى فعالية هذه الطرق في تنمية التذوق الادبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٦- تحسن في الاختبار البعدي مستوى كل طلاب مجموعة الاكتشاف الموجه في التذوق الأدبي، وتوصل نسبة ٧٧,٥٪ الى مستوى التمكن من مهارات التذوق الأدبي بعد التجربة.

٧- تحسن في الأختبار البعدي مستوى كل طلاب مجموعة الطريقة المحسنة في التذوق الأدبي، وتوصل نسبة ١٥٪ منهم الى مستوى التمكن من مهارات التذوق الأدبي بعد التجربة.

٨- تحسن في الأختبار البعدي مستوى كل طلاب مجموعة الطريقة التقليدية في التذوق الأدبي ولم يتوصل أي فرد فيها الى مستوى التمكن من مهارات التذوق الأدبي قبل التجربة.

٩- تبين للباحث أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات على مقياس التذوق الأدبي في طريقة الاكتشاف الموجه، والطريقة المحسنة، والطريقة القليدية

ونتيجة لذلك فان الجنس لايؤثر على تنمية التذوق الأدبي فالبنين والبنات متساوون في التذوق في الطرق السابقة.

توصيات البحث :

لقد أوصى الباحث بما يلي :

١- اظهر تحليل نتائج البحث أن مناهج اللغة العربية بالمرحلة التعليمية لاتكسب الطلاب القدرة على التذوق الأدبي، والتمكن من مهاراته المختلفة كما يتضح من نتائج التطبيق القبلي لمقياس التذوق الأدبي.

لذلك أوصى الباحث بوجوب تعديل محتوى مناهج اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة وخاصة محتوى الأدب والنصوص على نحو يستطيع معه الطلاب تذوقه، والتمكن من مهاراته المختلفة وذلك من خلال تقديم الموضوعات التي تناسب ميول الطلاب واتجاهاتهم الأدبية، ويتم معالجتها بعيداً عن المعالجات التقليدية، الأمر الذي يودي بالطلاب الى قراءة المزيد منه فيرتفع مستوى تذوقهم.

٢- اظهرت نتائج البحث أن الطريقة التقليدية المتبعة حالياً في مدارسنا لاتؤدي بالطالب الى التذوق الأدبي والتمكن من مهاراته المختلفة، ولذلك يوصي الباحث بعدم الاقتصار في تدريس اللغة العربية والأدب والنصوص بوجه خاص على الطريقة التقليدية السائدة بين معظم مدرسي اللغة العربية بل لابد من استخدام طريقة الاكتشاف الموجه، والطريقة المحسنة بحيث تكونان هما الطريقتين السائدتين في التدريس نظراً لثبوت فعاليتهما مع التقليل من استخدام الطريقة التقليدية.

٣- يوصي الباحث بضرورة عدم اقتصار اساليب التقويم في تدريس اللغة العربية والأدب والنصوص بوجه خاص على تقويم تحصيل الطلاب في المستويات المعرفية الدنيا وخاصة مستوى التذكر، بل لابدّ من ان يشتمل التقويم على تقويم المستويات المعرفية العليا أيضاً مثل مستويات التحليل والتركيب والتقويم نظراً لأهميتها في معرفة نتائج الامتحانات وتمكن الطلاب من مهارات التذوق الأدبي المختلفة من عقلية ووجدانية وجمالية.

٤- طالب البحث بضرورة تقويم مناهج اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة في ضوء قدرتها على اكساب الطلاب مهارات التذوق الأدبي.

علاقة الدراسة بالدراسة الحالية :

١- اتفقت الدراستان في أثر متغير الجنس على تحصيل الطلاب في التذوق الأدبي اذ أوضحت الدراستان بأنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية لأثر متغير الجنس في تحصيل الطلاب في التذوق الأدبي.

٢- من توصيات هذه الدراسة أظهرت أن الطريقة التقليدية المتبعة حالياً في مدارسنا لاتؤدي بالطالب الى التذوق الأدبي والتمكن من مهاراته المختلفة مما جعل الباحث لايعتمد عليها في بيان أثر الطريقتين «الحوارية وحل المشكلات» في تحصيل الطلبة في مادة النقد الأدبي لقلة كفايتها التدريسية.

خامساً : دراسة رشدي أحمد طعيمة (١٩٧١)

عنوان الدراسة «وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية «فن الشعر» سنة ١٩٧١ .[١]

لقد اجريت هذه الدراسة في مصر «جامعة عين شمس» استهدفت وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، وقد اختار الباحث المنهج التجريبي لأنه يساعد على توجيه المناهج وتطويرها على ضوء النتائج. كما يطور طرق التدريس ويوفر للأمتحانات مقياساً موضوعياً لقياس التذوق الأدبي.

يقسم البحث الى قسمين : نظري وتجريبي ويقسم كل قسم الى مجموعة فصول.

أدوات البحث :

صمم الباحث مقياساً لقياس التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر ثم عُرض المقياس على بعض النقاد والمحكمين وأجرى التجربة الميدانية لتجاوز العيوب عند التطبيق وتعديل مايمكن تعديله من عيوب في المقياس، ثم قام بتطبيق المقياس على عينة أكبر من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

نتائج البحث :

لقد توصل الباحث الى معايير للتذوق الأدبي حددها فيما يلي :

١- تمثل القارئ للحركة النفسية في القصيدة «خوف، قلق، تشاؤم،أسى،بكاء على الماضي».

٢- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسية في القصيدة.

٣- إدراك الوحدة العضوية في القصيدة.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة، وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية «فن الشعر» رسالة ماجستير غير منشورة قدمت الى كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧١.

٤- التعبير عن فكرة الأديب واحساسه.

٥- ادراك مدى مافي الأفكار من عمق وفهم للمعاني التي يوحي بها قول الشاعر.

٦- فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة.

٧- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية من صوت ولون وحركة.

٨- تحديد مدى المواءمة بين الصورة الشعرية والأفكار.

٩- ادراك أهمية الكلمة في القصيدة.

١٠- ادراك التناسق بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.

١١- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة.

١٢- ادراك الزمن وتفسير مدلولاته.

١٣- ادراك مجال التشبيه والصور البيانية الأخرى.

١٤- القدرة على نقد أجزاء العمل الأدبي.

١٥- ترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها.

١٦- اكتشاف العيب الموجود في الأبيات.

١٧- ادراك أثر القافية في جمال البيت.

١٨- الموازنة بين عملين أدبيين من نوع واحد.

١٩- تحديد المحسنات البديعية وعلاقتها بالمعنى.

٢٠- وضع العمل الأدبي وصاحبه بين التراث والأدباء.

٢١- اختيار أصدق الأبيات وأقربها الى الواقعية.

٢٢- القدرة على استخراج الفكرة التي ترمز اليها الأهداف.

٢٣- القدرة على ابداء الرأي في اختيار الشاعر لكلماته والتعليل لذلك.

٢٤- القدرة على استخراج الفكرة التي ترمز لها الأبيات.

توصيات البحث :

لقد توصل الباحث الى مجموعة توصيات منها مطالبة المعلمين بالعناية بالجوانب الوجدانية والجمالية في تدريس الشعر، وأن لايتم التوصل الى ذلك إلاّ بعد قراءة النص الأدبي عدة مرات، كما طالبهم بعقد المقارنات بين النص وغيره سواء للشاعر نفسه أو لغيره شريطة أن يشترك معه في الموضوع، كما أوصى الباحث بالإهتمام بالتمهيد والقراءة النموذجية والاعتماد على الطلبة في كل مراحل الدرس وترك الحرية التامة لهم في التعبير بما يشعرون به حيال النص واكتشاف

المعنى لأن فهم النص يساعد الطلبة على تذوقه كما طالبهم بالتناول الجيد للنص بحيث يقوم على أساس الطريقة الكلية في الشرح، فيتناول النص مقسماً الى وحدات تؤدي كل منها معنى معيناً أو حالة نفسية معينة، والبعد عن تناول النص بيتاً بيتاً لأن ذلك يفسد على الطلبة تذوقهم له.

وأوصى الباحث بضرورة أن تشيع بين الطلاب والمدرسين روح الوئام حتى لاتقف عاطفة الكراهية حائلاًدون تذوق الطلاب أو استجابتهم لمايقدمه المدرسون اليهم، وطالبت التوصيات المدرسين بالتعرف على مشاكل الطلبة التي قد تقف حائلاً أمام الطلاب دون تذوق النص الأدبي تذوقاً كاملاً مثل ضعف البصر والسمع، وعدم القدرة على النطق السليم.

ومن التوصيات الأخرى التأكيد على حُسن الأنتباه لماله من أثر في التذوق الأدبي، كما أوصت الدراسة بأن يكون النص أعلى من مستوى الطلاب لكي يشحذ أفكارهم ويدفعهم الى تامله لا الاستهانة به، على ألا يكون في الغرابة والصعوبة بحيث يجدون عناءً في ادراك معانيه.

علاقة الدراسة بالدراسة الحالية :

١- لقد أوصت الدراسة بضرورة عناية المعلمين بالنواحي الوجدانية والجمالية في تدريس الشعر حيث ظهر قصور عند طلاب المرحلة الثانوية في إدراك النواحي الوجدانية والجمالية، وقد أخذ الباحث هذه الملاحظة بنظر الأعتبار في تدريس النصوص الشعرية في الدراسة الميدانية.

٢- لقد أخذ الباحث بجملة من توصيات الدراسة السابقة لمالها من الأثر الواضح في تنمية التذوق الأدبي عند الطلاب منها، فهم الطلبة للصورة الشعرية، والتناسق بين كلمات القصيدة، والجو النفسي، وادراك جمال التشبيه، والصورة الخيالية، وموازنة القصيدة مع قصيدة أخرى، والعناية بالتمهيد والمقدمة وقد خصص الباحث له زمناً مقداره «خمس دقائق» في كل درس وقراءة النص عدة مرات قبل التذوق الادبي للأحاطة بجوانبه الفنية وفهمها.

٣- من التوصيات التي أخذ بها الباحث من الدراسة السابقة توفير جو من الحرية داخل الصف والتأكيد على الهدوء حتى لايتشتت انتباه الطلبة، وكذلك الأعتماد على الطلبة وجعلهم عناصر فعالة في كل مراحل الدرس.

كلُ هذه التوصيات تعد من النقاط الرئيسية لطريقة حل المشكلات التي اختارها الباحث في دراسته الحالية لتدريس مادة النقد الأدبي.

٤- التأكيد على اشاعة روح الوئام والتعاون بين المدرس والطلبة لماله من أثر فعال في إدراك مافي النص من صور جمالية وتشبيه وتذوق النص فنياً.

٥- قدمت الدراسة السابقة تصوراً واضحاً لمفهوم التذوق الأدبي ووسائل تنميته عند طلاب المرحلة الثانوية.

مناقشة الدراسات السابقة وعلاقاتها بالدراسة الحالية :

لقد اضافت الدراسة الحالية للدراسات السابقة إن للطريقة الحوارية فاعليتها في تدريس مادة النقد الأدبي مقارنة بطريقة حل المشكلات.

وعند اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي لها علاقة بهذه الدراسة توصل الى مايلي:

١- اختلاف المراحل الدراسية التي اجريت عليها هذه الدراسات فقد طبقت وفاء السعدي دراستها على تدريسيي وطلبة قسم اللغة العربية في كليات جامعة بغداد، وطبق حسن شحاته دراسته على تلاميذ الصف الخامس، وطبق المخزومي دراسته على طلبة الصف الثاني الثانوي وطبق عادل أحمد محمد عجيز ورشدي أحمد طعيمة دراستهما على طلبة المرحلة الثانوية وكذلك طبقت الدراسة الحالية على طلبة الصف السادس الثانوي.

٢- اختلاف حجم العينات التجريبية فقد بلغ حجم العينة في دراسة وفاء السعدي «١٨» تدريسياً و «٤٣٠» طالباً وطالبة وبلغ حجم عينة دراسة المخزومي «٢٧٢» طالباً وطالبة، وحجم عينة دراسة عادل أحمد محمد عجيز «٤٨٠» طالباً وطالبة، ولم يذكر حجم العينة في كل من دراسة حسن شحاتة ودراسة رشدي طعيمة. وبلغ حجم عينة الدراسة الحالية «١٢٠» طالباً وطالبة.

٣- معظم الدراسات السابقة وبما فيها الدراسة الحالية استخدمت المنهج التجريبي في البحث لأنه يساعد على توجيه المناهج وتطويرها على ضوء النتائج كما يطور طرق التدريس.

٤- معظم الأختبارات في الدراسات السابقة وبما فيها الدراسة الحالية كانت من تصميم الباحثين.

٥- لقد إهتمت معظم الدراسات السابقة وبما فيها الدراسة الحالية ببيان اثر متغير الجنس على مستوى التحصيل والطرائق التدريسية.

الفصل الثالث

الدراسة النظرية

المبحث الأول

- الطريقة وأهميتها في التدريس
- علاقة الطريقة بالمادة الدراسية
- علاقة الطريقة بالمنهج والوقت
- شروط الطريقة
- مميزات الطريقة الجيدة
- العوامل التي تحدد من اختيار الطريقة التدريسية
- الطريقة التربوية وعلم النفس
- الطريقة والتقنيات الحديثة
- الطريقة الحوارية
- طريقة حل المشكلات

المبحث الأول

الطريقة وأهميتها في التدريس

لقد بدأت فكرة الطريقة معتمدة أساساً على الملاحظة والمحاكاة، فالانسان البدائي كان ينقل خبرته الى غيره بطريقة الملاحظة والمحاولة، وعلى الرغم من طريقة تفكيره الساذجة، كان يدرك سر النجاح في نقل بعض الخبرات، وأسباب إخفاق بعضها الآخر، اذ وجد انه اذا نقل خبرته الى المتعلم بطريقة مشوقة واضحة جذابة تأثر بها واذا نقلها اليه جافة او غامضة أو مضطربة لم يتأثر بها.

لقد تطورت الطريقة شيئاً فشيئاً شأنها في ذلك شأن أيّ ظاهرة أخرى في الحياة، تبدأ بسيطة سطحية وبعد زمن قد يطول أو يقصر تضرب جذورها في الارض، وتأخذ مدياتها العلمية التي تعزز من وجودها فتصبح ظاهرة يستشهد بها العلماء والباحثون. لقد بقي مفهوم الطريقة في إطار التلقين حتى منتصف القرن السادس الميلادي وبعد هذا التاريخ اتجهت اتجاهاً روحياً في ظل تربية الكنيسة، بينما نجد التربية الاسلامية التي ظهرت في ظلام العصور الوسطى معتمدة طريقة نبذت نبذاً تاماً كل صور التقليد الاعمى واعتمدت التعليم على أساس الخبرة، لأن اخلاق الانسان لاتتكون عملياً الا بافعال يمارسها الى جانب الوعظ والحفظ [1] وان يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلايلقى اليه مالايلفه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله. وفي هذا يقول الامام الغزالي «ت ٥٠٥هـ» •على المتعلم أن لايخوض في فن من فنون العلم دفعة بل يراعي الترتيب ويبتدئ بالأهم. [2] والحق أن الأمام الغزالي في ذلك الرأي قد سبق فلاسفة التربية الحديثة بتسع مائة سنة تقريباً وقد تأثر بحديث الرسول محمد صلى الله عليه وسلم «نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم» ونضعهم في درجاتهم ونخاطبهم على قدر عقولهم ونحدثهم باللغة التي يدركونها والأسلوب الذي يفهمونه والطريقة التي تلائمهم وهذا خير مبدأ تنادي به التربية الحديثة في القرن العشرين، وقد سبق رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم المربين جميعاً في رأيه منذ أربعة عشر قرناً [3].

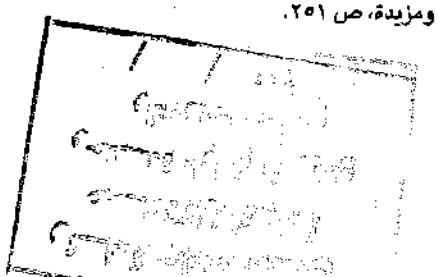
---

(١) محمد اسماعيل ظافر وزميله، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، ١٩٨٤، ص ١٠، ص١٢.

• الأمام الغزالي هو: ابوحامد محمد بن محمد ولد في مدينة طوس من أعمال خراسان سنة «٤٥٠هـ» وتوفي سنة «٥٠٥هـ» كان يعتمد في كسب رزقه ومؤنة عياله على غزل الصوف وبيعه، وهو شخصية فذه في تاريخ الفكر الاسلامي والعقل الانساني كان غزير الأنتاج زادت مؤلفاته على ثمانية وعشرين ومئتي كتاب «المصدر: شخصيات تربوية محمد المعتصم مجذوب، ص ١٠٤».

(٢) الامام الغزالي، احياء علوم الدين ج ١ بقلم بدوي طبانه، دار احياء الكتب، ص ٥٢.

(٣) محمد عطية الابراشي، التربية الاسلامية وفلاسفتها، دار الفكر العربي، ط ٣ منقحة ومزيدة، ص ٢٥١.



ويقول ابن خلدون «ت٨٠٨هـ»[١] ان قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجياً ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والاجمال وبالأمثال الحيَّة، ثم لايزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالطة مسائل ذلك الفن وازدهارها والانتقال فيها من التقريب والاستيعاب الذي فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم التحصيل.[٢].

صارت طرائق التدريس تبعاً لذلك تتآلف في جهودها من ترجمة الأغراض والمحتويات التربوية العامة الى خبرات انسانية في المواقف التعليمية، ووضيفتها الأساسية لتنظيم هذه المواقف لمايؤدي الى تنمية القدرة على التعلم وتمكين المعلمين من ممارسته اعتماداً على جهودهم الذاتية[٣].

والطريقة عبر تاريخ تطورها الطويل أعطيت تعريفات عديدة، إلا أنها مع ذلك بقيت تؤدي المعنى الأساسي المقصود وهو أنها «طريقة تعليم» وهناك من يرى أن التاريخ التربوي ليس إلا محاولات متصلة في سبيل الوصول الى الطريقة الصالحة.

عُرفت الطريقة بأنها جميع أوجه النشاط الموجّه الذي يقوم به المدرس في إطار مقتضيات مادة تدريسه وخصائصه نحو تلاميذه وظروف بيئته بغية مساعدة تلاميذه على تحقيق التعلم المرغوب والتغير المنشود في سلوكهم وبالتالي مساعدتهم في اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة.[٤]

وبعضهم يحددها بأنها «مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة»[٥] ومنهم من يعبر عنها «بالاجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحدودة»[٦].

---

(١) ابن خلدون «٧٣٢هـ- ٨٠٨هـ» هو أبوزيد عبدالرحمن بن محمد بن محمد المشهور بابن خلدون، ولد في تونس سنة ٧٣٢هـ وتنتمي أسرته الى عرب اليمن وكانت أسرته ذات مجد وشرف وعقل وهو مؤرخ وفيلسوف، من أشهر آثاره «مقدمة ابن خلدون» التي وصفها لكتابه الضخم «كتاب العبر في ديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطات الأكبر» وقد تضمن هذه المقدمة دراسات تربوية متعددة تشمل طبيعة العلم والتعلم، وتاريخ التربية واصولها وقدر من طرق التدريس العامة والخاصة. «المصدر شخصيات تربوية محمد المعتصم مجذوب، ص١٢٦».

(٢) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون ج١ تمهيد وتحقيق وضبط علي عبدالواحد وافي لجنة البيان العربي، ط٢ مزيده ومنقحة، ١٩٦٥، ص ١٦٥.

(٣) محمود رشدي خاطر وآخرون، تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم، تونس، ١٩٨٦، ص١٥٠.

(٤) سعد خليفة المقرّم، بعض المبادئ في طرقها لتدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر، ط١، ١٩٨٧، ص٤١.

(٥) محمد عزتّ عبدالموجود، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة، ١٩٧٨، ص ١٢٥.

(٦) أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، ١٩٨٢، ص ١٨٨.

والطريقة بمعناها العام «هي الخطة التي يرسمها الفرد ليحقق بها هدفاً معيناً في عمل من الأعمال بأقل جهد وفي أقصر وقت كطريقة الصائغ في صناعته، والزارع في زراعته، والتاجر في تجارته وطريقة كل انسان في ادائه لعمله».

اما الطريقة في التربية فقد عُرفت بانها «الخطة التي يرسمها المدرس ليحقق بها الهدف من العملية التربوية في اقصر وقت وباقل جهد من جانبه ومن جانب التلاميذ» [1] ومن التعاريف الأخرى بانها «خطوات تدريسية مترابطة ذات فعاليات معينة توصلنا الى هدفنا التربوي» أو أنها «اسلوب العمل الذي نتخذه لنساعد التلميذ على التعلم واكتساب الخبرات المرمية» [2].

ويرى الباحث الطريقة في التربية بانها الخطة التي يرسمها المدرس ليحقق بها الهدف من العملية التربوية في أقصر وقت وبأقل جهد من جانبه ومن جانب التلاميذ وباقل تكلفة مادية.

وفي اللغة تعني الطريقة، الطريق، والسيرة، والمذهب [3]. والطريقة طريقة الرجل والطريقة الخط في الشئ وجمعها طرائق [4].

وبعد التمعن في التعريفات التي مرّ ذكرها لمفهوم الطريقة تبين انها تشترك في التركيز على أهم العناصر التي ينبغي أن تتضمنها طريقة التدريس الجيدة هي :

١- اسهامها في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي ينبغي أن تتحقق في سلوك المتعلم.

٢- التاكيد على المشاركة الايجابية للمتعلم في المواقف التعليمية.

٣- توضيح دور المعلم في العملية التعليمية لمساعدة المتعلم لبلوغ الاهداف المرجوة.

٤- التاكيد على الاقتصاد في الجهد والوقت والتكلفة المادية.

التـــدريس :

انَّ مفهوم التدريس مرَّ كغيره من المفاهيم بتطورات مختلفة، فقد عُرِفَ بانَّه «مجرى عطاء معلومات» واكتساب لبعض المعارف، ثم تعداه الى أن يكونَ التدريس هو التربية وليس مجرد معلومات ومعارف تكتسب، بل التنمية المتكاملة لنواحي الفرد.

وذهبَ البعضُ الى أن مفهومَ التدريس هو احداث تغير سلوكي لدى المتعلم. ورأى آخرون «أن المفهوم الحديث للتدريس يهتم بمساعدة كل تلميذ «المتعلم» للتعرف على خصائصه وامكانياته وتطويرها لديه، ثم يهئ الظروف له للمشاركة فيها وتوظيفها في انجاز ماهو مفيد» [5].

---

(١) محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، ١٩٨٣، ص ٨٩.

(٢) ابراهيم مهدي الشيلي وآخرون، مقدمة في المناهج، مطبعة وزارة التربية بغداد، ط٧، ١٩٩٣، ص ٤٢.

(٣) مجمع اللغة العربي، المعجم الوسيط ج٢، تحقيق عبدالسلام هارون، مطبعة مصر ١٩٦١، ص ٥٦٢.

(٤) ابن منظور، لسان العرب، ج١٠ دار صادر بيروت، مادة طرق.

(٥) سعد خليفة المقرم، بعض المبادئ في طرق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ٢١.

والتدرس : الطريق الخفي ومايلقيه المعلم على المتعلم في مدارسة العلم. [1]

يتضح من مدلولات هذه الكلمات اللغوية أنها من المهارات التي تستهدفها عمليات التدريس، واتقان هذه المهارات يُعد من أهم العناصر التي تركز عليها عمليات التدريس.

ومن التعريفات الأخرى «بانه نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الانشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة». [2]

إنّ مفهومَ التدريس سواء اعتبرناه علماً تطبيقياً أم فناً من الفنون أم مهنة من المهن الحياتية فانه لايعدو أن يكون مصطلحاً تربوياً يدل على مرحلة عملية تتم بواسطتها ترجمة المنهج ومايشمله من أهداف ومعارف وانشطة الى سلوك واقعي ملموس لدى التلاميذ. [3]

كما يقصد بهذا المصطلح «كافة الظروف والامكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحدودة لذلك الموقف». [4]

أما المعنى اللغوي للتدريس فانه مشتق من الفعل دَرَسَ، درست الكتاب أدرسه درساً أي ذللته بكثرة القراءة حتى حق حفظه عليّ ومنه درست السورة أي حفظتها. [5]

من كل تلك التعاريف لمفهوم التدريس يمكننا ملاحظة أن وجهات النظر قد اتفقت على اشتمال مفهوم التدريس على العناصر الآتية :

١- التركيز على الأهداف التعليمية والتربوية التي تنشدها المؤسسات التربوية في التدريس .

٢- الاهتمام بالنشاط الذي يبديه المتعلم في المواقف التعليمية.

٣- يكون دور المعلم توجيهي وارشادي لتمكين المتعلم في بلوغ الهدف المنشود.

---

(١) اسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح ج٣، تحقيق أحمد عبدالغفور عطا، دار العلم، مادة درس.

(٢) محمد عزت عبدالموجود، اساسيات المنهج وتنظيماته، مصدر سابق، ص ١٢٥.

(٣) محمد زيدان حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، الدار السعودي، ١٩٨٤، ص ٤٥.

(٤) أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص ١٨٧.

(٥) بن منظور، لسان العرب، ج٦ دار صادر بيروت، مادة درس.

أما العلاقة بين الطريقة ومفهوم التدريس ، فان للطريقة الأثر الكبير في العملية التدريسية وبها تحسن النتيجة أو لاتسحن وعليها يتوقف نجاح المدرس أو اخفاقه في مهنته، فكثيراً مايكون المدرس متمكناً في مادته ولكنه قد يخفق في تدريسه لأنه لايجيد الطريقة التي بها يصل الى عقول التلاميذ، ولهذا تعد الطريقة من أهم الموضوعات في التربية وهي الأساس الذي تبنى عليه مهنة التدريس لذا على المدرس أن يعنى بدراسة الطرائق العامة والخاصة في التربية كي يستطيع النجاح في مهنته وان يكون على علم بطرائق التدريس قديمها وحديثها ليرشد طلابه ويقودهم وينير لهم الطريق الذي به يدرسون ويفهمون وينهضون ويفوزون [1].

ان البحث متواصل من التربويين للوصول الى الطريقة الصالحة لأنها ركن هام من أركان التدريس، فإذا تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدرساً يلقي الدرس وتلميذاً يتقلى الدرس، ومادة يعالجها المدرس مع التلاميذ فان هناك ركناً رابعاً له أهميته، وهو الطريقة التي يسلكها المدرس في علاج هذا الدرس، ونجاح العملية التعليمية مرتبط بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيراً من سلبيات المنهج وضعف التلميذ وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم [2].

ان أهمية الطريقة تتركز في كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يُمكن التلاميذ من الوصول الى الهدف الذي ترمي اليه في دراسة مادة من المواد، وواجب على المدرس أن يأخذ بيد التلميذ من حيث المستوى الذي وصل اليه محاولاً ان يصل به الى الهدف المنشود ولكي يحقق هذا لابد من وجود بعض وسائل النقل التي يجب أن يلم بها المدرس [3].

يعتقد بعض المربين ان كل طريقة تدريسية تصبح مجدية وذات قيمة اذا عضدتها بعض الأسس التربوية منها رغبة الطالب العميقة في التعلم ومتابعته المستمرة لمواد التعليم. ولكي نبين أهمية بعض هذه الأسس التربوية في التعليم نسوق المثال الآتي :

لقد استطاعت احدى السيدات تعليم نفسها اللغة اللاتينية بكتاب يجمع مادة باللغة اللاتينية تقابلها من الجهة الاخرى من الكتاب المادة نفسها باللغة الانجليزية وكانت تقرأ النص اللاتيني فاذا استعصى عليها فهمه من وجهة نحوية أو لغوية راجعت النص الانجليزي واستعانت به لتذليل صعوبة الفهم كما أنها مارست كتابة الجمل اللاتينية من ذاكرتها ثم مقابلتها بالجمل المدونة بالكتاب وبعد مدة زارت جماعة يتكلمون اللغة اللاتينية ففهمت ماقالوا وعبرت عما أرادت بلغة لاتينية سليمة، وقد أدهشت السامعين بجودة فهمها وتعبيرها باللغة اللاتينية ومع

---

(١) محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، ١٩٩٣، ص ٢٤٣.

(٢) عبدالعليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، ط٦، ص ٣١.

(٣) صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية، ج٣، دار المعارف بمصر، ١٩٦٥، ص ٢٠٢.

ذلك فلايمكن استعمال هذه الطريقة بصورة جمعية بين الطلبة لتعليم اللغات الاجنبية لانها نجحت في حالة خاصة. من هذا المثال يتضح لنا بان الرغبة العميقة والمتابعة المستمرة ينتجان نتائج حسنة لذا على المعلم أن ينمي الرغبة في التعلم في نفوس طلابه من خلال طريقته التدريسية وكذلك يجعلهم يتابعون كل مايتعلق بالعملية التعليمية عن طريق متابعته المستمرة لهم [١].

ومهما يكن فان الباحث يرى مايراه احد المهتمين بطرائق التدريس من أن المعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس الى الطلاب بايسر السبل، فمهما كان المعلم غزير المادة ولايملك الطريقة الجيدة، فان النجاح لن يكون حليفه في عمله، وتكون غزارة مادته عديمة الجدوى، فمعيار التعلم في مهنة التدريس هو ماذا تستطيع أن تفعل؟ لا ماذا تعرف؟ ويقاس نجاح المعلم لابمقدار مايعرف بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل، ولكن تبقى الحقيقة انّ لافائدة من طريقة جيدة بلا مادة تسعى الطريقة الى توصيلها [٢].

أخيراً ان الطريقة في التربية أهم منها في كثير من الأعمال الأخرى اذ التربية تمس الانسان مباشرة وان كانت آثارها الطيبة لاتبدوا عاجلاً مباشرة محسوسة ظاهرة للناس بل تبدو في سلوك الانسان وفي حياته وعمله فيما بعد [٣].

علاقة الطريقة بالمادة الدراسية :

تتاثر الطريقة التدريسية بطبيعة المادة ولهذا تعددت الطرائق التربوية فلكل درس طريقة تلائمه ومايصلح لتدريس التاريخ أو اللغة مثلاً لايصلح لغيره من المواد الدراسية كالفيزياء والكيمياء لأن هذه الأخيرة تحتاج الى الطريقة المختبرية وهذه لاتلائم علماً آخر كالنحو أو الأدب لوجود الاختلاف بين المواد الدراسية ومثل هذا يقال عن طرائق تدريس الرياضيات فانها تختلف اختلافاً واسعاً عن طرائق تدريس الجغرافية مثلاً. حتى المادة الدراسية الواحدة عندما تتفرع الى فروع مختلفة كما في اللغة العربية نجد أن بعض الطرائق التدريسية المستعملة في تدريس النحو تختلف عن طرائق تدريس الأدب أو القراءة وذلك لاختلاف المواد الدراسية بعضها عن بعض مع أنها من حقل واحد هو الحقل اللغوي [٤].

---

(١) أحمد حسن الرحيم وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية، مطبعة وزارة التربية ، بغداد، ط٤، ١٩٩١م، ص ٥.

(٢) محمد عبدالقادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، ط٤، ١٩٨٥، ص٦.

(٣) أمين مرسي قنديل، أصول التربية وفن التدريس، ج١، مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر، ط٥، ١٩٤٥، ص ١٦٤.

(٤) أحمد حسن الرحيم وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية، مصدر سابق، ص ٧.

من هذا يتضح لنا ان من أسباب تعدد طرائق التدريس وتنوعها هو اختلاف المواد الدراسية وتباين محتوياتها واختلاف أهدافها العامة والخاصة، فالمواد ذات الصيغة النظرية يتلاءم معها طريقة الحوار والنقاش والنشاط المكتبي والمواد العلمية ذات الصيغة التطبيقية قد لايتلاءم معها هذا الأسلوب حيث يكون التركيز في تدريسها على اجراء التجارب العلمية لإثبات قانون ما او قاعدة علمية معينة. (١)

انّ علاقة الطريقة بالمادة الدراسية علاقة قوية ومتينة اذ لايمكن فصل الواحدة عن الأخرى فلكي تؤدي الطريقة وظيفتها بنجاح يجب أن ترتبط بالمادة ارتباطاً وثيقاً بحيث تصبح الاثنان كلاً واحداً، فالطريقة لايمكن عزلها عن المادة بحيث تصبح قائمة بنفسها. (٢)

وعلاقة الطريقة بالمادة الدراسية لاتتعلق بافهام المادة الدراسية وايصالها الى أذهان الطلبة حسب بل أنها ذات علاقة بانجاز المادة الدراسية خلال المدة المقررة لها، فإذا كان من طبيعة المعلم ان يطيل في التفاصيل وأن يسهب في توضيح النقاط فقد يؤدي ذلك الى عجز المدرس عن اتمام المنهج خلال الوقت المقرر، وقد اضطر احد عمداء الكليات في جامعة كولومبيا الى الغاء درس في الأدب اليوناني لأن مدرس المادة كان يسهب في شرح معاني الأبيات وتوضيح النواحي البلاغية فيها فتمر أسابيع وهو لم يتم من المنهج إلا ربعه، فخلال أربعة عشر اسبوعاً وهي المدة المقررة للفصل الدراسي لم ينجز استاذ ذلك الدرس من «١٤٠٠» سطر مقررة في المنهج الا مقداراً اقل من «٣٠٠» سطر وسبب ذلك أن مدرس المادة كان يطيل في التفسيرات (٣).

علاقة الطريقة بالمنهج والوقت :

قدمنا في الصفحات السابقة عدداً من التعاريف للطريقة وبقي لنا أن نقدم تعريفاً للمنهج، الذي يعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وقد عُرّف بانه خطة العمل، وهو في الميدان المدرسي يشمل أنواع الخبرات والدراسات التي توصلها المدرسة الى التلاميذ.

وعن أهمية المنهج سُئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة فقال: ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة أُنبئكم بمستقبلها، هذا يوضح أهمية المناهج الدراسية في حياة الشعوب. وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة (٤).

---

(١) عبدالله الأمين النعمي، طرائق التدريس العامة، الدار الجماهيرية، ص ٢٨.

(٢) صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة، مصدر سابق، ص ١٩٦.

(٣) أحمد حسن الرحيم وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية، مصدر سابق، ص ٨.

(٤) عبدالعليم إبراهيم، الموجّه الفني، مصدر سابق، ص ٣٥.

تعتبر طريقة التدريس من الأركان الأساسية في المنهج وتتكامل مع بقية عناصره مكونة عدة علاقات منها :

أ- الطريقة والهدف : للتربية في كل عصر من العصور أهداف تستوحيها في فلسفة المجتمع الذي تنشأ في ظله ومن حاجات الجماعة التي تقوم بأعداد افرادها للحياة، ولما كانت هذه الفلسفات وتلك الحاجات في تطور مستمر تبعاً لتطور الخبرة الانسانية فان اهداف التربية تتطور باستمرار فماكان صالحاً بالأمس قد لايكون كذلك في الغد ويترتب على تطور الفلسفة تطوراً في الطرق التي يجب أن تتبع في تدريسها. (١)

ب- الطريقة والمحتوى : ان المحتوى يمثل مجموعة الخبرات التي تم اختيارها لتحقيق نمو الفرد المتكامل في النواحي الادراكية والانفعالية، والعلاقة بين الطريقة والمحتوى علاقة قوية وكل واحد منهما يكمل الاخر، فإذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المدرس ان يصل الى غايته، واذا كانت المادة جيدة والطريقة ضعيفة، لم يتحقق الهدف المنشود فحسن الطريقة لايعوض فقر المادة، وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى اذا لم تصادف طريقة جيدة. (٢)

ج- الطريقة والوسيلة : ترتبط أساليب التدريس ووسائله إرتباطاً وثيقاً بالمناهج الدراسية وهي من الناحية العلمية جزءً لاينفصل عنها وتستخدم هذه الأساليب والوسائل في ضوء علاقاتها الوظيفية بعمليات التعليم والتعلم بأعتبارها عمليات متكاملة.

إن الوسائل التي يمكن أن تستخدم في تدريس مادة النقد الأدبي كثيرة ومتنوعة أهمها :

١- الكتاب المدرسي.

٢- السبورة.

٣- جهاز التسجيل.

٤- المكتبة المدرسية.

د- الطريقة والتقويم : تخضع الطريقة لعملية التقويم لكونها عنصراً مهماً من عناصر المنهج، وهذا يعني أن المعلم حينما يسعى الى التعرف على مدى نجاح الموقف التعليمي في بلوغ ماحدد له من أهداف فهو مطالب بمعرفة مدى نجاحه في استخدام طريقة التدريس. والعملية التي يلجأ اليها المربي لمعرفة مدى انسجامه أو فشله في تحقيق القيم التي يسعى اليها تسمى التقويم، وهذا المصطلح ، كما يفهم في اشتقاق الكلمة يرتبط أساساً بموضوع القيم وأن الحكم على الخبرات التربوية في المدرسة الحديثة يبنى على أساس ماتحققه من القيم التي تقوم بها المدرسة، فالقيم

---

(١) محمد عزت عبدالموجود، اساسيات المنهج وتطبيقاته، مصدر سابق،ص ١٥٠.

(٢) صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة، مصدر سابق، ص ٢٠٣.

هي المعايير التي نحكم في ضوئها على أيّ مجهود تربوي ،[1] وبالتقويم الصحيح يستطيع المدرس التاكد من أن المحتوى والطريقة يوصلان الى تحقيق الأهداف المنشودة.[2]

كان ينظر الى الطريقة على أنها مجرد وسيلة لعرض موضوعات المنهج على التلاميذ وتقديمها اليهم بصورة مناسبة تعتمد على الشرح والتوضيح واثارة انتباههم اليها وميلهم نحوها، ومعنى ذلك ان المنهج كان يوضع أولاً ثم تحدد الطريقة بعد ذلك، ولقد كانت دراسة الطريقة في ظل هذا المعنى تدور حول إتقان أساليب الشرح والعرض فهي تقسم الدرس الى خطوات لكي تيسر على التلاميذ متابعته وتهتم بدراسة وسائل استخدام السبورة والطباشير الملون والخرائط والنماذج وغيرها وتوقف المدرس على أساليب حفظ النظام في الفصل وغير ذلك من الموضوعات المشابهة. والطريقة بهذه الصورة لاتعدو أن تكون مجموعة من القواعد التي يطلب من المدرس استخدامها والاستعانة بها عند تدريس أيّ موضوع من الموضوعات.

إنّ هذا الفصل بين الطريقة والمنهج ادى الى اعتماد الطريقة على التكلف في كثير من الأحيان فالمناهج قد لاتكون شيقة او واضحة لبعدها عن حياة التلاميذ ومعالجتها لأمور تعلو عن مستواهم وحينئذ قد يلجا المدرس لكي يثير إهتمام التلاميذ الى استخدام وسائل مصطنعة للتشويق والتوضيح وهي وسائل قد لاتختلف كثيراً من درس الى آخر، بل ولا من مادة الى أخرى.

ولقد عارض «جون ديوي» هذا الفصل بين المنهج والطريقة ووصف عملية التشويق المصطنعة بانها عملية طلاء سطحي يراد بها خداع التلاميذ حتى يقبلوا على دراسة منهج لايجذب انتباههم ولايثير إهتمامهم. ويرى ديوي ان حل المشكلة لايتم الااذا ارتبط المنهج بالطريقة بحيث تصبح الموضوعات وأنواع النشاطات التي تقدمها المدرسة حاملة في ثناياها عوامل استشارة الشوق وعوامل الوضوح، ولايتم ذلك حتى يكون المنهج وثيق الصلة بحياة التلاميذ ومساعدتهم على ادراك أهميته وبذلك تصبح الدراسة شيقة وواضحة يقبل التلاميذ عليها، وعلى المدرس حينئذ ان يوجه نشاط التلاميذ نحو الأهداف التربوية المنشودة وان يُهيئ لهم من الظروف المناسبة مايعينهم على تحقيقها.[3]

---

(١) الدمرداش سرحان وزميله، الطريقة في التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٨٠.

(٢) محمد عبدالقادر احمد، طرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٨، ص ٢٩٣.

(٣) الدمرداش وزميله، الطريقة في التربية، مصدر سابق، ص ١٢.

أما علاقة الطريقة بالوقت، فأن الطريقة والأسلوب الدراسي يختلف عندما يكون هناك متسع من الوقت للتدريس، أما اذا كنا تحت ضغط من قصر الوقت المخصص لتعليم المادة فاننا نلجأ الى الأختصار او الى إستعمال الطريقة الألقائية لايصال المادة العلمية الى الطلبة في مدة وجيزة قبل أن ينتهي الوقت. وان تقديم مواد المنهج كلها بصورة مختصرة واقتصار التدريس على الأسس الرئيسية في الموضوع يكون أفضل من انجاز جزء ضئيل منه لو كان ذلك بصورة مفصلة او مسهبة وقد تكون الطريقة الثانية أفضل في الدراسات الجامعية ولاسيما الدراسات العليا حين يكون بامكان الطالب أن يكمل دراسة الموضوعات المتبقية بالتفصيل والتعمق نفسيهما اللذين درس بهما المادة الأولى في المنهج فلكل حالة أحكامها الخاصة. (١)

شروط الطريقة :

لو توفرت للمدرس مجموعة من الطرائق كيف يمكن إختيار انسبها؟

وحتى يصل الى الأختيار الأفضل عليه أن يقارن أي الطرائق تتحقق فيها أكبر نسبة من هذه الشروط التي يمكن تلخيصها في الآتي :

١- يجب ان تتلاءم الطريقة مع مادة الدرس اذ لكل مادة طريقة تناسبها فبعض الموضوعات في العلوم قد تناسبها الطريقة الاستقرائية وبعض الموضوعات في التاريخ قد تناسبها الطريقة التقريرية مثلاً.

٢- ينبغي أن تتناسب الطريقة مع موضوع الدرس، فالموضوع الذي يمكن تمثيله عملياً تستخدم فيه الطريقة العملية، بينما لوكان الموضوع يهدف الى أن يتدرب التلاميذ على كيفية الأجابة عن الأسئلة المتنوعة وبالرجوع الى مصادر مختلفة وكيف يعدّون التقارير، وكيف يستخدمون المكتبة وفحص الوثائق والمعلومات يفضل استخدام التقنية وينبغي للطريقة أن توضح الموضوع وان يتم تدريس الدرس على مراحل متماثلة وان يكون الانتقال من فكرة الى أخرى طبيعياً وبذلك تمكن الطريقة من أن يصل التلاميذ بانفسهم الى التعامل مع الدرس طبيعياً دون اكراه.

٣- يجب أن تقوم الطريقة على أساليب التشويق والتشجيع، ويعتمد التشويق على اثارة القضايا والمشكلات للتلاميذ، التي يشعرون بها في حياتهم مما يثير دوافعهم للتعليم. (٢)

---

(١) أحمد حسن الرحيم وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية، مصدر سابق، ص ١١.

(٢) سعد خليفة المقرّم، بعض المبادئ في طرق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ٤٧.

وهناك بعض الشروط تختص بها بعض الطرائق دون بعضها الآخر تبعاً لنوع الهدف المنشود، فإذا كان الهدف المعلومات فيحسن ان تكون نقطة البدء في الطريقة إشارة مشكلة يستنبطها المتعلمون ويقسم الموضوع الى مقاطع واضحة والعرض المنظم للأفكار التي ينطوي عليها كل مقطع والتكرار في سياقات مختلفة ثم التلخيص وعرض المراجع، واذا كان الهدف القيم والاتجاهات فان الطريقة ينبغي أن تؤكد القدرة والجو العام للموقف واستخدام الفنون المختلفة كخطوة تمهيدية لبعض الأفكار وتحليلها. واذا كان الهدف القدرة او المهارة العلمية فينبغي أن تعنى الطريقة في ايجاز بتكوين الأساس النظري للعمل ثم ينطلق الى التدريبات العملية المنتظمة على أن تطعمها بمناقشات نظرية كلما اقتضى الأمر ذلك [1] .

مميزات الطريقة الجيدة :

الطريقة التربوية تعدُّ من الأركان المهمة في التدريس وقد إهتم المربون قديماً وحديثاً بها وألفوا فيها الكتب الكثيرة والبحث فيها مستمر لأنها عملية فنية تحتمل اختلاف الأراء وتعدد وجهات النظر لهذا لاحت في أفق التربية طرائق متعددة اشتهر الكثير منها باسماء أصحابها او بخواصها وجوهرها ومن ذلك طريقة «هربارت» وطريقة المشروع والطريقة الكليّة والاستنتاجية وغير ذلك من الطرائق التي تبحثها اصول التدريس العامة بالتفصيل، وأحب أن أشير هنا الى أنه مامن أحد من المربين قال إنَّ طريقته قالب يجب ان يصب فيه جميع المدرسين أو أنها نظام مضطرد يجب اتباعه في كل موضوع ومع كل تلميذ، بل يرون جميعاً بان تكون الطريقة مرنة طيعة تختلف باختلاف الاحوال واختلاف الغرض من التعليم [2] .

لهذا فإن هناك مميزات عديدة للطريقة الجيدة نذكر منها مايلي :

١- الطريقة الناجحة هي التي تؤدي الى الغاية المقصودة في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم وباقل تكلفة.

٢- ان تثير إهتمام التلاميذ وميولهم وتحفزهم على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة في الدرس.

٣- ان تشجع على التفكير الحر والحكم المستقل كما يُطلب في دروس التعبير والتذوق الأدبي.

٤- ان تشجع على العمل الجمعي التعاوني والاقلال جهد الاستطاعة من التلقين والالقاء وخاصة مع صغار التلاميذ لأنها تجمد قابلياتهم ومواهبهم.

---

(١) حسن شحاته، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص ٢٠.

(٢) جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، ط٢، ١٩٨٦، ص ٣٨.

٥- ان من مميزات الطريقة الجيدة أن تكون مرنة فتكون تارة في صورة مناقشة وتارة في صورة تعيينات وتارة في صورة مشكلات وهكذا لأن استمرار طريقة واحدة والتزامها في جميع الأحوال سيحولها مع الزمن الى طريقة شكلية عقيمة وهذا يسبب السآمة والملل للتلاميذ.

إن تنوع الطريقة واجب لامندوحة عنه في الفصل الواحد وفي المادة الواحدة بل في الموضوع الواحد لأن التعليم لايتم بطريقة واحدة فالفرد يتعلم عن طريق الأستماع وعن طريق الرؤية وعن طريق التحدث أو القراءة أو الصور لهذا ينبغي ان تتيح الطريقة الفرصة للانتفاع بكل هذه الوسائل وغيرها [١] .

٦- ملاءمة الطريقة لمرحلة نمو التلاميذ الجسمي والعقلي والعاطفي .

٧- مراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ.

٨- استخدامها الجيد لوسائل الايضاح أو المعينات التعليمية والبيئة المحلية [٢] .

٩- ان تجعل الهدف واضحاً أمام التلاميذ فقد ثبت بالتجربة أن ٧٥٪ من التلاميذ الذين اتضح أمامهم الهدف اتوا بنتائج أحسن ممن لم يتضح الهدف أمامهم.

١٠- مقدرة الطريقة على ربط المادة بالحياة الاجتماعية لأن التعليم يضيء الحياة ويستضيء بها في الوقت نفسه [٣] .

١١- ان يسود جو من المرح والفرح، وتكون حجرة الدراسة كما يقول أحد المربين هي «غرفة الانتاج» فأن ذلك كفيل بترغيب التلاميذ في العمل وعدم شعورهم بالسأم والملل [٤] .

العوامل التي تحدد من اختيار الطريقة التدريسية :

ان طرائق التدريس عديدة ومتنوعة فهناك طرائق تدريس عامة وهناك طرائق تدريس خاصة ولكل منها أساليبها الخاصة بها لهذا على المدرس أن يُحسن اختيار الطريقة المناسبة في تدريس المادة للطلاب حتى يأمن العثار ويضمن لنفسه النجاح في مهمته، وقد عني علماء التربية بطرائق التدريس ووضعوا لها أسساً وضربوا لها أمثلة كثيرة ليسترشد بها المدرسون وينتفعوا بتطبيقاتها ورسموا لها قواعد عامة أثبتت التجارب صحتها لأنها تترسم مدارج العقل وتطوره وتراعي قدرات المتعلم وخبراته وإدراكه لما حوله [٥] .

---

(١) عبدالعليم ابراهيم، الموجّه الفني، مصدر سابق، ص ٣٤.

(٢) ابراهيم مهدي الشبلي وآخرون، مقدمة في المناهج ، مصدر سابق، ص ٤٣.

(٣) صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة، مصدر سابق، ص ١٩٩.

(٤) محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، مصد سابق، ص ٩٠.

(٥) عبدالجبار عبدالله الآلوسي وآخرون، توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية، مطبعة وزارة التربية رقم «٣»، ط ١، ١٩٩٠، ص ١٠.

لهذا على المعلم أن يضع النقاط الآتية نصب عينيه عند اختياره لطريقته التدريسية.

١- طبيعة المادة الدراسية :

ان لطبيعة المادة الدراسية الأثر الكبير في اختيار الطريقة التدريسية من قبل المدرس فبعض المواد ذات الصيغة النظرية يتلاءم معها طريقة الحوار والنقاش والنشاط المكتبي، والمواد العلمية ذات الصيغة التطبيقية قد لايتلاءم معها هذا الأسلوب حيث يكون التركيز في تدريسها على اجراء التجارب العلمية لأثبات قانون ما، أو قاعدة علمية معينة وبهذا يتبين لنا أن اختلاف محتويات المادة الدراسية واختلاف أهدافها العامة والخاصة يستدعي تعدد وتنوع الطرائق والوسائل لتتلاءم مع نوعية الأهداف ومفردات محتويات المادة الدراسية.

٢- تعدد وتنوع الأهداف التربوية :

ان الاتجاه التربوي الحديث في مجال المناهج أولى إهتماماً بالأهداف التعليمية والتربوية وتنوع مجالاتها فهناك المجال المعرفي والعاطفي والحركي، وهذه المجالات لها مستويات متعددة وقد اقتضى هذا التوسع تنوعاً في المحتوى وخبرات التعلم كما تطلب أن تتعدد طرائق التدريس لذا على المدرس أن يحدد الطريقة التي تتلاءم ونوع المحتوى لتحقيق الهدف التربوي.

٣- اختلاف قدرات واستعدادات المتعلمين :

الطريقة التي يحددها المعلم ويختارها لتقديم درسه للتلاميذ يجب أن تكون ملائمة لمرحلة نمو التلاميذ الجسمي والعقلي والعاطفي، وان تلاميذ كل فصل دراسي يشكلون ثلاث فئات الأولى الفئة الممتازة والجيدة «الاذكياء» وعدد افرادها لايتجاوز عدد أصابع اليد على الأغلب، أما الفئة الثانية فهي فئة المستوى الوسط «الاسوياء» وهي فئة الأكثرية وتاتي بعدها مجموعة المستوى الضعيف وهم القلة، وهذا التنوع في مستوى القدرات والأستعدادات يتطلب أيضاً من المعلم أن ينوع ويحدد من الطرائق التدريسية حتى يمكّن كل متعلم من تحقيق احتياجاته وميوله ورغباتـــه [١].

---

(١) عبدالله الامين النعمي، طرق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ٢٩.

٤- عنصر الاقتصاد في الوقت والجهد :

على المعلم أن يدخل في اعتباره عند اختيار الطريقة عنصر الاقتصاد في الوقت والجهد وعنرص الامكانات المتاحة، فكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت أقل مع توافر الفعالية كانت أولى بالاختيار، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشئ من الجهد المعقول كانت أفضل [١] .

٥- كفاية المعلم الأكاديمية والمهنية :

إن لكفاية المعلمين الاكاديمية والمهنية الأثر الكبير في اختيار الطريقة المناسبة في التدريس حيث ان المعلمين المؤهلين في الأعداد العلمي والمهني يكون لهم القدرة على اختيار الطريقة المناسبة والملائمة لنوعية المتعلمين والموضوع المراد دراسته وفقاً لامكانات البيئة المدرسية، ومنهم من يكون إعدادهم العلمي جيداً في مجال تخصصهم غير أن اعدادهم المهني يكون ضعيفاً فهؤلاء يبدو عجزهم وقصورهم المهني سبباً في عدم قدرتهم على تنوع طرائق وأساليب التدريس وفقاً لحاجات وقدرات المتعلمين واختلاف المواضيع الدراسية [٢] .

الطريقة التربوية وعلم النفس :

لابد للطريقة التربوية من أن تستعين بعلم النفس لأن هذا العلم هو الذي يبين لنا طبيعة الانسان في صغره وكبره وينبئنا عن حالته الشعورية والانفعالية في ظروفه المختلفة، فحالة الانسان النفسية في خوفه غيرها في أمنه واستقراره، وكذلك حالته في مرضه غيرها في حالة صحته وسلامته، ومن المؤكد أنّ توجه الطالب للدراسة عندما يكون واعياً أهدافها تختلف عن توجهه للدراسة واهتمامه بالتعلم عندما لايكون واعياً أهدافها ولامتوقعاً نفعاً منها. وكذلك يعرفنا علم النفس بأنجح وسائل التعليم في عرض المادة العلمية والتمرين عليها كي يطلعنا على التجارب التعليمية التي استنتجت منها تلك القواعد والأسس العلمية في التعليم والتذكير والابداع والمتابعة والرغبة في الانجاز [٣] .

---

(١) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص ٢١.

(٢) عبدالله الأمين النعمي، طرق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ٣٠.

(٣٠) أحمد حسن الرحيم وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية، مصدر سابق، ص ١٠.

ولقد كان لتقدم النظريات والتجارب السيكلوجية منذ بداية القرن العشرين اثر كبير في تطور الطريقة التربوية، فبعد ان كان علم النفس القديم يهتم اهتماماً بالغاً بالادراك والمعرفة ويقلل من شان الوجدان والنزوع، أصبح علم النفس يهتم بهذه العناصر جميعها، وقد ترتب على ذلك الأهتمام التربوي من العناية بالناحية العقلية للتلميذ الى العناية بسائر نواحي نموه التي تؤثر كل منها في غيره من النواحي ويتاثر بها، وبعد ان كان ينظر الى التلميذ على أنه صحيفة بيضاء يستطيع المربي ان يطبع عليها مايشاء من الآثار، أو على أنه مستودع يستطيع ان يودع فيه من الوان الخبرة والمعرفة ماشاء، كشفت لنا الدراسات النفسية أن التلميذ كائن حي يكتسب الخبرات والمعلومات والمهارات عن طريق تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها ولايتم هذا التفاعل الا بدافع من حاجاته التي يتجه الى البيئة لسدها. وبذلك تعدلت الطريقة التربوية من مجرد الألقاء حيث يكون فيه موقف التلميذ سلبياً الى الأهتمام بمراعاة الحاجات والدوافع وتهيئة الظروف المناسبة لكسب الخبرة المربية على أساس فاعلية التلميذ ونشاطه [1] .

الطريقة والتقنيات الحديثة :

صار للتربية أن تستفيد من التقنيات الحديثة التي ينتجها التطور العلمي والتي تعرف بالتكنلوجيا، وقد دخلت حقول التربية وجددت أعمالها وسببت لها سهولة في العمل وجمالاً في المنظر [2] .

ان استخدام الوسائل التعلمية في مواقف التعلم أصبح ضرورة تربوية نتيجة للأنفجار المعرفي والتكنلوجي وتعدد مصادر المعرفة وأوعيتها وذلك لاتاحة الفرصة لخبرات متنوعة ومواقف مختلفة ينتقل فيها التلميذ من نشاط الى آخر ومن إدراك صلة بين شيئين، والوسائل التعليمية تعمل على تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم وتنمي لديه المهارات اليدوية كما يصبح لكل معنى مفهوم واضح في الذهن وتعمل على تعزيز الخبرة الانسانية وتقدم حقائق هادفة ذات معنى وتثير الإهتمام وتساعد على توجيه استجابة المتعلم نحو الهدف المنشود، كما ان الوسائل التعليمية تتغلب على الحدود الطبيعية وتتعداها الى الآفاق البعيدة والى الأزمنة الغابرة وتساعد على حل المشكلات، كما أنها تقدم الأدوات التي تساعد على التشخيص والعلاج وتحول المعلم من شارح وملقن للمعرفة الى مشرف وموجه للتلميذ [3] .

---

(١) الدمرداش وزميله، الطريقة في التربية، مصدر سابق، ص ١٠.

(٢) أحمد حسن الرحيم وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية، مصدر سابق، ص ١٣.

(٣) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص ٤٠٥.

من كل هذا يتضح لنا الدور الفعال والمؤثر للتقنيات التربوية الحديثة في طريقة التدريس وتسهيلها للعقبات التي تواجه المدرس في علمه، كما أنها تسهل على المتعلم ادراك الحقائق بسهولة.

إنّ التقنيات الحديثة متعددة الأنواع منها العاكس الرأسي وأجهزة العرض وآلات التصوير الحديثة والمختبر اللغوي بالاضافة الى الوسائل الأخرى منها الكتاب المدرسي، وأنواع السبورات واللوحات، والبطاقات، والقصص، والملصقات ، والتمثيليات، والنماذج، والعينات.

الطريقة الحوارية :

هي من الطرائق الشائعة في التعليم ومفادها ان يعد طلبة الصف موضوعاً يعين للمناقشة ثم يأتوا الى الصف بعد ان استعدوا له معتمدين في ذلك على كتابهم المقرر وعلى كتب أخرى جديرة بالأعتماد ثم يدير المعلم المناقشة في الصف فيبدأ بطرح المسالة المعروضة فيأخذ المتناقشون في بحثها، وكشف أبعادها وتعليل مظاهرها [1] .

لقد عالج القرآن الكريم مختلف نواحي الحياة الأنسانية، والتربية من أهم الموضوعات التي عالجها، وإنّ كلّ اية في كتاب الله هي لبنة في بناء صرح التربية التي يحتاج اليها كل انسان وهبه الله العقل فأستخدمه وانتفع به، وقد ورد ذكر الطريقة الحوارية التي تعد واحدة من الطرق التربوية ، في آيات عديدة من القرآن الكريم منها قوله تعالى (وَاضرِب لَهُم مَّثَلا رَجُلَين جَعَلنا لِأَحَدِهِما جَنَّتَينِ من أَعنابٍ وَحَفَفناهما بِنَخلٍ وَجَعَلنَا بينهُما زَرعا • كِلتا الجَنَّتَينِ آتَت اكلها ولم تَظلِم منه شيئا وفَجَّرنا خِلالَهُما نهراً • وكانَ له ثَمرٌ فقَال لصاحِبِه وَهوَ يُحاوِرُه أنَا أكثَرُ مِنكَ مالاً وأَعَزُّ نَفَراً) [2] .

وقوله تعالى : (قَالَ لَهُ صاحِبُه وَهُوَ يُحاوِرُه أكَفَرتَ بالّذِي خَلَقَكَ مِن تُرابٍ ثُمَّ مِن نُطفَةٍ ثُمَّ سَوّاك رَجُلا) [3] .

---

(١) إبراهيم مهدي الشبلي وآخرون، مقدمة في المناهج، مصدر سابق، ص ١٥.

(٢) سورة الكهف، الآية ٣٢ إلى الآية ٣٤.

(٣) سورة الكهف، الآية ٣٧.

وقوله تعالى : (وَلَمَّا جاءَ مُوسىٰ لِمِيقاتِنا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ، قالَ رَبِّ أَرِني أَنظُر إِلَيكَ قالَ لَن تَرانِي وَلٰكِنِ انظُر إِلَى الجَبَلِ فَإِنِ استَقَرَّ مَكانَهُ فَسَوفَ تَرانِي فَلَمّا تَجَلّىٰ رَبُّهُ لِلجَبَلِ جَعَلَهُ دَكًّا وَخَرَّ موسىٰ صَعِقًا فَلَمّا أَفاقَ قالَ سُبحانَكَ تُبتُ إِلَيكَ وَأَنا أَوَّلُ المُؤمِنينَ، قالَ يا موسىٰ إِنِي اصطَفَيتُكَ عَلَى النّاسِ بِرِسالاتي وَبِكَلامي فَخُذ ما آتَيتُكَ وَكُن مِنَ الشّاكِرينَ) .[1]

وقوله تعالى : (وَأَمرُهُم شورىٰ بَينَهُم) .[2]

وقوله تعالى : (وَشاوِرهُم في الأَمرِ) [3].

قال رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم «ماتشاورَ قومٌ قط الا هدوا لأرشدِ أمرهم» .

فالتشاور والتحاور في الأمر يقود الى الحل الصحيح والتغلب على الصعاب، وقيل كان سادات العرب اذا لم يتشاوروا في الأمر شق عليهم.[4]

تسمى هذه الطريقة بالطريقة السقراطية نسبة الى الفيلسوف اليوناني «سقراط» الذي كان يكشف مالدى مجاداليه في خطأ في التفكير، وذلك بان يطرح عليهم أسئلة متدرجة، ومتنوعة، ومن اجاباتهم على تلك الأسئلة يكشف مالديهم من جهل أو تناقض [5].

وسميت بالحوارية لأنها تقوم على أساس التحاور بين التلميذ والمعلم أو بين التلاميذ انفسهم، وتسمى بالاستجوابية لأعتمادها على السؤال والجواب.

ان هذه الطريقة تعتبر من طرائق التدريس التي ينبغي ان تسهم في ايجابية التلميذ ومشاركته في العملية التربوية، وذلك بان يوجه المدرس التلاميذ بالاستجواب لاكتشاف الحقائق وتعلمها من تلقاء انفسهم، فقد يعرض المدرس «صورة ما» ثم يلفت انظار التلاميذ الى الاستجواب وبالتالي يمكن ان يتبع المدرس خطوات التحليل والتركيب والاستقراء مبتدئاً بخبرات التلاميذ اذ يستخدم المدرس هذه الطريقة على شكل أسئلة شفوية توجه الى التلاميذ أو تنبثق منهم بغرض دفعهم الى التفكير والبحث للأجابة عنها [6] .

---

(١) سورة الاعراف، الآية «١٤٣» والآية «١٤٤».

(٢) سورة الشورى، الآية «٣٨».

(٣) سورة آل عمران، الآية «١٥٩».

(٤) أبوالقاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري «ت٥٣٨هـ»، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التاويل، ج١، مطبعة مصطفى الحلبي واولاده بمصر، ص ٤٧٤.

(٥) ابراهيم مهدي الشبلي وآخرون، مقدمة في المناهج، مصدر سابق، ص ٤٥.

(٦) سعد خليفة المقرم، بعض المبادئ في طرق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ١٣٥.

إن من الأسباب التي دعت «سقراط» الى الحوار والنقاش مارآه من تسرع الأنسان عادة الى ذكر الأحكام والقواعد العامة قبل الاستقراء التام والفحص الكامل وتساهله في استعمال الكلمات والالفاظ قبل التحقيق في معرفة معناها فكان الغرض الرئيسي لسقراط من الحوار إزالة الأوهام من العقول والتخلص من العقبات التي كانت تقف في سبيل العلم والتعليم وارشادهم الى أحسن الوسائل في التفكير والحكم والتعليل وكسب المعلومات والمعارف والانتفاع بها انتفاعاً حقاً، فطريقته في الأسئلة كانت تشجع على البحث والتنقيب والتفكير وتهذيب قوى سامعيه.

لقد كان سقراط يقود تلميذه الى البحث والاستقصاء للوصول الى الحقيقة، فكان يُري تلميذه أن هناك صعوبات مستترة في كثير من الأشياء التي تبدو لنا سهلة عند عرضها علينا وان للقضايا العامة التي يمكن تصديقها والموافقة عليها إستثناءات وشروطاً خاصة وأنه ليس من الحكمة أن نحكم على تلك الأشياء حكماً عاماً قبل أن نعرفها ونختبرها بكل عناية ودقة.

هذه المبادئ التي كان يفكر بها سقراط تعتبر من الأمور الضرورية للتربية العقلية وعندما تقرأ محاورات «سقراط» وبحوثه نجد انها تنتهي بنتائج سلبية ولاتؤدي الى حقيقة معينة أو نتيجة مُرضية لتلاميذه وأتباعه فتذكر إنّ سقراط كان مؤمناً كل الايمان بهذه الطريقة لأنه كان يحاول أن يظهر لتلاميذه الفرق بين ماعرفوه ومالم يعرفوه فكان يعترض على مايقولون ويشككهم فيما يجيبون به كي يصلوا الى النتائج بأنفسهم، ولذا يرى انه أفادهم فائدة عقلية كبيرة أكثر ممالو أخبرهم بالحقائق مباشرة ومنحهم إياها من غير تفكير [1].

ولكي ينجح المدرس في استعمال الطريقة السقراطية يجب عليه أن يعد كل درس من دروسه إعداداً كاملاً ويَعدّ أسئلته بكل عناية ودقة ويرتبها ترتيباً تاماً كي يسهل عليه بث المعلومات في نفوس تلاميذه ويتوقف النجاح في إستعمالها على درجة كبيرة من مهارة المدرس [2].

ويرى سقراط ان مهارة المعلم هي في توليده الأفكار في عقول الناشئة، فالأفكار موجودة في العقل البشري وعلى المعلم أن يتدرج في الحوار لكشفها واستخراجها [3].

---

(١) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص ٣٥.

(٢) نفس المصدر السابق، ص ٣٦.

(٣) فخرالدين القلا، أصول التدريس، ج ١، مطبعة الحكمة، دمشق، ص ٧٩.

مزايا الطريقة الحوارية :

للطريقة الحوارية مزايا عديدة منها :

١- تحقيق وصول التلاميذ بانفسهم الى الحقائق المطلوبة ومايتبع ذلك من جذب وحصر الانتباه وقوة ودقة الملاحظة والقدرة على الأستنباط.

٢- اقدار التلاميذ على التعبير بحرية وشجاعة ومايتصل بذلك من حسن استخدام الألفاظ والتراكيب ومن دقة في التفكير.

٣- اثارة النشاط الفكري وجعل الدرس حياً شائقاً.

٤- اتاحة الفرصة للمدرسة من اكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم اللغوية ويشترط في هذه الطريقة مايشترط في الأسئلة والاجوبة التي هي عمادها، ومن هذه الشروط أن تكون واضحة ومرتبة ومناسبة لعقل وعمر الطالب ومؤدية للاهداف التعليمية المطلوبة له [١].

٥- انها تتطلب انتباهاً ونشاطاً من التلميذ والمدرس وهذه من أهم مزاياها .

اما المآخذ التي اخذت عليها فانها تستغرق زمناً طويلاً للوصول الى حقيقة من الحقائق، ومن مثالبها كثرة الأستطراد والخروج من موضع لآخر واهمال النقطة الاساسية، لكن المدرس الكفؤ الذي يعد كل درس من دروسه اعداداً كاملاً، ويعد أسئلته بكل عناية ودقة ويرتبها ترتيباً تاماً كي يسهل عليه بث المعلومات في نفوس تلاميذه ويستطيع أن يتغلب على هذه المثالب في طريقة تدريسه [٢].

طريقة حل المشكلات :

الحياة التي نحياها عبارة عن مجموعة من المشاكل التي تفرضها الظروف المحيطة بنا سواء كانت هذه الظروف اقتصادية أم اجتماعية أم عائلية أم فردية، والذي يريد أن يحيا هذه الحياة بشكل يستطيع فيه أن يفيد نفسه وينفع غيره عليه أن يفتش عن أفضل الحلول لهذه المشاكل التي أخذت تزداد تعقيداً يوماً بعد يوم، فبعد ان كانت مشاكل الانسان لاتتعدى دائرة الحصول على الماوى والطعام والكساء أصبحت اليوم بالأضافة الى هذه هناك مشاكل روحية ونفسية تتطلب جهوداً كبيرة لحلها [٣].

---

(١) محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، مصدر سابق، ص ٩٦.

(٢) محمد عطية الابراشي، روح التربية والتعليم، مصدر سابق، ص ٢٥٥.

(٣) محمد حسين آل ياسين، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة، بغداد، ص ١٥٠.

لقد نزل القرآن الكريم دستوراً كاملاً لكل مايواجه الانسان في حياته من قوانين تشريعية واجتماعية واقتصادية وتربوية والآيات القرآنية الآتية توضح لنا حلولاً لمشكلة كانت تواجه سيدنا ابراهيم عليه السلام وهي معرفة الله سبحانه وتعالى قال تعالى : (وكَذَلِكَ نُرِي إِبراهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمٰوَاتِ والأَرضِ ولِيَكُونَ مِنَ المُوقِنِين، فَلَمَّا جَنَّ عَلَيهِ اللَّيلُ رَأىٰ كوكَباً قَالَ هَذا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الأفلِينَ، فَلَمَّا رَأَىٰ القَمَرَ بازِغاً قَالَ هَذا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّم يهدِنِي رَبِّي لأكُونَنَّ مِنَ القَومِ الضَّالِّين، فَلَمَّا رأى الشَّمسَ بازِغَةً قَالَ هٰذا رَبِّي هذا أَكبَرُ فَلَمَّا أَفَلَت قَالَ ياقوم إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشرِكُون، إِنِي وَجَّهتُ وَجهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السمواتِ والارضَ حَنِيفاً وما أنا من المُشرِكِينَ) [1] .

من هذه الآيات الكريمات نرى أن سيدنا إبراهيم عليه السلام كان يشعر بمشكلة وهي الأهتداء إلى الأيمان بالله. وقد كان في حيرة من أمره فكان القرض الأول هو عندما رأى كوكباً بازغاً حسبه الله فلما أفل قال : لا أحب الآفلين ثم وضع الفرض الثاني عندما رأى القمر حسبه الله فلما أفل أخذ يفكرُ في الفرض الثالث وهو عندما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي فلما أفلت اهتدى إلى الحل وتبرأ من قومه ومايعبدون، اهتدى إلى الأيمان بالله الذي لاتدركه الأبصار بل تدركه العقول.

وهكذا توصل سيدنا إبراهيم عليه السلام الى حل مشكلته التي كان يواجهها وهي الأهتداء الى الله سبحانه وتعالى والأيمان به.

من هنا يتضح لنا الإهتمام الكبير الذي توليه التربية الحديثة في العمل على تزويد الناشئ من خلال المواقف التعليمية بأساليب التفكير العلمي لمساعدته على مواجهة مشكلاته المدرسية ومشكلات حياته العامة من خلال انتقال أثر التعليم الى المواقف المماثلة في الحياة. يتم نقل مااستفاده الناشئ من خبراته التعليمية السابقة في مواجهة المشكلات اللاحقة فالخبرة المتحققة من الوقاية من مرض التيفوئيد مثلاً يمكن أن تساعد التلميذ في الوقاية من الأمراض الأخرى [2] .

مفهوم المشكلة :

لقد عرّف «جون ديوي» المشكلة بانها «حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثاً أو عملاً يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول الى الحل» [3] .

---

(١) سورة الانعام، من الآية «٧٥» إلى الآية «٧٩».

(٢) عبدالرحمن عيسى الحسون وآخرون، طرائق التدريس العامة، مطبعة الأديب البغدادية، ط٦، ١٩٩٢، ص ٥٣.

(٣) صالح عبدالعزيز وزميله، التربية وطرق التدريس، ج ١ دار المعارف بمصر، ط٨، ص ٢١٨.

ويُعرَّف اسلوب حل المشكلات عدة تعاريف منها : (إنّ حل المشكلات هو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه المتعلم) وبذلك يكون المتعلم قد تعلم شيئاً جديداً هو سلوك حل المشكلة وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق.

ويُعرَّف اسلوب حل المشكلات على انه النشاط والاجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصل الى الحل.

ومعنى ذلك ان سلوك حل المشكلة يتطلب من المتعلم قيامه بنشاط ومجموعة من الاجراءات، فهو يربط بين خبراته التي سبق له ان تعلمها في مواقف متنوعة وسابقه وبين مايواجهه من مشكلة حالية، فيجمع المعلومات ويفهم الحقائق والقواعد وصولاً الى التعميمات المختلفة، وهذا يعني أن سلوك حل المشكلات يقع بين الأدراك التام وعدم الأدراك التام : ادراك تام لمعلومات سابقة وعدم ادراك تام لموقف جديد معروض أمامه يمكن أن يستخدم فيه مالديه من معلومات ومهارات وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة ليختار منها مايطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه [1] .

ومن التعاريف الأخرى «بانها حالة شك وارتباك يرافقها حيرة وتردد يسيطر على عقل الأنسان ونشاطه ويدفعه الى التفكير لايجاد الحل الذي يمكنه من إزالة هذا التردد وإعادة حالة التوازن اليه» [2] .

إن هذا المفهوم للمشكلة ينطبق على المشكلات كافة التي تواجه الفرد في حياته اليومية وانّ لاختلاف حدة المشكلة من فرد لآخر ومايترتب عليه من اختلاف في ردود الفعل.

يرى التربويون المحدثون في مقدمتهم «جون ديوي» وجوب جعل التربية من خلال الحياة، بل ان التربية هي الحياة نفسها بما فيها من مبتكرات وتحمل المؤسسات التربوية ومنها المدرسة مسؤولية مساعدة الفرد على مواجهة هذه المشكلات وذلك بالإستفادة من قدرات واستعدادات الفرد وخبراته وميوله وتنمية قدراته على التفكير العلمي.

ان التعليم الصحيح هو ذلك المحصول المدرسي الذي يندفع الى تحصيله التلاميذ من تلقاء أنفسهم كي يكتسبوا المهارة في التفكير فيتغلبوا على مشاكل الحياة المستقبلية.

---

(١) حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص ٦٢.

(٢) عبدالرحمن عيسى الحسون وآخرون، طرائق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ٥٣.

ان طريقة التفكير العلمي لحل المشكلة كما حددها المربي «جون ديوي» ● يتكون من الخطوات الآتية :

١- الشعور بالمشكلة.

٢- تحديد المشكلة وتعريفها.

٣- اقتراح الحلول الممكنة.

٤- التفكير في نتائج تلك الحلول.

٥- جمع الملاحظات والقيام بتجارب أخرى تؤدي الى قبول الحل ورفضه .

كيف تتحول هذه الخطوات الى طريقة تدريس؟

لاشك أن اعتماد هذه الخطوات طريقة في التدريس يتطلب من المعلم فهماً ووعياً كاملين بابعاد كل خطوة وماتحتاجه من شروط، وعليه ندرج في أدناه توجيهات عن تطبيق هذه الخطوات عملياً:

١- توفير جو من الحرية :

ان من مستلزمات هذه الطريقة شعور التلاميذ بجو من الحرية الذي يُؤمن لهم القدرة على التفكير وابداء الرأي والمناقشة الهادفة دون خشية وخوف بما يؤدي الى تقييد نشاطهم.

٢- اختيار المشكلة :

من البديهي ان نذكر في هذا المجال السؤال الآتي :

كيف نتمكن من اختيار مشكلات يمكن أن نجعل من حلها داخل الصف طريقة صفية؟

ان الأجابة على هذا التساؤل تتضمن مراعاة الأمور الآتية عند انتقاء المشكلة :

أ- أن تكون المشكلة مناسبة لخبرات التلاميذ وملائمة لحاجاتهم.

ب- ان تكون المشكلة مناسبة لمستوياتهم فلاتكون صعبة جداً فتثبط هممهم ولاسهلة جداً فيستهينوا بها، انما يجب أن تحتوي على قدر من الصعوبة بحيث تتحدى قدراتهم وتثير تفكيرهم.

٣- تحديد المشكلة : يقصد بها تنظيم العناصر والبيانات ذات العلاقة بالمشكلة وترتيبها على حسب الأهمية «الأهم فالمهم» وترك العناصر غير المهمة. ان تحقيق ذلك لايتم الا بمساعدة المعلم للتلاميذ في تحديد وتعريف المشكلة مثار البحث بحيث يكون هذا التعريف دليل عمل لهم يوجه

● ولد سنة ١٨٥٩م في «برلنجتن» ويعد من أشهر فلاسفة التربية من الأمريكان وله مؤلفات عديدة أشهرها «الديمقراطية والتربية» فقد ترجم إلي عدة لغات، لقد اعترف قادة التربية بمكانة ديوي وزعامته التربوية وانتشر صيته في العالم، سافر إلى الصين وتركيا وروسيا لمساعدة هذه الدول في مشاكلها التربوية . المصدر التربية وطرق التدريس، صالح عبدالعزيز ، دار المعارف بمصر ١٩٦٥، ج٣، ص ٢٧٩)

تفكيرهم ونشاطهم نحو مواجهة المشكلة فقط دون الأبتعاد عنها.

٤- صياغة الفروض كحل تقريبي : يجري خلال هذه المرحلة مراجعة الحلول المقترحة للمشكلة وبسرعة لاختيار أفضل الفروض المقدمة، وتجدر الأشارة هنا الى حاجة التلاميذ الى المساعدة في اختيار أفضل طريق يؤدي الى الحل من بين الأفتراضات.

إن هذه الخطوة تحتل أهمية كبيرة نتيجة للجهود التي تبذل خلالها في صياغة الحل التقريبي ومايقتضيه من البحث والتقصي وتسجيل المعلومات ذات العلاقة بكل فرض، وعلى المعلم أن يحث تلاميذه على مراجعة كل فرض حسب أهميته ومعرفة مقدار التقدم الذي أحرزه بصدد الوصول الى أفضل الفروض.

٥- اختبار صحة الفرض : في هذه الخطوة يُقدِم التلاميذ على اختبار صحة الفروض الموضوعة، ذلك لأننا غالباً مانجد أكثر من فرض أو احتمال أو حل للمشكلة لذلك على المعلم ان يفسح المجال لتلاميذه بالمناقشة الحرة لكل مقترح وعليه أن يشجعهم على المشاركة لكي يضيفوا أفكاراً جديدة ويقارنوا النتائج.

٦- التطبيق : هنا تبرز قيمة ماتعلمه التلاميذ من خلال حل المشكلة مدار البحث بعد أن اكتسبوا خبرات جديدة سيكون لها أثرها الفاعل في مواجهة المواقف المماثلة مستثمرين في ذلك مبدأ انتقال أثر التدريب في التعلم الذي تم خلال حل هذه المشكلة الى المواقف الأخرى [1].

إن تدريس الطلاب إسلوب حل المشكلات يتطلب تعريفهم بمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة أو بمشكلات تتصل بالحياة المدرسية وغير المدرسية داخل بيئاتهم. وبداية نقول الى انه ليس هناك اتفاق حول مفهوم المشكلة، فما هو مشكلة لشخص في وقت ما قد لايكون كذلك للشخص نفسه في وقت آخر ومايعتبر مشكلة للبعض قد لايعتبر كذلك بالنسبة لغيرهم فبيان وجه من أوجه الجمال في قصيدة شعرية لايعتبر مشكلة لطالب سبق له أن مرّ بهذا الموقف حيث انه يصل الى هدفه دونما مشقة، في حين يعتبر هذا الموقف مشكلة لطالب آخر لم يسبق له ان مرّ بهذا الموقف فهو يحتاج الى استحضار خبراته الأدبية السابقة والقيام بالتفكير في مهارات التذوق الأدبي وقواعد النقد الأدبي المرتبطة بالنص الأدبي المعروض أمامه ثم الانتقاء من هذه وتلك مايمكن

---

(١) عبدالرحمن عيسي الحسون وآخرون ، طرائق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ٥٤.

تطبيقه في هذا الموقف الجديد وصولاً الى الحل المنشود، ومعنى ذلك أن هناك شروطاً يجب توافرها في الموقف المشكل من أهمها :

أ- هدف محدد أمام المتعلم يسعى الى تحقيقه.

ب- صعوبة تواجه المتعلم وتحول بينه وبين تحقيق هذا الهدف بسلوكه المعتاد.

ج- رغبة لدى المتعلم لاجتياز هذه الصعوبة لتحقيق الهدف عن طريق بذل نشاط غير عادي.

بالاضافة الى هذه الشروط هناك عدد من الخصائص تستخدم عند الحكم على جودة المشكلة التي تعرض على الطلاب منها : أن المشكلة الجيدة هي التي تضع المتعلم في موقف يتحدى مهاراته ويتطلب تفكيراً لاحلاً سريعاً، وان يكون مستوى صعوبتها مناسباً للمتعلم وذات ألفاظ مألوفة بالنسبة له وأنها تتضمن معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب كما أن العمليات التي تتضمنها يجب أن تناسب المستوى المعرفي للتلاميذ وان تثير المشكلة دافعية المتعلم، والا تفقد المتعلم الثقة في نفسه أو تحبطه بأن تكون لغزاً، وان تكون ذات معنى للمتعلم بحيث تنمي مفاهيمه ومعلوماته ومهاراته وان تتضمن أشياء حقيقية يألفها المتعلم.

إن تعليم الطلاب حل المشكلات ليست بالأمر الهين مثل تعليمهم بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخلة، منها الدافعية والاتجاهات والتدريب وتكوين الفروض واللغة وانتقال أثر التعليم وعدم وجود محتوى محدد للتدريس في ضوئه أو طريقة عامة تستند الى خطوات مبرمجة يلتزم بها المتعلم لحل المشكلة التي أمامه، غير أن مايحققه حل المشكلات من أهداف تربوية يجعلنا نقبل على تدريب الطلاب عليه واذا كانت السباحة تُعَلّم عن طريق ممارسة السباحة، فأن حل المشكلات يعلم عن طريق حل المشكلات [1] .

مسؤولية المدرس في طريقة حل المشكلات :

طرائق التدريس الحديثة تؤكد على السماح للطالب باستغلال فعاليته ومع هذا يبقى للمدرس مسؤولية كبرى في توجيه الطالب وارشاده كي لايكبوا ويشذ عن الطريق الصحيح، فلتحفيز الطلبة ومساعدتهم في حل المشاكل يجب على المدرس اتباع مايلي :

١- ان يحملهم على تعريف المشكلة الموضوعية للبحث وحفظها في أذهانهم.

٢- ان يجعلهم يتذكرون أكبر كمية ممكنة من المعلومات والأفكار ويشجعهم على :

---

(١) حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص ٦٤.

أ- تحليل الوضعية.

ب- صوغ الفروض المعينة وتذكر القواعد والأسس العامة التي يمكن استخدامها.

٣- أن يحملهم على الاعتناء بتقدير كل اقتراح بتشجيعهم على :

أ- اتخاذ موقف ايجابي غير متحيز.

ب- نقد كل اقتراح يقدم.

ج- الانتظام في انتخاب الاقتراحات وإهمالها.

د- تحقيق النتائج.

٤- ان يحملهم على تنظيم مادتهم لتكون لهم عوناً في طريقة تفكيرهم بتشجيعهم على :

أ- جمع المعلومات من وقت الى آخر.

ب- استعمال طرق التخطيط البيانية والجداول.

ج- التعبير الموجز للنتائج التي يصلون اليها من وقت الى آخر اثناء البحث [١] .

٥- قد يتخبط التلاميذ في حل المشكلات وقد يصلون الى انصاف الحلول فعلى المدرس ان يرشدهم أو يوصي اليهم بالخطوات التي يسير فيها التفكير المنتظم المنتج [٢] .

ان تحليل ديوي لعملية التفكير تطبيقات مهمة في التربية وأول هذه التطبيقات إن مادة الدراسة ينبغي الا تتكون من حقائق جاهزة نقدمها للتلاميذ، بل أن تقوم على أساس مشكلات يحلها التلميذ بنفسه ويصل في أثناء حلها الى معلومات جديدة وظيفية يعتمد عليها في حل المشكلات التي يواجهها في المستقبل فالمعلومات ليست غاية في حد ذاتها وانما تتوقف قيمتها على استخدامها في عملية التفكير وذلك لاننا لانعيش في عالم ثابت مستقر يمكن أن نعتمد فيه على مخلفات الماضي بل في عالم متجدد باستمرار لايستطيع الفرد مواجهته الا اذا كنا قد أثرنا فيه روح البحث والقدرة على التفكير في حل المشكلات التي تعرض له [٣] . واستدعاء مايرتبط بموقف المشكلة من مفاهيم ومبادئ سبق تعلمها وان يحاول اكتشاف العلاقات بينها «أي اكتشاف مبدأ جديد من مستوى أعلى» مما يساعد على حل المشكلة [٤] .

---

(١) محمد حسين آل ياسين، المبادئ في طرق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ١٥٥.

(٢) محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط ٤، ص ٢٩٤.

(٣) اسماعيل محمود القباني، التربية عن طريق النشاط، مكتبة النهضة المصرية، ط ١ ١٩٥٨، ص ١٦٥.

(٤) فؤاد ابوحطب، وآمال صادق ، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ١، ١٩٧٧، ص ٣٨٢.

محاسن طريقة حل المشكلات :

إن أهم المحاسن التي يقدمها مؤيدو طريقة حل المشكلات تتلخص فيما يلي :

١- تثير طريقة حل المشكلات لذة طبيعية في الدرس ولاسيما اذا كانت المشكلة من نوع تجعل ذهن الطالب فعالاً ويقظاً دائماً وهذه الحسنة في الحقيقة حسنة أصيلة من حسنات طريقة المشاكل ومع ذلك يجب أن لايغفل المدرس عند اتباعه هذه الطريقة عن التوسل بوسائل الحفز والتشويق.

٢- تمتاز طريقة المشاكل بمرونتها الواسعة في الأستعمال اذ أن أساليب حل المشاكل قابلة للتكيف لمختلف الوضعيات التعليمية لدرجة يصعب فيها التفريق بين هذه الطريقة وطريقة الأستقراء والأستنتاج بأعتبار هذه الطرق الأخيرة طرقاً متفردة في التعليم.

٣- يمكن تكيفها بسهولة للأوضاع الصفية الاعتيادية ولاسيما اذا كانت المادة الدراسية المعروضة متضمنة لمشاكل متعددة.

٤- تعتبر تربوياً من أحسن الطرق التي تساعد على تدريب الطالب على التفكير الصحيح وذلك لوجود التنظيم المنطقي في خطواتها وعناصرها.

٥- تضمن هذه الطريقة هدفاً واضحاً مفهوماً يستطيع الطلبة الأهتداء به في عملهم. ويعلق «جون ديوي» على هذه الناحية بقوله : «المشكلة تعيّن الغاية من التفكير وتحدد هذه الغاية طريقة التفكير».

٦- ونتيجة للحسنة السابقة تحدد طريقة المشاكل اسلوب خطة الدرس وبذلك لاتدع مجالاً الى الزيغ غير المرغوب فيه [1].

٧- انها تنمي روح العمل الجماعي بين التلاميذ وتساعد على اقامة علاقات اجتماعية بينهم عن طريق اشتراكهم على شكل جماعات أو لجان في العمل من أجل البحث والدراسة للحصول على المعلومات اللازمة.

---

(١) محمد حسين آل ياسين، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ١٥٦.

٨- فيها تدريب للتلاميذ على اسلوب مواجهة مشكلات الحياة الواقعية والتغلب عليها [١] .

٩- إنها تمنح التلميذ الثقة بقدرته على العمل.

١٠- إنها تدرب الذاكرة وتنميها [٢] .

١١- إنها تجعل التلميذ معتمداً على ذكائه ومعلوماته وخبرته لا على مااستظهره من الكتب استظهاراً آلياً [٣].

---

(١) فكري حسن ريان، التدريس ، أهدافه، اسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط٢، ١٩٧١، ص ٢٣٤.

(٢) محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، مصدر سابق، ص ٨٥.

(٣) امين موسى قنديل، اصول التربية وفن التدريس، مصدر سابق، ص ١٥٧.

المبحث الثاني
النقد الأدبي

تمهيد

النقد في اللغة والأصطلاح

تعريف النقد

فائدة تدريس النقد

الناقد وعدته

العلاقة بين النقد والبلاغة

تاريخ النقد الأدبي

أنواع النقد الأدبي

المدارس النقدية

المبحث الثاني
النقد الأدبي

تمهيد :

وجد النقد الادبي حيثما وجد الأدب، قديم قدم ذلك الأدب نفسه، فكلما وجد القول الجميل وجد من يمتدحه أو يذمه أو يقومه تقويماً وسطاً بين المديح والذم، وهذا ماحدث للأدب جميعاً في أي مكان في عالمنا هذا. (١)

النقد أمر فطري في الإنسان فهو يميز بفطرته بين الخير والشر وبين القبيح والجميل وبين اللذة والألم، فنراه يعجب بالروضة الغناء فتبدو زهورها له أنها تبتسم، وسيقانها تتراقص ونسماتها تمنحه المتعة والسعادة.

وينفر بطبيعته من الأماكن التي تعج بمناظر القبح. ونراه يطرب لصوت البلبل الفريد، وينفر من نعيق الغراب وفحيح الأفعى ويميل بطبعه وفطرته للإنسان الكريم الذي يعيش لتحقيق الخير للآخرين وينفر من البخيل اللئيم، ويميل الى سماع الكلمة الحلوة الرقيقة ويصم أذنيه وينفر من الكلمة الخشنة الجافة.

وهكذا نجد التمييز بين الخير والشر، وبين القبح والجمال أمراً فطرياً عند الانسان ولانعدو الحقيقة اذا قلنا أنه أمر فطري كذلك عند الحيوان. (٢)

معنى كلمة نقد :

أ- المعنى اللغوي : لم تتباين آراء اللغويين حول كلمة النقد في معاجم اللغة منها لسان العرب (٣) والقاموس المحيط (٤) ومختار الصحاح (٥) والمصباح المنير (٦) ومعجم مقاييس اللغة (٧)

---

(١) كوثر عبدالسلام بحيري، الاتجاهات الحديثة للنقد الأدبي، مكتبة الانجلو المصرية، ط ١، ١٩٧٩، ص ٥.

(٢) محمد إبراهيم نصر، النقد الادبي في العصر الجاهلي وصدر الاسلام، دار الفكر العربي، ١٣٩٨هـ، ص٩.

(٣) أبوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مادة نَقَدَ.

(٤) أبوطاهر محمد بن يعقوب بن محمد الفيروز أبادي الشيرازي، القاموس المحيط ، مادة نَقَدَ.

(٥) الإمام محمد بن أبي بكر عبدالقادر الرازي، مختار الصحاح، مادة نَقَدَ.

(٦) أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، المصباح المنير، مادة نَقَدَ.

(٧) أبوالحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة ، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، دار الجيل ،مادة نَقَدَ.

وكما يلي :

١- تمييز الدراهم وغيرها كالتنقاد، الانتقاد، والتنقد .

٢- النقد خلاف النسيئة أي العطاء العاجل دون تأخير أو تأجيل.

٣- النقد، إعطاء النقد.

٤- نقد الرجل الشئ بنظره ينقده نقداً ونقد اليه اختلس النظر نحوه ومازال ينقد بصره الى الشئ اذا لم يزل ينظر اليه والإنسان ينقد الشئ بعينه وهو مخالسة النظر لئلا يفطن به.

٥- في حديث أبي الدرداء أنه قال : «ان نقدت الناس نقدوك وان تركتهم تركوك» أي بمعنى قابلوك بمثله.

٦- نقَدته الحيّة : لدغته.

٧- الطائر ينقُدُ الفخَ : أي ينقره.

٨- في حديث أبي ذر كان النبي محمد صلى الله عليه وسلم في سفر فضرب أصحابه السِفرة ودعوه اليها، فقال : اني صائم. فلما فرغوا جعل ينقد شيئاً من طعامهم.

٩- وتدل بعض استعمالاتها اللغوية على الاختبار كما في نقدتُ الجوزةَ انقدُها اذا ضربتها بأصبعي لأعرف لها حالتها فهو اخبار هادف الى التمييز.

١٠- نقد الدرهم وذلك ان يكشف عن حاله في جودته أو غير ذلك. ودرهم نقد : وازن جيد كانه قد كشف عن حاله فعُلم.

هذه النصوص التي استقيناها من معاجم اللغة العربية توضح لنا المعاني الأصيلة لكلمة النقد عند العرب ،وتلك المعاني وان بدت متعددة إلا أنها مع هذا التعدد كلها تدور حول فكرة واحدة ومن الممكن ردها الى مدلولها الأصلي الذي تشعبت عنه تلك المعاني وهو نقد الدراهم.

والنقد الادبي وثيق الصلة بمعناه اللغوي حيث أن في إعطاء النقد كما في اخذه نوعاً من التفاعل والتعامل والأخذ والعطاء ذلك كله يمثل حركة الناقد مع النص فهو يقرؤه لينتفع بما فيه من فكره، ويتمتع ويتلذذ بمافيه من جمال وفن، وهو أن استطاع أن يبرز عناصر القوة والجمال فيه ساعده على أن يجد له مكاناً في عالم الأدب. (١)

ويظهر بوضوح معنى الأخذ والتناول في حديث أبي ذر الذي فَسَره بأنَّه كان يأكل شيئاً يسيراً، وان كان المعنى قد انتقل من الدراهم الى صنوف الطعام. (٢)

---

(١) محمد عبدالرحمن شعيب، النقد الادبي تاريخه ونظرياته، ص ٨.

(٢) بدوي أحمد طبانه، دراسات في نقد الأدب العربي من الجاهلية الى نهاية القرن الثالث، دار الثقافة بيروت لبنان، ص ٢٤.

وفي قبض النقود نقد لها لأن مستلم المال يبحث فيه، ويفرزه وينقب فيه ليرى مافيه من صحة وفساد، فيأخذ الصحيح ويرد الفاسد ويهمله، وكذلك يفعل الناقد مع النص فانه يتناوله بالنظرة الفاحصة والدراسة الممحصة ليعرف مقدار صحته ومدى جماله ومقدار قدرته على تحقيق أهداف الفن وهي الإفادة واللذة والتاثير.

والناقد ينظر الى النص متعجلاً مرة ومتانياً مرات، وبموافقة صاحبه مرة ودون رضاه، وقسراً عنه مرات لأنه يمثل يقظة الفكر ونهضة الذوق وكثيراً مايكون في الاحتكام اليهم كشف عوار النص مما يسوء صاحبه ويؤذيه وهذا هو اختلاس النظر نحو الشئ لأن الناقد كثيراً مايفاجئ المنشئ بدراسات لأدبه تمت دون علمه ودون موافقته ومن استعمالاتها اللغوية التي ذكرنا منها مايفيد معنى الايذاء كما في نقدته الحية بمعنى لدغته وأصابته.

ولعل هذا الاستعمال الأخير غير بعيد عن المعنى الاصطلاحي لأن المنقود من الأدباء كثيراً ماينظر الى ناقده على أنه شخص اذاه وناله بما يكره كما تصيب الحية من تنقده باسنانها وسمها. [1] ويكون نقد الناقد البصير أشدّ من لدغ الحية الرقطاء على نفس الأديب اذا كان الناقد منصفاً معتمداً على سلامة الذوق وصحة الحكم. [2]

من كل هذه المعاني اللغوية التي ذكرناها لكلمة «نقد» في اللغة نستدل على أن النقد هو النظر الى الشئ والتمعن فيه وتمييزه لمعرفة الجيد من الردئ.

وكلمة نقد في أصل استعمالها في متعارف الأوساط تهدف الى الحكم على الأشياء حكماً يدل على قيمتها ويُنبي عن تقديرها ويكشف كشفاً عن وضعها الذي يليق بها من الجودة أو الرداءة والحسن أو القبيح والتقديم والتاخير وقد عَرف العرب في معاجم اللغة كلمة «النقدين» للذهب والفضة لأنهما الثمن الذي ينقد في مقابل أخذ السلعة المبيعة دالاً على مكانتها من التقدير والإحترام أو الغثاثة والركاكة فهذه بدينار أو أكثر أو أقل وهذه بدرهم أو اثنين أو ثلاثة وهكذا كانما كان الذهب والفضة بهذا العنوان في المعاجم لتحكمها في وضع الشئ المشترى في مكانه اللائق به ومكانته التي تناسبه، والثمن هو ميزان للأشياء ويدل عن قيمتها، ولماكان الصيرف الذي يزاول عملية التعامل بالنقدين أخذاً وعطاءً هو ادرى بجيدها وزيوفها، كانت عملية توزيعه لها «نقداً» وتنقاداً كما جاء ذلك في قول الشاعر العربي الذي يصف ناقته بالجلد على السير في الهاجرة الشديدة وأنها من سرعة السير يتقاذف الحصى من قدميها كما تتقاذف الدراهيم في أيدي الصيارف:

---

(١) محمد عبدالرحمن شعيب، النقد الأدبي تاريخه ونظرياته، مصدر سابق، ص ٧.

(٢) تخري الخضراوي، رحلة مع النقد الأدبي، دار الفكر العربي، ١٩٧٧، ص ٣٠.

تَنْفِي يداها الحصى في كلِّ هاجرَةٍ

نَفْيَ الدراهيمِ تنقـــادُ الصَيارِيف [1]

ب- المعنى الاصطلاحي : هو دراسة النصوص الأدبية دراسة فنية متانية تهدف الى فهمها ومعرفة أعماقها وسبر أغوارها ليتم الحكم لها أو عليها طبقاً لما تأتي لها من دواعي الحسن وأسباب الجمال، أو لمالابسها من أسباب النقض ودواعي القصور.

فكأنما النقد الأدبي في الحقيقة عملية معقدة تتطلب مراحل متعاقبة يستدعي بعضها بعضاً ويأتي كل منها في أثر الآخر كما يلي:

١- المرحلة الأولى مرحلة الفهم العميق للنص والوعي الدقيق لكل خطوة من خطواته وكل صورة من صوره ولايتسنى ذلك الا بالقراءة المتانية وإعادة القراءة أكثر من مرة لامكان استكشاف خفايا النص واستيضاح جميع جوانبه.

٢- مرحلة قياس النص بعرضه على أذواقنا البصيرة ونفوسنا المتفتحة وادراك اثره فنياً بقدرته على افادتنا من جانب واثارتنا من جانب آخر لأن النص الحي لابد أن يدفع الحياة في من حوله ويخلق نشاطاً نفسياً وفكرياً لم يشعر به من قبل.

تسمى هذه المرحلة مرحلة النقد التاثري وهو نوع من النشاط الفني المبهم تترجم به النفس على تجاوبها مع النص ايجاباً أو سلباً وتبين ماتستشعره نحو النص من رضا أو امتعاض ونفور طبقاً لذوقها الخاص ورأيها الذاتي.

٣- المرحلة الثالثة مرحلة الدراسة الموضوعية القياسية الجادة والتي هي في جوهرها انتقال من التفضيل المبهم الى الاختيار الذي يمكن تبريره بشكل معقول والذي يستند الى ماتواضعت عليه الاذواق في سائر مقومات الفن ليكون حكمه في النهاية مُسلّماً من الناس في حملتهم ومقنعاً الى حد كبير ومبنياً على أساس من الفهم وحسن التمييز. [2]

والنقد في اصطلاح الفنيين هو تقدير القطعة الفنية ومعرفة قيمتها ودرجتها في الفن سواء كانت القطعة أدباً أو تصويراً أو حفراً أو موسيقى. [3]

ومن مفاهيم النقد الاصطلاحية بأنه المرآة الصافية التي تعكس نواحي الحسن والجمال في العمل الأدبي كما توقفك على مظاهر الضعف والتخلف فيه.

---

(١) إبراهيم علي أبو الخشب، في محيط النقد الادبي، دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص ٢٣.

(٢) انظر: النقد الأدبي تاريخه ونظرياته لمحمد عبدالرحمن شعيب، مصدر سابق، ص ١٠-١٤.

(٣) أحمد أمين، النقد الادبي، مكتبة النهضة المصرية، ط٣، ص ٢.

إن قولنا في «العمل الادبي» هذا لايعني أن النقد مقتصر على الأدب وحده لأن رسالة النقد عامة وشاملة للعديد من جوانب الحياة المختلفة، فهو يتناول العمل السياسي والاقتصادي والفني والعلمي والخلقي، وان أي عمل من هذه الأعمال لايخلو من نواحي الجودة أو الرداءة ومن نواحي الكمال أو النقص، لكننا حرصنا على هذا التحديد لأن النقد الأدبي هو موضوع دراستنا. (١)

ان المعنى الاصطلاحي لكلمة نقد وماتعنيه من تحليل للقطع الأدبية وتقدير قيمتها الفنية، لم تاخذ مدلولها هذا الا منذ العصر العباسي اما قبل ذلك فكانت تستخدم بمعنى الذم والاستهجان. (٢)

تعريف النقد :

النقد في حقيقته تعبير عن موقف كلي متكامل في النظرة الى الفن بصورة عامة والى الشعر بصورة خاصة، يبدأ بالتذوق، أي القدرة على التمييز، ويعبر منها الى التفسير والتعليل والتقويم، خطوات لاتغني احداها عن الأخرى وهي متدرجة في هذا النسق كي يتخذ الموقف نهجاً واضحاً مؤصلاً على قواعد جزئية او عامة مؤيداً بقوة الملكة بعد قوة التمييز. (٣) وقد وردت عدة تعاريف للنقد منها انه دراسة الأثر الأدبي دراسة تحليلية إبرازاً لمواطن الجمال والقبح فيه. (٤) وعُرّف بانه الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة بما يظهر وقيمتها الأدبية ومستواها الفني لفظاً ومعنى واسلوباً وفكرة. (٥)

وعُرّفَ بانّه فن التمييز بين الأساليب أو هو الكشف عن ميزات الأعمال الأدبية وعيوبها أو هو فن دراسة النصوص الأدبية وتقويمها. (٦)

ومنهم من يُعرِف النقد بانّه تقويم النص الأدبي وهذا التقويم يكون بالكشف عما في النص من جمال وماوراء العبارات من أسرار وايحاء ومدى قدرتها على تصوير مشاعر الأديب وعلى نقل هذه الصورة الى فكر القارئ وشعوره. (٧)

والنقد ليس أحكاماً فارغةً طائشةً بل انها قائمة على الفهم والتفسير والتعليل ثم الاحتياط في النتائج الأخيرة أو الأحكام. (٨)

---

(١) محمد إبراهيم نصر، النقد الأدبي في العصر الجاهلي وصدر الإسلام، مصدر سابق، ص ١٤.

(٢) شوقي ضيف، النقد، دار المعارف، ط٢، ١٩٦٤م، ص ٨.

(٣) إحسان عباس، تاريخ النقد الأدبي عند العرب منذ القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري، دار الثقافة بيروت، ص ١٤.

(٤) كمال أبومصلح، الكامل في النقد الأدبي، ط٢، ١٩٦٤، ص٩.

(٥) محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥، ص٦٩٠.

(٦) ناصر حلاوي وآخرون، النقد الأدبي، مطبعة وزارة التربية، ط٥، ١٩٩٢، ص ٥.

(٧) فخري الخضراوي، رحلة مع النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٤٠.

(٨) أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة، ط٨، ١٩٧٣، ص١١٣.

وأقرب التعاريف الى حقيقة النقد أن يقال عنه «أنه تقويم الأثر الأدبي بعد تحليله وتفسيره بطرق فنية خاصة لتمييزه وتقريظه• للحكم عليه» .(١)

ولعل هذا التعريف أقرب الى معناه في اللغة كما بينا ذلك في المعنى اللغوي لكلمة نقد.

أما المحدثون فقد عرفوا النقد بأنّه التقدير الصحيح لأي أثر فني وبيان قيمته في ذاته ودرجته بالنسبة الى سواه.(٢)

من كل هذا نجد أن تعريف النقد يختلف بإختلاف النظريات النقدية ويركز على الجانب أو الهدف الذي يهدف الناقد اليه لذلك فان كل محاولة لتأطير العملية النقدية أو محاولة اعطاء تعريف للنقد تعني اتخاذ موقف ثقافي معين.

ويتسم كل تعريف بسماته الخاصة اذ أنه يتكون من مجموعة من المفاهيم والأفكار ويحاول الناقد من خلالها مقاربة النص الأدبي واعطاء حكم عليه في نهاية الأمر.

هذه التعاريف كلها وان اختلفت في طرائق معالجتها للنصوص الادبية يبقى هدفها الوحيد هو النص سواء قاربته من داخله أو من خارجه.

فائدة تدريس النقد :

النقد هو المرآة الصادقة التي نرى فيها أنفسنا ومجتمعنا بغير تزييف ولاخداع. وفائدته التمييز الواعي بين مظاهر القبح والجمال ويفتح الآفاق الرحبة أمام الاصلاح فيمضي المجتمع على هدى وعلى بصيرة. يفتح الآفاق الرحبة أمام الأدب فيمضي الأدباء يتلمسون أسباب الجودة ويضعون وراء ظهورهم أسباب التخلف والركود. والناقد الحق هو ملهم أمته وهو حسها الدقيق ووعيها الذي يتحرك في احشائها، وهو الذي يأخذ بيدها الى مواطن الحق والخير والجمال. وهو العين المبصرة التي تنذر بمقدم الخطر حين يدنو وتبشر بمبدأ فجر جديد.

النقاد يستطيعون ببصائرهم النفّاذة وحسهم المرهف وطول رياضتهم للأدب ان يوازنوا الأشباه والنظائر ويتخذوا منها نماذج يدرسونها ويتفهمون خصائصها ويستخلصون منها قوانين عامة للحكم على الأدب ويقدمونها للأدباء ليتخذوا منها معالم يستنيرون بنورها ويهتدون بهديها في صناعتهم الفنية.(٣)

• التقريظ : اظهار محاسن الشيء.

(١) فخري الخضراوي، رحلة مع النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٤١.

(٢) أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ١١٥.

(٣) بدوي أحمد طبانه، دراسات في نقد الأدب العربي من الجاهلية الى نهاية القرن الثالث، مصدر سابق، ص ٤٣.

الناقد كثيراً مايعطينا وجهة نظر جديدة تماماً وكثيراً مايؤدي مساعدة خاصة بان يترجم الى تعبير محدد احساسات لنا كنا نحس بها احساساً مبهماً غامضاً ليس له قيمة عملية فهو احياناً مستكشف أرضاً جديدة، وهو أحياناً رفيق صديق يدلنا على جوانب غير منظورة من الأشياء التي نمر بها في طريقنا حتى من تلك التي نعرفها معرفة جيدة وهكذا يعلمنا ان نقرا ثانية لانفسنا بذكاء أعظم وبتقدير أعمق. (١)

هذا وتدريس النقد في المدارس ضرورة لأن الطالب لايستطيع ان يقوم بهذه العملية وحده فلابد من أعانته بتقديم الأصول العامة وايصال خبرات المتخصصين اليه. وضرورته في هذا تقترب من ضرورة مواد اللغة الأخرى وكل مافي أمره أنه يستدعي مرحلة زمنية أكثر تقدماً فلايمكنك مثلا تدريسه في المرحلة المتوسطة وان كان اعطاء شئ منه على وجه غير مباشر -كما في النصوص- ينفع ويكون مقدمة للدرس المتقدم فيما بعد وضرورته هذه ضرورة المواد الأخرى في الصف كما هي في خارجه وقد تكون الحاجة اليه في الخارج ماسة لأنه ذو دلالة على مجموع ماانتفع به الطالب ودلالته على شخصيته في التصرف الادبي والفكري زيادة على انه أساساً من أسسه، أي تربية الذوق واستثمار الموهبة الفطرية للمتميزين بالنقد وتنميتها والانتفاع بها حاضراً ومستقبلاً.

وليس هذا العلم لمجرد العلم وانما هو معين للطالب في أن يتبين طريقه الأدبي فيتزود بما تجب قراءته من آثار لابدّ من قراءتها. (٢)

ومن فوائد دروس النقد :

١- بناء شخصية الطالب ، اذ أن الاهتمام بالنقد والتمرس به تمرساً جاداً يفرضان على الطالب أن ينشئ لنفسه رأياً مستقلاً بعض الأحيان لانه يرى في الأثر الادبي مالم يره غيره بعد أن ينظر اليه من بين اجفانه لامن خلال أجفان غيره فيقوده ذكاؤه وتدقيقه وذوقه النامي بالتربية وإحساسه المرهف بالمطالعة الواعية الى كشف جديد في القطعة فيبدل الأحكام ويعارض ماحفظ منها ويخرج لنفسه أسلوباً في فهم النص باحساسه بخفايا لم يحسها غيره ممن قرأ لهم أو أخذ عنهم فيثق بامكاناته ويكشف مواهبه. وبالنقد يتعلم الطالب الجراة والقدرة على ثبات الذات وإبراز الشخصية ابرازاً صحيحاً. وبالنقد تدريب على التفكير الحر وتعويد على استنباط الرأي المستقل.

---

(١) أحمد امين، النقد الادبي، مصدر سابق، ص ١٧٨.

(٢) علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي بيروت، ص ٨٤.

٢- الموازنة بين الاراء لاصدار الحكم بعد الروّية، ويبرز التباين في النظر الى النص في مواطن كثيرة منها الأسلوب، وتختلف الأراء في جميع مناحي النص بالنسبة الى المدارس التي ينتمي اليها المعلقون والنقاد ويميل اليها المفسرون والشراح فعلى الطالب اذاً أن يختار الرأي الذي يستسيغه ذوقه وينطبق على فهمه فيجاري بعض الأحكام عن اقتناع وعن مقابلة منطقية صارمة تبدو فيها الفوارق جلية واضحة مهما كانت بالغة من الدقة والخفاء ويحاول لذلك محاولات قيمة لترجيح ذوق فردي على آخر وينشط الى نـــزع الفراسة عن بعض المأثورات المدرسيـــة أو الادبية عندما ينفتح السبيل.

وهنا تشتد فيه روح التحليل والمناقشة فيضطر الى الرجوع الجدي الى النص ليساعده في الترجيح. وبهذا يكتمل الغرض فيشعر الطالب بالميزة الجوهرية في الأثر شعوراً لايتهم بالنقل السهل والأخذ البسيط.

٣- التحقيق الدقيق، يكتسب الطالب صفة التحقيق العلمي عن طريق مراجعته الاصول مراجعة ممحصة والاطلاع على الشروح المتعددة في وعي واعتناء ليستمد من مختلف المصادر مايعنيه على أمره فيتمكن من روح التحري والاستقصاء والاستدلال ونراه لايكتفي بسطحية الأخذ عن المؤلفين والمدرسين لكنه ينجرف بحيوية لمعرفة، فينغمس فيها انغماساً شخصياً ويتولد في نفسه الشوق الى الحقيقة فيعطي النص حقه من العناية والتقدير وتنمو عنده روح البحث.

٤- عمق النظرة، عندما يعنى الطالب بدراسة قطعة أدبية ينجذب الى الغوص وراء الجوهر الذي يأتي في صور من الفن ويتحول اهتمامه الى الأدب مباشرة بدلاً من حفظ الشرح ومنقولات التعاليق فيتدرب على أساليب التفهم وطرائق التفسير قبل أن يقرظ أو ينتقد ويكتسب سعة الإدراك وبعد النظرة ومرونة الفهم والاحاطة بتجاوب النص وجوّه فتتوثق العلاقات وتنمو بين الطالب الدارس والاديب المدروس من خلال نتاجه الأدبي.

٥- تنشئة النقاد، الموهبة في الانسان قوة كامنة تبرزها التجربة ويقويها المران. وكم من طالب موهوب نفر من مادة النقد لأنه لم يدرسها بطريقة عملية منتجة فهدرت فيه ملكة لو فُعلت لأتت بكل جميل في هذا الفن.

ومادام الأدب يعتبر حاجة ملحة من حاجات الحياة لأنه يعبر عن المواضيع المهمة فيها ويفسرها، كذلك النقد يجب أن يعتبر حاجة ملازمة للأدب ذات شان لايستهان به في المجتمع لأنه يتناول تلك التعابير والتفاسير بالنقد والتحليل والتوجيه أحياناً فيخدم الحياة خدمة لاتقل عن خدمة الأدب لها، والناقد فوق ذلك يتناول الشخصيات الأدبية بالدراسة والتحليل كما تعلم من

أعظم حقائق الحياة واشدها تشويقاً وأرقاها شاناً فيتساوى الادب والنقد قيمة في هذا الحد.

وان تكن هذه منزلة الناقد فاعظم بها فائدة أن تخلق دروس النقد ناقداً جيداً بما تنشئ في نفوس الطلاب من الشوق الى الدراسة الأدبية والتقريب بين المتادب والأديب المدروس وعدم الاكتفاء بالكتب النقدية.

٦- المساعدة على فهم دروس الأدب، بدراسة النقد يزداد الطالب اقبالاً على دروس الادب لأنه يجعل الصوت الخافت في القطعة الأدبية قوياً مسموعاً بكل مايحويه من الحان وجمال وتتضح له الصورة وتجلو له صوراً كثيرة لم يكن ليراها لولا ماعرف من أصول فاذا به يقرأ مؤمناً بمعارفه معتداً بفهمه لامختزناً كما يختزن الوعاء من أجل غاية عارضة واذا باللذة الفنية العازمة تغمره وبالاستساغة الادبية فيلتهم الآثار الأدبية إلتهاماً بدافع الرغبة اليه. (١)

الناقد وعدته :

الناقد مهمته كبيرة فهو مفسر وقاض وموجه أحياناً وعليه أن يحكم بالعدل ويزن الأمور بالقسطاس المستقيم. (٢) ليحقق رسالته عند حكمه، فهو السراج المتقد في ليل الازمات الادبية. (٣)

ان الذوق وحده لاينهض بمهمة النقد ولايستطيع الناقد الوفاء به وفاءً كاملاً، بل لابد الى جانب الذوق من ثقافة علمية واسعة تعينه على اداء مهمته.

أما ماهي تلك العلوم التي يجب على الناقد أن يعرفها فذلك ماتكفّل به كثير من نقادنا من امثال الجاحظ «ت ٢٥٥هـ» وعبدالقاهر الجرجاني «ت ٤٧١» أو «ت ٤٧٤هـ»، وابن الأثير «ت٦٣٧هـ» واسلافهم من النقاد كابن قتيبة «ت٢٧٦هـ»، وقد كان ابن الأثير اوفى من تلكم في ذلك واقاض، ولعل تاخره عن أسلافه جعله أقدر من غيره على الجمع والاحاطة والتفصيل والبيان، وفي هذا المجال يقول: «وعلى هذا فاذا ركّب الله تعالى في الأنسان طبعاً قابلاً لهذا الفن فيقتصر حينئذ الى ثمانية أنواع من الآلات هي :

---

(١) كمال أبومصلح، الكامل في النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ١٥.

(٢) أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ١٥٣.

(٣) فيصل حسين، في الأدب والنقد، دار الفارابي، ط١ ١٩٨٠، ص ١٥.

١- معرفة علوم اللغة العربية في النحو والتصريف.

٢- معرفة مايحتاج اليه من اللغة، وهو المتداول المألوف استعماله في فصيح الكلام غير الوحشي الغريب والمستنكرة المعيب.

٣- معرفة أمثال العرب وأيامهم ومعرفة الوقائع التي جاءت في حوادث خاصة بأقوام، فان ذلك جرى مجرى الأمثال أيضاً.

٤- الاطلاع على تاليفات من تقدمه من أرباب هذه الصناعات المنظومة منه والمنشودة.

٥- معرفة الأحكام السلطانية في الأمامة، والأمارة، والقضاء، والحِسبه • وغير ذلك.

٦- حفظ القرآن الكريم والتدرّبُ بأستعماله وادراجه في مطاوي كلامه.

٧- حفظ مايحتاج اليه من الأخبار الواردة عن النبي محمد صلى الله عليه وسلم والسلوك بها مسلك القرآن الكريم في الأستعمال.

٨- وهو مختص بالناظم دون الناثر، وذلك علم العروض والقوافي الذي يقام به ميزان الشعر.

ويعد ابن الأثير بهذا أوفى من جميع الدراسات التي ينبغي على الناقد أن يعيها ويتزود بها، ونلاحظ أن معظم ماهتم به هي العلوم اللسانية التي تساعد الأديب الناقد على أن يعرف كيف يدرس الأسلوب ويعرف خصائصه ومصادره. (١)

ومن الصفات الأخرى للناقد الانفتاح على الجديد من الأدب فلايتشدد بالقواعد المنقولة تشدداً يحمله على محاربة الابتكار فالاديب الكبير كثيراً مايتحرر من القيود ويخرج على المألوف مما تواضح عليه النقاد. (٢)

كما يجب أن يتحلى الناقد بالأمانة والصدق والاخلاص لفنه والتخلق بالتواضع والبعد عن الغرور ويمتلك موهبة نقدية مع فطنة ومقدرة على التحري والحكم وان يتخلق بأخلاق العلماء والتأكد من سلامة الأحكام النقدية التي يصدرها.

يتضح لنا من هذا العرض الموجز لمؤهلات النقاد ودوره في النقد بأن النقد أمرٌ صعبٌ وان كان سهلاً في بدايته يمارسه كل انسان في حياته اليومية، فالناقد هو المختص الذي يصدر حكماً نقدياً فمن اللازم أن يكون على علم غزير وتجربة واسعة ليكون حكمه دقيقاً عند نقده النصوص الأدبية ويقدر جهد غيره حق تقدير.

• الحِسْبة ، مصدر إحتسابك الأجر على الله تقول فعلته حسبة واحتسب فيه إحتساباً، والاحتساب طلب الأجر والأسم الحسبة بالكسر وهو الأجر «لسان العرب لابن منظور، مادة حسب».

(١) ضياء الدين بن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ج ١، تقديم وتحقيق وتعليق أحمد الحوفي وبدوي طبانه، مطبعة نهضة مصر، ط ١ ١٣٨٠هـ- ١٩٦٠م، ص ٤٣.

(٢) كمال أبو مصلح، الكامل في النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ١٢.

وتتضح لنا أهمية الناقد وعدته التي يمتلكها في عملية النقد الأدبي من مقولة قائل لخلف: «اذا سمعت انا بالشعر واستحسنته فما أبالي ماقلت فيه أنت واصحابك فقال له: إذا اخذت درهماً فاستحسنته فقال لك الصراف: انه ردئ فهل ينفعك استحسانك له». (١)

من كلام ابن سلاّم.● يتعين مفهوم الناقد عند العرب بانه الرجل الذي يستطيع أن يميز بين الجيد والردئ وان مهمته مساعدة القارئ أو المشاهد على الاقتراب بدرجة كبيرة من الاعمال الأدبيـــة. (٢)

العلاقة بين النقد والبلاغة والأدب :

عند ذكرنا مصطلح النقد الأدبي يتبادر الى أذهاننا على الفور مصطلح البلاغة وبخاصة اذا كنا بصدد الحديث عن المناهج التي تتضمن تدريس هذين الفرعين باعتبارهما مادة واحدة، ولكن هذه الصلة في مجال التدريس خادعة فكثيراً مايكون درس النقد معزولاً تماماً عن درس البلاغة وهذا هو الوهم الذي نحاول أن نبدده بمنهجنا في الدراسة فنحن لانعتقد أن البلاغة كانت أو يمكن أن تكون علماً مستقلاً حتى وان قيل على سبيل تفتيت الرأي انها ضرورية للناقد ذلك لأن علم الإجتماع أو علم النفس ضروري أيضاً للناقد ولكنهما ليسا جزءاً من مفهوم النقد كالبلاغة. (٣)

ويذكر الدكتور مصطفى الصاوي في كتابه «البلاغة والنقد بين التاريخ والفن» كان النقد والبلاغة ممتزجين على أنه اذا كانت البلاغة تتصل بالنص وحده فالنقد مجاله أوسع وبينما ارتبطت البلاغة بالاعجاز القرآني واسلوبه، اتصل النقد بالشعر وبالكتابة ونجد صورة الأختلاط واضحة في كتب الجاحظ وصوره لمباحث البلاغة في كتاب الصناعتين ثم صورة للنقد في كتاب طبقات الشعراء لابن سلام وبعد فان النقد يتصل بالنص وصاحبه وعصره والمؤثرات فيه أياً كانت مادية أو نفسية بينما البلاغة تتصل بالنص مجرد أو دون التفات لصاحبه أو عصره وتحت سمات خارقة. (٤)

---

(١) انظر طبقات الشعراء الجاهليين والاسلاميين لابن سلاّم الجُمَحي، «ت ٣٩١هـ»، ص ٧، العمدة لابن رشيق القيرواني «٤٥٦هـ» تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد، دار الجيل، ١/١١٧.

● ابن سلاّم الجُمَحي هو عبدالله محمد بن سلاّم الجُمَحي نشا في البصرة وأخذ عن الخليل، اشهر آثاره كتابه «طبقات الشعراء» وهو أول كتاب ألف في تاريخ الادب العربي، «أنظر: تاريخ الأدب العربي، حنا الفاخوري»، ص ٧٥٣.

(٢) طه حسين، فصول في الأدب والنقد، دار المعارف بمصر، ط ٤، ١٩٦٩، ص ١٠.

(٣) محمد حسن عبدالله، مقدمة في النقد الأدبي، دار البحوث العلمية، ط ١، ١٩٧٥، ص ٥٩.

(٤) مصطفى الصاوي، البلاغة والنقد بين التاريخ والفن، طبع الهيئة المصرية، ١٩٧٥، ص ١٦٧.

أما العلاقة بين البلاغة والنقد والأدب فأن البلاغة قوام الأدب وعنصر تكوينه لأنها تدورفي فلك اللفظ والاسلوب والمعنى وهي من ناحية أخرى مركز النقد الأدبي ومربعه فالادب لايسمى أدباً الا اذا اتسم بها. فالادب والبلاغة والنقد ألفاظ ثلاثة يجمعها رباط وثيق من معنى موحد يبدأ بالأدب الذي تسمى البلاغة بأسمه وينتهي بالنقد الادبي الذي يأخذ مادته من كيان البلاغة في الأدب. (١)

أن وصل البلاغة بالنصوص الأدبية والنقد أمر لابدّ منه فالأدب لايسمى أدباً إلا اذا كان قائماً على أساس من علم البلاغة وعلم البلاغة نفسه لم يوجد إلا للوقوف على مافي الأدب من جمال.

ان هذا الربط بين هذه الفنون الثلاثة تقتضيه طبيعتها وأغراض تعليمها فنحن لانريد بلاغة ونقداً بأعتبارهما غاية في ذاتهما وانما نريد ان نعلمها كوسيلة لفهم الأدب والاستمتاع به. (٢)

لقد امتزج التاليف في البلاغة في أول أمره بالنقد فلم تؤلف كتب منفردة في الفن البلاغي الا في نهاية القرن الرابع الهجري أما قبل ذلك فكان الامتزاج واضحاً بين مدلولي البلاغة والنقد كما اتضح ذلك في كتاب «البديع» لابن المعتز «ت٢٩٦هـ» وكتاب الموازنة للآمدي ، «ت ٣٧١هـ» والوساطة بين المتنبي وخصومه للقاضي الجرجاني «ت ٣٩٢هـ» وكتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري «ت ٣٩٥هـ» وكتاب العمدة في صناعة الشعر ونقده لابن رشيق القيرواني «ت٤٥٦هـ» وكتاب سر الفصاحة لابن سنان الخفاجي «ت٤٦٦هـ» . (٣)

أنها صلة قوية لان الأدب هو النتاج الذي تجري عليه الأحكام البلاغية من حيث ايجاده وتكوينه، ثم يأتي النقد فيكشف عن مدى التوفيق في الصورة التي أخرجها الأديب فالعلاقة طبيعية بين الأدب والبلاغة والنقد ولذلك كان الربط بينهما مما تقتضيه أغراض تعليمها. (٤)

وبعد كل هذا الاتصال بين البلاغة والنقد ظهرت عدة أمور أدت الى تطور النقد وانفصاله عن البلاغة منها :

١- حركة التجديد التي ظهرت في الشعر العربي في أواخر القرن الثاني للهجرة. واستمرت طوال القرن الثالث وظهر أثرها في فن البديع لابن المعتز الذي يفضل القديم على الجديد.

٢- الحركات النقدية التي ثارت حول بعض الشعراء واتجاهاتهم الجديدة في الشعر. (٥)

---

(١) محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، مصدر سابق، ص ٦٩٠.

(٢) محمد عبدالقادر أحمد، طرائق تعليم اللغة العربية، مصدر سابق، ص ٢٩٩.

(٣) محمد إبراهيم نصر، النقد الادبي في العصر الجاهلي وصدر الاسلام، مصدر سابق، ص ٤٠.

(٤) علي الجمبلاطي وآخرون، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية، دار نهضة مصر، ص ٢٩٠.

(٥) عبدالواحد حسن الشيخ، قضايا النقد الأدبي والبلاغة عند اللغويين في القرن الثالث الهجري، ط ١، ١٩٨٠، ص ٣٦٤.

٣- تاثير القرآن الكريم في الذوق الادبي ويعد هذا من أهم عوامل تطور النقد الادبي فقد فاجأ القرآن الكريم العرب، وهم أهل الفصاحة بأسلوب عجزوا عجزاً تاماً عن مجاراته لذلك ألفت كتب كثيرة حول القرآن الكريم توضح نواحي الاعجاز فيه وكان لهذه الكتب اثرها الواضح في حركة النقد، هذا فضلاً عن اثر القرآن في خلق ذوق رفيع يحس بجمال التعبير وروعته ورقة المعنى ولطف تناوله.

٤- الخصومات الأدبية التي اشتعلت بين جرير والفرزدق والاخطل وذي الرمة والراعي وغيرهم وقد دعت هذه الخصومة الى أن تنتصر كل جماعة لشاعرها وتحاول تقديمه على غيره وان تلتمس في شعره مواطن القوة والجودة كما تلتمس في شعر منافسه مواطن الضعف والرداءة وقد اشتدت هذه الحركة في البصرة والكوفة ودمشق.

٥- المعركة الأدبية بين البحتري وابي تمام وكان انصار ابي تمام، أكثر ايثاراً للصنعة والجهد والعمق وكان أنصار البحتري اكثر ايثاراً للسهولة وحسن الوقع في النفس ووضوح الخيال والبعد عن المقالات والتكلف.

٦- المعركة الأدبية بين المتنبي وخصومه وقد ملأ المتنبي سمع الزمان بشعره في القرن الرابع الهجري وأثار النقاد فبعضهم كان معه وآخرون حقدوا عليه.

من هذه المعارك جميعها تطور النقد الأدبي وتنوعت جوانبه وألفت كتب كثيرة كانت علامات مضيئة في الطريق لتاريخ النقد العربي، ومذاهبه ومن هذه الكتب «الشعر والشعراء» لابن قتيبة «ت٢٧٦هـ»، و«طبقات الشعراء المحدثين» و «البديع» لابن المعتز «ت ٢٩٦هـ» و «عيار الشعر» لابن طباطبا «ت٣٢٢هـ» و «نقد الشعر» لقدامة بن جعفر «ت٣٣٧هـ» و «أخبار أبي تمام» للصولي «ت٣٣٦هـ» و «الموازنة بين ابي تمام والبحتري» للآمدي «ت ٣٧١هـ» و «الوساطة بين المتنبي وخصومه» للقاضي الجرجاني «ت٣٩٢هـ» .

٧- الحركة العلمية المزدهرة التي قامت بترجمة كثير من آثار الأمم الأخرى وأهم مايعنينا في هذا المجال ماترجم من كتب الفلسفة والمنطق من اليونانيين وكذلك ترجمة كتاب الخطابة والشعر لأرسطو فقد أثر ذلك وادى الى خروج النقد من الجو العربي الخالص الى استعمال الأقيسة والعلل المنطقية وادى ذلك الى ظهور بعض الكتّاب الذين دعو الى البعد عن الأخذ من الفلسفة والمنطق لمجافاتها الروح العربية كما فعل ابن الأثير، ولكن دعوته جاءت متاخرة. [1]

---

(١) محمد إبراهيم نصر، النقد الأدبي في العصر الجاهلي وصدر الاسلام، مصدر سابق ، ص ٤٢.

تاريخ النقد الأدبي :

لقد عالج النقد أقوام سبقت العرب بزمن طويل ومنهم اليونان والرومان وقد تاثر العرب بفلسفة ومنطق اليونانيين وترجموا آثارهم ومنها كتابا أرسطو «٣٨٣-٣٢٢ق.م» في الشعر والخطابة وتأثروا بها. (١)

وقد شَغَل النقد الأدبي حيزاً واسعاً في دائرة الأبحاث العقلية منذ أرسطو فقد كتبت فيه مؤلفات ومصنفات كثيرة حاول أصحابها دراسة الأدب في معانيه والفاظه وقواعده وأصوله ومن الممكن أن يوضع في هذه المصنفات والمؤلفات حدٌ فاصل بين دورتين تاريخيتين، الأولى طويلة تمتد الى نهاية القرن الثامن عشر ودورة لاتزال في آثارها الى اليوم. أما الأولى فان النقد لم يتحول فيها الى دراسة منهجية علمية دقيقة اذا استثنينا أرسطو فانه كان من الحس الثاقب والبصيرة النافذة بحيث استطاع ان يضع للماساة اليونانية نظرية كاملة، أما غيره من نقاد هذه الدورة فقد ظلوا يعيدون ما تنشره من أحكام على الماساة والشعر عامة، ومن الحق أننا قد نجد عندهم بعض الملاحظات والاشارات الدقيقة، ولكن من الحق أيضاً أن هذه الملاحظات والأشارات غمرت بكثير من الأبهام والغموض والعبارات الخطابية التي قد تخلب الأسماع ولكنها لاتقنع العقول ولذلك قلما انتهت عند أحد منهم الى وضع نظرية نقدية منهجية.

أما الدورة الثانية والتي تستهل بالقرن التاسع عشر فقد حاول فيها النقاد أن يضعوا في النقد نظريات تصبغ بالصبغة العلمية واتجهوا أولاً يستضيئون بالعلوم الطبيعية فحاولوا أن يضعوا مايمكن أن نسميه باسم «التاريخ الطبيعي للأدب» اذ طبقوا عليه منهج علماء الطبيعة في تصنيف النبات والحيوان في فصائل بعينها، ومعروف أنه لكل فصيلة ميزاتها وخصائصها التي تنفرد بها من سواها وكذلك الأدباء ينبغي أن يرتبوا في طبقات ويصنفوا في فصائل. حسب خصائصهم الأدبية وطبق عليهم بعض النقاد قوانين الجنس والبيئة والزمان، ومضى آخرون يطبقون عليهم تطور الكائنات العضوية ومازال النقاد في شغل بتطبيق هذه المناهج الطبيعية طوال القرن التاسع عشر حتى اذا ازدهرت الدراسات الانسانية مع القرن العشرين الذي نعيش فيه وازدهرت معها البحوث النفسية والاجتماعية وجدنا النقاد على ضوء هذه البحوث يحاولوا ان يضعوا في النقد نظريات جديدة تستمدُ مما كتبه أصحابها في العلاقات الاجتماعية وموروثات

---

(١) داود سلوم، تاريخ النقد العربي من الجاهلية حتى القرن الثالث الهجري، مطبعة الأيمان بغداد، ١٩٦٩م، ص ٣.

المجتمعات الحديثة عن الشعوب البدائية أو مما كتبوه عن نظريات اللاشعور الفردي والجماعي وعقد الجنس ومكوناته وخيال الجماعة ورواسب الاساطير فيه ويظل في استثناء ذلك قوم يؤمنون بأن النقد فن ولايمكن ان يصبح علماً فعماده الذوق والتاثيرات الشخصية، وتكثر الدراسات في حقائق الأدب وفنونه الشعرية والنثرية محاولة ان تلمّ بجميع وقائعه على هدى مما كتبه فيه النقاد الممتازون.[1]

نشأة النقد عند اليونان وتطوره :

اليونان القدماء هم الذين سبقوا الى وضع أصول النقد وقواعده فقد ظهرت عندهم أقدم صورة وترقت برقي شعرهم ونثرهم وماوصلوا اليه من حضارة وترف عقلي وعمقاً في التفكير، هذا العمق الذي جعلهم ينتجون الفلسفة كما جعلهم ينتجون بحوثاً مختلفة في الإجتماع والاخلاق والسياسة. وقد بدأ النقد عندهم بدءاً ساذجاً ثم أخذ يتعقد شيئاً فشيئاً حتى أخذ شكله النهائي عند أرسطو.[2]

يشير مؤرخوا النقد الأدبي الى ظهور أول ملاحظة نقدية في الالياذة عند او ميروس.● الذي عاش بين القرن الحادي عشر والقرن السابع قبل الميلاد ولم تكن هذه الملاحظة النقديـــــة متعمدة أو مقصودة لذاتها ومع ذلك فقد إعتبرها بعض مؤرخي النقد منطلق الانسان نحو فن النقد الأدبي الذي نما وتطور حتى وصل الى ماوصل اليه. فقد تكلم أوميروس عرضاً عن وصف درع من ذهب صنع للبطل «أخيل» وصور الصانع على الدرع الثمينة منظراً ريفياً ساذجاً ورسم صورة فلاح يعمل في حقل ووصف أوميروس المنظر فقال: «كان الحقل قد اظلم خلف المشهد ويبدو الحقل محروثاً ولو أنه صنع من ذهب وهذه هي معجزة الفن».

---

(١) شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف بمصر، ط ٢ ، ص ٥.

(٢) نفس المصدر السابق، ص ٩.

● أوميروس «هكذا ضبطه ابن النديم في الفهرست» غير إنّ الشائع هو ميروس.

ومعنى ملاحظة أوميروس ان الفنان قادر على أن يجعل الحقل يبدو مظلماً ولو انه يعمل على درع من ذهب، فالفنان إذن يقدر أن يعبر عما يجول في خاطره وان يضع على الذهب ماهو أعظم من الذهب.[1]

نستطيع أن نتبين أولى صور النقد الادبي في ذلك الجهد الخصب الذي كان يبذله الشعراء القدماء في أناشيدهم وملاحمهم في أثناء عصر البطولة والأساطير فقد ظلوا يجوّدون ألفاظهم وأوزانهم وسرد اقاصيصهم حتى استطاع أوميروس في منتصف القرن التاسع قبل الميلاد أن ينهض بنظم ملحمته في «الأليـاذة والأذيسة» في اسلوب مرن ولغة مصقولة بلغ بها حدّ الكمال وهما ثمرة تهذيبات وتحسينات كثيرة انتهى بها أوميروس الى هذا الأتقان البارع لفنه، غير ان هذا الضرب من النقد ضرب انشائي يتضمنه انشاء الشعر وليس من النقد بالمعنى الدقيق لكلمة نقد ونقصد النقد الذي يقوّم ويقدّر ماللنص من قيمة فنية فيزري ويُهجّن أو يقبل ويستحسن وبعبارة أخرى النقد الذي يتجاوز فيه الناقد درجة الشعور الى درجة التفكير في الشعور ومعرفة الأسباب التي من أجلها يرضى عن قصيدة أو سخط عليها.

ثم نجد ضرباً آخر من النقد على ألسنة الرواة الذين كانوا يروون للناس أشعار أو ميروس وأشعار هيسيود الذي عاش بعده بنحو قرن واتخذ حياة الفلاحين وأعمالهم موضوعاً لاشعاره فقد كانوا يصلحون فيما يروون من أشعار فيهذبون الفاظها وعباراتها وقد يضيفون الى مايروون بعض المقطوعات وقد يضيفون بعض الملاحظات البيانية معتمدين على ذوقهم وحسهم الأدبي ومافطنوا اليه من صور الفصاحة والبلاغة، وهذا الصنيع هو الخطوة الأولى في النقد بمعناه الحقيقي الذي يحاول أن يزن النص الأدبي ويصوّر قيمته.

ومازال هؤلاء الرواة يقومون بذلك حتى دُوّنت هذه الأشعار في القرن السادس قبل الميلاد، وكان هذا التدوين خطوة ثانية في النقد اذ اقترن به بحث النصوص وتحقيقها واتخاذ هذا البحث والتحقيق وسيلة للتمحيص والتدوين.

ونحن لانصل الى أواخر القرن السادس قبل الميلاد حتى يرقى الشعر اليوناني رقياً واسعاً فيظهر الشعر التمثيلي ويأخذ شعراؤه في الظهور في أعيادهم الدينية وقد رافقته مسابقات تعدُّ صورة من صور النقد فقد كان الشعراء الممثلون يتقدمون بمسرحياتهم وتختار منهم ثلاثة لتمثيل

---

(١) داود سلوم، تاريخ النقد العربي من الجاهلية حتى القرن الثالث الهجري، مصدر سابق، ص ٣.

روائعهم أمام الجمهور، فإذا وقع الشاعر في الجمهور موقعاً حسناً صُفق له واتى من الحركات مايدل على استحسانه ، واذا وقع منه موقعاً سيئاً صفر له واتى من الحركات مايدل على إزدرائه، وكان هناك مُحكِمون يُحكِمون بين الشعراء الثلاثة، فمن حكموا له بالسبق فهو المجلى صاحب الجائزة الأولى ويليه الثاني صاحب الجائزة الثانية، أما الثالث فمغلوب على أمره ولاحظ له في جائزة أو مكافاة.

كل ذلك هيا لرقي حاسة النقد عند اليونان كما هيا لرقي فن التمثيل.[1]

واذا تركنا الرواة والشعراء من أصحاب التمثيل وجدنا نقداً آخر ينمو نمواً واسعاً وقد انتهى بتاليف أرسطو لكتابيه «الشعر» و «الخطابه» ونقصد به هذا النقد الذي كان يقوم به الفلاسفة من قبله في تفسير الشعر وبحث قيمته الفنية ومايتضمنه من أفكار وعقائد وقد بدأ هذا النقد منذ نشاة الفلسفة اليونانية.[2]

أما سقراط «٤٦٩-٣٩٩قدم» • فقد أوجد نقطتين تعد من اهم مباحث النقد الأدبي الى اليوم، أولهما: محاولة تفسير النص وفهمه لأمكان تقديره وتقويمه والحكم له أو عليه حينما ينتهي اليه التفسير.

وثانيهما : محاولة معرفة الأساس النفسي للانتاج الفني وهل هو ضرب من العلم يساعد عليه الفكر أم ضرب من الألهام يفيض من النفس الفنانة تلقائياً دون أن تعيه أو تنتبه اليه.

إن سقراط بهذه المواقف يضع البذور الأولى لهذا الفن وقد نمت هذه البذور وأثمرت في القديم ولاتزال تؤتي ثمرها في الحديث بما تسنى لها من جهود وماتيسر لها من بحوث.

وقد تابعه في تلك المهمة تلميذه افلاطون • وسار من بعده سيراً واسع المدى في مناقشته قيمة الفن وأسسه وطبيعة الدور الذي يقوم به في الحياة.[3]

---

(١) شوقي ضيف، في النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ١٠.

(٢) نفس المصدر السابق، ص ١٢.

• سقراط : «٤٦٩-٣٩٩ ق.م» فيلسوف يوناني يعد من واضعي اسس الثقافة الغربية اتهم بافساد شباب اثنا فحكم عليه بالموت، وهو صاحب القول «اعرف نفسك» ، وقد توسل اليه احد أصدقاؤه أن يفر من السجن فابى وشرب السم في حضرتهم مطمئن النفس راضياً. «أنظر الموسوعة العربية الميسرة، ص ٩٨٥» .

• افلاطون «٤٢٧-٣٤٧ ق.م» هو فيلسوف يوناني تتلمذ على سقراط، له عدة مؤلفات اشهرها «جمهورية افلاطون» رسم فيها سورة للمدينة الفاضلة التي تخيلها. «أنظر الموسوعة العربية الميسرة»، ص ١٨١.

(٣) محمد عبدالرحمن شعيب، النقد الأدبي تاريخه ونظرياته، مصدر سابق، ص ٢٠.

ويمضي افلاطون فيخلفه تلميذه أرسطو • وعنده يتخذ النقد اليوناني شكله النهائي ونظرياته الأخيرة سواء فيما يتصل بدراسة الشعر أو دراسة النثر والخطابة وعمل إصول البيان، وقد عارض استاذه في كثير من أرائه لاعن تحيز أو تعصب وانما بقدر مااداه اليه وماانخذه لنفسه من قواعد في البحث والدراسة. (١)

وقد كان أثر ارسطو واضحاً في النقد في كتابيه المشهورين «الخطابة» و «الشعر» وان النقد الأدبي لم يحاول أن يستعيد اراء هذا الناقد من مناقشاته العامة أو من جملة أرائه التي تضمنتها مؤلفاته ولكنه رأى أراءه وأفكاره عن الفن حاضره مهياة في كتابيه المشهورين. (٢)

النقد في العصر الجاهلي :

العصر الجاهلي : هو الفترة غير المحددة التي سبقت ظهور الإسلام، ويحدده العلماء بفترة تقريبية تمتد الى قرن ونصف أو قرنين وينتهي بظهور الإسلام. (٣)

لقد عرف العرب النقد وأولعوا به منذ أقدم عصورهم ويذكر الدكتور داود سلوم بأنه بعد حوالي ألف عام مرت على العصر اليوناني الذهبي بدأ العرب يسجلون ملاحظاتهم الأولى على الفن الشعري الذي نما وتطور في العهود الدائرة. (٤)

وقد بدأ هذا النقد بسيطاً فطرياً غير قائم على أسس وقواعد، ونستطيع أن نلاحظ مقدمات نشأته الأولى عندما أخذ الشعراء يحتلفون بشعرهم ويقومونه قبل انشاده، ولعل هؤلاء الشعراء يمثلون المراحل الأولى لنشأة النقد ومنهم أوس بن حجر وزهير بن أبي سلمى ومن تبعهما من الشعراء، ويُعرف هؤلاء بأصحاب «الشعر الحولي أو المحكك» • اذ كانوا يقومون شعرهم وينقحونه قبل الانشاد، ولاشك في أن صاحب القصيدة الذي يجهد نفسه فترة طويلة في قصيدته

• أرسطو «٣٨٤-٣٢٢ ق.م» فيلسوف يوناني تتلمذ على افلاطون وكانت له فلسفة خاصة مغايرة لفلسفة أستاذه افلاطون، له مؤلفات كثيرة منها كتاب الخطابة وكتاب الشعر، كان له أثر في الفلاسفة الإسلاميين أشهرهم المعلم الأول والفارابي المعلم الثاني، «انظر: الموسوعة العربية الميسرة، ص ١١٧».

(١) شوقي ضيف، في النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ١٥.

(٢) محمد عبدالرحمن شعيب، النقد الأدبي تاريخه ونظرياته، مصدر سابق، ص ٢٤.

(٣) شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي «العصر الجاهلي» القاهرة دار المعارف، ١٩٧٥، ص ٢٠.

(٤) داود سلوم، تاريخ النقد العربي من الجاهلية حتى القرن الثالث الهجري مصدر سابق، ص ٩.

• الشعر الحولي كما تزعم أكثر الروايات هو الشعر الذي ينقحه أصحابه ويقال انهم ينظمون القصيدة في أربعة اشهر وينقحونها في أربعة أشهر ثم يعرضونها على أصحابهم في أربعة أشهر فيتم لهم ذلك في حول كامل اي عام تام.

كان ينقد ويبدل ويحور، وقد يضيف بيتاً، ويحذف آخر لتكون قصيدته أكثر نضجاً وكمالاً.[1]

قال: الاصمعي «زهير بن أبي سلمى والحطيئة وأشباههما عبيد الشعر لأنهم نقحوه ولم يذهبوا فيه مذهب المطبوعين».[2]

كان النقد في الجاهلية عبارة عن ملاحظات على الشعر والشعراء قوامها الذوق الطبيعي الساذج، وقد مكّن له تنافس الشعراء، واجتماعهم في الأسواق وأبواب الملوك والرؤساء، وهذه العصبية من القبيلة للشاعر ومكانة الشاعر وكلامه بين البادين، فكان ذلك كله سبباً لتجويد الشعر من ناحية ولتعقب الشعراء بالتجريح والتقريظ من ناحية أخرى، وكان النقد يتناول اللفظ والمعنى الجزئي المفرد ويعتمد على الانفعال والتأثر دون أن تكون هناك قواعد مقررة يرجع اليه النقاد في شرح أو تعديل وينتهي الى بيان قيمة الشعر ومكانة الشاعر بين أصحابه.[3]

ان نشأة النقد عند العرب تشبه نشأته عند اليونان فقد نشأ بين الشعراء وظل على ذلك حقباً متطاولة حتى وضعت علوم العربية فوضعت معها قواعده واصوله، ونستطيع أن نلاحظ مقدماته الأولى في صناعة الشاعر الجاهلي اذ كان الشاعر يحتفل بنظم شعره احتفالاً شديداً حتى يُرضي سامعيه الذين يستمعون اليه حين انشاده له، ولم يقف عند حدود قبيلته بل امتد بصره الى أفق أوسع، وشهرة أكبر، فقصد الأسواق وتنقل في القبائل.

وفي أخبار الأعشى أنه كان ينشد شعره على آلة موسيقية هي الصنج وكان يطوف بها في أحياء العرب وكانت الأحياء وشيوخها يحتلفون به ويقبلون عليه لسماعه ويهيئون له الهدايا وكان عندما ينشدهم يستمعون اليه، وكانوا يستعيدون –في حضرته– ماينشده مراراً وكانوا يطلبون منه المزيد واذا رحل يتحدثون عنه وعن شعره فتعصب بعضهم له وتعصب بعضهم عليه وكذلك كان شانهم في الأسواق حين يستمعون الى ماينشد الشعراء فيظهر فريق منهم إعجاباً ويظهر فريق سخرية واستخفافاً.

---

(١) صفاء خلوصي وزميله، النقد الأدبي وموازين الشعر، مطبعة المعارف، ط ١٩٦٩١، ص ٢٠.

(٢) ابن قتيبه الدينوري «ت ٢٧٦هـ» الشعر والشعراء، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر، دار المعارف بمصر، ١٩٦٦، ص ٧٨.

(٣) بدوي طبانة، قدامة بن جعفر والنقد الأدبي، ط ٢، ص ٣٢.

هذه أول صورة لتقدير المتلقين للأدب وتقويمه، وبروزها في العصر الجاهلي يدل على رقي الذوق حينئذ وقد اندفع الشاعر يحاول ارضاء هذا الذوق وان يقع منه موقع الأستحسان.[1]

ان ملاحظات الشعراء الجاهليين لم تصلنا كاملة ولكن الدلائل كلها تدل على كثرتها وخاصة عند الرواة، وقد تحول بعض هؤلاء الى نقاد يفرضون أنفسهم على الشعر والشعراء،[2] وأهم من عرف بذلك النابغة الذبياني، فقد كان يشغل مكاناً في تلك الفترة البعيدة بما وجّه من نقد وماوجّه الى شعره ايضاً ويروي صاحب الأغاني • عن الاصمعي «ت٢١٦هـ» «انه كان يضرب للنابغة فيه قبة حمراء من أدم بسوق عكاظ فتأتيه الشعراء لتعرض عليه أشعارها، قال: وأول من انشده الأعشى ثم حسان بن ثابت ثم أنشدته الخنساء».

وإنّ صخراً لتاتمُّ الهداة به ●● كأنّه علمٌ في رأسه نارُ

قال: واللّٰه لولا أنّ أبابصير انشدني آنفاً لقلت إنّكِ أشعرُ الجنِ والانس فقام حسان فقال: واللّٰه لأنا أشعر منك ومن أبيك فقال له النابغة : ياابن اخي: أنت لاتحسن أن تقول:

فانّك كالليلِ الذي هوَ مدركي ●● وإن خلتُ ان المُنْتأى عنك واسع

قال: فخنس حسان لقوله.[3]

ولكن المُرْزُبَاني «ت٣٨٤هـ» يُكمل هذه المشادة النقدية على نحو آخر مرفوع في روايته الى الأصمعي ايضاً فيذكر ان حسان بن ثابت انشد النابغة قوله:

لنا الجفناتُ الغرُ يلمَعنَ بالضحى ●● وأسيافُنا يَقْطُرنَ من نجدةٍ دما

ولدنا بني العنقاء وابني محـرِّق ●● فأكرم بنا خالاً واكرم بنا ابنما

فقال: له النابغة أنت شاعر ولكنك أقللت جفانك وأسيافك وفخرت بمن ولَدتَ ولم تفخر بمن ولدَك.

---

(١) شوقي ضيف، النقد، مصدر سابق، ص ١٧.

(٢) نفس المصدر السابق، ص ١٨.

• ابوالفرج الاصفهاني «ت٣٥٦هـ» هو علي بن الحسين بن محمد بن أحمد بن الهيثم بن عبدالرحمن بن مروان بن عبدالله بن مروان بن محمد بن مروان بن الحكم، ولد باصبهان سنة «٢٨٤هـ» ونشا ببغداد واستوطن بها، له مؤلفات كثيرة أشهرها كتاب الأغاني وكان قد جمعه في خمسٍ سنة، يعتبر أحد أهم كتب الأدب العربي القديم واضخمها وابعدها شهرة. «المصدر الأغاني لأبي الفرج الاصفهاني دار الكتب، ١/ ١٥، ومعجم الادباء لياقوت الحموي، مطبعة المامون ١٣/ ٩٤».

(٣) أبوالفرج الاصفهاني، الأغاني، ج٦ دار الكتب المصرية، القاهرة، ط ١، ص ٦.

ويمضي المرزباني في تقصي النقد الموجه الى بيتي حسان فيقول: «قال الصُولي: فانظر الى هذا النقد الجليل الذي يدلُ عليه نقاء كلام النابغة وديباجة شعره قال له: أقللت أسيافك لأنه قال: وأسيافنا وأسياف جمع لأدنى العدد، والكثير سيوف، والجفنات ايضاً لأدنى العدد والكثير جفان، وقال: فخرت بمن ولدت لأنه قال: ولدنا بني العنقاء وابني محرّق فترك الفخر بآبائه وفخر بمن ولد نساؤه.» (١)

لقد تناول النابغة في نقده لبيتي حسان مسالتين: احداهما لفظية فانّ حساناً لم يجمع الأسياف والجفنات جمعاً يدل على الكثرة والعرب تستحب المبالغة في مثل هذا الموقف حيث يفخر الشاعر بالكرم والشجاعة في قبيلته.

أما المسألة الثانية فهي معنوية، ففخره بمن ولدته نساؤهم، والعرب لاتفخر بالأبناء وانما تفخر بالآباء. (٢)

ومثلما فضل النابغة الشعراء بعضهم على بعض فانهم عابوا عليه الاقواء •

في قوله : أَمِن آلِ ميـــة رائـــحٌ او مغتدٍ ●● عجلانَ ذا زادٍ وغيـــرَ مزوّدِ

زعمَ البوارحُ أن رحلتنـــــا غداً ●● وبذاك حدثنا الغرابُ الأسودُ (٣)

فلما نبهوه الى ذلك غير شطر البيت وتنبه الى أن الاقواء معيب وتحرز فيما بعد فصار البيت:

زَعَمَ البوارحُ أن رحلتنـــــا غدا ●● وبذاك تنعابُ الغرابِ الأسودِ (٤)

ومن اقواء النابغة ايضاً قوله :

سقط النصيف ولم تـرد اسقاطه ●● فتناولتـــــه واتقتنا باليد

بمخضبٍ رخصٍ كأنّ بنانَـــه ●● عنَمَ يُكادُ من اللطافة يُعقَدُ

وقد علّلت هذه الظاهرة أن بعض العرب كانوا ينشدون اشعارهم ويقطعون حركة القافية فلايظهرونها ولعل هذا هو السبب في ظهور الأقواء في شعر بعض كبار الشعراء ومنهم النابغة الذبياني الذي وصفوه بانه ناقد الشعراء، وإلا فكيف يمكن أن يكون الشاعر الناقد جاهلاً بمعايب شعره. (٥)

---

(١) محمد بن عمر بن موسى المرزباني، الموشح، تحقيق البيجاوي، دار نهضة مصر، ١٩٦٥، ص ٨٢.

(٢) شوقي ضيف، النقد، مصدر سابق، ص ١٨.

● الاقواء : هو اختلاف الاعراب في القوافي «المصدر الشعر والشعراء لابن قتيبة، ص ٩٥».

(٣) لنظر : الموشح للمرزباني، مصدر سابق، ص ٤٦، والنقد الادبي لاحمد امين، مصدر سابق، ص ٤١٥.

(٤) فخر الخضراوي، رحلة مع النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٣٩.

(٥) داود سلوم، تاريخ النقد العربي من الجاهلية حتى القرن الثالث الهجري، مصدر سابق، ص ١٤.

ومن الأمثلة الأخرى روي ان بعض شعراء تميم اجتمعوا في مجلس شراب وكان بينهم الزبرقان بن بدر، والمخبل السعدي، وعبده بن الطيب وعَمرو بن الأهدم، وتذاكروا في الشعر والشعراء وادعى كل منهم أسبقيته في الشعر وتحاكموا فقال: الحكم

أما عمرو فشعره برود يمانية تطوى وتنشر، وأما الزبرقان فكأنه رجل أتى جزوراً قد نحرت فأخذ من أطيابها وخلطه بغيره، وأما المخبل فشعره يشبه الشهب التي يليقها الله على من يشاء من عباده، وأما عبده فشعره كمزاده • أحكم خرزها فليس يقطر منها شئ.

هذان نوعان من النقد مختلفان، فالمثال الأول ينقد ألفاظاً أو معاني جزئية والثاني يفاضل بين الشعراء وبين مزاياهم وعيوبهم وهو على كل حال نقد بدائي.

وبجانب ذلك هناك نوع ثالث من النقد، وهو الحكم على بعض القصائد بأنها بلغت منزلة عليا في الجودة بالموازنة بغيرها فقالوا: ان قصيدة سويد بن ابي كاهل التي مطلعها :

بسطت رابعةُ الحبل لنا ●● فوصل الحبلُ منها ماانقطع

من خير القصائد وسموها اليتيمة وقالوا: في قصيدة حسان التي مطلعها :

لله درُّ عصابة نادمتهم ●● يوماً بِحلَّقَ في الزمان الأول

بأنها من خير القصائد ودعوها البتارة. (١)

ومن المحاولات النقدية القديمة في الشعر الجاهلي ماروي من حكم أم جندب بين زوجها أمرئ القيس وعلقمة الفحل، من أن أمرأ القيس تنازع مع علقمة بن عبدة في أيهما أشعر فقال: علقمة قد رضيت بأمرأتك «أم جندب» حكماً بيننا فحكَّماها فقالت: لهما قولا شعراً تصفان به فرسيكما على قافيه واحدة وروي واحد فقال أمرؤ القيس : قصيدته التي مطلعها:

خليليَّ مرا بـــي على أُمِّ جندبِ ●● نقضِّ لبانات الفؤادِ المُعذَّبِ

وقال علقمة : قصيدته التي مطلعها :

ذهبتَ من الهجران في كل مذهبِ ●● ولم يكُ حقاً طولُ هذا التجنُّبِ

وانشداها القصيدتن فقالت لأمرئ القيس : علقمة أشعر منك قال وكيف؟ قالت لأنك قلت :

وللسوط إلهوبٌ وللســـاق درَّةٌ ●● وللزَّجرِ منه وقعُ أخرجَ مُهذِبِ

فأجهدتَ فرسك بسوطك وزجرك واتعبته بساقيك.

● المزادة : مايُوضع فيها الزاد.

(١) أحمد أمين، النقد الادبي، مصدر سابق، ص ٤١٧.

وقال علقمة :

فادركهنّ ثانياً من عنانـــــه ●● يمرُّ كمرِّ الرّائح المتحلّبِ

فادرك فرسه الغرض ثانياً من عنانه لم يضربه بسوط ولم يتعبه بزجر فقال: ماهو باشعر مني ولكنك له عاشقة وطلقها فخلف عليها علقمة وسمي بذلك علقمة الفحل. (١)

وقد عدت هذه الصورة النقدية بانها من اوائل الأخبار التي رويت عن النقد الأدبي في العصر الجاهلي، ومن النقاد من رفض هذا الرأي ولايمكن أن تدل على النشاة الأولى للنقد لأن هذا الحكم الذي أصدرته أم جندب قد تجاوز مرحلة الطفولة لأنها عللت لحكمها وبينت لماذا فضلت شعر علقمة على شعر امرئ القيس. (٢)

والمعلقات هي أول المختارات الشعرية وأقدمها على أن تمييزها نوع من النقد، فهو حكم فني، وهي الصورة المثالية التي انتهت اليها تجارب الجاهليين في التعبير الشعري. (٣)

إذا تاملنا في تلك الصور النقدية التي تهيات لنا -على قلتها- وجدنا ان أكثر تلك الآراء تعتمد على الذوق الفطري عند أصحابها وعلى تلك الصورة العامة التي مثلت للناقد عن الشعر والشعراء على الوجه الذي أسلفنا ودفع الى الحكم بالإستحسان الذاتي، أو الاستهجان، كما رأينا في قصة علقمة وامرئ القيس، وفي حكم النابغة للخنساء بانها أشعر من انشد في سوق عكاظ. ●

لقد اكتفى أولئك الذين نعدهم نقاداً بارسال تلك الآراء من غير ان يبينوا حجتهم فيما ذهبوا اليه فلم تذكر أم جندب علة تفضيل علقمة على زوجها إلا بعد أن اضطرت الى ذلك اضطراراً فاكتفت بالنظر في بيت واحد من كل قصيدة، وكذلك النابغة لم يذكر علة تفضيله الخنساء على كل من انشد بعكاظ عدا الاعشى، ولا الوجه الذي فاقت به الشعراء، أو تفوق الاعشى عليها. (٤)

وجد النقد الأدبي في الجاهلية، ولكنه وجد هيناً يسيراً ملائماً، لروح العصر وللشعر العربي نفسه، فالشعر الجاهلي احساس محض أو يكاد، والنقد كذلك كلاهما قائم على الأنفعال والتاثر، فالشاعر مهتاج بما حوله من الأشياء والحوادث، والناقد مهتاج بوقع الكلام في نفسه وكل نقد في

---

(١) انظر الاغاني لأبي فرج الاصفهاني، ٧/ ٢٥١، الموشح ، للمرزباني ، ص ٣٠، ورحلة مع النقد للفخري الخضراوي، ص ٥٠.

(٢) محمد إبراهيم نصر، النقد الأدبي في العصر الجاهلي وصدر الأسلام، مصدر سابق، ص ٢٤.

(٣) محمد حسن عبدالله ، مقدمة في النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٢٦١.

● عكاظ : سوق من أسواق العرب كانت قبائل العرب تجتمع بها كل سنة ويتفاخرون بها ويحضرها الشعراء فيتناشدون الشعر، وهي بقرب مكه كان العرب يجتمعون بها كل سنة فيقيمون بها شهراً فلما جاء الأسلام هدم ذلك. «المصدر لسان العرب لابن منظور، دار صادر بيروت، المجلد السابع، ص ٤٤٨».

(٤) بدوي أحمد طبانه، دراسات في نقد الأدب العربي، ج ١، مصدر سابق، ص ٥٤.

شانه لابد أن يكون قائماً على الانفعال بأثر الكلام المنقود، والنقد العربي لايشذ عن تلك القاعدة، بل هو أصدق الأمثلة لها، فالعربي حساس رقيق الحس تنال الكلم من نفسه ويهتاج لها إهتياجاً ، فإذا حكم على الأدب حكم عليه تبعاً لتأثره به وبمقدار ذلك التأثر.[1]

من كل هذا يتضح لنا أن النقد في العصر الجاهلي منذ نشأته الأولى كان يتسم بالآراء والأحكام البسيطة على الذوق الفطري السليم والوجدان الشعري المرهف وفيه شئ من التعليل السليم والنظر السديد.

مميزات النقد في العصر الجاهلي :

لقد تميز النقد في العصر الجاهلي بعدة مميزات يمكن إجمالها بالنقاط الآتية :

أولاً : التعميم في الأحكام : كان النقد في أول أمره ساذجاً سذاجة البيئة والطبيعة الاجتماعية فكان النقاد يطلقون أحكاماً متنوعة على الشعر في أيامهم تتناول الشاعر والقصيدة جملة، وقد يكون هذا الحكم مبنياً عندهم على اعجابهم ببيت واحد من القصيدة أو بجزء من البيت ومن أمثلة ذلك حكومة أم جندب على الرغم مما اشتملت عليه من تفصيلات جزئية فقد حكمت حكماً عاماً وفضلت قصيدة علقمة على قصيدة امرئ القيس بسبب تفضيلها لبعض الأبيات فيها، ومثل هذا يقال في تعليق طرفة على ماقاله المسيب حين قال: «استنوق الجمل» فقد سقطت القصيدة كلها لهذا البيت الذي وصف فيه البعير بوصف الناقة، ومن الأمثلة الأخرى نقد النابغة الزبياني حين فضل الأعشى والخنساء على حسان بن ثابت.

ثانياً : الذوق الفطري : لقد اتسمت الأحكام النقدية في العصر الجاهلي بالذوق الفطري الذي يعتمد على أحساس الناقد المباشر بالمعنى أو الفكرة لهذا كانت أحكامه تصدر مرتجلة نتيجة لهذا التذوق المباشر، فطرفة وهو صبي يلعب مع الصبيان لايستسيغ وصف الجمل بوصف الناقة فيهتف لثورة قائلا «استنوق الجمل»، والنابغة في انكاره على حسان استعمال جمع القلة في مقام الفخر، اعتمد في ذلك على ذوقه الفطري الذي صقلته ثقافته العربية الواسعة واحاطته بعادات قومه وقيمهم وهذا كله لايتعارض مع مالاحظناه من تعليل لبعض الأحكام.

---

(١) طه احمد إبراهيم، تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري، جمعه وقدم له احمد الشايب، منشورات دار الحكمة، دمشق ١٩٧٤، ص ٣٥.

ثالثاً : الارتجال في الأحكام :

ان هذه الميزة تتصل اتصالاً مباشراً بالذوق الفطري الذي يعد اساساً هاماً في صدور الاحكام النقدية غير أن هذه الظاهرة تعد أثراً من آثار التذوق، فبعد أن يتذوق الناقد الشعر يصدر حكمه إما ارتجالاً وإما بعد أناة ورويّه ودراسة موضوعية لنواحي الجودة أو الرداءة، ولكن السمة الغالبة في النقد الجاهلي هي سمة الارتجال والبعد عن الدراسة التفصيلية للقصيدة وتحليلها.

رابعاً : الايجاز والتركيز :

كل النماذج النقدية التي ورد ذكر جزء منها تتصف بالأيجاز والتركيز والاكتفاء باللمحة السريعة والاثارة المقتضبة، فالأحكام التي اصدروها على القصائد قد يدل عليها كلمة واحدة، ومثال ذلك تسمية قصيدة حسان بن ثابت بـ «اللامية» وقصيدة سويد بن ابي كاهل بـ «البتارة». ومن الأمثلة الأخرى التي اتصفت بالأيجاز والتركيز قولهم «أفضل الشعراء زهير اذا رغب والنابغة اذا رهب والأعشى اذا طرب وامرؤ القيس اذا ركب».

هذه الأحكام الموجزة المركزة هي من طبيعة العربي، وقد علل الدارسون لهذه الظاهرة فارجعوها الى أمرين اساسيين :

أولهما : البيئة العربية وطبيعتها البدوية الواضحة التي تتالق فيها الشمس في كبد السماء في معظم أيام العام، وتلك الصحارى الشاسعة الممتدة التي يظهر فيها كل شئ بوضوح من شان ذلك أن يبعد العربي عن الأسهاب والشرح والتعليل، فلا غرابة من أن تصدر أحكامهم النقدية موجزة سريعة بعيدة عن التطويل والتفسير المسهب، فجمال القصيدة عندهم يعبر عنه بكلمة واحدة أو بعبارة موجزة تغني عن الشرح والتفسير.

الأمر الثاني : ان الناقد والسامع في درجة متقاربة من الفهم والاهتداء الى مواطن الجمال أو العيب، فلا يحتاج أكثر من هذا الأيجاز لسلامة فطرته وصفاء طبعه.[1]

بعد هذا العرض الموجز لمميزات النقد في العصر الجاهلي نرى ان الناقد يحس اثر الشعر إحساساً فطرياً لاتعقيد فيه، ويتذوقه بطبعه ثم يصدر حكمه، هذا الحكم وان كان قائماً على الذوق الفطري المحض، البعيد عن التحليل والتعليل العلمي، الا اننا لايمكننا أن نغفل مايتراءى لنا من موضوعيته التي تبدو فيه واضحة كل الوضوح والتي تبعد عن الأهواء الخاصة والذاتية المحضة، فهو نقد فطري، وليس نقداً ذاتياً، هذه الموضوعية التي يقوم عليها النقد الجاهلي، استمدها الناقد من ذوقه ومرانه، ومن الأسس التي قام عليها الشعر منذ نشاته المجهولة.

---

(١) محمد إبراهيم نصر، النقد الأدبي في العصر الجاهلي وصدر الإسلام، مصدر سابق، ص ٧٩.

ولكننا نوجز فنقول بانها موضوعية جزئية، تقف عند حد النظرة العجلى إلى المعنى والصياغة، وتعرض لهما من ناحية الصحة ومن ناحية الصقل والانسجام كما توحي به السليقة العربية، وليست تلك الموضوعية العلمية الشاملة بمفهومها العلمي المعروف.

ان هذا النقد باتجاهاته وتياراته هو مايتفق وبيئته، فهو نقد ملائم لروح عصره، ملائم للشعر العربي نفسه، فالشعر الجاهلي إحساس أو يكاد والنقد كذلك كلاهما قائم على الانفعال والتأثر.[1]

النقد في عصر صدر الإسلام :

لقد حُدِدَ عصر صدر الإسلام من بعثة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم الى نهاية حكم الخلفاء الراشدين سنة «٤٠ هـ» وهي السنة التي قتل فيها علي بن أبي طالب رضي الله عنه.[2]

أستهل هذا العصر باشراقة شمس الاسلام على العقول، فبددت ظلامها، ونزول القرآن الكريم على النبي محمد صلى الله عليه وسلم فطمأن من تلك العواطف الثائرة وأسلس نفوس العرب النافرة، وأعاد اليها الأمن وارتقت العقول لتودع حياة الفوضى التي ألفتها وعاشت فيها، وصار الشعر سلاحاً للنيل من أعداء الإسلام وأخذ يشق لنفسه طريقاً جديداً فيكون لسان الدعوة الإسلامية الجديدة يشيد بأنتصاراتها ويتبع مبادئها في اصلاح المجتمع.

لقد انتقل الشعر بذلك من طور الى طور، فبعد أن كان تعبيراً عن أهواء النفوس، ومناصراً للعصبية الفردية أو القبلية، أصبح مناصراً للمبادئ الإسلامية الجديدة.[3]

هذا بالنسبة للشعر، أما النقد فقد اتسعت آفاقه باتساع الحياة الثقافية، واتجه الى التحديد وخطا خطوة نحو وضع مقاييس نقدية متأثراً في كل ذلك بالحياة الإسلامية، وقد تحدد في هذا العصر اتجهان جديدان للنقد الأدبي كانا ثمرتين من ثمرات الحياة الاسلامية والقيم الجديدة في المجتمع.

أولهما : الاتجاه الديني والخلقي الذي يسير على مناهج السلوك الاسلامي والاخلاق الاسلامية، وهو اتجاه يهدف الى أن يكون الفن في خدمة المجتمع الجديد وان يساهم في بنائه مساهمة ايجابية وغايته أن يكون الشعر داعماً للاخلاق لا مدمراً لها.

---

(١) منصور عبدالرحمن ، اتجاهات النقد الأدبي، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٧، ص ٨.

(٢) محمد عبدالقادر أحمد، دراسات في أدب ونصوص العصر الجاهلي، النهضة العربية، ط ١، ١٩٨٣، ص ٢١.

(٣) بدوي أحمد طبانه، دراسات في نقد الأدب العربي، ج ١ مطبعة مخيمر، ١٩٥٣، ص ٥٨.

ثانيهما : الاتجاه الفني الذي ينصرف الى أن يكون الادب سهلاً سطحاً بعيداً عن المتشادق والاستكراه.

إن هذين الاتجاهين بما يتضمنان في معايير قد كانت لهما المكانة الأولى بين مقاييس النقد في ذلك العصر، هذا مايجعلنا نقول بأن هذا العصر ماهو إمتداد لسابقه دون جديد، بل هو عصر مستقل بخصائص أدبية واتجاهات نقدية لم يكن لها وجود من قبل. (١)

في هذا العصر وجدت النقائض، ولم تكن نقائض جرير والفرزدق والاخطل شيئاً ابتدعه هؤلاء القراء في دولة بني امية، بل كان لها أصل معروف كامل الأركان في أوائل أيام الإسلام ومن تلك النقائض بكاء عبدالله بن الزبعرى صرعى معركة بدر من المشركين بقصيدته :

ماذا على بدرٍ وماذا حوله ●● فتيةٍ بيض الوجوه كرام

فشمت فيه الشاعر حسان بن ثابت ويتمنى أن تكون دموعه دماً لايجف ، فيقول:

إبكِ بكت عيناك ثم تبادرت ●● بدم تُعلّ غروبُها سجامِ

هذه النقائض أدت الى تنبه ملكة النقد عند العرب في تلك الفترة لأن صاحب النقيضة يتتبع ماقاله خصمه ويحاول أن يهدم هذا القول بنظم على مثاله وروي على غراره وهذا نقد لايقف عند العبارة الموجزة يلقيها الناقد يبين فيها رأيه في الشعر أو في الشاعر، بل هو نقد يمكن أن يوصف بأنه نقد عملي فيه المحاكاة الظاهرة وفيه النقض أو النقد الفعلي الذي يتناول هدم الأفكار والمعاني. (٢)

وفي ظل الدين الجديد تنشأ مقاييس جديدة لدراسة الأساليب منها النفور من المعاظلة ومقت الوحشي والسجع الذي كان يتكلفه الكهان في الجاهلية، ويميل الى القصد والإعتدال في كل عمل مادي أو معنوي. (٣)

وقد وجّه الإسلام الشعراء والأدباء الى ضرورة الإلتزام بقواعده ومبادئه، فالشعر يجب أن يكون في خدمة الدعوة، يدافع عن النبي صلى الله عليه وسلم ويشيد بالقيم التي يدعو اليها ويقف في وجه الذين يعارضونه ويقفون في سبيله فإذا تجاوز الشاعر حدود الدين وقيمه كان من الغاوين الذين قال الله فيهم : (٤) «والشُّعَرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ وَأَنَّهُمْ

---

(١) منصور عبدالرحمن، اتجاهات النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٩.

(٢) بدوي أحمد طبانه، دراسات في نقد الأدب العربي، ج ١، مصدر سابق، ص ٦١.

(٣) بدوي أحمد طبانه، قدامة بن جعفر والنقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٣٢.

(٤) محمد إبراهيم نصر، النقد الأدبي في العصر الجاهلي، وعصر صدر الإسلام، مصدر سابق، ص ١٥١.

يَقُولُونَ مالايَفعَلون إلاّ الّذينَ آمنوا وعَمِلوا الصّالِحاتِ وذَكروا اللّٰهَ كَثيراً وانتَصَروا مِن بعدِما ظُلِموا وسَيَعلَمُ الّذينَ ظَلَموا أيَّ منقلبٍ يَنقَلِبون» [1]

من خلال التفاسير العديدة لهذه الآيات الكريمات نستنتج موقف الإسلام في الشعر بانه لايرفض الشعر كلّه بل الشعر الذي يهدم القيم الإيمانية ويزدري بانسانية البشر ولايقيم وزناً للأخلاق، ولذلك لايقف الدين من الشعر خاصة والفن عامة موقفاً سلبياً كله بل يفرض على الشعراء والفنانين الإلتزام بمبادئه ومثله السامية وبتحقيقها في سبيل تكوين مجتمع صالح يسود فيه الخير والسلام، وهكذا يصبح الشاعر والفنان مسؤولين عما ينتجانه فيثابان عليه أو يعاقبان.

أما الشاعر الذي كان في كل وادٍ يهيمُ ويقول مالايفعل فكان سبباً لكثير من الكوارث على العرب وخلق بينهم فرقة وتنافراً اذ كان الهجاء له مفعول أقوى من مفعول السيف لذلك حرّمَ الرسول صلى الله عليه وسلم هذا النوع من الشعر حين قال: «لأن يمتلئ جوف أحدهم قيحاً حتى يريه خير له من أن يمتلي شعرا» [2]

لقد كان للإسلام موقف من الشعر وكان على هذا الشعر أن ينمو في ظل الدعوة الاسلامية ومثلها الرسول صلى الله عليه وسلم يشير الى مهمة الشعر في قوله: «إن من البيان لسحراً وان من الشعر لحكمة».

وموقف الإسلام يستمد من آيات القرآن التي ورد فيها ذكر الشعر والشعراء ومن أحاديث الرسول «صلى الله عليه وسلم» ومن تعليقات أصحابه المقربين على الشعر ومواقفهم من الشعراء. [3] ومن الآيات القرآنية التي ورد فيها ذكر الشعر والشعراء:

قوله تعالى: «وماعلّمناهُ الشعرَ ومايَنبغي لهُ إن هو إلا ذِكرٌ وقُرآنٌ مُبينٌ» [4]

«بَل قَالوا أَضغاثُ أَحلام بَلِ افتراه بل هو شاعرٌ فَليَأتِنا بآيةٍ كما أُرسِلَ الأَولَونَ» [5].

«وَيَقُولُونَ أئنا لتاركوا آلهتِنا لشاعرٍ مجنون بل جاءَ بالحَقِّ وصدّقَ المُرسلين» .[6]

---

(١) سورة الشعراء، من الآية ٢٢٤ إلى الآية ٢٢٧.

(٢) حسين قمري، بنية الخطاب النقدي، بغداد، ط ١، ١٩٩٠، ص ٩١.

(٣) محمد حسن عبدالله، مقدمة في النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٢٧٢.

(٤) سورة يس، الآية ٦٩.

(٥) سورة الأنبياء، الآية ٥.

(٦) سورة الصافات، الآية ٣٦.

«أَم يَقُولُونَ شاعِرٌ نَتَرَبَّصُ به رَيبَ المنون» [1].

«إِنَّه لَقَولُ رسولٍ كريمٍ وماهُوَ بِقول شاعرٍ قليلاً ماتؤمنُونَ». [2]

«هل أُنبِئُكُمَ علىٰ مَن تنزّلُ الشياطِينُ تنَزّلُ على كُلِّ أفّاكٍ أثيمٍ يُلقُونَ السَّمعَ وأكثَرُهُم كاذِبُون والشُّعراءُ يَتَّبِعُهُمُ الغاوُونَ». [3]

ومثلما لقي الشعر اهتماماً في عهد الدعوة الإسلامية كذلك لقي النثر إهتماماً وان كان اقل من الشعر، فقد استجدت أغراض جديدة للخطابة وتعددت أنواعها فظهرت الخطابة الدينية في الجمعة والعيدين والخطابة السياسية التي أصبحت تتجه الى مُحاجّة الخصم والزامه الراي وهي ماتسمى بالخطابة الاستشارية كخطب يوم السقيفة للنظر فيمن يولي أمر المسلمين بعد الرسول محمد صلى الله عليه وسلم. [4]

ومثلما حدث للخطابة من تطور في الأغراض والانواع فقد حدث لها تطور آخر في الشكل كبراعة الإستهلال بحمد الله والاستشهاد بالقرآن والحديث والإهتمام بالمقدمة بحيث تدل على الغرض العام من الخطبة، والخاتمة لأجمال أهم مااشتملت عليه، وقد تنتهي بالاستغفار والدعاء للخطيب والسامعين وكذلك ظهور المصطلحات الإسلامية والإهتمام بالتدرج المنطقي في طرح الفكرة أو القضية والأضعاف من شأن السجع بصفة عامة، ويمكن العودة الى نصوص خطبة الوداع للرسول صلى الله عليه وسلم وخطبة السقيفة لأبي بكر الصديق وخطبة الصلاة لعمر بن الخطاب، وخطب علي بن أبي طالب رضي الله عنهم أجمعين لتتبين ملامحها الفنية مع وضوح النزعة الإنسانية العميقة لديهم جميعاً. [5]

---

(١) سورة الطور، الآية ٣٠.

(٢) سورة الحاقة، الآية ٤٠، والآية ٤١.

(٣) سورة الشعراء، من الآية ٢٢١ إلى الآية ٢٢٤.

(٤) محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٩، ص ٢٠٥.

(٥) ايليا حاوي، فن الخطابة وتطوره عند العرب، دار الثقافة بيروت، ص ٧٢.

أثر القرآن والحديث النبوي في تطور النقد :

ذكرنا سابقاً إن النقد كان فطرياً قبل مجيء الإسلام يعتمد على الذوق، ولايخضع لقواعد توجهه، أونظريات تحدد مساره، وعندما جاء الإسلام وجاء القرآن دستوراً له، ومعجزة كبرى لمحمد صلى الله عليه وسلم وقف العرب مبهورين كفارهم قبل مؤمنيهم، واغنياؤهم قبل فقرائهم، ويقول تعالى: في محكم كتابه العزيز «لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعاً مُتَصَدِّعاً مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ». (١)

جاء القرآن الكريم بالأعجاز في كل فن وعلم، جاء الأعجاز في القول من حيث الايجاز والاطناب والاجمال والبسط والتحليل وفي كل باب من أبواب القول من حيث المجاز والحقيقة والفصل والوصل.

لقد وقف الناس جمعيا وفي مقدمتهم فصحاء العرب وبلغاؤهم عاجزين أمام هذا الأعجاز القرآني في كل أبواب الفنون والعلوم، ومن منهم يستطيع ان يمنع نفسه من الامتزاج بآيات القرآن العظيم، ومن منهم يستطيع أن يحول بين اذنيه وبين جماله وجلاله عندما يسمع قوله تعالى: (٢) «وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ» (٣) أو قوله تعالى: «تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ» . (٤)

ان لمسألة اعجاز القرآن الكريم دوراً كبيراً في نشأة النقد وتطوره وكان كتاب الله العزيز الدافع الأول الى دراسة البلاغة وقد عرف القرن الرابع كثيراً من الدراسات القرآنية، وأهمها رسائل الواسطي والرماني والخطابي وكتابا القاضي عبدالجبار والباقلاني «ت٤٠٣هـ» وكان الأخير من أكثرهم وقوفاً عند اعجاز القرآن ودراسة إسلوبه. (٥) كما أن للقرآن الكريم أثراً كبيراً في تربية الذوق الأدبي في النقد، وان الصلة وثيقة بين علم الذوق والقرآن عند البحث في خواصه وأساليبه. (٦)

---

(١) سورة الحشر، الآية ٢١.

(٢) فخري الخضراوي، رحلة مع النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٤٣.

(٣) سورة التكوير، الآية ١٧.

(٤) سورة الملك، الآية ١.

(٥) أحمد مطلوب، اتجاهات النقد الأدبي في القرن الرابع للهجرة، بيروت، ط ١، ١٩٧٣، ص ٨.

(٦) محمد زغلول سلام، أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، دار المعارف بمصر، ط٢، ١٩٦١، ص ٣٣٤.

من كل هذا يتضح لنا بان النقد في عصر صدر الإسلام تاثر تاثراً واضحاً بالقرآن الكريم الذي ارسى اسساً فنية للتعبير، فقد اتخذ من اسلوبه نموذجاً ومن الفاظه معيناً ثراً للفصاحة غيرت في الاتجاه الفني الذي عرفوه من قبل، وارتقت به الى الحد الذي تم فيه تهذيب المجتمع وتنقيته من الانحرافات والبعد عن مواطن الضعف الخلقي والانحطاط البشري والسمو به الى الآفاق التي رسمها القرآن الكريم للنفس البشرية. (١)

اذا كان القرآن الكريم أول المؤثرات في تطور النقد الأدبي فقد كان للحديث النبوي ثاني المؤثرات التي أثرت في مدارس النقد الأدبي وأسسه حيث كان للحديث النبوي الشريف الأثر البالغ في التفكير والتعبير وتوجيه السلوك وتقويم الأخلاق، فان دراسة تدوين الأحاديث والبحث في الاسانيد المختلفة التي روت الاحاديث والتفرق بين انواع الرواة ومختلف الروايات وقواعد الطعن والإثبات في الرواة والمحدثين، كل هذا وغير هذا كان الأساس القوي الذي اعتمد عليه النقاد في قيام مدارس النقد المختلفة التي تشغل الدارسين بنظرياتهم وقضاياها حتى اليوم.

وانك لتقرأ قول الرسول صلى الله عليه وسلم «انما الأعمال بالنيات وانما لكل امرئ مانوى فمن كانت هجرته الى الله ورسوله فهجرته الى الله ورسوله ومن كانت هجرته الى دنيا يصيبها او امراة ينكحها فهجرته الى ماهاجر اليه». فتذوق حلاوة البيان النبوي وترى كيف تأثر الأدب والنقد بهذا البيان العظيم.

من هنا ندرك كيف كان القرآن الكريم ذا أثراً بليغاً في اثراء الأدب والنقد وكيف كان الحديث النبوي صاحب المركز الثاني في التاثير والتوجيه. (٢)

النقد الأدبي في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وا لخلفاء الراشدين:

كان رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم والخلفاء من بعده، الأسوة الحسنة والمثل الأعلى، فكما تروي كتب الأدب، وهي تزخر بمثل هذه الروايات ان الرسول صلى الله عليه وسلم كان له رأي خاص في الشعر. (٣) وانه أول من حدد مرتبة امرئ القيس وجعله رأس الشعراء وأعطاه قيادهم وعلى هديه سار النقاد، قال عنه «وكاني أنظر الى صفرته وبياض ابطيه وحموشة ساقيه في يده لواء الشعر يتدهدى بهم في النار». (٤)

---

(١) محمد إبراهيم نصر، النقد الأدبي في العصر الجاهلي وصدر الأسلام، مصدر سابق، ص ٦.

(٢) فخري الخضراوي، رحلة مع النقد، مصدر سابق، ص ٥٤.

(٣) عبدالواحد حسن الشيخ، قضايا النقد الأدبي والبلاغة عند اللغويين في القرن الثالث الهجري، مصدر سابق، ص ٥٢.

(٤) انظر: كتاب نقد النثر لأبي الفرج قدامة بن جعفر، تحقيق طه حسين بك وعبدالحميد العبادي، مطبعة لجنة التاليف، القاهرة ١٩٣٧، ص ٧٧، تاريخ النقد العربي في الجاهلية داود سلوم، ص ٢٤.

ولحب الرسول صلى الله عليه وسلم للشعر فقد بني لحسان بن ثابت «شاعر الرسول والدعوة» مبنى في المسجد لينشد الشعر.[1]

وجاء في الأغاني أن النبي صلى الله عليه وسلم سأل ليلة وهو في سفر «أين حسان بن ثابت؟» فقال حسان: «لبيك يارسول الله وسعديك» قال: «أحد» فجعل ينشد والنبي صلى الله عليه وسلم يصغي اليه، فمازال يستمع اليه وهو سائق راحلته حتى فرغ من نشيده فقال صلى الله عليه وسلم ولهذا اشد عليهم من وقع النبل.[2]

ولم يكن حسان وحده فكان الرسول صلى الله عليه وسلم يشد الشعراء ويجزل عطاءهم، بل انه كان أحياناً يتمثل بأبيات بعض القراء مثل قول طرفه: ويأتيك بالأخبار من لم تزود.

فيقول: هذا كلام يشبه كلام النبيين. وانشده النابغة الجعدي • قصيدته التي يقول فيها :

علَونَا السماءَ عفةً وتكرمًا ** وإنا لنبغى فوق ذلك مظهرًا

فغضب النبي صلى الله عليه وسلم وقال: أين المظهر يا أباليلى؟ فقال: الجنة بك يارسول الله فقال له النبي صلى الله عليه وسلم : أجل إن شاء الله.[3]

أن ملاحظة الرسول صلى الله عليه وسلم هذه تحد من داء المبالغة الجوفاء وتحاول رد الشاعر الى سبيل الصدق المعقول، وتبدو رداً على حماسة النابغة للمبالغة في قبته على نحو مامرّ بنا، وإنها لسخرية لطيفة من ذلك العرف الجاهلي الذي لايرضى للمجد بما دون السماء، فالرسول صلى الله عليه وسلم في ملاحظة هذه ينبه الشعراء جميعاً على السبيل المعقول في القول سائلاً الشعراء: الى أين أنتم ذاهبون بعيداً عن المألوف والمعقول، والصادق؟[4] وعندما سمع لبيد يقول: ألا كل شئ ماخلا الله باطل . قال له: صدقت لأنها أصدق كلمة قالها شاعر.

وعندما قال: وكل نعيم لامحالة زائل.

قال: كذبت عند الله نعيم لايزول.[5]

---

(١) عبدالواحد حسن الشيخ، قضايا النقد الأدبي والبلاغة، مصدر سابق، ص ٥٢.

(٢) أبوالفرج الأصفهاني، الاغاني، ج٤، شرح الأستاذ سمير جابر، دار الكتب العلمية بيروت، طبعة جديدة منقحة، ص ١٤٩.

• النابغة الجعدي، هو عبدالله بن قيس بن جعده بن كعب بن ربيعه وهو جاهلي إسلامي. «أنظر: الشعر والشعراء لابن قتيبة، ص ٢٨٩».

• يروى : علونا السماء مجدنا وسناؤنا وانا لنبغي فوق ذلك مظهرا.

(٣) ابن رشيق القيرواني، العمده، مصدر سابق، ص ٥٣.

(٤) عصام قصيجي، أصول النقد العربي القديم، مطبعة جامعة حلب، كلية الآداب ، ١٩٨١، ص ٢١٣.

(٥) عبدالواحد حسن الشيخ، قضايا النقد الأدبي والبلاغة، مصدر سابق، ص ٥٤.

ومن الأمثلة الأخرى التي تدل على حب الرسول صلى الله عليه وسلم للشعر، عندما دخل كعب بن زهير «ت٢٦هـ» عليه قبل صلاة الصبح، فمثل بين يديه وانشده قصيدته التي مطلعها:

بانت سعاد فقلبي اليوم متبولُ ● ● متيمٌ اثرها لم يفدَ مكبولُ

تم خرج من هذا الى مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، فخلع عليه بردته وبقيت في اهل بيته حتى باعوها لمعاوية بعشرين الف درهم ثم للمنصور العباسي باربعين الفاً.[1] وصار الخلفاء يتوارثونها ويلبسونها في ايام الجمع والأعياد.

ويمكن أن يكون مقتل النضربن الحارث، ورثاء اخته له ايجازا موحيا لموقف النبي محمد صلى الله عليه وسلم من الشعر، فقد كان النضرممن يحاربون الإسلام بالكلمة، وهي سلاح خطير في ذلك العصر وفي كل عصر، كان يصرف المكيين عن سماع القرآن الكريم، ويحكي لهم القصص التي تجذب الناس بتشويقها وغرابة العالم الذي تصوره، مما جعل النبي صلى الله عليه وسلم يتوعده بالقتل ان ظفر به فلما وقع أسيراً في بدر لم يقبل فيه فداء وامر بقتله.

وقد رثته اخته قتيلة بنت الحارث رثاءً حاراً في قصيدة مشهورة تقول فيها:

أمَحمدٌ هاانت نجلُ نجيبـــةٍ ● ● من قومها والفحلُ فحلٌ معرقُ

ماكان ضرّك لـــومننت وربمـا ● ● منّ الفتى وهو المغيظ المُحنَقُ

والنضر أقرب مَن قَتلتَ وسيلةً ● ● وأحقّهم ان كان عتق يعتـــقُ •

وعندما سمع الرسول صلى الله عليه وسلم هذه القصيدة قال: لوسمعت هذا قبل أن أقتله ماقتلته.[2]

وهذا يعني تقديس مسؤولية الكلمة والأعتراف بتاثيرها في الشر وفي الخير معاً، وهو مايدل عليه حديث الرسول محمد صلى الله عليه وسلم: (وإنما الشعر كلام مؤلف فما وافق الحق فيه فهو حسن ومالم يوافق الحق منه فلاخير فيه).

وقوله صلى الله عليه وسلم: «انما الشعر كلام فمن الكلام خبث وطيب».[3]

---

(١) انظر: العقد الفريد لابي عمر احمد بن محمد بن عبد ربه الاندلسي «ت٣٢٧هـ» ترجمة احمد امين وآخرون، مطبعة لجنة التاليف والنشر، ١٩٦٥، ٥/ ٢٨٨، والوسيط في الأدب العربي وتاريخه للشيخ احمد الاسكندري وزميله، دار المعارف بمصر، ط٨، ص ١٥٣، والشعر والشعراء لابن قتيبة، تحقيق احمد محمد شاكر، دار المعارف بمصر ١٩٦٦، ص ١٤٢.

● يروى: «والنضر اقرب من اخذت بزلة»

(٢) انظر: العمدة في صناعة الشعر ونقده لابن رشيق القيرواني، مصدر سابق، ص ٥٦. وزهر الآداب وثمر الالباب لابي اسحق إبراهيم بن علي الحصري، مطبعة الرحمانية مصر، ١/ ٣٤.

(٣) ابن رشيق القيرواني، العمدة، مصدر سابق، ص ٢٧.

بعد أن انتقل الرسول محمد صلى الله عليه وسلم الى الرفيق الأعلى وقام الخلفاء الراشدون بعده، فقد انشغل الخليفة الأول أبوبكر الصديق رضى الله عنه بالفتوحات الإسلامية والردة فلم يرد عنه كثير من الملاحظات النقدية، ولكن ينشط النقد في زمن الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه الذي، وصفه ابن رشيق (كان من انقد أهل زمانه للشعر وانفذهم فيه معرفة). وقد قاوم عمر رضي الله عنه الهجاء وحبس الحطيئة حين هجا الزبرقان وأمر بسجن أبي محجن لأنه شرب الخمرة واستشار المسلمين في عقاب الشاعر الذي يهجو الناس.

وكان ميله أخلاقياً، يقال أنه كتب الى أبي موسى الأشعري «مر من معك بتعلم الشعر فانه يدل على معالي الأخلاق وصواب الرأي ومعرفة الأنساب» وافترض في الشعر أن يكون تعليمياً أيضاً، ومن هذا الموقف الاخلاقي التعليمي صدر حكمه على الشعراء،قال مرة لابن عباس ألا تنشدني لشاعر الشعراء؟ فقال ياأمير المؤمنين ومن شاعر الشعراء؟ قال: زهير، فرد عليه ابن عباس ولم صيرته شاعر الشعراء؟ قال: لأنه لايعاضل بين الكلامين، ولايتبع حوشي الكلام، ولايمدح أحداً بغير مافيه والمعاضلة أن يرد الكلام في القافية بمعنى واحد. (١)

وكان عمر رضي الله عنه لايكاد يعرض له أمر الا أنشد فيه بيت شعر. (٢) وكان يعتبره من إصول التربية العربية، قال: «علموا أولادكم العوم والرماية ومروهم فليثبوا على الخيل وثباً ورووهم مايجمل من الشعر». (٣) وألحّ على ابنه عبدالرحمن في وصيته له «يابني صل رحمك واحفظ محاسن الشعر يحسن أدبك» وقال: أرووا من الشعر أعفه. (٤)

من كل ماتقدم ذكره نخلص الى أن عمر رضي الله عنه قد اهتم كثيراً بالشعر وكان أول بارقة في النقد وأول أساس للنظرة الموضوعية في الأدب، فكان مثالاً للنقد الايجابي القائم على التفسير والتعليل. (٥)

---

(١) عبدالواحد حسن الشيخ، قضايا النقد الأدبي والبلاغة عند اللغويين في القرن الثالث، مصدر سابق، ص ٥٧.

(٢) أبوعثمان عمر بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، ج ١، تحقيق وشرح عبدسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط٣، ١٩٦٨، ص ٢٤١.

(٣) أبوالعباس محمد بن يزيد المبرد «ت٢٨٥هـ»، الكامل في اللغة والأدب تعليق محمد أبوالفضل إبراهيم وزميله، مطبعة نهضة مصر، ١/٢٦٥.

(٤) أبوزيد القرشي محمد بن أبي الخطاب، جمهرة أشعار العرب، دار نهضة مصر، ط ١، ص ٣٧.

(٥) المبرد، الكامل في اللغة والأدب، مصدر سابق، ص ١٥٥.

أما في خلافة عثمان بن عفان رضي الله عنه فان الأمر لم يكن مستقراً ورغم ذلك فقد كان يحب الشعر ويقرب الشعراء وكان يعجبه شعر أبي زيد الطائي. وحين ناتي الى زمن خلافة علي ابن أبي طالب رضي الله عنه وانتقال حكمه من المدينة الى العراق وصراعه مع معاوية واستمرار الخصومة بالسيف والقلم فقد شحذ الخصام اذهان المسلمين وتفتقت عقولهم عن صور ادبية وحجج ونقاش وكثرت الرسائل والخطب والتمثل بالشعر وكان مركز الخلافة قد انتقل فعلاً من الجزيرة العربية الى العراق في البصرة والكوفة وسكنها عدد كبير من الصحابة والقراء وأهل الخطابة فنشطت الحركة الأدبية والنقدية، لذلك كان الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه يصدر حكمه على الشعر عن روح اسلامية، واعتبر مقالة الشاعر مجرد قول لاقيمة له حتى ينفذ مايقول، كما اعتبرها القرآن بقوله تعالى «وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مالايَفعَلُونَ» [1] ولذلك فحين قال: أبومحجن «ولست على الصهباء يوماً بصابر». قال: له عمر «قد ابديت مافي نفسك ولازيدنك عقوبة لاصرارك على شرب الخمر». فقال له علي : «ماذلك لك ومايجوز ان تعاقب رجلاً قال: لافعلن وهو لم يفعل وقد قال تعالى «وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مالايَفعَلُونَ».

من خلال هذه المقارنة ارسى الخليفة علي رضي الله عنه مبدأ المقارنة والموازنة التي نمت وتطورت في القرنين الثالث والرابع فقد تناقش ادباء جيشه في حضرته في البصرة وكان بينهم أبوالاسود الدؤلي الشاعر وكان يتعصب لشاعره، واراد الخليفة رضي الله عنه ان يفض النزاع بين الفريقين فوضع هذه الفقرة النقدية الممتازة «كل شعرائكم محسن ولو جمعكم زمان واحد وغاية واحدة ومذهب واحد في القول لعلمنا أيهم اسبق الى ذلك، وكلهم قد أصاب الذي أراد، واحسن فيه، وان يكن احد فضلهم فالذي لم يقل رغبة ولارهبة امرؤ القيس بن حجر فانه كان اصحهم بادرة واجودهم نادرة».

وعلى هذا فقد يكون الخليفة علي رضي الله عنه قد أقر الحقائق الآتية:

١- كل شاعر يجيد في شئ من شعره فقد يجيد في فن أو موضوع أو قصيدة أو بيت.

٢- المفاضلة لاتقوم بين شاعر وشاعر مادام العامل الزمني مختلف.

٣- المفاضلة لاتقوم بينهما مادام الموضوع الذي عالجاه لم يكن واحداً.

٤- الاجادة تتاح حين تتوفر الحرية التي لايعقبها الخوف ولايقف في سبيلها الطمع واجود نموذج لهؤلاء الشعراء امرئ القيس.

---

(١) سورة الشعراء، الآية ٢٢٦.

وكان علي بن ابي طالب رضي الله عنه يحب الأدب ويكرم الشعراء اذا اجادوا وكان يحسن اختيار الشاهد والمثل كما نرى ذلك في نهج البلاغة وكان يصف الشعر بقوله «الشعر ميزان القول»[1]

من كل ماتقدم ذكره عن النقد في زمن الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء يتضح لنا بان الأسس النقدية والمبادئ العامة له بدأت تتضح في صدر الاسلام ومن هذه الأسس :

١- مراعاة المبادئ الدينية والخلقية التي دعا اليها الدين الإسلامي.

٢- التزام الصدق في واقع الناس والحياة بحيث لايجانب المنطق السليم.

٣- السهولة والحذق في صناعة الشعر كما يتضح ذلك في تعليق عمر رضي الله عنه على شعر زهير.

٤- البعد عن التعقيد الذي يتداخل به الكلام.

٥- قوة التأثير وحسن التأني.

٦- لقد وضع علي بن أبي طالب رضي الله عنه أساساً هاماً للموازنة الشعرية أساسه أنه لاتفاضل بين الشعراء الا اذا جمعهم زمان واحد وغاية واحدة ومذهب واحد في القول. فان تساووا في ذلك كله فأجودهم الذي لم يقل عن رغبة ولارهبة وكان اصحهم بادرة واجودهم نادرة.[2]

النقد الأدبي في العصر الأموي :

حدد العصر الاموي بالفترة من قيام الدولة الأموية سنة «٤٠هـ» الى سقوطها سنة «١٣٢هـ»[3] وقد نما النقد وازدهر في هذا العصر حين استقر العرب في المدن والأمصار وتاثروا بالحضارات المختلفة، فتطور شعرهم وتطورت اذواقهم، وقد أسهم الحكم الأموي في نمو الادب والنقد، وظهر هذا الإزدهار في بيئات معينة هي الحجاز والعراق والشام، وكان لكل أدب ونقد في هذه البيئات لون خاص، متاثر بالحالة الاجتماعية والسياسية والبيئة الطبيعية. وكانت بيئة الحجاز أسبق هذه البيئات الى التطور بشعرها ونقدها نتيجة لتطورها الاجتماعي والاقتصادي تحت تاثير أموال الفتوح وماأغدقه بنو امية على أهلها لابعادهم عن السياسة والخلافة وتاثراً بالموالي وتقاليدهم وغنائهم وموسيقاهم ولهوهم.

---

(١) داود سلوم، تاريخ النقد الأدبي من الجاهلية حتى القرن الثالث الهجري، مصدر سابق، ص ٢٣.

(٢) محمد إبراهيم نصر، النقد الأدبي في العصر الجاهلي وصدر الأسلام، مصدر سابق، ص ١٦٧.

(٣) محمد عبدالقادر أحمد، دراسات في أدب ونصوص العصر الجاهلي، مصدر سابق،ص ٢١.

في بيئة الحجاز تحدث الشعراء عن الحب واحداثه بغزل صريح فيه جرأة الحضارة يختلف عما ألفته البادية الصافية البعيدة عن الحضارة ومظاهرها من الغزل البدوي وبعث شيوع هذين الضربين في الغزل نشاطاً نقدياً واسعاً، واخذ الناس يوازنون بين الجديد والقديم، فيلتقي الشعراء في نواديهم ومجالسهم ويتحدث بعضهم الى بعض ويتبادلون الاحكام والنقدات.[1]

لقد نما النقد في جزيرة العرب لأنها مهده، وكانت مكة والمدينة زاخرة بالحياة غنية بانواع الترف مملوءه باعيان العرب، ورجالاتهم نحوا عن السياسة منذ أن احتكرها الامويون، وكانت الأموال تصب فيها صباً من البلاد المفتوحة واشتراكهم في الغنائم، وكثرت فيها الموالي من عبيد وجوار من كل أمة، من الرومان والفرس وغيرهم فكان السيد يملك منهم ومنهنّ العدد الكبير. وعلى اثر ذلك انتشرت دور القيان واماكن الغناء واللهو، وكما اشتهر الحجاز بهذا كله اشتهر بالظرف، والاقوال المأثورة في هذا كثيرة جداً.

في هذه البيئة التي وصفناها نشا ادب رقيق يتفق وروح العصر، فيه دعابة وفيه وصف صريح وفيه قصص لاحداث الشعراء مع النساء وكان يحمل لواءه عمر بن ابي ربيعة اولاً والاحوص ونصيب ثانياً، كما كان هنالك شعراء محافظون يسيرون على النمط القديم في المعاني ولايجيدون الا بمقدار مايقطر اليه ومن أمثال هؤلاء كثير عزة فانه بطبيعة بداوته كان محافظاً.

هذا الأدب الجديد في هذه البيئة الظريفة اللاهية رافقه كذلك رقياً في النقد ، وكان الاحتكاك بين الأحرار والمحافظين مثاراً النقد ظريف حقاً كالذي روي لنا بين عمر بن ابي ربيعة وكثير عزة.

فكثير يسمع عمر بن ابي ربيعة يقول:

قالت تصدي له ليعرفنا ●● ثم اغمزيه ياأخت في خفر

قالت لها قد غمزته فابى ●● ثم اسبطرت تشتدّ مني اثري

فيقول كثير عزة «أتراك لو وصفت بهذا حرة أهلك الم تكن قد قبحت واسأت وقلت الهجر وانما وصفت الحرة بالحياء والتواد والخجل والامتناع».

ويسمع عمر بن ابي ربيعة كثيراً يقول:

الا ليتنا ياعزّ كنا لِذى غنىً ●● بعيرين نرعىٰ في الخلاء ونعزبُ

كلانابه عُرٌّ فمن يرنا يقل ●● على حسنها جرباء تُعدي واجربُ

---

(١) صفاء خلوصي وزميله، نقد وموازين الشعر، مصدر سابق، ص ٢٢.

فيقول له عمر «تمنيت لها ولنفسك الرق والجرب والرمي والطرد والمسخ فأي مكروه لم تتمنَ لها ولنفسك لقد أصابها منك قول القائل «معاداة عاقل خير من مودة أحمق». وهكذا كان النقد بين الأحرار والمحافظين.

أما نقاد الحجاز من غير الشعراء فخير من يمثلهم في الحجاز في ذلك العصر ابن أبي عتيق والسيدة سكينة وكلاهما يمثل نزعة أهل الحجاز ولهما نزعة دينية عالية ومع هذا لهما اهتماماتهم الأدبية والنقدية.

فابن ابي عتيق يمتد نسبه الى أبي بكر الصديق، ويقول عنه المبرد انه من نساك قريش وظرفائهم، وقد ملأ الحجاز في عصره نقداً ظريفاً لكثير من الشعراء فتعقب عمر في شعره وكان يفضله على معاصريه ويقول «لشعر عمر نوطة بالقلب وعلوق بالنفس ودرك للحاجة».

أما الناقد الثاني فهي السيدة سكينة بنت الحسين بن علي زوج مصعب بن الزبير وقال فيها صاحب الأغاني: «أنها كانت عفيفة تجالس الأجلة من قريش يجتمع اليها الشعراء وكانت ظريفة مزاحة» روت عنها الكتب الأدبية كثيراً من نقدها الظريف، تسمع نصيباً يقول:

أهيمُ بدعدٍ ماحَييتُ فأن أمَت ●● فواحزنا من ذا يهيم بها بعدي

فتعيبه بأنه صرف رأيه ووهمه الى من يعشقها بعده وتفضل أن يقول:

أهيم بدعدٍ ماحييتُ فأن أمت ●● فلا صلحت دعدٌ لِذي خُلّةٍ بعدي [1]

وفي العراق يأخذ النقد في العصر الأموي طريقاً آخر يلائم اتجاه الشعر الى العصبية والفخر والهجاء لأن الحياة الأدبية في هذه البيئة اتسمت بالنشاط العقلي والسياسي بسبب ظهور الأحزاب السياسية والفرق الدينية واستعادة القبائل لخصوماتها الجاهلية القديمة وقد نشطت الموازنة بين الشعراء، وفخرت القبائل بتراثها الشعري القديم وبشعرائها الجدد ونشبت معارك جدلية واسعة حول الشعراء في المجالس والأسواق والمساجد.

وسوق «المِرْبَد» ● في البصرة احياء لسوق عكاظ في الجاهلية في مجال النقد والأدب وقد رأينا ان نقاد الحجاز ينصرفون الى المعاني وملاءمتها للذوق الحضري، أما النقد في العراق فقد كان متجهاً غالباً الى التفضيل بين الشعراء فهم يناقشون شاعرية جرير والفرزدق والأخطل وأيهم

---

(١) أحمد أمين، النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٤١٩.

● المِرْبَد ضاحية من ضواحي البصرة وعلى بعد ثلاثة أميال منها وكان في أصله سوقاً للإبل ثم كان مجتمع العرب يتناشدون فيه الأشعار ويبيعون ويشترون مثلما كان يحدث في سوق عكاظ في الجاهلية.

اشعر وسموا هذا العمل قضاء وسموا الذي يحكم قاضياً. وهكذا كان النقد يمارس في العراق بعمق ودراية ، فجرير يحكم على الأخطل ويقول عنه «انه يجيد مدح الملوك» ويوازن الأخطل بين جرير والفرزدق فيقول: «ان جريراً يغرف من بحر، والفرزدق ينحت من صخر» [1]

ويعتبر مربد البصرة اهم مركزاً للحوار والجدال ففيه كان يلتقي الشعراء كل يوم يتحاورون ويتخاصمون، ويكفي أن نذكر جرير والفرزدق وما أثير حولهما من نشاط نقدي لنعرف الى أي حد كان المربد باعثاً على نشاط النقد في هذه البيئة، فقد كان لكل منهما حلقة وكان الناس يؤمونها ليتمتعوا الى مناظرات الشعر التي تسمى بالنقائض. [2]

ولم يقف الأمر عند الانشاد في المجامع والاسواق بل تعداه الى مجالس الخلفاء الذين كانت تعمر مجالسهم بالأدباء والشعراء، يشجعونهم على القول ويستعرضون ماشاؤا من فنون الشعر ويفاضلون بين الشعراء ويامرون للمجيدين بجائزة تقر بها عيونهم ويتثبط لها انداهم من أهل صناعتهم غيظاً.

ويدخل نقد الأدب بذلك في طور جديد نستطيع أن نسميه «دور المجالس الذي يظل طوال عصر بني امية الذي يمتد الى العصر العباسي وماتلاه من العصور، وقد كانت تلك المجالس ذات اثر في حياة النقد» . [3]

كان النقد متجهاً أكثر الاتجاه في العراق الى التفضيل بين الشعراء، فاي الثلاثة أشعر جرير او الفرزدق او الأخطل؟

وكان في العراق حركة أدبية أخرى تغاير هذه الحركة كل المغايرة، فلئن كانت الحركة السابقة متاثرة كل التاثر بالشعر الجاهلي، من عصبية وعادات وتقاليد جاهلية فان الحركة الجديدة متاثرة كل الأثر بالاسلام وتعاليمه، واعني بها حركة الخوارج، فقد كان لهم ادب قوي وشعر رائع، ولكنهم لايقصدون فيه مديح او هجاء، وانما يقصدون فيه ارضاء عواطفهم بالاستهانة بالموت في سبيل الله، والحث على الشجاعة والاقدام ومن شعرائهم قطري بن الفجاءة وعمران بن

---

(١) صفاء خلوصي وزميله ، النقد الأدبي وموازين الشعر، مصدر سابق، ص ٢٢.

(٢) شوقي ضيف، النقد ، مصدر سابق، ص ٢٣.

(٣) بدوي طبانه، دراسات في نقد الأدب العربي، مصدر سابق، ص ٧٧.

حطان. وتبع نزعتهم في الأدب نزعتهم في النقد، فكانوا يهزؤون بهؤلاء الشعراء الذين يتمسحون بالملوك والأمراء، يمدحونهم بما ليس فيهم ويستجدون المال الذي ليس من حقهم، ويرون ان الشاعر الحق من صدق في قوله واتقى الله في شعره. (١)

ومثلما كان لمربد البصرة تأثير كبير على الحركة الأدبية والنقدية فقد كان لسوق كناسة في الكوفة نفس التأثير، وكان هذان السوقان يقومان بالدور الذي لعبته أسواق عكاظ، ودومة الجندل، وهجر، وذوي المجاز والمجنة وغيرها في العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام، حيث كان الشعراء يتناشدون الاشعار ويلقون الأحكام النقدية فيفضلون شاعراً أو يعيبون قولاً أو يمتدحون قصيدة أو يستحسنون كلاماً. (٢)

وفي الشام حيث تقوم السلطة كان شعر المديح الغرض الرئيسي الذي يدور حوله النقد، فالشعراء يفدون على الخلفاء، والخلفاء يعطون ويعجبون بالشعر ويطربون وينقدون، وكانت قصور الخلفاء من مراكز الأدب والشعر يُقرأ فيها الشعر ويُنقد ويُوازن بين الشعراء وتناقش المعاني.

كانت قصور الخلفاء منتدى للشعراء، فالشاعر اذا قال قصيدة قالها في جمع كبير، واذا نقدت ، نقدت في جمع كبير، فكان القصر مركزاً للأدب كما هو مركز للسياسة. والأدب الذي يناسب القصور هو أدب المديح لهذا لوّن الأدب الشامي بلون المديح ولوّن النقد بلون الأدب، ولعلّ خير من روي لنا عنه في نقد المديح هو عبدالملك بن مروان خليفة المسلمين فقد كان ذا ذوق أدبي راق يقصده الشعراء بمدحهم فيقومه تقويماً حسناً يدقق في معانيه وينقدها بذوقه الظريف. (٣)

هذه خلاصة موجزة للنقد الأدبي في البيئات المختلفة الثلاث في العصر الأموي، كان النقد فيها يدور حول تفضيل شاعر على شاعر وميزة الشعراء بعضهم على بعض وضعف المعاني التي يأتي بها الشعراء وتفضيل بعضها على بعض وتخير الألفاظ وحسن الصياغة أو قبحها، وكل ذلك مبني على الذوق الفطري الذي تهذبه البيئة وترقيه الحضارة، وشان النقد شأن الأدب، لقد كان الادب فطرياً يصدر عن سليقة وطبع . فكان النقد كذلك فطرياً يصدر عن ذوق وسليقة وطبع.

---

(١) أحمد أمين، النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٤٢٤.

(٢) أحمد مطلوب، النقد الأدبي الحديث في العراق، مطبعة الجيلاوي، ١٩٦٨، ص ٩.

(٣) أحمد أمين، النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٤٣٠.

والى هذا يشير القط الى خلو النقد العربي القديم من النظرة الكلية الشاملة فهو في اغلبه نظرات جزئية مبثوثة في تضاعيف الكتب، حتى في اكثر الموضوعات احتياجاً للمنهجية واستدعاء لها، واصبحت الدراسات التطبيقية محصورة في نماذج معينة او ابيات مفردة معينة يستشهد بها، وتتكرر لدى اغلب النقاد كما كان النحاة يفعلون. (١)

في آخر العصر الاموي ظهر النقد القائم على قواعد النحو واللغة وان علماءه بدؤوا ينقدون الشعر على نمطهم واسلوبهم فنقدوا النابغة الذبياني وغيره من الشعراء لوقوعهم في الخطأ النحوي عند نظمهم للشعر. (٢)

سمات وخصائص النقد في العصر الأموي:

لقد اتسم النقد الأدبي بعدة سمات وخصائص في هذا العصر نذكر منها مايلي:

١- اتسع نطاق النقد في هذه الفترة وكثر العاملون فيه حتى شمل الشعراء والأدباء والملوك والرجال والنساء مما أدى الى أن تنصب فيه أذواق مختلفة كثيرة أدت الى اتساع آفاقه وتعدد جوانبه.

٢- تشعب القول في هذا النقد وتعددت نواحيه بتعدد الأغراض التي برزت في هذا العصر، فهناك نقد انصب على الغزل في بيئة الحجاز، وآخر انصب على المديح في بيئة الشام، وثالث تناول الفخر والهجاء في بيئة العراق.

٣- رسم هذا النقد لبعض أغراض الشعر طريقها وألمّ بجوانب هامة في أدبها، فالنقاد الحجازيون وضعوا للغزل رسومه، فسكينة تأخذ على جرير سوء معاملته لِطَيْف محبوبته، وكُثَيِّر يتنكر على عُمر بن أبي ربيعة ان يفضح الحرائر، وعُمر يتنكر على كُثَيِّر ما الصقه بمحبوبته من مسخ وجرب كما وضع النقاد الشاميون للمديح ادبه فدعوا الى سلامة مطالع القصائد وبينوا ان مايمدح به الملوك غير مايمدح به الآخرون فالملوك يوصفون بالرزانة والرصانة واصالة الراي وعدم الجزع عند الحوادث وعلى هذا فليس لمادح ان يمدح الخليفة بصباحة الوجه وجمال المحيا وائتلاف التاج على المفرق.

---

(١) عبدالحميد القط، عبدالقادر القط والنقد الأدبي، مكتبة الخانجي بمصر ١٩٨٩، ط١، ص ١٠٦.

(٢) انظر: الموشح للمرزباني، مصدر سابق، ص ٥٠، والنقد الادبي لمحمد أمين، مصدر سابق، ص ٤٣٠.

٤- وقد ظهرت في هذا النقد موازين اسلامية وضعها الخوارج وإنَّ من شأن هذه الموازين لو طبقت كادت أن تقضي على أدب المديح وخاصة حين يكون كاذباً يُسمي الخيل جواداً والجبان شجاعاً.

٥- ثم إن هذا النقد التفت الى بواعث الشعر عند الشاعر وأثرها في تجويد فن دون آخر، فعفة جرير أورثته هذا النسيب الرقيق الذي يبكي العجوز على شبابها، والشابة على أحبابها، وفجور الفرزدق هو الذي جعله لايحسن هذا النسيب مايحسنه جرير.

٦- ثم انه بدت في هذا النقد روح الأنصاف، الفرزدق يشيد بشعر جرير وجرير ينوه بشعر الفرزدق وكثير يشيد بشعر عمر بن ابي ربيعة وهكذا.

٧- لقد دار هذا النقد حول المعاني فأشار الى ضعيفها وفضل بعضها على بعض، كما دار حول الصياغة فأقترح ان تحل بعض الألفاظ مكان ألفاظ أخرى، ثم انه عمد الى الترجيح مفضلاً شاعراً على آخر كما فضل بيتاً على بيت آخر من نظائره وقصيدة على أخرى من مثيلاتها ثم انه قد نظر الى مزايا الشعراء وحقائقهم.

٨- وقد بني هذا النقد على الذوق الفطري الذي عملت البيئة والحضارة في تهذيبه واقيم على الطبع والسليقة ومن ثم كان التعليل فيه فطرياً ساذجاً بعيداً عن روح العلم والمنهج.

٩- لم يخل هذا النقد من الهوى والميل وخاصة عند الموازنة بين الشعراء وتفضيل بعضهم على بعض، وقد كان للعصبيات والأحزاب أثرها البالغ في ذلك، كما كان لألسنة الشعراء والخوف من هجائها أثر كبير في الأحكام التي كانت تصدر عليهم.[1]

النقد الأدبي في العصر العباسي:

لقد امتد حكم بني العباس من سنة «١٣٢هـ» الى «٦٥٦هـ» وفي هذا العصر تطورت الحضارة العربية الإسلامية وعظمت الثقافة وتنوعت فروع المعرفة وصار التفاعل بين الثقافة العربية والثقافات الأجنبية، وأصبح للمعارف والعلوم اصول وقواعد، وقد تأثر النقد بهذه المظاهر الجديدة وتحول النقد الى صناعة وفن بعد أن كان يصدر عن طبع وسليقة، ولو تتبعنا ماروي لنا من نقد في هذا العصر لرأيناه متجهاً اتجاهين أو سائراً على نمطين، نمط منه هو امتداد للنقد

---

(١) فخري الخضراوي، رحلة مع النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٨١.

الجاهلي والاسلامي مع ماافتضته البيئة من تحول حين اخذ علماء اللغة والأدب من العباسيين أمثال الخليل والكسائي والأصمعي وأبي عمر بن العلاء وابن الأعرابي، يتعرضون الشعراء السابقين من جاهليين واسلاميين ويتذوقون شعرهم ويبدون فيه رأيهم فيقولون ان شعر النابغة قوي الصياغة شديد الأسر، وشعر امرئ القيس غزير بالمعاني التي لم يسبق اليها، وشعر جرير أسهل وادق وشعر الفرزدق امتن واصلب الى غير ذلك.

اما النمط الآخر الذي كان جديداً فهو النمط العلمي في النقد، نمط التاليف ووضع الكتب التي تهتم بالنقد ومايتصل به.

واسبق البلدان في ذلك هي البصرة فقد كانت الحركة العلمية فيها على أتم مايكون من نشاط وكان فيها علماء من النمط الأول كأبي عمر ويونس وخلف الأحمر والأصمعي، ولعل أقدم ماوصل الينا من كتب النقد كتاب طبقات الشعراء لمحمد بن سلاّم الجُمحي. (١)

والحق أن الذي يريد أن يستعرض سجلات العلماء والكتاب والأدباء الذين ظهروا في ظلال الدولة العباسية لايكاد يسعفه الاحصاء والعد لأولئك العلماء والفقهاء أمثال الجاحظ وابن المقفع والمتنبي وأبوالعلاء وأبوتمام وابن حيان وابن قتيبة والأمام البخاري والأمام الشافعي والآمدي والقاضي الجرجاني والأمام عبدالقاهر الجرجاني صاحب أسرار البلاغة ومؤلف دلائل الأعجاز، كل هؤلاء وغيرهم من العلماء والأدباء قد ضمهم سجل بني العباس وتوج بهم هامة ذلك العصر الذهبي في ميدان العلوم والفنون. (٢)

وكان العباسيون اذا نقدوا عللوا لنقدهم، فمهدوا بذلك للنقد العلمي السليم، فيونس يفضل الفرزدق ويعلل لذلك بانه أكثرهم قصائد طوالاً جيادا ولم نجد للأخطل شعراً بهذه الصفة ووجدنا لجرير ثلاثاً منها فقط. (٣)

ومن الممكن أن نحدد ثلاثة اتجاهات للنقد في العصر العباسي هي:

أولاً: النقد الذي نشأ حول الشعراء والكتاب الذين حاولوا التجديد في شعرهم ونثرهم انسجاماً مع الحضارة الجديدة ومثال ذلك تجديد الشاعر «بشار بن برد» في اسلوبه ومعانيه وصوره ودعوة «أبي نواس» الى نبذ الأساليب القديمة للقصيدة العربية الملتزمة بذكر الأطلال

---

(١) أحمد أمين، النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٤٣٥.

(٢) فخري الخضراوي، رحلة مع النقد، مصدر سابق، ص ٨٣.

(٣) نفس المصدر السابق، ص ٨٨.

ووصفها ثم مذهب «أبي تمام» وعنايته بالشعر واهتمامه بالمحسنات اللفظية والمعنوية ونهوض الشعراء بهذا التطور الأدبي كان له صداه في نمو النقد وازدهاره وممارسة الشعراء وغيرهم لهذا النقد.

ثانياً : الاتجاه الذي يمثله علماء اللغة الذين جمعوا مادتها ووضعوا نحوها وقد عرفوا بمحافظتهم على اللغة وشعرها ورفضهم للتجديد، وكان إهتمامهم ينصب على الشاهد والمثل في أبحاثهم اللغوية والنحوية، وهذان الاتجاهان امتداد للنقد الأدبي الذي شاع في العصر الأموي.

ثالثاً : الاتجاه الثالث هو اتجاه التاليف القائم على المناهج والأصول والأحكام، ومن الممكن ان نسمي هذا النوع بـ«النقد المنهجي عند العرب» وقد نما هذا الاتجاه وازدهر وشاع في القرن الثالث للهجرة.

ويعدُّ كتاب ابن سلاّم «طبقات فحول الشعراء» من أقدم الدراسات النقدية التي سارت على منهج معين واضح، وقد بداه بمقدمة طويلة عن مقاييس النقد في عصره وبين اتجاهه في نقد الشعر، كما تحدث عن مهمة الناقد البصير وضرورة توفر الذوق والفطرة والتجربة والممارسة ومعرفة خصائص الشعر.

وقد كثرت الدراسات النقدّية وتوسعت في أواخر القرن الثالث وفي القرن الرابع الهجري ومن الأسماء اللامعة في أواخر القرن الثالث «ابن المعتز» وقد الف كتاباً في البديع، كما ألف «طبقات الشعراء المحدثين» ومن الأسماء اللامعة الأخرى كذلك قدامة بن جعفر في كتابه «نقد الشعر» والآمدي في كتابه «الموازنة بين أبي تمام والبحتري». [1]

ان كتاب «البديع» لابن المعتز وكتاب «نقد الشعر» لقدامة بن جعفر تعد من المصادر المهمة في النقد العربي وبهما خطا النقد خطوة الى الأمام، وان هذين الكتابين لم يتناولا نقد الشعر نقداً موضوعياً، وانما هما كتابان علميان قصدا الى ايضاح مبادئ ووضع تقسيمات منها خلو من النقد الذي يتناول الأبيات ذاتها فينظر فيها من جميع نواحيها لفظاً ومعنى ووزناً وشاعرية على نحو مانرى الآمدي يفعل في موازنته.

ومن المصادر الأخرى المهمة في النقد العربي كتاب «الموازنة» للآمدي و «الوساطة» لعبدالعزيز الجرجاني حيث نجد فيهما النقد بأدق معاني الكلمة اذ يتناول الكتاب الأول شعر أبي تمام وشعر البحتري وينقدهما نقداً دقيقاً ومفصلاً ومنهجياً، كما يتناول الكتاب الثاني المتنبي بالنظر في شعره وتفصيل ماله من فضل والرد على خصومه. [2]

---

(١) صفاء خلوصي وزميله، النقد الادبي وموازين الشعر، مصدر سابق، ص ٢٥.

(٢) محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، دار نهضة مصر للطباعة، ص ٦٩.

لقد أثرت الثقافات المنقولة عن أمم عريقة في العالم على الأذهان وأساليب التفكير وكان لها الأثر في إرهاف ملكات العرب وتوجيهها نحو التعمق في البحث في كل أمر من أمورها سواء كان هذا ممايمس عقيدتها أو يتصل بحياتها المادية او المعنوية وسرت تلك الروح الى الأدب والى نقده فاتسع مجال النقد وتشعبت مباحثه وتنوعت اتجاهات النقاد، وبعد ان كان الشعر اظهر الوان الأدب برزت فنون الأدب الأخرى كالكتابة والخطابة وبعد أن كان النقد لايتناول الا الشعر أصبح يتناول فنون الأدب الأخرى.

ويمكن احصاء نشاط النقد واتجاهاته في العصر العباسي بما يلي:

١- احتفظ الخلفاء ولاسيما في الصدر الأول من العصر العباسي بأعظم خصائص العروبة وهي حب الشعر وتقدير غرر الكلام والقدرة على تمييز جيده من رديئه ونقد الفاظه ومعانيه بحاستهم الفنية وأذواقهم المرهفة وبَقي سخاؤهم فاطلوا أيديهم بالعطاء للشعراء كما كان يفعل بنو امية، وكان لهذا البذل أبعد الأثر في رواج الشعر ونقده والتعرف على فنونه.

٢- اتسعت دائرة النقد في أوساط العلماء بإتساع دائرة الثقافة وتدوين العلوم المختلفة وترجمة بعض الآثار الأجنبية فتنوعت مذاهبه وشمل كل ألوان الفن الأدبي ونفذ الى كل جهاته منها:

أ- نقد الألفاظ وصنوفها وذكروا منها ماينقاس ومالايقاس ومن أمثلة ذلك أن الأخفش كان يطعن على بشار قوله:

والآنَ اقصَرَ عن سُمَّيَةَ باطِلي ●● واشارَ بالوَجَلى عليَّ مثيرُ

وقال لم يسمع من الوجل والغزل «فعلى» وانما قاسها بشار وليس هذا مما يقاس، وانما يعمل فيه بالسماع.

ب- تكلموا في لغة الشعر ومايستحسن فيها ومايستكره فوصفوا بشاراً بانه كان ينظم الشذره ثم يجعل الى جانبها بعرة فمن ذلك قوله:

كنتُ اذا زرتُ فتىً ماجداً ●● تشقى بكفّيهِ الدنانير

وهذا أجود كلام وأحسن معنى ثم أتبعه ببيت يقول فيه:

«وبعضُ الجودِ خنزيرُ»

ج- أحصوا على الشعراء اخطاءهم في النحو والاعراب ومن ذلك تخطئتهم ابانواس في قوله لمحمد الأمين:

ياخيرَ مَن كانَ ومَن يكونُ ●● الا النبيَّ الطاهر الميمونُ

وقالوا ان حق الكلام النصب «الا النبيَّ الطاهر الميمونا»

د- بعد أن وضع الخليل بن أحمد علم العروض اتسع مجال النقد العروضي وتنبه العلماء الى ماوقع فيه الشعراء من إخلال في الوزن والقوافي واحصوا ضرورات الشعر بعد ان كانت معرفة ذلك طبعاً وسليقة عند السابقين.

هـ- أما المعاني فكانت لاتزال هناك بقية تنتصر للدين وللأخلاق برغم ماساد في هذا العصر من الخلاعة والمجون وفنون الزندقة والألحاد في بعض المجتمعات فانحوا باللائمة على الشعراء الذين جاوزوا حدود الدين واسرفوا في مدح البشر.

٣- كثرت المصنفات في ذلك العصر التي عالجت فنون الكلام، فجمع كلام السابقين والمعاصرين ونتاجهم في كتب الأدب ومختارات الشعر ودواوين الشعراء، كما دونت تلك الآثار وضمنت الكتب لتصونها من عبث الأيام، كذلك دونت بين كثير من سطورها اراء الناظرين فيما تضمنت، غير أن هناك مؤلفين عمدوا الى تسجيل آرائهم في الأدب مفصلة في كتب خاصة ، وتلك الآثار هي التي أصبحت تسمى في أيامنا بكتب نقد الأدب. (١)

بعد هذا العرض الموجز لتاريخ النقد الأدبي في العصر العباسي يتضح لنا بأن النقد قد ازدهر في هذا العصر الذي امتاز بطول فترة حكم بني العباس فقد امتدت من سنة «١٣٢هـ» حتى سنة «٦٥٦هـ» وهي سنة سقوط بغداد، وقسمت هذه المدة الى أربعة عصور وهي، العصر العباسي الأول ويمتد في سنة ١٣٢هـ الى ٢٣٢هـ، والعصر العباسي الثاني في سنة ٢٣٢هـ الى ٣٣٤هـ والعصر العباسي الثالث ويمتد من سنة ٣٣٤هـ الى ٤٤٧هـ ثم العصر العباسي الرابع من سنة ٤٤٧هـ الى سنة ٦٥٦هـ.

لقد سار النقد بخطى واسعة الى الأمام، شارك الشعراء والكتاب والمتكلمون في تلك النهضة التقدمية للنقد، كما كان للخصومة التي شبت بين المحافظين على عمود الشعر وبين الذين أرادوا التجديد فيه، بطرح المقدمات البالية التي تتحدث عن الدِمَن والاطلال والرسوم والسير في الصحراء، وقد نادى بهذا ابونواس، وابوتمام وأكدوا على الأهتمام بالمحسنات البديعية، فدارت المنازعات حول تفضيل بعض الشعراء على بعض، وكثرت الموازنات بين المتقدمين والمحدثين وبين بعض المحدثين وبعض، كما دارت الخصومة حول بعض الشعراء ترفعهم طائفة من النقاد وتهبط بهم طائفة أخرى.

---

(١) بدوي طبانه، دراسات في نقد الأدب العربي، مصدر سابق، ص ٩٦.

إن النقد في العصر العباسي لم يقف عند الصياغة والشكل أو عند تحديد معاني الألفاظ بل صاروا يتذوقونه، ويدركون مميزات كل شاعر ويوازنون بين الشعراء، ويضعونهم في طبقات مفضلين بعضهم على بعض ومن المؤلفات التي ألفت في ذلك «طبقات فحول الشعراء» لابن سلاّم الجُمَحي ، «والشعر والشعراء» لابن قتيبة.

وفي هذا العصر ظهرت طائفة اخرى تبني نقدها على أساس من الذوق العلمي، وتمثلت هذه الطائفة في فريق النحويين واللغويين وقد أسهموا بنصيب كبير في النقد الأدبي، فجمعوا آراء سابقيهم في الشعر والشعراء واضافوا اليها نظرات واحكاماً قيمة في النقد الأدبي.

ومن الأسباب الأخرى التي جعلت النقد ينمو ويزدهر في عصر بني العباس هو اتساع رقعة الدولة الإسلامية في عهدهم وتعدد الحضارات التي دخلت تحت لواء الأسلام، وكثرت الثقافات المختلفة التي امتزجت بالحضارة والثقافة العربية والأسلامية.

النقد الأدبي في العصر الحديث :

في العصر الحديث يظهر اتجاهان للنقد : الأول، نقد مؤسس على مالنا من تراث نقدي قديم وهو يحتذي أساليب النقد القديمة في إسلوبه وموضوعاته ويعتمد على مصادرة ويرفض مناهج الغرب ولايتذوقها ولعل الشيخ المرصفي في كتابه الوسلة الأدبية خير من يمثل الأسلوب القديم، ويمثل صاحبا الديوان، ابراهيم عبدالقادر المازني وعباس محمود العقاد الاتجاه النقدي الثاني في نقدهما للشاعر أحمد شوقي كما أسهم الدكتور طه حسين في نمو هذا الاتجاه الجديد بدراسته النقدية في كتابه حديث الأربعاء وغيره من الكتب النقدية.

وينمو هذا النقد الجديد وتلمع أسماء كثيرة أمثال الدكتور محمد مندور في دراساته النقدية الكثيرة في منها «في الميزان الجديد» و «النقد المنهجي عند العرب» ودراسات اخرى عن المسرحية والشعر العربي الحديث ويظهر منهجه النقدي الواقعي في كتابه «قضايا جديدة في أدبنا الحديث».

وقد وضحت الأتجاهات المحددة في نقدنا الحديث وقامت مناقشات ومحاورات، فهناك نقد قائم على الجانب الفني وآخر يعتمد المضمون وثالث يؤكد مناهج علم النفس، وأسهمت المجلات الأدبية بشكل واسع وكبير في العراق ومصر وسوريا ولبنان في نمو النقد كثيراً والفت الدراسات في مناهجه وأصوله ومازلنا ننتظر تقدم النهضة النقدية بخطى واسعة في تاريخنا الأدبي الحديث. (١)

لقد استمد النقد العربي الحديث حياته من واقع الحياة العربية الجديدة والبعث الذي بدأ يدب في أوصال الفكر الأدب منذ القرن التاسع عشر، وقد اتجهت النهضة الفكرية وجهات ثلاث، الدعوة العربية والدعوة الإسلامية والدعوة الأدبية، واتخذت كل دعوة من هذه الدعوات الثلاث سبيلها الى الفكر العربي عن طريق ما ألف وكتب بها في كتب ومقالات. وكان نصيب الأدب من هذه الدعوات الثلاث نصيب غيره من جوانب الفكر والفن فقد تنازعته كذلك هذه الأتجاهات، منها دعا الى بعث الأدب العربي القديم والأستعانة بروائعه لبناء النهضة الأدبية الحديثة فاستعان الشعراء بما نظم أبونواس وأبوتمام والبحتري وابن الرومي والشريف الرضي والمتنبي وغيرهم من فحول الشعراء، وحاولوا تقليدهم أولاً ثم محاذاتهم ثم معارضتهم، وحاول النقد أن يلحق بهذه الحركة الجديدة في الشعر فيرعاها ويؤيدها ويدعو لها.

واتخذ الاتجاه الأسلامي سبيله الى النقد عن طريق توجيه الشعر نحو المبادئ الأسلامية، ومطالبة الكتاب والشعراء باحياء تلك المبادئ والسير على هداها وعدم الخروج على ماتوارثناه من القيم الدينية السامية، وكان الأتجاه الأسلامي بارزاً في بعض الحركات الفكرية والاجتماعية التي ثارت في آخر القرن الماضي ومطلع القرن الحالي، ومنها الصراع بين الأسلام والحضارة الحديثة ممثلاً في الأتهامات التي كالها بعض الكتاب والعلماء الغربيين للاسلام متهمين أياه بالجمود والرجعية وعدم مسايرة الفكر والأخذ بأساليب العقل مما ظهر بصورة جلية بين «هنوشو» الفرنسي و «محمد عبده» وبدا الأثر واضحاً في الجدل الذي ثار حول تحرير المرأة بين قاسم أمين ومعارضيه.

---

(١) صفاء خلوصي وزميله، النقد الادبي وموازين الشعر، مصدر سابق، ص ٢٦.

أما الاتجاه الثالث، وهو الاتجاه الأوربي فقد بدت دلائله واضحة على الأدب والنقد في كتابات كثير من الكتّاب الذين ثقفوا ثقافة غربية وقد تحمس لهذه الدعوة رهط من أدباء الشام، فدعوا الى الأخذ باساليب التطور التي توجد في أدب الغرب والتنازل عن بعض السمات والملامح التي تطبع أدبنا وتعوقه – في نظرهم– عن السير في طريق التطور. (١)

ان مبدأ النقد الحديث، هو أن ينظر في نقد أحدث الأعمال الأدبية وقيمتها، لا إلى أي اعتبار آخر. وان الناقد حينما يقدم على نقد عمل أدبي حديث يجب عليه أن يكون مستعداً للحكم. (٢)

والذي نلاحظه أن الأدب في السنين الأخيرة أرتقى أكثر مما ارتقى النقد فلايزال النقد يتعثر من حكم بالهوى ومدح وذم في غير حساب ونقد من غير دراسة عميقة للنتاج الذي ينقده وعدم الرجوع الى مقاييس ثابتة وعدم حرّية في النقد دعا اليها عدم سماحة المنقودين وضيق صدورهم بالنقد وعدم احتمالهم أي تجريح ولو كان بسيطاً، فنحن الآن أحوج مانكون الى نقد يؤسس على قواعد ثابتة وحكم عادل من النقاد وسماحة صدر من المنقود والله بالمستقبل عليم. (٣)

من كل هذا يتضح لنا بان المتتبع لحركة النقد الأدبي عند العرب يرى انه قد سار سيراً يتمشى مع المنطق ويساير التطور الزمني، فقد كان عند الجاهليين يعتمد في الغالب على نقد الألفاظ المفردة وموقعها من السياق وانطباقها على المعنى الذي جيء بها من أجله مع الأحتكام في ذلك له الى الذوق العربي السليم الذي كان يمتاز به العربي في الحضر والبادية، أما في عهد الأسلام والعصر الأموي فقد كان للقرآن الكريم أثر عظيم على الأدب والنقد، فقد فتح القرآن الطريق الى التفكير في الزمان والمكان، وصفات الأديب واخلاقه وأعماله ومهد السبيل أمام البحث في قضايا النقد ومدارسه، ولولا ان الدولة ظلت معظم أيامها مشغولة بالفتوحات والحروب التي اشتعلت نيرانها في أطراف الدولة المختلفة لكان النقد قد وصل الى أقصى مايراد له من تقدم ورقي في عهد أولئك الخلفاء الذين فتحوا عقولهم ودورهم للأدب والأدباء كما قدمنا. وظل النقد محتفظاً بما كان يمتاز به عند الجاهليين من اعتماده على الذوق واهتمامه بنقد الألفاظ المفردة.

---

(١) محمد زغلول سلام، النقد العربي الحديث، اصوله، قضاياه، مناهجه، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٠٣.

(٢) أحمد أمين، النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٢٦٧.

(٣) نفس المصدر السابق، ص ٤٥٦.

ثم زاد عليها التعليل للأحكام والأهتمام ببعض القضايا الهامة في حياة الناقد واعتبار الزمان والمكان من عناصر النقد وقضاياه كالمدح بالصفات النفسية والنفور من المديح بالماديات وفي العصر العباسي استقرت أمور الدولة واصبحت من الاتساع والغنى حتى صار حاكمها يقول للسحب التي تمر من سماء بغداد، اذهبي فأمطري حيث شئت فسياتيني خراجك. وكان للثقافات الأجنبية التي امتزجت باللغة العربية أثر كبير في تطور الأدب ونقده وكثر المشتغلون به حتى ليخيل للباحث في هذا العصر انه لايستطيع مهما أوفى من القدرة ان يحصى للشعراء والكتاب عدداً ولا أن يقف على عدد المؤلفات التي ألفت في الأدب والنقد، وكان الخلفاء والحكام أدباء ناقدين قبل أن يكونوا حكاماً عادلين، وكانت عامة الناس ترى أن الأبواب تفتح أمام كل قاصد والعطايا ينالها كل طالب فكانت أيامهم سعيدة وحياتهم هنيئة أدت الى نمو وازدهار الأدب والنقد.

ويقول الدكتور محمد مندور «لقد نشا النقد عربياً وظل عربياً صرفاً وذلك لأن أساس كل نقد هو الذوق الشخصي تدعمه ملكة تحصل في النفس بطول ممارسة الآثار الأدبية». [1]

أنواع النقد الأدبي :

كان النقد الأدبي في بدايته يهتم بأصدار الحكم على النص الأدبي فالناقد كان يشعر بأنه قاضٍ، مهمته تنتهي بأصدار الحكم، وابسط صورة للحكم ان يعبر الناقد عن رضاه واستحسانه للعمل الأدبي أو نفوره منه فيقول هذا جيد وذاك ردئ. والناقد الذي يكتفي بأصدار الحكم بدون تبرير أو اعطاء أسباب مقنعة يكون حكمه لايختلف عن اي شخص يحكم على طعام بأنه جيدٌ أو ردئ، فلابدّ من اعطاء أسباب ومبررات مقنعة تؤيد وجهة نظره في أحكامه النقدية.

والناقد في حكمه يصطنع أصولاً وقوانين أدبية مستمدة من دراسته المتواصلة ومن طبيعة العمل الأدبي نفسه، ويقوم حكم الناقد على أساسين الأول مدى تحقق القواعد الفنية للنوع الأدبي والثاني أن يلتفت الناقد ليرى ماحقق هذا العمل الأدبي من متعة أو فائدة ويعتمد في حكمه على ذوقه ورأيه بالأدب وأهدافه وهذا النوع من النقد يسمى بالنقد الحكمي لأنه يعتمد على الحكم. [2] وكان هذا النوع هو الطابع الغالب على النقد القديم ويكتفي بأصدار الحكم من غير تعليل وعلى هذا الأساس يعد كل الناس نقاداً اذ لابد أن يقول لنا الناقد لماذا حكم بالجودة لهذا والرداءة لذاك واكثر من هذا أنه في كثير من الحالات يكون في حاجة لأن يحدد لنا في حكمه «الفرق في الدرجة» بين شيئين كلاهما جيد وهنا تكون مهمة الناقد حقاً. [3]

---

(١) محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، مصدر سابق، ص ١١.

(٢) صفاء خلوصي وزميله، النقد وموازين الشعر، مصدر سابق، ص ١١.

(٣) عزالدين اسماعيل، الأدب وفنونه دراسة ونقد، دار الفكر العربي، ط٣، ١٩٦٥، ص ٨٢.

وهناك لون آخر من النقد يسمى «بالنقد التفسيري» يقف هذا النوع من النقد عند مرحلة التفسير التي تمكننا من فهم الأدب بصورة أكثر وضوحاً ولكنه لايحدثنا عن قيمة العمل الأدبي الذي فهمناه والناقد المفسر يعتمد على منهج محدد ويستفيد من فروع العلم والمعرفة في مهمته وقد حاول النقاد العرب المحدثون تطبيق هذا المنهج النقدي ولدينا دراسات نقدية تعتمد هذا المنهج منها دراسة عباس محمود العقاد «لابن الرومي» وقد حاول العقاد أن يحلل شخصية الشاعر وان يفسر شعره في ضوء منهج محدد ليكون القارئ أكثر فهماً له.

ونقاد الأدب مفسرين أو حكميين يمارسون أنواعاً من النقد الأدبي ومن الممكن ان نحددها بما يلي:

١- النقد الجمالي : هو نقد فني يقوم على أصول علم الجمال ويُعنى بدراسة النص الأدبي شعراً او نثراً من حيث مزاياه الذاتية ومواطن الحسن والجمال فيه بصرف النظر عن المؤثرات الخارجية الأخرى وعلاقة هذا الأثر بشخصية صاحبه ويفترض هذا النقد أصولاً وقواعد للجمال تجمعت على مر العصور وأصبح بالأمكان استعمالها مقياساً للجمال في النص الأدبي الذي نريد نقده ويقوم الناقد الجمالي بفحص الأثر الأدبي مستقلاً عن اي شئ خارجي. (١)

أن النقد الجمالي يصطنع موازين ومقاييس يريد أن يخضع لها الأثر الأدبي مع أن مقاييس الجمال لم يتفق فيها إلا على ماهو عام شامل مثل الفنون التشكيلية. (٢)

ويعتبر هذا النوع من النقد أخص الانواع وأولاها لمن يريد فهم طبيعة الأدب وبيان عناصره واسباب جماله وقوته ورسم السبل الصالحة للقراءة والأنشاء. (٣)

يقوم هذا المنهج أولاً على التاثر ولكي يكون هذا التاثر مامون العاقبة في الحكم الأدبي يجب أن يسبقه ذوق رفيع يعتمد هذا الذوق على الهيئة الفنية وعلى التجارب الشعورية الذاتية وعلى الأطلاع الواسع على ماثور الأدب والنقد، وكذلك يقوم هذا النوع من النقد الأدبي على القواعد الفنية والموضوعية وهذه تتناول القيم الشعورية والتعبيرية للعمل الفني فلابدَّ له من فسحه في نفس الناقد تسمح له بتملي الوان وانماط من التجارب الشعورية ولابدَّ له من خبرة لغوية وفنية وموهبة خاصة في التطبيق اي تطبيق هذه القواعد النظرية على النموذج، فكثيرون يعرفون الأصول الفنية المقررة ولكنهم عندما يواجهون النموذج يخطئون وينحرفون بهذه الأصول.

---

(١) صفاء خلوصي وزميله، النقد وموازين الشعر، مصدر سابق، ص ١٢.

(٢) محمد مصطفى هداره، مقالات في النقد الأدبي، دار العلم ١٩٦٤، ص ٢٦.

(٣) أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ١٤٥.

ولابدَّ من مرونةٍ على تقبل الأنماط الجديدة التي قد لاتكون لها نظائر يقاس عليها ولابدَّ من الحفاظ على القواعد الثابتة المقررة والأصول المعروفة لتوسع آفاقها وتضيف اليها وهذا ماعبّرنا عليه بالفسحة الفنية الشعورية.

لقد عَرَف النقد الأدبي المنهج الفني وكان أول ماعرفه، عرفه ساذجاً أولياً في مبدأ الأمر ثم سار فيه خطوات لم تبلغ به المدى ولكنها قطعت شوطاً له قيمته بالقياس الى طفولة الأدب والنقد التي كانت حينذاك. (١)

وجد بعض النقاد أن النقد الفني أحق بالأتباع لأنه أقرب الى طبيعة الأدب من المناهج الأخرى ومن كل منهج يقحم العلوم وقواعدها على الأدب ووجدوا ان هذا النوع من النقد يتيح للنقاد قدراً من الحرية ويمكنهم من أن ينتفعوا بما ثقفوه وحصلوا عليه من ألوان الثقافة وفنون المعرفة ويحررهم من اتباع علم معين أو الأعتماد على ثقافة دون سواها. (٢)

والمنهج الفني يتجه الى الصياغة وأسرارها وخصائصها لكشف مافيها من جمال وتأثير يتناول من الكلمة معناها وجرسها ووحيها ثم دلالتها في التركيب، ويتناول الصورة الأدبية ومافيها من خيال وتشخيص وتجسيم ثم مابين الصورة من تلاؤم وتناسق وماوراء ذلك كله من ظلال وأضواء وهذا المنهج هو اكثر المناهج أصالة وخصوصية لدلالته على قدر الأديب وأصالته. (٣)

والمستقرئ لتاريخ النقد عند العرب يجد أن هذا المنهج هو الذي عرفه النقد العربي معرفة ساذجة أولية في مبدأ الأمر ثم سار فيه خطوات لم تبلغ به المدى، ولكنها قطعت شوطاً له قيمته بالقياس الى طفولة الأدب والى طفولة النقد التي كانت حينذاك. (٤)

إنّ للصياغة الفنية حضورها النقدي في منهج الناقد فهو يدافع عنها أمام ذوي الأتجاهات التحررية دعاة الشعر الحر الذين رغبوا بشعرهم عن القوالب كضرب من التحرر. (٥)

٢- النقد النفسي : هذا النوع من النقد يعتمد على مناهج علم النفس في تحليل الأثر الأدبي ويقول أصحاب هذا النوع من النقد : إن العلاقة بين الأدب والنفس واضحة ومعروفة.

---

(١) سيد قطب، النقد الأدبي ، اصوله ومناهجه، الدار العربية، بيروت، ط ٤، ١٩٦٦، ص ١١٥.

(٢) نعمه رحيم العزاوي، النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري، ١٩٧٨، ص ١٥.

(٣) إبراهيم علي أبوخشب، في محيط النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٢٦.

(٤) سيد قطب، النقد الأدبي أصوله ومناهجه، مصدر سابق، ص ١١٥.

(٥) إبراهيم حاوي، حركة النقد الحديث المعاصر في الشعر العربي، مؤسسة الرسالة ، ط ١، ١٩٨٤، ص ٩٥.

وقد ازدهر هذا النوع من النقد في العصر الحاضر بعد ان ساعدت روافد الثقافة الغربية على تعزيزه. [1]

هذا النوع من النقد يبحث الحالة النفسية التي كان الأديب تحت سلطانها حيث كان يصوغ نتاجه او أجزاء منه، وتصف التيار النفسي في جريانه حراً طليقاً وفي تعثره بعقبات خارجة عن طبيعة العمل الأدبي ومظاهر التطبيق الصادق عن الشعور الصادق والشعور الملصق او المكبوت بتأثير الهوى أو الرغبة والرهبة والشعور الذي انتزعه من صاحبه ولفقه في عباراته.

وكذلك يبحث هذا النوع من النقد عن تأثير النتاج الأدبي في نفوس مستقبلية وعن العوامل التي يظفر بها منهم بالرضا أو يثوب بالسخط. [2]

يرى بعض النقاد إن من المتعذر عليه أن يفهم هذا العمل او ذاك دون الأعتماد على حقائق علم النفس. [3]

لقد تنبّه نقادنا القدامى الى بعض الدوافع النفسية للأدب وربطوا بين هذه الدوافع والنتاج الأدبي فابن قتيبة يرى أن الشعر استجابة لدواعي نفسية معينة يتحكم الزمان فيها والمكان فيقول: ان للشاعر أوقاتاً يسرع فيها اتيه ويسمح فيها ابيه : منها اول الليل قبل تغشّي الكرى ومنها صدر النهار قبل الغداء ومنها يوم شرب دواء ومنها الخلوة في الحبس والمسير ولهذه العلل تختلف أشعار الشاعر ورسائل المترسل. [4]

ومن النقاد ذوي الأتجاهات النفسية في دراسة الأدب ونقده الناقد الدكتور محمد النويهي ويعد علماً من أعلام النقاد النفسانيين بما أضافه الى المنهج النفسي في النقد من نظرات شمولية وآراء فاحصة في كتابه «ثقافة الناقد الأدبي» حيث يرى أن الحقائق النفسية دعائم أساسية للنقد الأدبي ينبغي على الناقد معرفتها وان يحسن استخدامها في تفسيره الأعمال الأدبية. [5]

لكن الدكتور محمد مندور في مولفه «في الأدب والنقد» يحذر الحذر كله من أن ينتهي الأمر باقحام مصطلحات علم النفس ومايمكن أن يكون قد استنبطه ذلك العلم من قوانين عامة على الأدب ودراسته ومن البديهي انه في استطاعتنا أن نفهم ونحلل العناصر النفسية الفريدة ذاتها دون استخدام للمصطلحات الضخمة لأن فهم النفس البشرية شئ وعرض نتائج ابحاث علمـــاء النفس أو اقحامها على الأدب شئ آخر.

---

(١) صفاء خلوصي وزميله، النقد الأدبي وموازين الشعر، مصدر سابق، ص ١٢.

(٢) بدوي أحمد طبانه، دراسات في نقد الأدب العربي، مصدر سابق، ص ١٥.

(٣) نعمة رحيم العزاوي، النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري، مصدر سابق، ص ١٥.

(٤) ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر ونقده، مصدرسابق، ص ٢٠٨.

(٥) ابراهيم حاوي، حركة النقد الحديث المعاصر في الشعر العربي، مؤسسة الرسالة ، ط ١، ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤، ص ١٠٩.

لهذا يؤكد الدكتور محمد مندور على حسن التعامل مع مصطلحات علم النفس فاستخدامها في نقد الأدب يجب أن يتم في حذر لأنك بذلك قد تذهب بالأصالة الموجودة في العمل الأدبي فتفهم الشخصية الروائية مثلا أو تحليل نفسية الشاعر في ضوء قوانين نفسية عامة لايصدقُ الا في التخطيطات الكلية، وذلك لأن النفوس البشرية يستحيل ان تتطابق تطابقاً تاماً فهي ليست أوراق شجر بل ان حتى أوراق الشجر لايصدق عليها مثل هذا التطابق، ومن هنا لانستطيع أن نلبس هذه الشخصية الروائية أو تلك أثواباً مجردة يحيكها علم النفس عندما يستخلص صفات عامة لملكات البشر المختلفة فالخيال -مثلاً- عند شخصية مفردة لايمكن أن يكون ذلك الخيال العام الذي يتحدث عنه علم النفس ولابد أن يتميز عن تلك الشخصية المفردة بميزات خاصة ترجع الى عناصر لاحصر لها من الوراثة والبيئة الطبيعية والاجتماعية بل وتفاعل مانسميه خيالاً مع الملكات النفسية الأخرى على نحو لايزال الغموض يكشف الكثير من جوانبه. (١)

وهكذا يتضح كيف أن علم النفس العام قد يضلل الناقد الذي يحاول اقحامه على ماينقد وان الشعراء والأدباء كثيراً مايكونون أصدق فهماً وأدق تحليلاً لنفس بشرية بذاتها من علم النفس الذي يصف ظواهر نفسية عامة لاوجود لها في واقع الأفراد. (٢)

لقد اتخذ نقاد العرب التاثير النفسي مقياساً لنقدهم ، فقاسوا النص الادبي بمقدار مايحدثه في النفس من أثر، ومايوحي به من شعور «فابن عتيق يرى لشعر ابن أبي ربيعة نوطه في القلب وعلوق بالنفس ودرك للحاجة ليست لشعر، (٣) وذلك لقوة تأثيره بالنفس».

وقل ان نجد ناقداً عربياً لايعتمد في نقده على هذا المقياس النفسي «فابن رشيق» • يتخذ من هذا المقياس أساساً لنقده الشعر، فالشعر عنده أحسنه «مالم يحجبه عن القلب شيء. (٤) ويقول : انما الشعر ماأطرب وهز النفوس، وحرك الطباع، فهذا هو باب الشعر الذي وضع له وبني عليه، لاماسواه».

---

(١) محمد مندور، في الأدب والنقد، مطبعة لجنة التاليف والترجمة، ط٤، ١٩٦٢، ص ٤٠.

(٢) نفس المصدر السابق، ص ٤٢.

(٣) ابوالفرج الاصفهاني ، الاغاني، ط١، مصدر سابق، ص ١٠٨.

• هو ابوعلي الحسن بن رشيق القيرواني الازدي المولود في عام ٣٩٠هـ، وتوفى عام ٤٥٦هـ كان شاعراً وناقداً ومؤرخاً عربياً ولد في المسيله بالمغرب ورحل الى القيروان فعرف بالقيرواني أشهر آثاره «العمدة في صناعة الشعر ونقده» و «تاريخ القيروان» و «انموذج الزمان في شعراء القيروان»، انظر موسوعة الموارد العربية تاليف منير البعلبكي ، دار العلم للملايين، المجلد الأول، ص ٣٠.

(٤) ابن رشيق القيرواني، العمدة، مصدر سابق، ص ١٢٣.

فالملاحظة النفسية وجدت قديماً في فهم الأدب ونقده فهي اقدم من ذلك كثيراً في الأدب العربي لأنها عاصرته منذ صدر الأسلام –ان لم يكن قبل ذلك– وتمشت معه في نموه حتى بدت في هيئة قواعد ونظريات على يدي عبدالقاهر الجرجاني في القرن الخامس الهجري. (١)

٣– **النقد التاريخي** : يعتبر النقد التاريخي اقرب انواع النقد الأدبي الى تاريخ الأدب فهو لايكتفي بدراسة النص الأدبي مفسراً وحاكماً وانما يحاول أن يكشف العناصر المؤثرة فيه معتمداً على الأستقراء والاستقصاء فإذا أردنا ان ندرس غرضاً من أغراض شعر «ابن الرومي» مثلاً فلابد أن تحقق النصوص الشعرية للدراسة بطريقة علمية سليمة ثم نحدد العوامل المؤثرة في شعره من زمان وبيئة وتاريخ أدبي ومؤثرات خارجية أخرى ثم ندرس العوامل الأخرى كنفسية الشاعر وثقافته وحياته واسرته ثم نضع شعر هذا الشاعر أو الفن الذي درسناه من شعره في مكانه من الشعر العربي في ضوء دراستنا محاولين ان نقدر قيمته الفنية ومواطن الجمال فيه. (٢)

هذا النوع من النقد يتجاوز العمل الأدبي ومايحتوي عليه من قيم تعبيرية وشعورية الى البحث في مدى تأثر صاحبه بالبيئة أو العصر والناقد الذي يفعل هذا ينحو منحى تاريخياً في نقده. (٣)

والنقد التاريخي يوضح الصلة بين الأدب والتاريخ فيتخذ من حوادث التاريخ السياسي والأجتماعي وسيلة لتفسير الأدب وتعليل ظواهره وخواصه. (٤)

كذلك يربط النقد التاريخي النص وصاحبه بالبيئة والمجتمع والعصر الذي نشا فيه بل يذهب أبعد من هذا في ربطهما بالعصور التي تسبقها، فان سنة التطور الثقافي والاجتماعي والسياسي تجعل العصر يرث كثيراً من خصائص العصور التي سبقته فيتاثر بها حقاً عن قصد او غير قصد. (٥)

---

(١) سيد قطب، النقد الادبي، إصوله ومناهجه، مصدر سابق، ص ٢٠٠..

(٢) صفاء خلوصي، وزميله، النقد الأدبي وموازين الشعر، مصدر سابق ، ص ١٣.

(٣) نعمه رحيم العزاوي، النقد اللغوي عند العرب، مصدر سابق، ص ١٥.

(٤) أحمد الشايب، اصول النقد الادبي، مصدر سابق، ص ١٤٥.

(٥) إبراهيم علي أبوخشب، في محيط النقد الادبي، مصدر سابق، ص ٢٧.

والنقد التاريخي يرتبط بالنقد الجمالي لأن النقد الجمالي لايستطيع ان ينهض بمهامه عندما نريد أن نحرر نصاً أو عدة نصوص فنتاكد من صحتها وصحة نسبتها الى قائلها وكذلك النقد التاريخي لايستقل بنفسه فلابد من قسط من المنهج الفني فالتذوق والحكم ودراسة الخصائص الفنية ضرورية في كل مرحلة من مراحله. عندما نريد دراسة الأطوار التاريخية لشعر الغزل في الأدب العربي أو شعر الطبيعة أو أي فصل من فصول الأدب الأخرى أننا سنتتبع هذا الفصل منذ نشاته المعروفة، وسنجمع أولاً نصوصه في أقصى مانستطيع من مصادره ونرتبها ترتيباً تاريخياً بعد تحريرها ونسبتها الى قائلها ونجمع ثانياً أراء المتذوقين والنقاد على اختلاف عصورهم لهذا اللون من الأدب وندرس ثالثاً ونجمع الظروف التي أحاطت بتلك الأطوار وأثرت بها.... [1]

وفي كل مرحلة من هذه المراحل لابد لنا ان نتذوق النصوص التي جمعناها وان نتملى خصائصها الشعورية والتعبيرية وهذا هو المنهج الفني في صميمه ولابد لنا ان نتذوق آراء المتذوقين والنقاد في مدى العصور لنكون قادرين على الموازنة وتطبيقها على مابين أيدينا من النصوص وهكذا لانزال في صميم المنهج الفني ثم ان رأينا الفردي في هذه النصوص هو احدى الوثائق التاريخية في سجل النقد لهذا الفصل الذي ندرسه والموازنة بين الظروف المحيطة بنا والتي تؤثر في حكمنا وتكيفه وبين الظروف التي احاطت بسوانا وأثرت في حكمه وكيفته في حاجة كذلك الى قسط من الحكم الفني بجانب الحكم التاريخي. [2]

مع كل هذا فقد أخذت عدة مآخذ على المنهج التاريخي منها الأستقراء الناقص والأحكام الجازمة والتصميم العملي، وسنتناول هذه المآخذ بشئ من التفصيل ضمن موضوع المدارس النقدية «المدرسة التاريخية».

٤- النقد اللغوي : كان احساس العرب قوياً بلغتهم ومعرفة دلالتها الوضعية بالفطرة والسليقة ويتضح هذا في موقف الصبي طرفه بن العبد عندما سمع المسيب بن علس الضبي يصف الجمل «بالصيعريّه» وهي سمة في عنق الناقة فقال «استنوق الجمل».

وقد زاد هذا الأحساس بنزول القرآن الكريم الذي صفى اللغة العربية ونقاها من اللهجات حيث نزل بأكرمها وأجودها وأرقاها وهي لغة قريش. [3]

---

(١) ابراهيم علي أبوخشب، في محيط النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٢٧.

(٢) سيد قطب، النقد الادبي اصوله ومناهجه، مصدر سابق، ص ١٤٥-١٤٦.

(٣) انظر: الموشح للمرزباني، مصدر سابق، ص ١٠٩. والنقد الادبي في العصر الجاهلي وصدر الأسلام، محمد إبراهيم نصر، مصدر سابق، ص ١٦٤.

ولعلّ لغة من اللغات لم تعرف عناية بنحوها كما عرفت ذلك اللغة العربية فقد توفرت منذ أوائل القرن الثاني للهجرة صفوة من العلماء ذوي النظر الثاقب والحس اللطيف على وضع إصول هذا النحو وقواعده تدفعهم الى ذلك حاجة المستعربين الذين دخلوا الأسلام افواجاً الى تعلم لغة القرآن الكريم والوقوف على دلالات الفاظه ودقائق معانيه. (١)

كما أدرك نقاد العرب قديماً سر جمال اللغة العربية وأكدوا انها لغة غنية باسباب الجمال، فلها قواعدها المحكمة وتصاريفها المتناسقة واقيستها المطردة الى غير ذلك من أسباب الجمال الذي من أجله فاقت لغتهم كل لغة وأربت على كل لسان. وفي تتبعنا لهذه الخصائص الجمالية في اللغة عند نقادنا العرب نلمسها في البحث عن الكلمة المفردة ومدى صحتها وفصاحتها وملاءمتها لمكانها واستعمالها الأدبي، كذلك نلمسها في التركيب ومدى مافيه من انسجام وقوة سبك أو مافيه من هنات وقصور والتواء وتنافر واضطراب يحول بينه وبين الجمال الفني، وعلى هذا فالنقد الأدبي لايغفل الجانب الجمالي للعبارة واشراقها ورصانة التعبير، وحسن وقعه في النفس عن طريق حسن مداخله في الأذن. (٢)

والنقد اللغوي لايعني مجرد تفسير الكلمات أو التراكيب الى مقابل مالوف او كشف الأخطاء النحوية والصرفية وما الى ذلك من انحراف في الأستعمال المعجمي، فالعبارة الأدبية بطبيعتها لاتتوقف عند المعنى المعجمي وسنجد هذا النقد يمثل البداية أو علامة من علاماتها عند العرب ولكنه ينمو ليصير على يد عبدالقاهر الجرجاني. • اتجاهاً ناضجاً حين قرر نظريته أو فكرته عن «النظم» وجوهرها ان يوضع الكلام الوضع الذي يقتضيه علم النحو ويعمل على قوانينه وأصوله. (٣) وفي هذا يقول: «واعلم ان ليس النظم الا ان تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشئ منها». (٤)

---

(١) عادل عبدالرحمن نصيف، انواع الجموع في اللغة العربية وكيفية تدريسها للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي، ١٩٧٨، ص ١.

(٢) منصور عبدالرحمن، اتجاهات النقد الأدبي في القرن الخامس الهجري، مصدر سابق، ص ٩٨.

• عبدالقاهر الجرجاني، «ت ٤٧١هـ» هو ابوبكر بن عبدالرحمن بن محمد الجرجاني، كان اماماً في النحو البيان وعالماً في الدين والكلام، ومن مؤلفاته : أسرار البلاغة ودلائل الاعجاز، والمغني في شرح الايضاح في النحو، واعجاز القرآن الكبير والصغير، وكتاب الجمل والرسالة الشافية في الأعجاز.

(٣) عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، شرح وتعليق محمد عبدالمنعم خفاجي، مطبعة الفجالة الجديدة، ص ٢٦.

(٤) نفس المصدر السابق، ص ١٢٢.

ولكن هذا لايعني ان الصحة اللغوية تؤدي تلقائياً الى الأسلوب الرفيع اللائق بمستوي الكتابة الفنية، اذ لابد من توفر الخصائص الفنية في النص اضافة الى الصحة اللغوية. (١)

ان فكرة النظم التي قام عليها البحث البياني عند عبدالقاهر الجرجاني تقوم على ان مهمة النحو لاتقتصر على جانب الصحة والتركيب النحوي، وانما تتعدى هذا الى جانب المعنى ومراعاته، واذا كان للفظ قيمة فباعتباره رموزاً للمعاني فالمعنى أولاً ثم اللفظ ثانياً والألفاظ لم توضع لتعرف معانيها في انفسها، والفكر لايتعلق بمعاني الألفاظ في أنفسها، وانما يتعلق الفكر بما بين معاني الكلام من العلاقات وليست هذه العلاقات إلا معاني النحو. (٢)

وقد شغلت قضية اللفظ والمعنى نقاد العرب جميعاً، تحدثوا فيها وانقسموا ازاءها وهم يحاولون وضع المعايير الجمالية الموضوعية للنقد الأدبي. وقد تعددت مذاهب الشعراء تبعاً لاختلاف موقفهم من هذه القضية. يقول ابن رشيق : «ان قوما يذهبون الى فخامة الكلام وجزالته على مذهب العرب من غير تصنع كقول بشار:

إذا ماغضبنا غضبة مضرية ●● هتكنا حجاب الشمس أو قطرت دما

وهناك آخرون أصحاب جلية وقعقعة بلا طائل معنى إلا القليل النادر «كأبي القاسم بن هانئ» ومن جرى مجراه فانه يقول في أول مذهبته:

أصاخت فقالت وقع أجرد شيظم ●● وشامت فقالت لمع أبيض مخذم

وما ذعرت إلا لجرس حليها ●● ولارفضت الأبرى في مخدم

وهناك فريق ثالث يذهب الى سهولة اللفظ واللين المفرط كأبي العتاهية والعباس بن الأحنف ومن تابعهما فمثلاً يقول : أبوالعتاهية:

ياإخوتي ان الهوى قاتلي ●● فسيروا الأكفان من عاجل

وفريق رابع يؤثر المعنى على اللفظ فيطلب صحته ولايبالي حيث وقع من هجنه اللفظ وقبحه وخشونته كأبن الرومي وأبوالطيب ومن شاكلهما.

وهناك فريق يؤمن ايماناً وثيقاً بإرتباط اللفظ والمعنى ارتباطاً كاملاً فاللفظ عنده هو الجسم والمعنى هو الروح كل منهما يضعف بضعف الآخر ويقوى بقوته، فان اختل المعنى كله وفسد بقي اللفظ مواتاً لافائدة فيه. (٣)

---

(١) محمد حسن عبدالله ، مقدمة في النقد الأدبي مصدر سابق، ص ٤٢.

(٢) منصور عبدالرحمن، اتجاهات النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ١٣٢.

(٣) ابن رشيق القيرواني، العمدة، ج ١، مصدر سابق، ص ١٢٤.

وممن يسوي بين اللفظ والمعنى «ابن قتيبة» • فخير الشعر عنده ماحسن لفظه وجاد معناه، فاذا قصر اللفظ عن المعنى أو حلا اللفظ ولم يكن وراءه طائل كان الكلام ضعيفاً ويضرب لهذا الاخير مثلاً قول كثير عزة : ولماقضينا من منى كل حاجـــة

ومسح بالأركان من هو ماســـحُ

وشدت على حدب المهاري رحالنا

ولم ينظر الغادي الذي هو رائـــحُ

اخذنا باطراف الأحاديث بيننـــا

وسالت بأعناق المطي الأبـــاطحُ

هذه الألفاظ أحسن شئ مطالع ومخارج ومقاطع فاذا نظرت الى ماتحتها وجدته: ولما قضينا أيام منى واستلمنا الأركان وعالينا ابلنا الأنضاء ومضى الناس لاينظر الغادي الرائح، ابتدانا في الحديث وسارت المطي في الأباطح. (١)

وانتهت قضية اللفظ والمعنى الى «عبدالقاهر» بعد أن اشتدت الخصومة حولها وتعددت فيها أراء معاصريه في صورة يبدو فيها التطرف أحياناً كزعم القائلين باللفظ بان منشد الشعر مثل قائله في أن كليهما ناظم وان الكلام المفسر لايفضل تفسيره الا بالألفاظ. (٢)

وبذلك كانت نظرية النظم خروجاً عن النظرة التقليدية في النقد العربي التي اعتبرت الأسلوب قائماً على ثنائية اللفظ والمعنى وذلك باعتمادها على السياق أو العلاقات النحوية كما ربط بين التعبير الفني واللغة واستعمالها الصحيح. (٣)

وخلاصة نظرية النظم عند عبدالقاهر الجرجاني، ان ترتيب المعاني في الذهن هو الذي يقتضي ترتيب الألفاظ في العبارة، وان اللفظ لامزية له في ذاته، وانما مزيته في تناسق معناه مع معنى اللفظ الذي يجاوره في النظم أي تنسيق الكلمات والمعاني بحيث يبدي النظم جمال الألفاظ

• ابن قتيبه الدينوري ، هو أبومحمد عبدالله «ت ٢٧٦هـ» أديب ومؤرخ عربي ولد ببغداد وتوفي فيها، كان من ابرز المدافعين عن العرب في صراعهم مع الشعوبية، اهم آثاره «الشعر والشعراء» و «ادب الكاتب» و «عيون الاخبار» و «كتاب المعارف» و «الرد على الشعوبية» «انظر موسوعة الموارد العربية مصدر سابق، ص ٣٥».

(١) أنظر الشعر والشعراء لابن قتيبة ، ص ٣، ص ٤، وفي الميزان الجديد لمحمد مندور، دار نهضة مصر، ص ١٢٧. والنقد الادبي الحديث لمحمد غنيمي هلال، دار الثقافة ، ١٩٧٣، ص ٢٦٣.

(٢) منصور عبدالرحمن، اتجاهات النقد الادبي، مصدر سابق، ص ١١٨.

(٣) محمد حسن عبدالله، مقدمة في النقد الادبي، مصدر سابق، ص ٤٢.

والمعاني مجتمعة ،وان الجمال الفني رهين بحسن النسق أو حسن النظم، كما انه لااللفظ منفرداً موضع حكم أدبي ولا المعنى قبل أن يعبر عنه في لفظ وانما هما باجتماعهما في نظم يكونان موضع استحسان أو استهجان.[1]

كذلك يتطلب النقد اللغوي معرفة صحيحة بتاريخ وتطور دلالات الألفاظ وبخاصة الصفات والألفاظ العاطفية والمعنوية وذلك لأنه اذا كانت أسماء الماديات ثابتة فان المعاني المعنوية والعاطفية دائمة التحول وكثير من الكتاب في كافة اللغات يجددون من وسائل الأداء برجوعهم الى المعاني الأشتقاقية للألفاظ ومن واجب الناقد ان يفطن دائماً إلى التمييز بين المعنى الاصطلاحي والاشتقاقي حتى لايخطئ فهم الكاتب أو يحمله مالايريد.[2]

في آخر العصر الأموي ظهر النحو وجدّ بعض علمائه في وضع قواعده وبدؤوا ينقدون الشعر على نمطهم واسلوبهم حيث بدؤوا نوعاً جديداً من النقد، هو ان الشاعر أخطا نحوياً، ولم يجر في شعره على منحى العرب في الأعراب فنقدوا النابغة اذ يقول:

فبتُ كأني ساورتني ضئيلة ●● من الرقش في أنيابها السمُ ناقع

والصواب أن يقول: السمُ ناقعاً بالنصب على الحال.

ونقد عبدالله بن اسحق الحضرمي الفرزدق اذ يقول:

وعض زمان يابن مروان لم يدع ●● من المال إلا مسحتاً أو مجلَّفُ

كان الواجب أن يقول مجلفاً لأنه معطوف على منصوب . وهجاه الفرزدق لما عابه بهذا فقال :

ولو كان عبدالله مولى هجوتـه ●● ولكن عبدالله مولى مواليـــاً

فعابوه ايضاً في ذلك وقالوا كان الواجب ان يقول مولى موالٍ لامولى مواليا.[3]

ان تحديد مختلف أنواع النقد الأدبي ومناهجه أمر على غاية من الصعوبة، فلكل ناقد مذهب خاص يصدر عن ذوقه وثقافته وفكره وموقفه من الحياة والأنسان.

---

(١) سيد قطب ، النقد الأدبي اصوله ومناهجه، مصدر سابق، ص ١٢٤.

(٢) محمد مندور، في الأدب والنقد، مصدر سابق، ص ١٩.

(٣) أحمد أمين، النقد الأدبي مصدر سابق، ص ٤٣٥.

المدارس النقدية

منذ بداية القرن الثامن عشر بدأت الحضارة في الازدهار واخذ التقدم العلمي يخطو خطوات واسعة الى امام في مختلف العلوم وقد دخلت مجال النقد الأدبي عدة علوم منها علم الاجتماع والتاريخ والجمال وعلم النفس.

لقد استفاد النقد من هذه العلوم نتيجة للتفاعل الذي حدث معها فقد اعتمد طرقها أو استفاد من قوانينها في دراسة وتحليل النص الأدبي، ونتيجة لهذا التفاعل ظهرت مجموعة من المدارس النقدية منها المدرسة الفنية، والمدرسة التاريخية، والمدرسة النفسية.

ان تقسيم المدارس النقدية بهذا الشكل لايعني ان لكل مدرسة حدوداً خاصة لاتتعداها، فكثيراً ماتشترك مدرستان أو أكثر في العديد من وجهات النظر أو في قاعدة خاصة. وسنتناول هذه المدارس كل على حدة للتعرف على خصائصها النقدية بشئ من الايجاز.

اولاً: المدرسة الفنية: انها مدرسة تاثرية تدرس النص الأدبي كفن تعبيري دون ان تقحم في دراسته وتحليله أي علم من العلوم الأخرى، فهي تعتمد على اثر النص الأدبي في وجدان الناقد، وبهذا المفهوم فانها تعتبر مدرسة ذاتية تعتمد على الذوق الشخصي للنص مستعينة ببعض النصوص الممتازة عبر العصور. وبذلك فهي تجمع بين الذاتية والموضوعية. والنقد الأدبي منذ نشاته كان يعتمد على الجانب الذاتي القائم على انفعال الناقد بالنص وتحليله وتوضيح عناصر الجمال فيه وتفسيره والحكم عليه وتقييمه كعمل فني قائم بذاته، وكعمل سبقته اعمال أخرى، عليه أن ياخذ مكانه الى جوارها علواً او انخفاضاً. وبذلك يخرج الناقد من الأحساس بالنص وجماله إحساساً مبهماً الى دائرة توضيحه وتعليل جماله، فهو يحس «بضرورة اشتراك الأخرين معه في الأسباب والمقدمات التي تدعوه الى إصدار حكم ما، وبذلك يخرج بقدر ماتسمح طبيعة الموقف من الذاتية الضيقة المعتمدة على الشعور المبهم الى الموضوعية العامة المعتمدة على عناصر وقواعد كامنة في العمل الأدبي ذاته». [1]

إن المدرسة الفنية تتناول النص في جوهره وتحلل عناصره لتبين قوته أو ضعفه، وسبب هذه القوة أو الضعف، كما تبين أثره وتاثيره، وانها تعتمد على قوتي الادراك والشعور لدى الناقد، فان كان لها اعتماد على البحوث التاريخية أو النفسية أو الجمالية فهو اعتماد المسترشد ، ولذلك يكتفي بأن تكون هذه البحوث أضواء جانبية تعين على الفهم والتذوق ولكنها لاتستطيع ان تجابه

---

(١) سيد قطب، النقد الأدبي اصوله ومناهجه مصدر سابق، ص ١١٥.

النص لتكشف مافيه من أسرار الجمال الفني.

ومن مزالق هذه المدرسة ان يتابع الناقد ذوق بيئته العام دون نظر شخصي، فيكون تابعاً، ويكون نقده تكراراً لمقاييس قد تخطئ لسبب أو لآخر. وقصور «ابن قتيبة» في تذوق الصورة الحية في الأبيات المشهورة لكثير عزة راجع الى ذلك ومطلعها :

ولما قضينا من منى كل حاجة ●● ومسح بالأركان من هو ماسح

فقد كان رأي «ابن قتيبة» فيها أنها من الشعر الذي حسن لفظه وعلا فاذا انت فتشته لم تجد هناك طائلاً.

وكان رأي أبي هلال العسكري في هذه الأبيات مشابهاً لرأي ابن قتيبة، فقد قال فيها «وليس تحت هذه الألفاظ كبير معنى» [1]

لكن عبدالقاهر الجرجاني كان أشد حساسية من ابن قتيبة ولذلك وضع يده على جمال الأبيات السابق ذكر مطلعها، فقال في نقدها «أن أول مايتلقاك من محاسن هذا الشعر انه قال: ولما قضينا من منىً كل حاجة فعبّر عن قضاء المناسك باجمعها والخروج من فروضها وسننها عن طريق امكنه أن يقصر معه اللفظ وهو طريق العموم. ثم نبّه بقوله «ومسح بالأركان من هو ماسح» على طواف الوداع الذي هو آخر الأمر ودليل المسير الذي هو مقصوده من الشعر. ثم قال «آخذنا بأطراف الأحاديث بيننا» فوصل بذكر مسح الأركان ماوليه من زم الركاب وركوب الركبان، ثم دل بلفظه «الاطراف» على الصفة التي يختص بها الرفاق في السفر، من التصرف في فنون القول وشجون الحديث أو ماهو عادة المتظرفين من الأشارة والتلويح والرمز والأيماء، وانبأ بذلك عن طيب النفوس وقوة النشاط، وفضل الاغتباط، كما توحيه ألفه الأصحاب، وأنسة الأحباب، وكما يليق بحال من وقف لقضاء العبادة الشريفة ورجا حسن الأياب وتنسم روائح الأحبة والاوطان واستماع التهاني والتحايا في الخلان والاخوان. ثم زان ذلك كله باستعارة لطيفة طبق فيها مفصل التشبيه وافاد كثيراً من الفوائد بلطف الوحي والتنبيه فصرح أولاً بما أوما اليه في الأخذ بأطراف الأحاديث من أنهم تنازعوا احاديثهم على ظهور الرواحل، وفي حال التوجه الى المنازل، واخبر بعد بسرعة السير ووطاة الظهر. اذ جعل سلاسة سيرها بهم كالماء تسيل به الأباطح، وكان في ذلك مايؤكد

---

(١) سيد قطب، النقد الادبي، اصوله ومناهجه، مصدر سابق، ص ٤٢.

ماقبله، لأن الظهور اذا كانت وطيئة وكان سيرها السهل السريع، زاد ذلك في نشاط الركبان، ومع ازدياد النشاط يزداد الحديث طيباً، ثم قال «باعناق المطي» ولم يقل بالمطي لأن السرعة والبطء يظهران غالباً في اعناقها، ويبين أمرها من هواديها وصدورها وسائر اجزائها تستند اليها في الحركة، وتتبعها في النقل والخفة ويعبر عن المرح والنشاط اذا كانا في انفسها بافاعيل لها خاصة في العنق والرأس، ويدل عليها بشمائل مخصوصة في المقاديم [1]

ان تحليل عبدالقاهر الجرجاني لهذه الأبيات الشعرية ونقدها يمثل نقد المدرسة الفنية أصدق تمثيل فالناقد اعتمد على ثقافته وخبرته وعلى ذوقه الأصيل، فكان تحليله الرائع لوحة فنية كاملة لتلك الأبيات.

ثانياً: المدرسة التاريخية: كان الأدب صورة لنفسية الأمة ومصدراً فنياً لما يموج بها من تيارات سياسية واجتماعية لأنه كان نتاجاً بيئياً في زمن معين، لهذا كنا اذا اردنا ان ندرس الأطوار التي مر بها فن من الفنون، أو نعرف مجموعة الآراء التي ابديت في عمل ادبي أو في صاحبه لنوازن بين هذه الآراء أو لنستدل منها على لون التفكير السائد في عصر من العصور، أو حاولنا ان نجمع خصائص جيل أو أمة في آدابها لجانا الى منهج المدرسة التاريخية، فوصولنا الى الغرض الذي نريد من هذه الدراسات لاتسعفنا فيه المدرسة الفنية لأنها لاتنهض بشئ من هذا، ولابد ان نلجا الى اعتماد منهج المدرسة التاريخية، وان كانت هذه المدرسة تستعين في بعض الأحيان بمنهج المدرسة الفنية. [2]

فإذا اردنا ان نرى سمات وتعاليم هذه المدرسة في ادبنا العربي ووجدنا ذلك عند شعراء الخوارج وبني أمية فقد تركوا في آثارهم الشعرية سجلا للحياة السياسية، وجدنا الشعر الغزلي صورة صادقة للحياة الاجتماعية المترفة في بلاد الحجاز فاذا كان الشعراء المتصلون بشؤون الأمة يعكسون كل مافي بيئتهم من تيارات مختلفة فان الشعراء البعيدين عن هذه التيارات لايسلمون منها باية حال، فهم متاثرون وان لم تكن لهم مشاركة في صراع من الصراعات التي يضج بها المجتمع. ولذلك كانت معرفة التاريخ السياسي والاجتماعي ضرورة لابد منها لفهم الأدب وتفسيره، فنهضة الشعر وقت ظهور الأسلام كانت ثمرة لهذه الدعوة الدينية التي قسمت الشعراء قسمين،

---

(١) عبدالقاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، نشر السيد محمد رشيد رضا، مطبعة محمد علي صبيح واولاده، ص ١٥، ص ١٦.

(٢) أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٩٧.

قسماً مدافعاً عن الدين، وقسماً مهاجماً له، ونشأة الأحزاب في وقعة صفين أدت الى توزيع الشعراء بين الأحزاب، وضعف الوازع الديني في الدولة العباسية جرّأ ابانواس وامثاله على الأدب الماجن، فالاديب ابن بيئته التي يعيش فيها، يتأثر بما فيها ويؤثر هو ايضاً فيها ولذلك يصعب فهم بعض الأعمال الأدبية دون دراسة تاريخية تلقي عليها الضوء فتنير جوانبها وتبين أغراضها. (١)

ان منهج هذه المدرسة ومايتصل به من أحكام يجب أن يعاملا بشيء من الحذر، فمن اخطر العيوب التي توجه اليها، الاستقراء الناقص والأحكام الجازمة والتعميم العلمي.

فالاستقراء الناقص هو الأعتماد على حادثة أو حوادث بارزة لاتمثل الحياة في سيرها الطبيعي، لأن هذه الحادثة الملفتة ليست أكثر دلالة من غيرها من الظواهر البسيطة وربما كان مانراه نحن أكثر دلالة ليس كذلك في ذاته، بل ربما كان كذلك لانجذابنا الخاص اليه أو الزراية عليه. والموقف الصحيح هو ان تجمع الأدلة والظواهر المؤيدة ولانصدر حكمنا الا بعد دراسة لهذه الأدلة والظواهر التي جمعناها.

ومن أمثلة الأستقراء الناقص ماذهب اليه الدكتور «طه حسين» في دراسته لشعر المجون في العصر العباسي في كتابه «حديث الأربعاء» فقد طبع العصر بهذا الطابع، والوصول الى هذا الحكم يتطلب منه دراسة سائر الفنون الأدبية وكل فنون التفكير ودراسة مظاهر الحياة قبل اصدار حكمه.

والأحكام الجازمة مظهر آخر ينافي الروح العلمية وخاصة عند دراسة النصوص الادبية القديمة التي لاتكون ادلتها موجودة أو غير ظاهرة، ومن أمثلة الأحكام الجازمة قول بعضهم ان الترجمة من الهندية في عصر النهضة الاسلامية هي التي أوجدت شعر الزهد في الدولة العباسية ومن الأمثلة الأخرى «ان كثرة الجواري هي السبب في انتشار الغناء». ان هذه الأحكام وأمثالها تحتاج الى دراسة الحياة في فترة ما في بيئةما دراسة واسعة تتصل بالظروف التاريخية والاجتماعية والسياسية والفكرية والاقتصادية التي لابست هذه الظواهر وسبقتها.

أما التعميم العلمي فهو خطر آخر من مخاطر هذه المدرسة فحينما استتبت لدارون نظريته في النشؤ والارتقاء، وكثر الحديث عنها، أخذ عدد من الباحثين يستخدمون نظرياته واخذوا يعاملون الأدب معاملة الأحياء المتطورة من حال الى حال وأدى اقحام العلم ونظرياته على الأدب

---

(١) أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٩٤.

ومسائله الى أخطاء كبيرة، فالأدب غير العلم وقد لاتتمشى أطواره مع قوانين نظرية النشؤ والارتقاء لأن الأدب يمثل المشاعر والاحاسيس وهذه متسعة سعة الحياة، وقد اتضح أخيراً أن المذهب بجملته يقوم على معرفة ناقصة بحقيقة الخلية وخصائصها، وهذا يحطم المذهب من أساسه. (١)

والعجيب أن هناك بعض النقاد العرب مازالوا يتابعون رأي النقاد الغربيين في دعوتهم الى دراسة النص الادبي بعيداً عن حياة صاحبه وبعيداً عن البيئة التي نشا فيها.

ومما لاشك فيه اننا معرضون للخطا في فهم الأدب والادباء اذا عزلنا بينهم وبين عصورهم وبيئاتهم، ولانفهم سر نبوغهم ، فاذا كان الأديب ثمرة بيئته وكانت هذه البيئة بمعناها الشامل وماتحوي من عناصر تدفع الأديب من وجهة معينة أو تلوّن نتاجه بلون معين وتكون هي صاحبة فضل في عظمته الأدبية فهل نستطيع دراسته ومعرفة أسرار أدبه إلا بالرجوع الى هذه البيئة ودراستها؟

وتدليلاً على ذلك نقول: هل كان من الممكن ان يظهر المتنبي بكل خصائصه المعروفة إلا في العصر الذي نشأ فيه بحيث انتهت اليه خلاصة الثقافة الاسلامية؟

وهل كان ابونواس يفتح من الشعر مافتح لوعاش في العصر الأموي؟ الذي لاشك فيه ان احد هؤلاء لوعاش في عصر غير عصره مااكتملت له هذه الميزات الأدبية. (٢)

لقد سار ادباء العربية القدامى على سنن المدرسة الفنية قبل أن تتحدد معالم هذه المدرسة وبعضهم غلب عليه منهج المدرسة التاريخية والبعض الآخر جمع بين تعاليم المدرستين.

فـ«إبن سلاّم» في كتابه «طبقات الشعراء» كان يمزج بين المنهجين وكذلك صنع فيما بعد كل من ابن قتيبة والآمدي وابي الحسن الجرجاني وابي هلال العسكري وابن رشيق وغيرهم، فقد كانوا يثبتون النصوص لاصحابها ثم يبحثون عن السرقات بين السابق واللاحق ويتحدثون عن اثر البداوة والحضارة في الأدب .

وهذه تعتبر من الخطوات الأولى في منهج المدرسة النقدية التاريخية. (٣)

ان منهج المدرسة التاريخية واضح في كتاب الاغاني لابي الفرج الأصفهاني الذي يذكر فيه النصوص ويذكر مايدور حولها من حوادث وروايات ويُعرّف بالشاعر وطبعه ومزاجه. (٤)

---

(١) أنظر النقد الأدبي اصوله ومناهجه، لسيد قطب، مصدر سابق، ص ١٤٦ – ص١٤٨.

(٢) أحمد الشايب ، اصول النقد الأدبي، مصدر سابق، ص ٩٧.

(٣) سيد قطب، النقد الأدبي، اصوله ومناهجه، مصدر سابق، ص ١٥١.

(٤) نفس المصدر السابق، ص ١٥٢.

هذا نموذج لطه حسين من كتابه «حديث الأربعاء» وهو كما سنرى يتابع منهج المدرسة التاريخية حيث يتحدث عن عمر بن أبي ربيعة فيبدأ بدراسة البيئة الحجازية التي نشا فيها عمر ويقول: ان هذه البيئة قد توافر لها الترف والمال لأن الخلفاء قد أفردوها بعيداً عن الاشتغال بالسياسة واغدقوا عليها الأموال.

«كان أبناء المهاجرين والأنصار في مكة والمدينة مثرين وكانت ايديهم ممتلئة بما ورثوا من هذا الفيء الذي أفاء الله على آبائهم أيام الفتح، ثم كانوا يحتفظون بمكانتهم ويمثلون الارستقراطية العربية، ثم كان الخلفاء يصانعونهم وان كانوا يعاملونهم معاملة قاسية، كانوا يكرمونهم اكراماً مادياً، كانوا يدرون عليهم الأموال ويوسّعون عليهم في العطاء مراعاة لمكانتهم واصطناعاً لهم، وكانوا في الوقت نفسه يمسكونهم بمعزل عن الحياة السياسية والعلمية واذا اجتمع اليأس من الحياة العلمية الى الثروة والغنى فماذا عسى أن ينتجا؟. اللهو والاسراف فيه والعكوف عليه وكذلك انتج اليأس والثروة في مكة والمدينة، فلها هؤلاء الشبان الاشراف الاغنياء اليائسون واسرفوا في اللهو وكفروا به عن هذه الخيبة التي اصباتهم في حياتهم العامة، ومن هنا نشا عمر بن أبي ربيعة في مكة، ونشا الأحوص بن محمد وأمثاله في المدينة، ونشات حولهم هذه الطوائف من المغنيين وأهل المزاج». (١)

ويتحدث طه حسين بعد ذلك عن أسرة عمر بن أبي ربيعة وعن نشاته المترفة وتفرغه للغزل بعيداً عن السياسة، فهو يتابع منهج المدرسة التاريخية في الاهتمام ببيئة الأديب ودراستها مع العناية بشخصيته وأثر ذلك فيما انتجه في ادب:

ثالثاً : المدرسة النفسية : لم يخل نقد منذ نشاته من أثر من آثار علم النفس قبل ان يتبلور هذا الأخير ويصبح علماً منظماً كاشفاً لطبيعة الأنسان النفسية، وهي آثار وقع عليها الناقد القديم نتيجة الخبرة المباشرة بنفوس الناس، ويقوم منهج هذه المدرسة النفسية على الدراسات التي تكشف الصلة بين النص ونفسية الأديب ومشاعره ومدى قدرة النص على تصوير تلك المشاعر والتعبير عنها، وان وظيفة الأدب الحقيقية هي التصوير والتعبير عن المشاعر والنوازع والرغبات، وقد تكون دلالة النص الأولى من وجهة الدراسة النفسية أصدق من التاريخ في كشف شخصية الأديب وطبائعه وحياته الخاصة والعامة. (٢)

---

(١) طه حسين ، حديث الأربعاء، ج ١، دار المعارف بمصر، ص ١٨٩.

(٢) إبراهيم علي أبوخشب، في محيط النقد الادبي، مصدر سابق، ص ٢٦.

إن استخدام «علم النفس» وماوصلت اليه الدراسات فيه من نظريات مرسومة وقواعد محدودة وطرائق خاصة لفهم الأدب ونقده هي أشياء مستحدثة بلا جدال والذين حاولوا عندنا أن ينتفعوا بها قد استمدوها من الغرب فعلاً، ولم يكن لها على هذا الوضع أصول في ثقافتنا الأدبية العربية.

فاما تدخل الملاحظة النفسية بصفة عامة في فهم الأدب ونقده فهي أقدم من ذلك كثيراً في الأدب العربي لأنها عاصرته منذ صدر الأسلام، ان لم يكن قبل ذلك، وتمشت معه في نموه حتى بدت في هيئة قواعد ونظريات على يدي عبدالقاهر الجرجاني في القرن الخامس الهجري، ثم وقفت هناك شأنها شأن الخطوات الأخرى في منهج المدرسة الفنية والمدرسة التاريخية. (١)

ويحذر الدكتور محمد مندور من المبالغة في استخدام قوانين علم النفس التي طبقت على مجتمعات تختلف عن مجتمعنا العربي، فلكل مجتمع عاداته وتقاليده والفرق واسع بين عادات وتقاليد المجتمع الغربي وعادات وتقاليد المجتمع العربي لهذا يكون استخدام قوانين ومقاييس علم النفس قد تكون عبئاً ثقيلاً على النص الأدبي عند تحليله وقد تذهب بأصالته. (٢) وقد ورد ذكر هذا التحذير بصورة مفصلة ضمن النقد النفسي الذي سبق الحديث عنه.

ويقول في هذا الدكتور عبدالجبار بانه ليس هناك من سبب يدعو الى تطبيق معايير نقد استخرجت من أدب معين على أدب آخر صدر عن بيئة أخرى تعبيراً عن حياة قوم آخرين، ولما كانت معايير الأدب الغربي من نتاج أدب الغرب فليس من الحق أن نزن الأدب العربي وهو نتاج بيئة أخرى وحياة قوم آخرين بميزان غريب عنه، أي بمعايير النقد الغربية ومقاييسه ولايصح لذلك مسلك النقاد العرب في هذه الأيام أو مسلك كثير منهم على وجه التحديد في تطبيق معايير النقد الغربي ومصطلحاته على الأدب العربي ولاسيما القديم منه. (٣)

---

(١) سيد قطب، النقد الأدبي أصوله ومناهجه، مصدر سابق، ص ١٩٢.

(٢) محمد مندور، في الأدب والنقد، مصدر سابق، ص ٤٠.

(٣) عبدالجبار المطلبي، مواقف في الأدب والنقد، دار الرشيد للنشر منشورات وزارة الثقافة والأعلام – جمهورية العراق ، سلسلة دراسات «٢٣٣» – ١٩٨٠، ص ٢٥.

الشعراء والأدباء كثيراً مايكونون اصدق فهماً، وادق تحليلا لنفس بشرية بذاتها من علم النفس الذي يصف ظواهر نفسية عامة لاوجود لها في واقع الأفراد. وعلى ضوء هذه الحقائق يمكن وضع حدود لدى استخدام الأدباء لعلم النفس واستخدام علماء النفس للأدب. [1]

وقد ذكرنا سابقاً ضمن موضوع «النقد النفسي» اللمحات النفسية عند نقادنا العرب القدامى عند دراسة النصوص الأدبية ونقدها، والتي قامت على الملاحظة والخبرة العملية، ومنها وصف ابن قتيبة الأماكن والأوقات التي يسرع فيها آتي الشعر. [2] وهذا يدلل على أن اللمحات النفسية والشعور بها كانت موجودة عند نقادنا القدامى قبل مجئ فرويد بنظريته النفسية بفترة زمنية طويلة.

وان النموذج الآتي للمازني من دراسته لبشار بن برد يبين فيه محاولته التعليل والتفسير النفسية لبعض الظواهر في حياة بشار وشعره : «فهو كان يهجو الناس ويبسط لسانه فيهم ويشنع عليهم ليرهبهم ويخيفهم ويظفر بمالهم أو يبتزه على الأصح فيعيش مترفاً منعماً موسعاً عليه ويبقى مخشي اللسان واذ كان على ضخامة جثته ومتانة أسره وشدة بنيته لايستطيع ان يكون فاتكاً لما مني به في العمى فقد اتخذ في لسانه أداة للفتك والبطش ووسيلة الى استشعار القوة وافادة العزة، قالت له بنته مره: «ياأبت مالك يعرفك الناس ولاتعرفهم»؟ قال: هكذا الأمير يابنيه ولم يكن ولوعه بالهجاء والتقحم على الناس بالشتم لحقد دفين ينطوي عليه وعداوة كامنة يمسكها في قلبه وضراوة طبيعية بالشر، بل لأنه كان يشعر بالنقص من ناحيتين: انه كفيف، وانه من الموالي فلايزال من أجل هذا يعالج أن يعوضه اذا كان لايملك ان يعبر مابه فما الى ردّ بصره من سبيل ولاثم حيلة يعرفها هو أو سواه يخرج بها من طبقة الموالي سوى ماكان من تحريضه لهم على ترك الولاء، وفي طباع الأنسان ان يستر ضعفه أو يحاول ان يفيد عوضاً عما حرمه أو نقده، ولما كان بشار قوي البدن موفور الصحة وكان الى هذا عالي اللسان فقد أغراه ذلك بالتماس العوض الميسور وهو افادة القوة الأدبية واشعار نفسه والناس قدرته على البطش المعنوي الذي سدت عليه سبيله المادية. [3]

---

(١) محمد مندور، في الأدب والنقد، مصدر سابق، ص ٤٠.

(٢) ابن رشيق القيرواني، العمدة، مصدر سابق، ص ٢٠٨.

(٣) سيد قطب، النقد الأدبي أصوله ومناهجه، مصدر سابق، ص ٢١٤.

رابعاً : مدرسة النقد المتكامل : هذا عنوان اقترحه بعض النقاد ومنهم سيد قطب في كتابه «النقد الأدبي ، اصوله ومناهجه» وهي دعوة الى أن يستفيد الناقد من المدارس النقدية المختلفة والا يقتصر على وجهة نظر مدرسة واحدة تاريخية أو نفسية أو فنية.. الخ لأن النظرة النقدية المعتمدة على تعاليم مدرسة واحدة لها نواقصها الكثيرة على الرغم من بعض الفوائد التي تحققها المدرسة الواحدة ومما لاشك فيه أن الاستفادة من وجهات النظر المختلفة الممثلة للمدارس النقدية لدراسة النص الأدبي ستكون اجدى وانفع لأنها تدرس النص من مختلف الزوايا ولن تهمل ناحية من نواحيه.

يقول سيد قطب «فالمناهج انما تصلح وتفيد حينما تتخذ منارات ومعالم ولكنها تفسد وتضر حين تجعل قيوداً وحدوداً، فيجب أن تكون مزاجاً من النظام والحرية والدقة والابداع». [1]

في عصرنا الحديث يأخذ النقاد والدارسون بتعاليم هذه المدارس جميعاً من فنية وتارخية ونفسية ومنهم من استفاد من تعاليم المدارس كلها في المجال الذي تتطلبه دراسته، نرى ذلك عند طه حسين والعقاد وأحمد أمين والمازني وعبدالقادر القط ومحمد مندور وغيرهم من النقاد.

إن المنهج المتكامل يتعامل مع النصر الأدبي ذاته غير مغفل علاقته بنفس قائله ولاتاثيرات قائلة بالبيئة ويحتفظ للعمل الفني بقيمه الفنية المطلقة غير مقيدة بدوافع البيئة وحاجاتها المحلية ويحتفظ لصاحبه بشخصيته الفردية غير ضائعة في غمار الجماعة والظروف ويحتفظ للمؤثرات العامة بآثارها في التوجيه والتلوين لافي خلق الموهبه ولافي طبيعة احساسها بالحياة.

وهكذا ننتهي الى القيمة الأساسية لهذا المنهج في النقد وهي أنه يتناول العمل الأدبي من جميع زواياه ويتناول صاحبه كذلك بجانب تناوله للبيئة والتاريخ، وانه لايغفل القيم الفنية الخاصة ولايغمرها في غمارات البحوث التاريخية أو الدراسات النفسية وانه يجعلنا نعيش في جو الادب الخاص دون ان ننسى مع هذا انه احد مظاهر النشاط النفسي واحد مظاهر المجتمع التاريخية الى حد كبير أو صغير وهذا هو الموقف الصحيح المتكامل للفنون والآداب. [2]

---

(١) سيد قطب، النقد الادبي ، اصوله ومناهجه ، مصدر سابق، ص ٢٢٣.

(٢) نفس المصدر السابق، ص ٢٢٣.

وفي العصر الحديث ظهرت عدة مدارس كل واحدة منها لها آرائها الخاصة من الشعر والنقد وأولها مدرسة الديوان التي نشأت أثر صلات شخصية وفكرية قامت بين أفراد هذه المدرسة وهم : عباس العقاد، وعبدالرحمن شكري وإبراهيم المازني، فلقد تمكنت هذه الجماعة في دفع عجلة الأدب الحديث نحو التطوير والتجديد وان تترك آثاراً نقدية جديدة لازالت تفتح آفاقاً جديدة للشعراء والنقاد على السواء.

لقد تأثر أصحاب هذه المدرسة بالثقافة الغربية، لأن مؤسسي هذه المدرسة حذقوا الانجليزية وادابها ومنهم عبدالرحمن شكري وإبراهيم المازني منذ أن كانا طالبين في دار المعلمين وتعمقت دراستهما بعد التخرج، لهذا كان للثقافة الغربية تاثيرها الواضح على الاتجاهات الشعرية والنقدية عند أفراد هذه المدرسة وهم يعترفون بهذا التاثير وخاصة الرومانسية الغربية ومن مظاهر هذا التاثير مهاجمتهم شعراء عصرهم الكبار أمثال شوقي وحافظ وغيرهما باعتبار أشعارهم ضرباً من التقليد والاحتذاء الذي لاعناء فيه وانهم لم يأخذوا بأسباب التجديد في الشعر كما عرفها الغربيون.

أما موقفهم من النقد فقد كان موقفاً متطوراً ظهر في تعريف أفراد هذه المدرسة لمعنى النقد ومفهومه وابرز أسسه وتوضح أسلحة الناقد التي يميز بها الأعمال الأدبية، وكان لأفراد هذه المدرسة شهرتهم في ميدان الشعر، ولكنهم عرفوا نقاداً أكثر منهم شعراء لهم طابعهم النقدي المميز وآراؤهم المحددة.

أما المدرسة الثانية فهي مدرسة المهجر التي لها آثار نقدية بجانب آثارها الأدبية جمعت في كتاب اسمه «الغربال» لميخائيل نعيمة، وقد صدر عام ١٩٢٣م وهو مجموعة مقالات نشرت في الصحف المهجرية، ومن القضايا النقدية البارزة التي طرحها نعيمة في الغربال «العروض» حيث سخر من العروض والزحافات والعلل واكد انه لا الأوزان ولا القوافي من ضرورات الشعر.[1]

بينما يرى الباحث ان العروض والقوافي هي الأسس التي يقوم عليها الشعر العربي، وهي التي تمنحه الموسيقى العذبة التي تنساب الى آذان السامعين فتستانس لها النفوس، وهذه هي ميزة الشعر العربي.

---

(١) انظر : حركة النقد الحديث والمعاصر في الشعر العربي، إبراهيم حاوي، مصدر سابق، ص ٥٥ ، ص ٦٢، ٧٧.

يرى الدكتور عبدالله الطيب انّ بعض المعاصرين يعيبون على الشاعر العربّي ماوقع فيه من هذه الكلفة ولاسيما كلفة القافية الواحدة ويزعمون انها تجحف بالمعاني من أجل تصيّد الشاعر للألفاظ المتشابهة الروي، وانها تجحف بالنغم من أجل تكرر جرسها ورتابته.

ويقول: ان الشاعر العربي المُسلمّ بمادة اللغة لايجدُ عسراً في القافية من حيث هي سجع ورويّ اذ ان اللغة العربية غنية بالكلمات متشابهات الأواخر، وطبيعة بنيتها خصبة بالأسجاع. وتزيد ههنا أن دعوى الرتابة باطلة تدل على وهم عظيم وفساد في الادراك. (١)

ويقول: ان القافية والوزن معا هما مفتاح القصيدة، بما يشيعان في موسيقاها من وحده وارتباط. (٢)

والمدرسة الأخيرة هي مدرسة ابولو في النقد، تطلق على جماعة من الأدباء والشعراء الذين كونوا جمعية أدبية نقدية واصدروا مجلة تحمل اسم «ابولو» وقد صدر العدد الأول منها عام ١٩٣٢م ومن أعضاء هذه المدرسة، أحمد شوقي «رئيساً» وخليل مطران واحمد محرم نائبي الرئيس واحمد زكي ابوشادي سكرتيراً ومن اعضائها احمد الشايب وعلي محمود طه وغيرهم، وقد استقطبت هذه المدرسة عددا من الناشئين من القراء والأدباء الذين استهوتهم دعوة أبولو التجديدية فوجدوا في صفحات مجلتها تنفساً لهم يعرضون من خلاله اشعارهم الرافضة وأساليبهم المحررة.

ومما يميز موقف أبولو النقدي أنها لم تتبنَ فكرة معينة تتعصب لها او مذهباً شعرياً ترفض ماسواه وانما فتحت أبوابها لكل المحاولات الأدبية الناجحة ولكل الآراء التجديدية سواء أكانت شعراً مرسلاً أم نثراً متحرراً. (٣)

---

(١) عبدالله الطيب المجذوب، المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، ج٣، بيروت، ط١ ١٩٧٠، ص ٨٣٣.

(٢) نفس المصدر السابق، ص ٨٣٥.

(٣) إبراهيم حاوي، حركة النقد الحديث والمعاصر في الشعر العربي، مصدر سابق، ص ٨٥.

الفصل الرابع

الدراسة العملية

اجراءات الدراسة

وصف عينة البحث

أداة البحث

الخطة العامة لتجربة البحث

تكافؤ المجموعتين التجريبيتين

بناء الأختبار التحصيلي وتقنينه

تطبيق الاختبار

الوسائل الأحصائية

إجراءات الدراسة الميدانية

تاريخ بدء الدراسة الميدانية : ١٥/٢/١٩٩٦م

مدة الدراسة: ثمانية أسابيع.

الوحدات الدراسية : لقد تم اختيار الوحدات الدراسية من كتاب مادة النقد الأدبي المخصص للصف السادس الأدبي المقرر تدريسه، وكان عدد الوحدات الدراسية التي اختارها الباحث ثلاث وحدات هي :

أولا: الوحدة العضوية.

ثانياً : التجربة الادبية.

ثالثاً : كيف تحلل نصاً أدبياً؟

المدارس المختارة لإجراء الدراسة الميدانية :

١- اعدادية ٧ نيسان للبنات.

٢- اعدادية الشريف الرضي للبنين.

عدد الصفوف المختارة لإجراء الدراسة الميدانية:

لقد تم اختيار شعبتين من اعدادية ٧ نيسان للبنات بطريقة عشوائية وهما شعبة «أ» وشعبة «ب». وكذلك تم اختيار شعبتين من اعدادية الشريف الرضي للبنين وبنفس الطريقة وهما شعبة «أ» وشعبة «ب» .

وصف عينة البحث :

اختار الباحث مدرستين من مدارس محافظة ديالي في قضاء بعقوبة بطريقة عشوائية وهما «اعدادية ٧ نيسان للبنات» «واعدادية الشريف الرضي للبنين»، تقع المدرستان في رقعة جغرافية واحدة حرصاً على تجانس طلابهما، تم اختيار شعبتين في كل مدرسة، مثلت احدى الشعبتين «شعبة أ» من مدرسة البنين «والشعبة أ» من مدرسة البنات المجموعة الأولى التي تدرّس بالطريقة الحوارية، ومثلت الشعبتان الاخريان «شعبة ب» من مدرسة البنين «وشبعة ب» من مدرسة البنات المجموعة الثانية التي تدرّس بطريقة حل المشكلات.

لقد اتبع الباحث السياق الرسمي للاتصال بادارة المدرستين فقام بتحرير خطاب من كلية المعلمين في محافظة ديالى التي يعمل فيها موجهاً الى المديرية العامة لتربية ديالى لتسهيل مهمة

الباحث لإجراء الدراسة الميدانية في المدارس التي اختارها، وعلى أثر ذلك حررت المديرية العامة لتربية ديالى خطاباً موجهاً الى ادارتي المدرستين المذكورتين لمساعدة الباحث في اجراء دراسته الميدانية التي تعتبر من المتطلبات الأساسية في إعداد بحثه الموسوم (أثر طريقتي الحوار وحل المشكلات في زيادة تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي في المدارس الأعدادية بالعراق).

وقد رُصد الخطابان في الملحقين رقم «١» ورقم «٢» .

لقد حرص الباحث على القيام بنفسه بتدريس المجموعتين الأولى والثانية المواضيع التي اختارها المبينة بالملحق رقم «٨» . ورصدت الدروس النموذجية التي أعدها في الملاحق «٩,١٠,١١,١٢,١٣,١٤».

وقد وضع الباحث جدولاً للدراسة الميدانية مبينا فيه اليوم والتاريخ ونوع النشاط كما موضح في الجدول رقم «١» .

اليوم	التاريخ	نوع النشاط
الخميس	١٩٩٦/٢/١٥م	قام الباحث بزيارة المدرستين وتقديم الخطاب الموجه من المديرية العامة لتربية ديالى لأدارة المدرستين والاتفاق مع مدرسي المادة لتحديد يوم الأثنين الموافق ١٩٩٦/٢/١٩م موعداً لاجراء الأمتحان القبلي في المادة التي درسوها.
الأثنين	١٩٩٦/٢/١٩م	إجراء الأمتحان القبلي
الأثنين	١٩٩٦/٢/٢٦م	تدريس الطلبة موضوع «الوحدة العضوية».
الأثنين	١٩٩٦/٣/٤م	حل التمارين الموجودة في الكتاب
الأثنين	١٩٩٦/٣/١١م	تدريس الطلبة موضوع «التجربة الأدبية»
الأثنين	١٩٩٦/٣/١٨م	حل التمارين
الأثنين	١٩٩٦/٣/٢٥م	تدريس الطلبة موضوع «كيف نحلل نصاً أدبياً؟»
الأثنين	١٩٩٦/٤/١م	حل التمارين مع اجراء التجربة الاستطلاعية للأختبار على عينة مماثلة لعينة الأختبار
الأثنين	١٩٩٦/٤/٨م	اجراء الأختبار البعدي

جدول رقم «١»

لقد إعتمد الباحث نفس النظام المتبع من قبل المدرسة، حيث كان يوم الاثنين من كل اسبوع هو اليوم المخصص لتدريس مادة النقد الادبي فجعله أيضاً يوماً لاجراء الدراسة الميدانية.

بلغ حجم العينة البحثية «١٢٠» طالباً وطالبة موزعين كالآتي :

- «٣٢» طالبا و «٢٩» طالبة مثلوا المجموعة الأولى.
- «٣١» طالباً و «٢٨» طالبة مثلوا المجموعة الثانية.

أداة البحث :

قام الباحث ببناء إختبار تحصيلي مقنن للمواضيع التي قام بتدريسها ثم اجرى تجربة استطلاعية للأختبار للتأكد من ثباته وصدقه وقوة تمييز فقراته ومستوى صعوبتها.

ا لخطة العامة لتجربة البحث :

لقد وضع الباحث خطة عامة لتجربة البحث كما هو موضح في الجدول رقم «٢» مبيناً فيها البيانات الأساسية في التجربة.

البيـــــــان	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
ميدان تجربة البحث	١. اعدادية الشريف الرضي للبنين ٢. اعدادية ٧ نيسان للبنات	١. اعدادية الشريف الرضي للبنين ٢. اعدادية ٧ نيسان للبنات
الصف الدراسي	السادس الأدبي الأعدادي	السادس الأدبي الأعدادي
عدد الطلبة	«٦١» طالباً وطالبة	«٥٩» طالباً وطالبة
عدد الفصول	فصلان دراسيان	فصلان دراسيان
عنوان الوحدة الدراسية	١. الوحدة العضوية ٢. التجربة الأدبية ٣. كيف تحلل نصاً أدبياً؟	١. الوحدة العضوية ٢. التجربة الأدبية ٣. كيف تحلل نصاً أدبياً
عدد الحصص	«٨» حصص	«٨» حصص
القائم بالتدريس	الباحث	الباحث
الطريقة التدريسية	الطريقة الحوارية	طريقة حل المشكلات
أداة البحث	اختبار تحصيلي مقنن	اختبار تحصيلي مقنن

جدول رقم «٢»

تكافؤ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية :

من المهم في البحوث التجريبية ضبط أهم المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج التجربة ضماناً لعدم تدخل أي عامل في نتائج التجربة، وحتى يمكن أن يعزى أثر التغير في النتائج واختلافها بين المجموعتين الأولى والثانية الى المتغير المستقل فقط وهو طريقة التدريس وعلى الباحث ضبط هذه المتغيرات احصائياً بين مجموعتي التجربة، والتاكد من أن المجموعتين

متكافئتان إحصائياً في هذه المتغيرات مع ملاحظة أيّ متغيرات أخرى غير ذلك تعد قليلة الأثر، كما يفترض الباحث ضمان ثبوتها بين المجموعتين، ويحاول الا يجعل لها اثراً في التجربة .[1]

وقد استخدم الباحث في معالجته الاحصائية في تكافؤ المجموعتين اختبار «ت T.Test» وهو اختبار لقياس دلالة الفرق بين متوسطي عينتين أو مجموعتين. [2] هذا القانون يصلح لأن يتخذ مقياساً للدلالة سواء في العينات الصغيرة أو الكبيرة. وهذا يتطلب معرفة متوسط المتغير المطلوب ضبطه للعينة الأولى وكذلك الأنحراف المعياري لها وعدد أفرادها. وكذلك بالنسبة للمجموعة الثانية يلزم معرفة متوسط نفس المتغير المراد ضبطه للمجموعة الثانية وكذلك الأنحراف المعياري لها وعدد أفرادها.

ولأختبار «ت» قانونان أحدهما في حالة تساوي عدد أفراد العينة في المجموعتين والثاني في حالة عدم تساوي العدد في المجموعتين.

١- قانون اختبار «ت» في حالة تساوي العدد في المجموعتين:

$$ت = \frac{م١ - م٢}{\sqrt{\frac{ع١ + ع٢}{ن - ١}}}$$

م١ = المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

م٢ = المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

ع١ = الأنحراف المعياري للمجموعة الأولى.

ع٢ = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

ن = عدد أفراد العينة أي «واحد» من المجموعتين.

٢- قانون اختبار «ت» في حالة عدم تساوي العدد في المجموعتين :

---

(١) محمد عبدالقادر أحمد ، طرق تعليم الادب والنصوص ، مصدر سابق، ص ٣٠٨.

(٢) محمد السيد أبو الذيل ، الأحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي ، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط ٤، ١٩٨٤م، ص ١٩٠.

$$ت = \frac{م١ - م٢}{\sqrt{\frac{ن١(ع١)٢ + ن٢(ع٢)٢}{ن١ + ن٢ - ٢} \times \frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢}}}$$ •

م١ = المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

م٢ = المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

ع١ = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.

ع٢ = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

ن١ = عدد أفراد المجموعة الأولى.

ن٢ = عدد أفراد المجموعة الثانية.

أولاً : تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي لمادة النقد الادبي :

لم يكتفِ الباحث بالتجانس النظري بين المجموعتين الأولى والثانية بل قام باثبات ذلك إحصائياً اذ كافأ المجموعتين في عدة متغيرات منها درجات الطلبة في الأختبار القبلي لمادة النقد الأدبي.

لقد أجرى الباحث اختباراً قبلياً للمجموعتين التجريبيتين في مادة النقد الأدبي في المواضيع التي درسوها مسبقاً قبل اجراء التجربة الميدانية لمعرفة المستوى وقد رصدت درجات الطلبة في الملحق رقم «٣» . وثم كافأ المجموعتين باستخدام الأختبار التائي فوجد أنّ قيمة تاء المحسوبة «٠,٢٤٦» بينما كانت قيمة تاء الجدولية عند مستوى «٠,٠٠١» وفي درجة حرية «١١٨» تساوي «٣,٣٧٦» كما هو موضح في الجدول رقم «٣»

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الأولى	٦١	١٨,٥٠	٢,١١٢	٠,٢٤٦	ليس لها دلالة احصائية
الثانية	٥٩	١٨,٤٠	٢,٣١٤		

جدول رقم «٣»

(●) محمود السيد أبوالنيل، الأحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، مصدر سابق، ص ١٩١.

من هذا يتضح لنا بانّ المجموعتين متكافئتان بدرجات النقد الأدبي أي أنّ المستوى العلمي لعينة البحث متقارب جداً في مادة النقد الأدبي.

ثانياً : تكافؤ المجموعتين بالعمر الزمني «محسوباً بالسنين»:

حصل الباحث على المعلومات اللازمة عن اعمار الطلبة «عينة البحث» من (البطاقات المدرسية)• وقد حسب عمر الطالب أو الطالبة بالسنين بعد اهمال اجزاء السنة «الأيام أو الأشهر». ملحق رقم «٤» .

استخدم الباحث الأختبار التائي وسيلة احصائية لايجاد التكافؤ اذ وجد أن القيمة التائية المحسوبة تساوي «٠,٧٣١» بينما كانت القيمة الجدولية عند مستوى «٠,٠٠١» وفي درجة حرية «١١٨» تساوي «٣,٣٧٦» وهذا يعني أنّ المجموعتين متكافئتان بالعمر الزمني كما هو موضح في الجدول رقم «٤» .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الأولى	٦١	١٨,٩٨	٠,٨٧٧	٠,٧٣١	ليس لها دلالة احصائية
الثانية	٥٩	١٨,٨٥	١,٠٥٠		

جدول رقم «٤»

ثالثاً : تكافؤ المجموعتين بالدخل الشهري محسوباً بآلاف الدنانير:

حصل الباحث على مقدار الدخل الشهري للعائلة لكل طالب أو طالبة من البطاقة المدرسية كما هو مبين في الملحق رقم «٥» .

وباستخدام الاختبار التائي وجد أن المجموعتين متكافئتان اذ كانت القيمة التائية المحسوبة «٠,٣٢٤» بينما كانت قيمة تاء الجدولية عند مستوى «٠,٠٠١» وفي درجة حرية «١١٨» تساوي «٣,٣٧٦» كما موضح في الجدول رقم «٥» .

(•) البطاقة المدرسية، هي عبارة عن كراسة تحتوي على عدة بيانات عن الطالب منها ثقافية واقتصادية واجتماعية ونفسية وصحية وسلوكية، ترافق الطالب في مسيرة حياته الدراسية من مرحلة الأساس الى الدراسة الجامعية ، ويقوم مرشد الصف بادامة معلوماتها بصورة مستمرة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوي الدلالة
الأولـــى	٦١	٥,٨٠	٠,٩٦٤	٠,٣٢٤	ليس لهـــا دلالة احصائية
الثانيـــة	٥٩	٥,٨٦	١,٠٤٨		

جدول رقم «٥»

رابعاً : تكافؤ المجموعتين في تحصيل الأب وتحصيل الأم :

حصل الباحث عن المعلومات اللازمة لتحصيل الأب وتحصيل الأم من البطاقة المدرسية ومن الطلبة مباشرة بالنسبة للطلبة الذين لم يثبت تحصيل آبائهم أو تحصيل أمهاتهم في بطاقاتهم المدرسية وقد عودل التحصيل بالنسبة للمتغيرات «يقرأ ويكتب، ابتدائية، متوسطة ،اعدادية، معهد، بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس» كما يلي :

- يقرأ ويكتب أو حاصل على الشهادة الابتدائية أُعطي الرقم «١».
- شهادة المتوسطة أُعطي الرقم «٢».
- شهادة الاعدادية أو أيّ معهد أُعطي الرقم «٣».
- شهادة البكالوريوس فما فوق أُعطي الرقم «٤» [١]

كما وُضح في الملحقين رقم «٦» و «٧» .

لقد بلغت القيمة التائية المحسوبة باستخدام الأختبار التائي لتحصيل الأب «٠,١٩٩» ولتحصيل الأم «٠,٤٩٥» بينما كانت القيمة التائية الجدولية وفي درجة حرية «١١٨» وعند مستوى «٠,٠٠١» ولكلا المتغيرين (تحصيل الأب وتحصيل الأم) «٣,٣٧٦» والجدول رقم «٦» يوضح أن المجموعتين متكافئتان في تحصيل الأب وتحصيل الأم.

(١) طه علي حسين الدليمي، تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية وأثره في التحصيل وفي تجنب الخطأ النحوي لطلبة المرحلة الأعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٨٩م.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		القيمة التائية		مستوى الدلالة
		للاب	للام	للاب	للام	للاب	للام	
الأولـــى	٦١	٢,١٩	١,٩٣	١,١١٣	١,٠٨٣	٠,١٩٩	٠,٤٩٥	ليس لهـــا دلالـــــة احصائية
الثانيـــة	٥٩	٢,١٥	١,٨٤	١,٠٧٠	٠,٩٣٥			

جدول رقم «٦»

بناء الأختبار التحصيلي وتقنينه :

إنّ من متطلبات البحث اعداد أداة تحصيل لقياس تحصيل الطلبة في الصف السادس الأدبي في المدارس الاعدادية بالعراق في مادة النقد الأدبي، هذا يتطلب من الباحث اعداد اختبار تحصيلي مقنن لضبط النتائج التي سيحصل عليها من ذلك الاختبار.

والاختبار المقنن يعرف بانه ذلك الاختبار الذي صيغت مفرداته وكتبت تعليماته بطريقة تضمن ثباته اذا ماكرر، كما تضمن صدقه في قياس السمة او الظاهرة التي وضع لقياسها، ويمر الأختبار المقنن في خطوات متعددة قبل أن يظهر في صورته النهائية منها :

١- تحديد هدف الأختبار.

٢- تحديد الغرض من الأختبار.

٣- تحديد زمن الأختبار.

٤- كتابة مفردات الأختبار.

٥- تعليمات الأختبار.

٦- وضع خطة لتصحيح الأختبار.

٧- تجربة الأختبار تجربة مبدئية.

٨- اختيار المفردات.

٩- ثبات الأختبار.

١٠- صدق الأختبار.[١]

وعلى ضوء تلك العناصر اللازمة لبناء الأختبار التحصيلي المقنن لقد حدد الباحث الخطوات الأجرائية لأختبار البحث في خطوتين :

الأولى : التخطيط للأختبار التحصيلي.

الثانية : التجربة الأستطلاعية للأختبار.

لتنفيذ الخطوة الأولى قام الباحث بالأجراءات الآتية :

١- هدف الأختبار : أُعد هذا الأختبار لقياس مدى فاعلية كل من الطريقتين «الحوارية وحل المشكلات» في تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي في المواضيع الثلاثة التي إختارها الباحث من كتاب النقد الأدبي وهي «الوحدة العضوية، التجربة الأدبية كيف تحلل نصاً أدبياً؟».

٢- صياغة مفردات الأختبار : لم يعتمد الباحث على نوع واحد من أنواع الأختبارات وانما جعله من أربعة أنواع أولها من نوع الأختيار من متعدد حيث تكونت المفردة من جزأين، مقدمة السؤال والأستجابات، وقد راعى الباحث في صياغة مقدمة السؤال عدة شروط هي :

أ- أن تقدم للطالب موقفاً ما أو مشكلة أو سؤال مباشر أو عبارة ناقصة تفسرها أو تجيب عليها أو تكملها أحدى الأستجابات المقابلة لمقدمة السؤال.

ب- أن تكون واضحة لاتحتمل أكثر من تفسير.

ج- أن تكون في مستوى الطلبة.

ويعقب مقدمة كل سؤال أربع استجابات وقد اختار الباحث هذا العدد من الأستجابات لتقليل أثر التخمين[٢] بقدر الأمكان، حيث يبلغ التخمين أقصاه عندما يكون هناك إحتمالان فقط للأجابة ويضعف أثره عندما يصل هذا العدد الى ستة إحتمالات. وتكوّن السؤال من ثمان فقرات لكل فقرة درجة واحدة.

وقد راعى مصمم الأختبار عدة شروط في صياغة تلك الأستجابات منها أن تكون متفقة ومتجانسة مع مقدمة السؤال وأن تكون قصيرة، وتكون واحدة فقط منها صحيحة ، وعباراتها سهلة الفهم بعيدة عن الغموض.

---

(١) رمزية الغريب ، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مصدر سابق، ص ٥٩٦.

(٢) محمد زيدان حمدان، تقييم التعليم ، أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، ط ١، ١٩٨٠، ص ٢٨٩.

أما السؤال الثاني فقد كان من نوع أسئلة التكملة وينصبُ هذا النوع من الأسئلة على الحقائق والمعلومات التي لاجدال فيها ولاخلاف حولها ويطلب من الطالب اكمال العبارات الناقصة [1] . اشتمل السؤال على سبع فقرات وخصص للسؤال سبع درجات.

أما السؤال الثالث فقد كان من نوع الأجابة بصح « ✓ » او خطا «×» . يتضمن السؤال سبع فقرات يطلب من الطالب وضع علامة « ✓ » أمام العبارة الصحيحة وعلامة «×» أمام العبارة الخاطئة وغالباً مايستخدم هذا النوع من الأسئلة لقياس مدى استيعاب الطلاب للحقائق العلمية واللغوية [2] . لقد اشتمل السؤال على سبع فقرات وخصص للسؤال «٧ درجات» أى درجة واحدة لكل فقرة.

أما السؤال الرابع فهو من نوع الأسئلة المقالية لقياس القدرات المعرفية كالفهم والتحليل والنقد ويساعد على تشخيص القدرة التعبيرية عند الطلبة وكذلك القدرة على حل المشكلات [3] . وخصص لهذا السؤال ثمان درجات.

٣- مراجعة المفردات : راجع الباحث المفردات بعد كتابتها كما يلي :

أ- اعادة قراءتها بعد بضعة أيام من كتابتها للتخلص من تاثير الألفة بالمفردات التي أعدها والتحيز لها.

ب- عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في تدريس مادة النقد الأدبي وقد كان لآرائهم الأثر في تعديل بعض المفردات.

٤- بناء الأختبار : لقد جعل الباحث الأختبار يتكون من أربعة أسئلة متنوعة خضعت للمراجعة الدقيقة لتكون صالحة لقياس قدرات الطلبة في مادة النقد الأدبي.

٥- تعليمات الأختبار : قام الباحث بوضع تعليمات الأختبار على الصفحة الأولى في كراسة الأمتحان واكتفى بالتعليمات الخاصة بالطلبة منها:

١- استخدام قلم الرصاص في الأجابة على الأسئلة لتصحيح الخطا عند حدوثه.

٢- التنبيه على عدم وضع أي علامة بكراسة الأسئلة.

٣- الأجابة بعناية تامة وعدم تضييع الوقت.

٤- الأجابة بخط واضح وجميل.

---

(١) محمد زيدان حمدان - تقييم التعليم، اسسه وتطبيقاته ، مصدر سابق، ص ٣٠٢.

(٢) نفس المصدر السابق، ص ٢٩٨.

(٣) نفس المصدر السابق، ص ٣٠٦.

ثانياً : التجربة الأستطلاعية للأختبار :

لم يكن الأختبار التحصيلي بصورته المبدئية السابقة كافياً لاستخدامه مباشرة في التجربة الأساسية اذ لابد من تطبيقه على مجموعة تناظر العينة البحثية لتحليله ومعرفة درجة صلاحيته الفعلية، وهذا التجريب الأولي مهماً لتلافي القصور، وهو مايعرف بالتطبيق القبلي للأختبار.

لقد تم اجراء التجربة الاستطلاعية للأختبار التحصيلي على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي وقد بلغ حجمها مائة طالب وطالبة من اعداديتي الشريف الرضي للبنين و٧ نيسان للبنات وقد حدد الباحث الأهداف الرئيسية من اجراء التجربة الأستطلاعية بما يلي:

١- تحليل مفردات الأختبار وحساب مقدار صعوبتها وقوة تمييزها.

٢- تسجيل ملاحظات الطلبة عن الأختبار للتأكد من صلاحيته وتلافي نقاط الضعف فيه والتأكد من موضوعيته.

٣- تحديد الأستجابات غير الوظيفية.

٤- تحديد الزمن الذي يتطلبه اجراء الأختبار على العينة الأساسية.

٥- التأكد من مستوى ملاءمة صياغة الأسئلة التي يتضمنها الأختبار لطلاب العينة التجريبية.

٦- مراعاة ترتيب الأسئلة وتدرجها من السهل الى الصعب .

٧- صدق الأختبار.

لقد بدأ تطبيق التجربة الأستطلاعية للأختبار يوم الأثنين الموافق ١/ ٤/ ١٩٩٦م، وقد تم حساب الزمن الذي استغرقه أسرع طالب في الأجابة وقد بلغ «٣٥ دقيقة» والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب وقد بلغ «٥٥ دقيقة» ثم أستخدم الباحث المعادلة الآتية لحساب الزمن المناسب للأختبار:

$$\frac{\text{الزمن الذي استغرقه أسرع طالب} + \text{الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب}}{٢}$$

$$= \frac{٣٥ + ٥٥}{٢} = \frac{٩٠}{٢} = ٤٥ \text{ دقيقة وهذا يساوي الزمن المخصص لكل حصة تدريسية}$$

وبعد تصحيح الأجابات رتب الباحث الدرجات ترتيباً تنازلياً وأخذ مانسبته «٢٧٪» من الجهة العليا و «٢٧٪» من الجهة الدنيا وبعد تطبيق القانونين الخاصين بالقوة التمييزية للفقرة [١]، ومستوى صعوبتها [٢]، لأسئلة الأختبار الثلاثة الأولى وجد أن القوة التمييزية تراوحت

(١) قانون تمييز الفقرة = الاجابات الصحيحة العليا - الأجابات الصحيحة الدنيا / ٢٧

(٢) قانون صعوبة الفقرة = الاجابات الصحيحة العليا + الأجابات الصحيحة الدنيا / ٥٤

مابين «٠,٣٣ – ٠,٥٩» وبمتوسط مقداره «٠,٤١» كما موضح في الجدول رقم «٧» وتعد القوة التمييزية لفقرات الأختبار مقبولة اذ أن الفقرة الحاصلة على نسبة «٠,٣٠» فما فوق تُعد فقرة مميزة [١].

إنّ معامل التمييز يعبر عن درجة تمييز الفقرة بين الممتحن القوي والممتحن الضعيف [٢]. والغرض منه التاكد من أنّ جميع فقرات الأختبار لها معاملات تمييزية متوسطة حتى تمكن من استثارة تفكير الطلبة لا الأجابة عليها من اول نظرة أو الوقوف أمامها بعجز تام خاصة في الأختبارات الموقوتة أي تلك التي تحدد بزمن معين.

أما مستوى صعوبة الفقرة فقد تراوح مابين «٠,٣٧ الى ٠,٦٢» وبمتوسط مقداره «٠,٥١» كما موضح في الجدول رقم «٨» ويعد مستوى صعوبة الفقرة مقبولاً اذا كان محصوراً مابين «٠,٢٠–٠,٨٠» [٣].

أما السؤال الرابع فهو من نوع الأسئلة المقالية فقد عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تدريس علوم اللغة العربية، الذين سأذكر أسماءهم ووظائفهم في عنوان صدق الأختبار، وطلب الباحث منهم ابداء الراي في السؤال المقترح من حيث ملاءمته لمستوى الطلبة وكفايته القياسية في الأختبار وقد نال رضاهم واستحسانهم وعُدّ صالحاً للاختبار.

---

(١) عبدالجليل الزوبعي وآخرون – الاختبارات والمقاييس النفسية – مديرية الكتب للطباعة والنشر – جامعة الموصل – ١٩٨١، ص ٧٩.

(٢) مدحت أحمد النمر – مذكرة في فلسفة العلوم الطبيعية وطرق تدريسها – ٨٢–١٩٨٣، الاسكندرية.

(٣) عبدالجليل الزوبعي وآخرون – الاختبارات والمقاييس النفسية، مصدر سابق، ص ٧٩.

جدول رقم «٧»

لقياس القوة التمييزية لفقرات الاختبار

رقم السؤال	رقم الفقرة	القوة التمييزية لفقرات الاختبار
س١	(١)	٤٠٪
	(٢)	٣٣٪
	(٣)	٣٧٪
	(٤)	٣٣٪
	(٥)	٤٠٪
	(٦)	٥١٪
	(٧)	٤٠٪
	(٨)	٤٠٪
س٢	(١)	٤٨٪
	(٢)	٤٠٪
	(٣)	٣٧٪
	(٤)	٣٧٪
	(٥)	٤٤٪
	(٦)	٤٨٪
	(٧)	٤٠٪
س٣	(١)	٣٧٪
	(٢)	٤٨٪
	(٣)	٤٤٪
	(٤)	٥١٪
	(٥)	٣٣٪
	(٦)	٣٣٪
	(٧)	٥٩٪

جدول رقم «٨»

لقياس مستوى صعوبة الفقرات

رقم السؤال	رقم الفقرة	مستوى صعوبتها
س١	(١)	٥٣٪
	(٢)	٤٦٪
	(٣)	٥١٪
	(٤)	٥٧٪
	(٥)	٤٢٪
	(٦)	٥١٪
	(٧)	٥٧٪
	(٨)	٦١٪
س٢	(١)	٥٠٪
	(٢)	٥٠٪
	(٣)	٦٢٪
	(٤)	٥١٪
	(٥)	٥٥٪
	(٦)	٤٢٪
	(٧)	٦١٪
س٣	(١)	٦٢٪
	(٢)	٥٧٪
	(٣)	٤٤٪
	(٤)	٣٧٪
	(٥)	٥٠٪
	(٦)	٥٣٪
	(٧)	٥١٪

قياس ثبات الأختبار :

يقصد بثبات الأختبار هو تطابق نتيجة الاختبار عند قياسه لأكثر من مرة [1].

يستخدم الباحثون ثلاث طرائق لتقرير درجات الثبات هي :

١- طريقة إعادة الأختبار.

٢- طريقة الصورتين المتكافئتين.

٣- طريقة التجزئة النصفية.

وقد اختار الباحث الطريقة الأولى للتحقق من ثبات الأختبار وهي «طريقة اعادة تطبيق الأختبار».

يشير الثبات الى ناحيتين :

أولاهما : أن وضع الفرد أو ترتيبه بالنسبة لمجموعته لايتغير تغيراً جوهرياً اذا أُعيد عليه تطبيق الأختبار تحت ظروف واحدة.

وثانيهما : أنه مع تكرار تطبيق الأختبار نحصل على نتائج لها صفة الاستقرار ويعبر عن الثبات في مثل هذه الحالات بمعامل الأرتباط بين درجات الأفراد التي حصلوا عليها عند تطبيق الأختبار في المرة الأولى ودرجاتهم التي حصلوا عليها عند تطبيق الأختبار في المرة الثانية [2].

وبعد استخراج القوة التمييزية لفقرات الأختبار ومتوسط صعوبتها كان لابد من اجراء ثبات الأختبار وتحقيقاً لذلك فقد اختبر الباحث ثلاثين طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس الأدبي من اعداديتي الشريف الرضي للبنين و٧ نيسان للبنات، وبعد مرور ثلاثة أسابيع من اجراء الأختبار الأول ورصد درجاته أعاد الباحث تطبيق الأختبار على الثلاثين طالباً انفسهم ورصد درجاتهم ثم قام باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات وكما موضح في الجدول رقم «٩» .

قانون بيرسون : [3]

$$ر = \frac{\text{مج س ص} - \frac{\text{مج س} \times \text{مج ص}}{\text{ن}}}{\sqrt{\text{مجـ س}^2 - \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}} \times \text{مج ص}^2 - \frac{(\text{مج ص})^2}{\text{ن}}}}$$

---

(١) فؤاد البهي السيد - علم النفس الأحصائي وقياس العقل البشري - دار الفكر العربي ط٣ ١٩٧٩، ص ٥١٣.

(٢) جابر عبدالحميد وزميله، مناهج البحث في التربية وعلم النفس - دار النهضة العربية القاهرة ١٩٧٣، ص ٣٧٨.

(٣) محمود السيد ابوالنيل - الأحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، مصدر سابق، ص ٩٥.

$$ر = \frac{١١٤٠٨ - \frac{٥٤٩ \times ٦١٩}{٣٠}}{\sqrt{١٠١٦٣ - \frac{«٥٤٩»٢}{٣٠} \times ١٢٨٤٣ - \frac{«٦١٩»٢}{٣٠}}}$$

$$ر = \frac{١١٤٠٨ - ١١٣٢٧,٧}{\sqrt{١٠١٦٣ - ١٠٠٤٦,٧ \times ١٢٨٤٣ - ١٢٧٧٢,٠٣٣}}$$

$$ر = \frac{٨٠,٣}{\sqrt{٧٠,٩٦٧ \times ١١٦,٣}}$$

$$ر = \frac{٨٠,٣}{\sqrt{٨٢٥٣,٤٦٢١}}$$

$$ر = \frac{٨٠,٣}{\sqrt{٩٠,٨٤٨٥٦٦}}$$

ر = ٠,٨٨ وهو معامل ثبات مرتفع يدل على مدى مايتمتع به الأختبار من ثبات عال.

جدول رقم «٩»

يبين درجات الطلبة الذين يمثلون عينة ثبات الأختبار

رقم الطالب	الدرجة الأولى س	الدرجة الثانية ص	س٢	ص٣	س×ص
١	١٧	٢٢	٢٨٩	٤٨٤	٣٧٤
٢	١٥	١٩	٢٢٥	٣٦١	٢٨٥
٣	٢٠	٢٣	٤٠٠	٥٢٩	٤٦٠
٤	١٨	٢٠	٣٢٤	٤٠٠	٣٦٠
٥	١٦	١٩	٢٥٦	٣٦١	٣٠٤
٦	١٧	١٨	٢٨٩	٣٢٤	٣٠٦
٧	١٨	٢٠	٣٢٤	٤٠٠	٣٦٠
٨	٢٠	٢٢	٤٠٠	٤٨٤	٤٤٠
٩	١٨	٢١	٣٢٤	٤٤١	٣٧٨
١٠	١٧	٢٠	٢٨٩	٤٠٠	٣٤٠
١١	١٩	٢٠	٣٦١	٤٠٠	٣٨٠
١٢	١٨	٢٢	٣٢٤	٤٨٤	٣٩٦
١٣	٢٠	١٩	٤٠٠	٣٦١	٣٨٠
١٤	١٨	٢٣	٣٢٤	٥٢٩	٤١٤
١٥	١٧	٢١	٢٨٩	٤٤١	٣٥٧
١٦	١٨	٢٠	٣٢٤	٤٠٠	٣٦٠
١٧	٢٠	٢٢	٤٠٠	٤٨٤	٤٤٠
١٨	١٩	١٩	٣٦١	٣٦١	٣٦١
١٩	١٧	٢٠	٢٨٩	٤٠٠	٣٤٠
٢٠	١٧	١٨	٢٨٩	٣٢٤	٣٠٦
٢١	١٥	٢١	٢٢٥	٤٤١	٣١٥
٢٢	١٧	٢٠	٢٨٩	٤٠٠	٣٤٠
٢٣	٢١	٢٠	٤٤١	٤٠٠	٤٢٠
٢٤	١٦	٢٠	٢٥٦	٤٠٠	٣٦٠
٢٥	٢٠	٢٣	٤٠٠	٥٢٩	٤٦٠
٢٦	٢٢	٢٤	٤٨٤	٥٧٦	٥٢٨
٢٧	١٩	٢٢	٣٦١	٤٨٤	٤١٨
٢٨	٢١	٢٢	٤٤١	٤٨٤	٤٦٢
٢٩	٢٣	٢٠	٥٢٩	٤٠٠	٤٦٠
٣٠	١٦	١٩	٢٥٦	٣٦١	٣٠٤
(٣٠)	(٥٤٩)	(٦١٩)	(١٠١٦٣)	(١٢٨٤٣)	(١١٤٠٨)

صدق الأختبـــــار :

لم يجد الباحث اختباراً جاهزاً في الموضوعات التي قام بتدريسها لذا قام بوضع اختبارٍ تحصيليّ مقنٍ في المواضيع التي قام بتدريسها في مادة النقد الأدبي وللتاكد من صدق الأختبار فقد عُرض بصورته الأولية الملحق رقم «١٥» على لجنة من الخبراء [١] من أساتذة النقد الأدبي وطرائق تدريس اللغة العربية. في كليتي التربية في جامعة بغداد والجامعة المستنصرية واساتذة كلية المعلمين في الجامعة المستنصرية وعُرض الأختبار على تدريسي واحد لعلم النفس التربوي وعُرض على مدرس ومدرسة من مدرسي مادة النقد الأدبي في المرحلة الأعدادية وقد أجرى بعضُ الأساتذة تعديلاً طفيفاً على قسم من فقرات الأختبار.

هذا النوع من صدق الأختبار يسمى بالصدق الظاهري وهو المظهر العام للأختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، كذلك يتناول تعليمات الأختبار ومدى دقتها ودرجة ماتتمتع به من موضوعية كما يشير هذا النوع من الصدق الى كيف يبدو الأختبار مناسباً للغرض الذي وُضع من أجله [٢].

لم يقتصر الباحث على الصدق الظاهري فقط في ثبات صدق الأختبار وانما استخدم الصدق الذاتي للتاكد من مقياس الصدق ويعرف الصدق الذاتي بانه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للأختبار هي الميزان الذي ينسب اليه صدق الأختبار، ولماكان ثبات الأختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية على نفس المجموعة التي أجري عليها من أول الأمر لهذا كانت الصلة وثيقة بين

---

(١) وتكونت لجنة الخبراء من :

أ- الأستاذ المساعد الدكتور سالم عيدان ، مدرس طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.

ب- الأستاذ المساعد حسن علي العزاوي مدرس طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية ، جامعة بغداد.

ج- الدكتور فاضل عبود خميس مدرس مادة النقد الأدبي في كلية التربية - الجامعة المستنصرية.

د- الدكتور محمد هندي مدرس مادة الأدب العربي في كلية المعلمين - الجامعة المستنصرية.

هـ- الدكتور ليث كريم حمد مدرس مادة علم النفس التربوي في كلية المعلمين -الجامعة المستنصرية.

و- باسمة احمد جاسم مدرسة مادة اللغة العربية في اعدادية ٧ نيسان للبنات.

ز- محمد رحيم علوان مدرس مادة اللغة العربية في اعدادية الشريف الرضي.

(٢) رمزية الغريب، التقويم القياسي النفسي والتربوي، مصدر سابق، ص ٦٨٠.

الثبات والصدق الذاتي، ويحسب بالقانون الآتي: [1]

ر = $\sqrt{\text{ر}_{11}}$

حيث أن ر = معامل الصدق الذاتي و ر_{11} = معامل ثبات الأختبار

وبما أن معامل ثبات الأختبار يساوي «٠,٨٨ » فان معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{٠,٨٨}$ = ٠,٩٣ وهو معامل صدق عالي.

تطبيـــق الأختبـــار :

بعد أن أصبح الأختبار بصورته النهائية «الملحق رقم ١٤» واكتسابه الصدق والثبات وبعد حساب قوة تمييز فقراته ومستوى صعوبتها أخبر الباحث عينة البحث بموعد الأختبار قبل أسبوع من اجرائه ليكون لدى الطلبة وقت كاف للتحضير والمراجعة وحدد الباحث الوقت اللازم لأنجاز الأختبار بـ «٤٥» دقيقة وهو الوقت المخصص للحصة الواحدة وقد اهتدى الى ذلك بواسطة التجربة الأستطلاعية للأختبار.

لقد تكون الأختبار بصورته النهائية من أربعة أسئلة متنوعة، كان السؤال الأول من نوع الأختيار من متعدد، اشتمل على ثمان فقرات وخصص له «٨ درجات» لكل فقرة درجة واحدة.

أما السؤال الثاني فقد كان من نوع الأسئلة التكميلية وقد إشتمل على سبع فقرات وخصص له «٧ درجات» لكل فقرة درجة واحدة.

والسؤال الثالث كان من نوع الأجابة بصح «✓» أو خطأ «×» واشتمل هذا السؤال على سبع فقرات وخصص له «٧ درجات» أي درجة واحدة لكل فقرة.

أما السؤال الرابع فقد كان من نوع الأسئلة المقالية لقياس قدرات الطلبة اللغوية وقد خصص له ثمان درجات .

طريقة تصحيح الأختبـــار :

قام الباحث بتصحيح الكراسات الأمتحانية بنفسه وقد حرص على ضمان الموضوعية في التصحيح فعمد الى خلط الكراسات الأمتحانية للمجموعتين الأولى والثانية بعد أن جعل الأسماء سريّة وقد أعطيت كل اجابة صحيحة من الأسئلة الثلاثة الأولى درجة واحدة وأعطيت كل أجابة خاطئة صفراً، أما السؤال الرابع فقد حدد له ثمان درجات لكونه من الأسئلة المقالية وحرص الباحث على اعطاء الطالب درجة هذا السؤال على قدر اجابته، هذا وقد وضع الباحث نموذجاً للأجابة على فقرات الأختبار اعتمده في عملية التصحيح – الملحق رقم «١٧».

وقد رُصدت درجات الطلبة في الملحقين رقم «١٨» ورقم «١٩» .

الوسائل الأحصائيـــة :

أستخدمت في هذا البحث الوسائل الأحصائية الآتية :

١- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة معامل ثبات الأختبار.

٢- الأختبار التائي للتكافؤات كافة وللمقارنة بين متوسط تحصيل المجموعة الأولى ومتوسط تحصيل المجموعة الثانية على وفق فرضيات البحث.

٣- قانون استخراج القوة التمييزية للفقرة.

٤- قانون استخراج مستوى صعوبة الفقرة.

٥- قانون حساب الصدق الذاتي للأختبار

الفصل الخامس

عرض النتائج

تفسير النتائج

التوصيات

المقترحات

المصادر والمراجع

ملخص البحث

ملخص البحث باللغة الانجليزية

الملاحق

السيرة الذاتية

الفصل الخامس

في هذا الفصل يقدم الباحث عرضاً للنتائج التي توصل اليها من الدراسة الميدانية وتفسير هذه النتائج والاستنتاجات ويتناول ايضاً التوصيات والمقترحات التي يرى انّ لها اهميتها في الدراسات المستقبلية.

عرض النتائج:

الفرضية الأولى : ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدَرّسون مادة النقد الأدبي بطريقة «الحوار» ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدَرّسون مادة النقد الأدبي بطريقة حل المشكلات عند مستوى الدلالة «٠,٠٥».

لقد رفضت هذه الفرضية، اذ ظهر ان هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسطين لمصلحة الطريقة الحوارية كما موضح في الجدول رقم «١٠»

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوى الدلالة
الأولـــى	٦١	٢٣,٦٤	١,٩٧	٦,٧٧١	٠,٠٥
الثانيـــة	٥٩	٢١	٢,٢٦		

جدول رقم «١٠»

من ملاحظة الجدول رقم «١٠» يتضح إن متوسط تحصيل المجموعة الأولى التي درست بطريقة الحوار بلغ «٢٣,٦٤» ومتوسط تحصيل المجموعة الثانية التي درست بطريقة حل المشكلات بلغ «٢١» وبأستخدام الأختبار التائي ذي النهايتين ولعينتين مستقلتين [١] وجد أن القيمة التائية المحسوبة بلغت «٦,٧٧١» وهي أكبر من القيمة الجدولية التي قيمتها «١,٩٨٠» عند مستوى «٠,٠٥» وفي درجة حرية «١١٨».

---

(١)

$$ت = \frac{م١ - م٢}{\sqrt{\frac{ن١\,(ع١)^2 + ن٢\,(ع٢)^2}{ن١ + ن٢ - ٢} \times \frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢}}}$$

الفرضيـة الثانية : ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرّسون مادة النقد الأدبي بطريقة الحوار ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرّسون المادة نفسها بطريقة حل المشكلات عند مستوى «٠,٠٥».

وقد رفضت هذه الفرضيـة لأن الفرق بين المتوسطين الحسابيين كان ذا دلالة احصائية لمصلحة الطريقة الحوارية كما موضح في الجدول رقم «١١».

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوى الدلالة
الأولـــى	٣٢	٢٤,٠٦	٢,٥١٢	٤,٦١٥ ذات دلالة إحصائية	٠,٠٥
الثانيـــة	٣١	٢١,٣٢	٢,١٠٠		

جدول رقم «١١»

يبين المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل مجموعتي الطلاب في الاختبار البعدي.

الفرضية الثالثة : ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يُدرّسنَ مادة النقد الأدبي بطريقة «الحوار» ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يُدرّسنَ المادة نفسها بطريقة حل المشكلات عند مستوى «٠,٠٥».

لقد رفضت هذه الفرضية ايضاً، اذ أن الفرق بين المتوسطين الحاسبين لمجموعتي الطالبات، الأولى والثانية دال احصائياً لمصلحة المجموعة الأولى التي دُرِست بالطريقة الحوارية كما موضح في الجدول رقم «١٢».

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوي الدلالة
الأولـــى	٢٩	٢٣,١٧	٢,٧٨	٣,٦٢٠ ذات دلالة إحصائية	٠,٠٥
الثانيـــة	٢٨	٢٠,٦٤	٢,٣٨		

جدول رقم «١٢»

يبين المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل مجموعتي الطالبات في الاختبار البعدي.

فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى «٢٣,١٧» بينما بلغ «٢٠,٦٤» للمجموعة الثانية وكانت القيمة التائية المحسوبة «٣,٦٢٠» أكبر من القيمة الجدولية «٢,٠١٣» عند مستوى «٠,٠٥» وفي درجة حرية «٥٥» للاختبار ذي النهايتين.

لقد وجد الباحث في نتائج الفرضيات السابقة «الأولى والثانية والثالثة» أن القيم التائية المحسوبة هي «٦,٧٧١-٤,٦١٥-٣,٦٢٠» في درجات الحرية «١١٨ ، ٦١ ، ٥٥» على التوالي ولماكانت القيمة التائية الجدولية لدرجات الحرية «٤٠ ،٦٠ ،١٢٠» عند مستوى «٠,٠٠١» هي «٣,٥٥١ - ٣,٤٦٠ - ٣,٣٧٣» على التوالي فان الفرق بين المتوسطين الحسابيين لكل فرضية من الفرضيات الثلاث ذو دلالة احصائية عند مستوى «٠,٠٠١» لمصلحة الطريقة «الحوارية» وان الفروق ذات دلالة احصائية ولم تأتِ صدفة وان رفض الفرضيات الثلاثة عند مستوى «٠,٠٠١» يعني رفضها في المستويات الأخرى كافة.

الفرضية الرابعة : ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون مادة النقد الأدبي بطريقة «الحوار» ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرّسن بالطريقة نفسها عند مستوى «٠,٠٥».

بيد أنه من ملاحظة الجدول رقم «١٣» يتضح لنا أن المتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بطريقة «الحوار» أعلى من المتوسط الحسابي لتحصيل الطالبات اللائي درسنَ

بالطريقة ذاتها، فمتوسط تحصيل الطلاب كان «٢٤,٠٦» بينما بلغ متوسط تحصيل الطالبات «٢٣,١٧».

وعند اختبار صحة الفروق بين المتوسطين ظهر انه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى «٠,٠٥» بين المجموعتين ،فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة «١,٢٩٠» بينما بلغت القيمة التائية الجدولية في درجة حرية «٥٩» للاختبار ذي النهايتين عند المستوى نفسه «٢,٠١١» وهذا يعني صحة الفرضية الرابعة القائلة «ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة النقد الأدبي بطريقة الحوار ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرّسن بالطريقة نفسها عند مستوى الدلالة «٠,٠٥»».

وهذا يعني أنه لا أثر لمتغير الجنس على تحصيل الطلبة عند استخدام الطريقة «الحوارية» في تدريس مادة النقد الأدبي لطلبة الصف السادس الأدبي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوى الدلالة
الأولى طلاب	٣٢	٢٤,٠٦	٢,٥١٢	١,٢٩٠ ليس لها دلالة إحصائية	٠,٠٥
الأولى طالبات	٢٩	٢٣,١٧	٢,٧٨٠		

جدول رقم «١٣»

يبين المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل طلاب وطالبات المجموعة الأولى في الاختبار البعدي.

الفرضية الخامسة : ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرَّسون مادة النقد الأدبي بطريقة حل المشكلات ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يُدرَسنَ بالطريقة نفسها عند مستوى الدلالة «٠,٠٥».

وعند ملاحظة الجدول رقم «١٤» يتضح لنا ان المتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب الذين يُدرَّسون بطريقة حل المشكلات أعلى من المتوسط الحسابي لتحصيل الطالبات اللائي يُدرسنَ بالطريقة نفسها عند مستوى «٠,٠٥».

وعند ملاحظة الجدول رقم «١٤» يتضح لنا أن المتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب الذين يُدرَّسون بطريقة «حل المشكلات» أعلى من المتوسط الحسابي لتحصيل الطالبات اللائي درسنَ بالطريقة ذاتها حيث أن متوسط تحصيل الطلاب كان «٢١,٣٢» بينما بلغ متوسط تحصيل الطالبات «٢٠,٦٤» عند مستوى «٠,٠٥».

وعند اختبار صحة الفروق بين المتوسطين ظهر أنه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى «٠,٠٥» بين المجموعتين فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة «١,١٤٦» بينما بلغت القيمة التائية الجدولية في درجة حرية «٥٧» للاختبار ذي النهايتين عند المستوى نفسه «٢,٠١٢» وهذا يعني صحة الفرضية الخامسة التي تقول «ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة النقد الأدبي بطريقة حل المشكلات ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن بالطريقة نفسها عند مستوى الدلالة «٠,٠٥».

وهذا يعني أنه لاأثر لمتغير الجنس على تحصيل الطلبة عند استخدام طريقة «حل المشكلات» في تدريس مادة النقد الأدبي لطلبة الصف السادس الأدبي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوي الدلالة
الثاني طلاب	٣١	٢١,٣٢	٢,١٠٠	١,١٤٦	٠,٠٥
الثانية طالبات	٢٨	٢٠,٦٤	٢,٣٨		

جدول رقم «١٤»

يبين المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل طلاب وطالبات المجموعة الثانية في الاختبار البعدي.

تفسير النتائج :

لقد اثبتت الطريقة الحوارية فاعليتها في تدريس مادة النقد الأدبي قياساً بطريقة حل المشكلات لطلبة الصف السادس الأدبي في المدارس الثانوية بالعراق.

يعتقد الباحث أن الطريقة التي يفسر بها نتائج البحث تكون على وفق فرضيات البحث وكما يلي:

١- لقد اتضح من الفرضيات الأولى الثلاث «الفرضية الأولى والثانية والثالثة» عن نتيجة مؤداها، أن الطريقة «الحوارية» أفضل من طريقة حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة النقد الأبي.

يعتقد الباحث أن التوصل الى هذه النتيجة قد يعود الى الأسباب الآتية:

أ. ان الطلبة في هذه المرحلة الدراسية يميلون الى الحوار والنقاش لنضجهم العقلي وحبهم للمناقشة والتميز بين زملائهم.

ب. إن الطريقة «الحوارية» تلبي رغبات الطلبة في اظهار قدراتهم النقدية من خلال اشتراكهم في عملية التحليل والتفسير والموازنة بين النصوص الأدبية، وهذا ماحرص الباحث على مراعاته.

ج. ان الطلبة وجدوا في طريقة «الحوار» أنها تستحق منهم الأهتمام بالمقارنة مع الطريقة التقليدية التي كانوا يدرّسون بها.

د. ان الطريقة «الحوارية» ومن خلال مالمسه الباحث أثناء الدراسة الميدانية تسهل على الطلبة فهم المعنى وادراك مواطن الحسن والجمال الفني في النص.

٢- اشارت النتيجة التي أسفرت عنها الفرضيتان الرابعة والخامسة انه لاأثر لمتغير الجنس في كل من الطريقتين الحوارية وحل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة النقد الأدبي وهذه ميزة جيدة لكلا الطريقتين.

ويسجل الباحث هنا أن سبب هذا يعود الى أن طلبة هذه المرحلة الدراسية يعيشون حالة نفسية واحدة وكل واحد منهم يطمح الى الحصول على معدل عال يؤهله للالتحاق بالكليّة التي يرغب الألتحاق بها، فهم مواضبون على الدراسة والبحث من أجل تحقيق رغباتهم. كما أن كل البحوث والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث جاءت مطابقة لدراسته، حيث أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة عن إختلاف الجنس «بنين - بنات» في فهم الأدب وتذوقه، ومن هذه الدراسات :

أولاً : دراسة رشدي أحمد طعيمة، عنوانها «وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية سنة ١٩٧١ فقد أثبتت الدراسة أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين البنين والبنات بعد تجريب المقياس في موضوع الجنس والتذوق الأدبي».[١]

ثانياً : دراسة عادل أحمد محمد عجيز، عنوانها «تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية» [٢] فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين البنين والبنات في التذوق الأدبي أي أن عامل متغير الجنس لايؤثر ايجابياً أو سلبياً على مستوى التذوق الأدبي، وقد أرجع الباحث سبب هذا الى أن طلبة هذه المرحلة «المرحلة الثانوية» يمرون بظروف متشابهة، فهم متقاربون في السن وفي مرحلة المراهقة . وهذه المرحلة لها خصائصها الفنية وميولها واتجاهاتها وعاداتها وحاجاتها الواحدة، أي أن البنين يمرون بنفس الخبرات التي تمر بها البنات عند تذوقهم للنصوص الأدبية.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة ناصر محمود المخزومي في أثر متغير الجنس في فهم الأدب وتذوقه فقد أثبتت هذه الدراسة أنه لا أثر لمتغير الجنس على الطريقة الحوارية وطريقة حل المشكلات في تحصيل الطلبة في الاختبار البعدي لمادة النقد الأدبي، بينما بينت دراسة المخزومي وجود فروق ذات دلالة احصائية في الأختبار البعدي لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة النقد الأدبي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

التوصيات :

على ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث في هذا البحث فانه يوصي بما يلي:

١- اعتماد الطريقة «الحوارية» بوصفها طريقة أثبتت فاعليتها في تدريس مادة النقد الادبي في المدارس الثانوية بالعراق.

٢- تعريف مدرسي ومدرسات اللغة العربية بالطريقة الحوارية في تدريس مادة النقد الأدبي وذلك بفتح دورات تدريبية لهم.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة، وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، مصدر سابق،

(٢) دراسة عادل أحمد محمد عجيز، دراسة تجريبية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مصدر سابق،

٣- ينبغي الاهتمام بطرائق التدريس التي تجعل الطالب نشطاً وفعالا وعدم الاعتماد على طريقة المحاضرة فقط في التدريس.

٤- ضرورة البدء بتدريس مادة النقد الأدبي من الصف الرابع الأعدادي العام الى الصف السادس الأعدادي، وعدم اقتصار تدريسه في الصف السادس الأعدادي.

٥- زيادة الساعات المقررة لتدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الأعدادية.

٦- رفع الدرجة المخصصة لمادة النقد الأدبي حتى يشعر الطالب بأهمية الموضوع.

٧- الاستعانة بالمكتبة المدرسية وتحبيبها الى نفوس الطلبة واصطحابهم اليها وارشادهم الى دواوين الشعر وكتب الأدب والنقد وعدم الأكتفاء بالكتاب المدرسي.

٨- التنويع في الأسئلة الامتحانية وعدم الاقتصار على نوع واحد .

٩- اعداد بعض الدروس النموذجية وفق الطريقة الحوارية في كتاب مادة النقد الأدبي.

المقترحات :

إستكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث القيام بالدراسات الآتية:

أ. دراسة تجريبية لمعرفة أثر طريقة «الحوار» في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية في مادة النقد الأدبي.

ب. دراسة تجريبية لمعرفة أثر طريقتي «الحوار» و «حل المشكلات» في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية في مادة النقد الأدبي.

ج. اجراء دراسة مقارنة بين تدريس النقد الأدبي في المدارس الثانوية بالعراق وتدريسه في احدى الأقطار العربية.

د. تقويم الأسئلة الامتحانية الوزارية للمرحلة الأعدادية في مادة النقد الأدبي بالعراق.

المصـــادر والمراجـــع

المصادر والمراجع

١- القرآن الكريم

٢- ابراهيم مهدي الشبلي وآخرون، مقدمة في المناهج، مطبعة وزارة التربية ، بغداد، ١٩٩٣.

٣- ابراهيم علي ابوخشب، في محيط النقد الأدبي، دار النهضة العربية، ١٩٧٨.

٤- ابراهيم حاوي، حركة النقد الحديث المعاصر في الشعر العربي، مؤسسة الرسالة ١٩٨٤م.

٥- أبواسحق ابراهيم بن علي الحصري، زهو الآداب وثمر الألباب، ج ١ ، مطبعة الرحمانية، مصر.

٦- ابوحامد محمد بن محمد الأمام الغزالي، احياء علوم الدين، ج ١، بقلم الدكتور بدوي طبانه، دار احياء الكتب.

٧- ابوالحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، المجلد الخامس، تحقيق عبدلاسلام محمد هارون، دار الجيل.

٨- أبوطاهر محمد بن يعقوب بن محمد بن القيروز آبادي الشيرازي، القاموس المحيط ، ج ١، دار المامون.

٩- أبوعثمان عمر بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، ج ١، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ١٩٦٨م.

١٠- أبوالعباس محمد بن يزيد المبرد، الكامل في اللغة والأدب، ج ١، تعليق محمد ابوالفضل ابراهيم وزميله، مطبعة نهضة مصر.

١١- أبوعمر أحمد بن محمد بن عبدربّه الأندلسي، العقد الفريد، ج ٥، ترجمة أحمد أمين وآخرون، مطبعة لجنة التاليف والنشر، ١٩٦٥.

١٢- أبوعبدالله محمد بن سلاّم الجُمَحي، طبقات فحول الشعراء.
١٣- أبوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج٣،ج٦،ج٧،ج١٠، دار صادر، بيروت.
١٤- أبوالفرج الأصفهاني، الأغاني، ج٦، دار الكتب المصرية، القاهرة.
١٥- أبوالفرج قدامه بن جعفر، نقد النثر، تحقيق طه حسين بك وزميله، مطبعة لجنة التاليف، القاهرة، ١٩٣٧م.
١٦- أبوالقاسم جار الله محمد بن عمر الزمخشري، الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التاويل، ج١، مطبعة مصطفى الحلبي وأولاده بمصر.
١٧- أبوزيد القرشي محمد بن أبي الخطاب، جمهرة أشعار العرب، دار نهضة مصر.
١٨- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون،ج ١تحقيق وضبط علي عبدالوافي، لجنة البيان العربي، مطبعة مزيدة ومنقحه، ١٩٦٥م.
١٩- ابن قتيبة الدينوري، الشعر والشعراء، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر، دار المعارف بمصر، ١٩٦٦م.
٢٠- ابن رشيق القيرواني، العمدة في صناعة الشعر ونقده، ج١، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، دار الجيل.
٢١- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، ١٩٨٢م.
٢٢- أحمد حسن الرحيم وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية، مطبعة وزارة التربية ، بغداد، ١٩٩١م.
٢٣- أحمد أمين، النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٢م.
٢٤- أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة، ١٩٧٣م.
٢٥- أحمد مطلوب، اتجاهات النقد الأدبي في القرن الرابع الهجري، بيروت، ١٩٧٣م.
٢٦- ـــــــــ النقد الأدبي الحديث في العراق، مطبعة الجيلاوي، ١٩٦٨م.

٢٧- أحمد الاسكندري وزميله، الوسيط في الأدب العربي وتاريخه، دار المعارف بمصر.
٢٨- أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، المصباح المنير، ج٢.
٢٩- احسان عباس، تاريخ النقد الأدبي عند العرب منذ القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري، دار الثقافة ، بيروت.
٣٠- اسماعيل محمود القباني، التربية عن طريق النشاط، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨م.
٣١- أمين مرسي قنديل، أصول التربية وفن التدريس، ج١، مطبعة لجنة التاليف والترجمة، ١٩٤٥.
٣٢- ايليا حاوي، فن الخطابة وتطوره عند العرب، دار الثقافة ، بيروت.
٣٣- بدوي أحمد طبانه، دراسات في نقد الأدب العربي من الجاهلية الى نهاية القرن الثالث، دار الثقافة ، بيروت، لبنان.
٣٤- ـــــــــــ قدامة بن جعفر والنقد الأدبي ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٣٧٣هـ- ١٩٥٤م.
٣٥- ـــــــــــ دراسات في نقد الأدب العربي، ج١، مطبعة مخيمر، ١٩٥٣م.
٣٦- جابر عبدالحميد وزميله، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٣م.
٣٧- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، ١٩٨٦م.
٣٨- جمهورية العراق، وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية رقم «٢» لسنة ١٩٧٧م، مطبعة وزارة التربية ، بغداد، ١٩٨٤م.
٣٩- ج واين وآخرون، التقويم في التربية الحديثة، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٠- حسن سليمان قوره، تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٥م.
٤١- حسن شحاتـــــة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية للبنانية.
٤٢- حسين قمـــــري، بنية الخطاب النقدي، بغداد، ١٩٩٠م.

٤٣- حنا الفاخوري، تاريخ الأدب العربي،ج ١ دار العلم للملايين، بيروت.
٤٤- داود سلوم، تاريخ النقد العربي من الجاهلية حتى القرن الثالث الهجري، مطبعة الأيمان بغداد، ١٩٦٩م.
٤٥- الدمرداش سرحان وزميله، الطريقة في التربية، مكتبة الانجلو المصرية.
٤٦- رشدي أحمد طعيمـــــة، وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية «فن الشعر» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس «كلية التربية» القاهرة، ١٩٧١م.
٤٧- رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧م.
٤٨- سعد خليفة المقرّم، بعض المبادئ في طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر،١٩٧٧م.
٤٩- سيد قطـــب، النقد الأدبي، اصوله ومناهجه، الدار العربية، بيروت، ١٩٦٦م.
٥٠- شوقي ضيف، النقد، دار المعارف، ١٩٦٤م.
٥١- ـــــــــ في النقد الأدبي، دار المعارف بمصر.
٥٢- ـــــــــ تاريخ الأدب العربي «العصر الجاهلي»، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٥.
٥٣- ـــــــــ الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف بمصر.
٥٤- ـــــــــ العصر الأسلامي، دار المعارف بمصر.
٥٥- صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية،ج٣، دار المعارف بمصر، ١٩٦٥م.
٥٦- ـــــــــ التربية وطرق التدريس العامة، دار المعارف بمصر،ج٣،١٩٦٥م.
٥٧- صالح عبدالعزيز وزميله، التربية وطرق التدريس، ج ١، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢م.
٥٨- صفاء خلوصي وزميله، النقد الأدبي وموازين الشعر، مطبعة دار المعارف، بغداد، ١٩٦٩م.

٥٩- ضياء الدين بن الأثير، المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر، تحقيق وتعليق أحمد الحوفي وزميله، مطبعة نهضة مصر، ١٣٨٠هـ- ١٩٦٠م.

٦٠- طه أحمد إبراهيم، تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي الى القرن الراعب الهجري، جمعه وقدم له أحمد الشايب، منشورات دار الحكمة، دمشق ، ١٩٧٤م.

٦١- طه حسين، حديث الأربعاء، ج١، دار المعارف بمصر.

٦٢- طه حسين، فصول في الأدب والنقد، دار المعارف بمصر، ١٩٦٩م.

٦٣- طه علي حسين الدليمي، تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية أثره في التحصيل، وفي تجنب الخطا النحوي لطلبة المرحلة الأعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٩م.

٦٤- عادل أحمد محمد عجيز، دراسة تجريبية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، كلية التربية، ١٩٨٥م.

٦٥- عادل عبدالرحمن نصيف، أنواع الجموع في اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم ١٩٨٧م.

٦٦- عبدالجبار المطلبي، مواقف في الأدب والنقد، دار الرشيد للنشر، جمهورية العراق، منشورات وزارة الثقافة والأعلام.

٦٧- عبدالجبار عبدالله الألوسي وآخرون، توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية، مطبعة وزارة التربية رقم «٣»، بغداد ، ١٩٩٠م.

٦٨- عبدالجليل الزوبعي وآخرون، الاختبارات والمقاييس النفسية، مديرية الكتب للطباعة، جامعة الموصل، ١٩٨١.

٦٩- عبدالعليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٢م.
٧٠- عبدالله الأمين النعمي، طرائق التدريس العامة، الدار الجماهيرية.
٧١- عبدالله الطيب، المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، ج٣، بيروت، ١٩٧٠م.
٧٢- عبدالحميد القط، عبدالقادر القط والنقد الأدبي، مكتبة الخانجي ، مصر،١٩٨٩م.
٧٣- عبدالرحمن عيسى الحسون، وآخرون، طرائق التدريس العامة، مطبعة الأديب البغدادية، ١٩٩٢م.
٧٤- عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الاعجاز، شرح عبدالمنعم خفاجي، مطبعة الفجالة الجديدة.
٧٥- ــــــــــــ أسرار البلاغة، نشر السيد محمد رشيد رضا، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده.
٧٦- عبدالواحد حسن الشيخ، قضايا النقد الأدبي والبلاغة عند اللغويين في القرن الثالث الهجري الهيئة المصرية العامة للكتاب، فرع الاسكندرية، ١٩٨٠م.
٧٧- عزالدين اسماعيل، الأدب وفنونه، دراسة ونقد، دار الفكر العربي، ١٩٦٥.
٧٨- عصام قصبجي، أصول النقد العربي القديم، مطبعة جامعة حلب، كلية الآداب ، ١٩٨١م.
٧٩- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت.
٨٠- علي الجمبلاطي وزميله، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية، دار نهضة مصر.
٨١- عمر فروخ، تاريخ الأدب العربي، ج١، دار العلم للملايين، بيروت.
٨٢- فخرالدين القلا، أصول التدريس، ج١، مطبعة الحكمة، دمشق.
٨٣- فخري الخضراوي، رحلة مع النقد الأدبي، دار الفكر العربي، ١٩٧٧م.
٨٤- فريد جبرائيل النجار، قاموس التربية وعلم النفس، ١٩٦٠م.
٨٥- فكري حسن ريان، التدريس ، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ١٩٧١.

٨٦- فؤاد أبوحطب وآمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧م.
٨٧- فؤاد البهي السيد، علم النفس الاحصائي و قياس العقل البشري، دار الفكر، ١٩٧٩م.
٨٨- فيصل حسين، في الأدب والنقد ، دار الفارابي، ١٩٨٠م.
٨٩- كمال أبومصلح، الكامل في النقد الأدبي، ١٩٦٤م.
٩٠- كوثر عبدالسلام بحيري، الاتجاهات الحديثة للنقد الأدبي، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٩م.
٩١- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج٢، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، مطبعة مصر، ١٩٦١م.
٩٢- محمد إبراهيم نصر، النقد الأدبي في العصر الجاهلي وصدر الاسلام، دار الفكر العربي، ١٣٩٨هـ.
٩٣- محمد اسماعيل وزميله، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، ١٩٨٤.
٩٤- محمد بن عمر بن موسى المرزباني، الموشح، تحقيق البيجاوي، دار نهضة مصر، ١٩٦٥م.
٩٥- محمد حسن عبدالله، مقدمة في النقد الأدبي، دار البحوث العلمية، ١٩٧٥م.
٩٦- محمد حسين آل ياسين، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة ، بغداد.
٩٧- محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي.
٩٨- محمد زغلول سلام، أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، دار المعارف بمصر، ١٩٦١م.
٩٩- ــــــــــــ النقد العربي الحديث، أصوله، قضاياه، مناهجه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٤م.
١٠٠- محمد زيدان حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، الدار السعودي، ١٩٨٤م.
١٠١- محمد شفيق غربال وآخرون، الموسوعة العربية الميسرة، دار القلم ومؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

١٠٢- محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٥م.
١٠٣- محمد عبدالقادر أحمد، طرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٨م.
١٠٤- ـــــــــــ طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥م.
١٠٥- ـــــــــــ دراسات في أدب ونصوص العصر الجاهلي، النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٣م.
١٠٦- محمد عبدالرحمن شعيب، النقد الأدبي، تاريخه ونظرياته.
١٠٧- محمد عزت عبدالموجود، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة، ١٩٧٨م.
١٠٨- محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، ١٩٩٣م.
١٠٩- ـــــــــــ، التربية الأسلامية وفلاسفتها، دار الفكر العربي.
١١٠- محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٩.
١١١- محمد مصطفى هداره، مقالات في النقد الأدبي، دار العلم، ١٩٦٤م.
١١٢- محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، دار نهضة مصر للطباعة، «د.ت»
١١٣- ـــــــــــ، في الأدب والنقد، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، ١٩٦٢م.
١١٤- ـــــــــــ، في الميزان الجديد، دار نهضة مصر.
١١٥- محمد المعتصم مجذوب، شخصيات تربوية.
١١٦- محمود رشدي خاطر وآخرون، تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٦.
١١٧- محمود السيد أبوالنيل، الأحصاء النفسي والأجتماعي والتربوي، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ١٩٨٤.
١١٨- محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، ١٩٨٣م.
١١٩- مدحت أحمد النمر، مذكرة في فلسفة العلوم الطبيعية وطرق تدريسها، الاسكندرية، ١٩٨٢-١٩٨٣.

١٢٠- مصطفى الصاوي، البلاغة والنقد بين التاريخ والفن، طبع الهيئية المصرية ، ١٩٧٥م.
١٢١- منصور عبدالرحمن، اتجاهات النقد الأدبي ، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٧م.
١٢٢- منير البعلبكي، موسوعة الموارد العربية، إعداد رمزي البعلبكي، المجلد الأول، دار العلم للملايين ، بيروت، ١٩٩٠م.
١٢٣- ناصر حلاوي وآخرون، النقد الأدبي، مطبعة وزارة التربية، ١٩٩٢م.
١٢٤- ناصر محمد المخزومي، أثر استخدام التلفزيون التربوي وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي في مادة النقد الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٨٨م.
١٢٥- نعمه رحيم العزاوي، النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري، ١٩٧٨م.
١٢٦- وفاء شاري السعدي، دراسة تقويمية لتدريس النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية في كليات جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد ١٩٩٦.
١٢٧- ياقوت الحموي، معجم الأدباء ، ج١٣، مطبعة المأمون.

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث الى بيان أثر طريقتي الحوار وحل المشكلات في زيادة تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي في واحد من فروع اللغة العربية، هو النقد الأدبي الذي ظلت الطريقة الألقائية تعتمد في تدريسه لفترة طويلة، هذه الطريقة التي صارت من الطرائق التقليدية القديمة، التي كان المعلم المحور الرئيسي فيها بينما كان دور الطالب سلبياً.

يتكون البحث من خمسة فصول اضافة للملاحق، اشتمل الفصل الأول على أساسيات البحث، وتضمن الفصل الثاني الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث للأستفادة منها في المنهجية وضبط المتغيرات، لأن النتائج التي تتوصل اليها دراسة ما تتفق أو تختلف عن نتائج الدراسات الأخرى وتبقى نتائج هذه الدراسة وتفسيرها خاضعة لظروف ومتغيرات واجراءات تلك الدراسة نفسها. اذ لاأثر لدراسة سابقة في نتائج دراسة لاحقة الا في حالة تطابق دراستين في الظروف والمتغيرات والأجراءات تطابقاً تاماً وهذا الأمر على مايبدو في غاية الصعوبة فاليوم لايشبه البارحة وغداً لايشبه اليوم هذا أقل مايقال في الزمن فكيف في متغيرات أخرى كثيرة لاحصر لها؟.

أما الفصل الثالث فقد اشتمل على الدراسة النظرية للبحث وقسم الى مبحثين، تضمن المبحث الأول الطريقة وأهميتها في التدريس وعلاقتها بالمادة الدراسية والمنهج والوقت وشروط ومميزات الطريقة الجيدة والعوامل التي تحدد من إختيار الطريقة في التدريس وعلاقتها بعلم النفس والتقنيات التربوية الحديثة. كما تضمن هذا المبحث حديثاً مفصلاً عن طريقتي الحوار وحل المشكلات لأنهما من الأركان الرئيسية في موضوع البحث.

أما المبحث الثاني فقد تضمن معنى النقد في اللغة والأصطلاح وذكر عدة تعاريف له، وتوضيح فائدة تدريسه للطلبة وتوضيح مؤهلات الناقد وعدته وتوضيح العلاقة بين النقد والبلاغة والأدب. كما تضمن المبحث التطور التاريخي للنقد الأدبي من زمن اليونان مروراً بالعصر الجاهلي وعصر صدر الأسلام والعصر الأموي ثم العصر العباسي والعصر الحديث موضحاً أثر القرآن والحديث النبوي الشريف فيه، كما تضمن المبحث حديثاً موجزاً عن المدارس النقدية منها المدرسة الفنية والمدرسة التاريخية والمدرسة النفسية ومدرسة النقد المتكامل ومدارس النقد الحديثة منها مدرسة المهجر ومدرسة الديوان ومدرسة ابولو.

أما الفصل الرابع فقد تضمن الأطار التجريبي للبحث واجراءات الدراسة الميدانية ووصف عينة البحث والخطة العامة لتجربة البحث.

لم يكتفِ الباحث بالتجانس النظري بين مجموعتي البحث بل قام بأثبات ذلك احصائياً في عدة متغيرات منها درجات الطلبة في مادة النقد الأدبي التي حصلوا عليها قبل بدء الدراسة التجريبية لمعرفة مستوى الطلبة وتكافؤ المجموعتين في العمر الزمني للطلبة والمستوي الاقتصادي والثقافي . ثم بنى الباحث اختباراً تحصيلياً في الوحدات الدراسية التي اختارها من المنهج المقرر، وعرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين لابداء آرائهم فيه، ثم تجريبه على عينة استطلاعية لمعرفة ثباته وصدقه ولتحديد معاملات الصعوبة والتمييزية لفقراته وتحديد الزمن له. وقد تالف الاختبار من أربعة انواع من الأسئلة أولها من نوع الاختيار من متعدد والثاني من نوع الاجابة بصح «✓» او خطا «×» والثالث من نوع اختبارات التكملة أما الرابع فقد كان من نوع الأسئلة المقالية. وقد خضع الاختبار للمراجعة والتعديل بناءً على نتائج التجربة الاستطلاعية له وأعدّ بصورته النهائية لتطبيقه على العينة البحثية. واختيرت عينة البحث من مدرستين بمدينة بعقوبة في محافظة ديالى وروعي فيهما التجانس والانسجام فخضعت العوامل المتداخلة للضبط من ناحية العمر الزمني والمستوى الأكاديمي والثقافي والاقتصادي ، وبلغ عدد أفراد العينة «١٢٠» طالباً وطالبة موزعين على أربعة فصول اثنان منهم يمثلان المجموعة الأولى التي درست الوحدات الدراسية بالطريقة الحوارية والاثنان الأخريان يمثلان المجموعة الثانية التي درست الوحدات الدراسية بطريقة حل المشكلات وفي نهاية المدة المحددة جلس أفراد المجموعتين الأولى والثانية لتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، وتحصل الباحث على درجات العينة التجريبية بعد اجراء عملية التصحيح وقد رصدت في جداول وملاحق البحث لتسهيل تحليلها.

وقد اعتمد الباحث في هذا البحث عدة وسائل احصائية منها معامل ارتباط بيرسون لمعرفة معامل ثبات الاختبار، والاختبار التائي للتكافؤات كافة وللمقارنة بين متوسط تحصيل المجموعة الأولى ومتوسط تحصيل المجموعة الثانية على وفق فرضيات البحث، كما استخدم قانون استخراج القوة التمييزية لفقرات الاختبار وقانون استخراج مستوى صعوبة الفقرة وقانون حساب الصدق الذاتي للاختبار. وقد استعان الباحث بالحاسبة لحساب النسب وبعض المتخصصين في هذا المجال.

وفي الفصل الخامس عرض الباحث النتائج التي توصل اليها وفسرها حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعين ثم استخدام قانون «ت» لاختبار الفرق

بين متوسط أداء المجموعين الأولى التي درست النقد الأدبي بالطريقة الحوارية والثانية التي درست النقد الأدبي بطريقة حل المشكلات، وقد أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة «٠,٠٥» لمصلحة الطريقة الحوارية في تدريس مادة النقد الأدبي، وأن هذه الفروق الدالة احصائياً تعزى لطريقة التدريس، وبهذا نؤكد على أن الطريقة الحوارية أكثر جدوى وفاعلية من طريقة حل المشكلات في تدريس مادة النقد الادبي لطلبة الصف السادس الادبي في المدارس الأعدادية بالعراق.

وبعد عرض نتائج البحث تم ذكر عدة توصيات يمكن الاستفادة منها في تدريس ماد النقد الأدبي، وذكر عدة مقترحات لدراسات وبحوث مستقبلية ويمكن ان تدعم البحث الحالي وتحقق نفعاً كبيراً. ثم ذكر قائمة بالمصادر والمراجع والدراسات التي اعتمد عليها في اعداد البحث، وذكر هذا الملخص باللغتين العربية والانجليزية ثم ذكر ملاحق البحث.

والحمد كل الحمد لله الواحد الأحد ونسأله حسن الختام، فما إبتغينا من دراستنا إلاّ رضىٰ الله من خلال عمل صالح ينتفع به والله الموفق...

ABSTRACT

This thesis aims at showing the influence of dialogue and problem-solving methods in increasing the achievement of the sixth level literary section in literary criticism in the Iraqi secondary schools.

The thesis consists of five chapters in addition to the appendices. The first chapter covers the bases of the study, and the second chapter includes the previous studies related to the study.

The third chapter covers the theoretical study which is divided into two parts: the first includes a presentation of the method and its significance in teaching, pointing out its relation with the subject, and it covers a detailed study of both methods - Dialogue and Problem-solving - being the main bases of the study.

The second part tackles the meaning of literary criticism, its history, types and relations with the rhetoric and literature. Moreover, it includes a brief presentation of the schools of literary criticism.

The fourth chapter deals with the empirical study of the thesis and the description of the research sample and the general plan of the research experiments. It also covers the test, and the results of the study-units which are tested in the text book. The test was shown to a number of experts to express their opinions which is to be tested on an investigatory sample to find out its validity, reliability in order to pinpoint the problematic areas.

The experiment consists of four kinds of questions:

The first is multiple choice, the second is true-false, the third is completion questions, and the fourth is an essay type of questions.

The test was reviewed and modified according to the investigatory-experiment results, and its final form was prepared to be applied on the research-sample.

The sample is composed of 120 students divided into four sections. Two of the sections represent the first group which has studied the text by adopting the dialogue method. The second section represents the second group which has followed the problem-solving method.

At the end of the specified period, both groups attended the achievement post-test, after which the marks were tabulated for analysis.

The researcher used a number of statistical methods including Person Correlation Method and the T-test, the inference law for the discrimination ability of the paragraph, and the law of finding out the paragraph difficulty level, in addition to the self-truth test law.

The researcher presents in Chapter five the findings of his study which shows a statistical difference of 0.05% in favour of the Dialogue Method in teaching the subject of literary criticism in the Sixth level secondary schools in Iraq- It shows that Dialogue method is more effective and practical than the problem-solving methods.

A number of recommendations which may be useful in the teaching of literary criticism are suggested. And a number of suggestions are presented for the future studies and researches that may support the present study.

الملاحـــــــق

ملحق رقم «١»

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية اليمنية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
رئاسة الجامعة المستنصرية
كلية المعلمين / ديالى

العدد / ٦٨
التاريخ ٢٠ / ٦ / ١٩٩٦م
٢ ربيع الثاني / ١٤١٧هـ

الى / المديرية العامة لتربية / ديالى
م / تسهيل مهمة

تهدي كلية المعلمين اطيب التحيات

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد عادل عبد الرحمن نصيف
المدرس المساعد في كليتنا وذلك لانجاز بحثه الموسوم
بـ (ظرائف تدريس اللغة العربية)

مع التقدير

محمد شندي حسين
عميد كلية المعلمين
٢٠ / ٦ / ١٩٩٦م

نسخة منه الى / ـ
وحدة الافراد في الكلية .

مدير / / ـ

ملحق رقم «٢»

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

المديرية العامة للتربية في ديالى
مديرية التخطيط التربوي
العدد // ٨٦٦٦
التاريخ ١٩٩٦/١/٢٥

الى / مديرة اعدادية الشريف الرضي
= / = = لايسان
م / تسهيل مهمة

تحية طيبة

استنادا الى كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي برئاسة الجامعة المستنصرية كلية المعلمين / ديالى / المرقم ٦٨٠ في ١٩٩٦/١/٢٠ يرجى تسهيل مهمة السيد عادل عبد الرحمن نعيف المدرس المساعد في كلية المعلمين لانجاز بحثه الموسوم (طرائق تدريس اللغة العربية) خدمة لبحث العلمي ٠٠ مع التقدير

ايمان فاضل محمد
ع / المدير العام

نسخة منه الى
= = = = = = =
مديرية الاشراف الاختصاص / للعلم ٠٠ مع التقدير
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

ليستا / ٠٠

ملحق رقم (٣)

تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي

المجموعة الأولى						المجموعة الثانية					
رقم الطالب	الدرجة	رقم الطالب	الدرجة			رقم الطالب	الدرجة	رقم الطالب	الدرجة		
١	١٨	٢٨	١٥	٥٥	٢٠			١	١٩	٢٨	٢٠	٥٥	٢٠	
٢	٢٠	٢٩	١٦	٥٦	١٥			٢	٢١	٢٩	١٧	٥٦	١٧	
٣	٢١	٣٠	١٩	٥٧	١٣			٣	١٥	٣٠	٢١	٥٧	١٥	
٤	١٩	٣١	١٨	٥٨	١٦			٤	١٤	٣١	١٧	٥٨	١٩	
٥	١٧	٣٢	٢١	٥٩	٢٠			٥	١٧	٣٢	١٨	٥٩	١٨	
٦	٢٠	٣٣	٢٠	٦٠	٢٢	عدد الطلبة = ٦١		٦	٢٠	٣٣	١٩			عدد الطلبة = ٥٩
٧	٢٢	٣٤	١٦	٦١	١٧	مجموع الدرجات		٧	١٧	٣٤	١٧			مجموع الدرجات
٨	٢١	٣٥	١٩			=١١٢٩		٨	٢٢	٣٥	١٧			=١٠٨٦
٩	٢٠	٣٦	١٧			الوسط الحسابي		٩	١٥	٣٦	٢٠			الوسط الحسابي
١٠	١٦	٣٧	٢٢			١١٢٩ =		١٠	١٩	٣٧	١٥			=١٠٨٦
١١	١٥	٣٨	٢٠			٦١		١١	١٨	٣٨	٢٠			٥٩
١٢	١٨	٣٩	١٥			=١٨/٥٠		١٢	١٦	٣٩	٢٣			=١٨/٤٠
١٣	١٧	٤٠	١٥			الانحراف		١٣	١٧	٤٠	١٧			الانحراف المعياري
١٤	١٩	٤١	٢١			المعياري =		١٤	١٥	٤١	١٩			مج ح٢
١٥	٢٠	٤٢	١٧			مج ح٢		١٥	٢٣	٤٢	١٧			ن
١٦	١٨	٤٣	١٩			ن		١٦	١٩	٤٣	٢١			٣١٦,١٨
١٧	٢١	٤٤	٢٣			٢٧٢/٢٥		١٧	١٦	٤٤	٢٤			٥٩
١٨	١٥	٤٥	١٦			٦١		١٨	٢٠	٤٥	١٧			٥,٣٥٨٩٨٣
١٩	١٦	٤٦	٢٤			=٤,٤٦٣١١٤٧		١٩	١٦	٤٦	٢٠			
٢٠	٢٠	٤٧	١٨			=٢,١١٢		٢٠	١٨	٤٧	١٨			=٢/٣١٤
٢١	٢٢	٤٨	٢٠					٢١	١٩	٤٨	٢٣			
٢٢	١٧	٤٩	١٦			=٢,١١٢		٢٢	١٩	٤٩	١٨			
٢٣	١٧	٥٠	٢٢					٢٣	١٦	٥٠	١٧			
٢٤	٢٠	٥١	١٩					٢٤	١٧	٥١	٢٢			
٢٥	١٥	٥٢	١٧					٢٥	٢٠	٥٢	١٩			
٢٦	١٨	٥٣	١٦					٢٦	١٩	٥٣	٢٢			
٢٧	٢١	٥٤	٢٢					٢٧	١٦	٥٤	١٦			

ملحق رقم (٤)

تكافؤ المجموعتين بالعمر الزمني محسوباً بالسنين

المجموعة الأولى						المجموعة الثانية					
رقم الطالب	العمر	رقم الطالب	العمر	رقم الطالب	العمر	رقم الطالب	العمر	رقم الطالب	العمر	رقم الطالب	العمر
١	١٩	٢٨	١٨	٥٥	١٨	١	٢٠	٢٨	١٨	٥٥	١٩
٢	٢٠	٢٩	٢٠	٥٦	١٨	٢	١٨	٢٩	٢٠	٥٦	١٩
٣	٢٠	٣٠	١٨	٥٧	١٩	٣	١٩	٣٠	٢٠	٥٧	١٩
٤	٢٠	٣١	١٨	٥٨	١٩	٤	١٩	٣١	١٨	٥٨	١٨
٥	١٩	٣٢	٢٠	٥٩	٢٠	٥	١٨	٣٢	٢٠	٥٩	١٨
٦	١٨	٣٣	٢٠	٦٠	١٨	٦	١٩	٣٣	١٨		
٧	١٩	٣٤	١٩	٦١	١٨	٧	٢٠	٣٤	١٨		
٨	٢٠	٣٥	١٨			٨	٢٠	٣٥	١٩		
٩	٢١	٣٦	١٨			٩	١٨	٣٦	١٩		
١٠	١٩	٣٧	١٩			١٠	١٩	٣٧	١٨		
١١	١٨	٣٨	٢٠			١١	٢٠	٣٨	١٨		
١٢	١٨	٣٩	١٨			١٢	٢١	٣٩	١٩		
١٣	٢٠	٤٠	١٨			١٣	١٩	٤٠	١٨		
١٤	٢٠	٤١	١٩			١٤	٢٠	٤١	١٩		
١٥	٢٠	٤٢	٢٠			١٥	١٨	٤٢	١٩		
١٦	٢١	٤٣	١٩			١٦	٢٠	٤٣	١٨		
١٧	٢٠	٤٤	١٨			١٧	١٨	٤٤	١٩		
١٨	١٩	٤٥	١٨			١٨	١٩	٤٥	١٩		
١٩	٢٠	٤٦	١٩			١٩	١٩	٤٦	١٨		
٢٠	١٩	٤٧	١٩			٢٠	٢١	٤٧	١٨		
٢١	١٨	٤٨	١٨			٢١	١٨	٤٨	١٩		
٢٢	١٨	٤٩	٢٠			٢٢	١٩	٤٩	١٨		
٢٣	١٨	٥٠	١٩			٢٣	١٩	٥٠	١٨		
٢٤	١٩	٥١	١٩			٢٤	٢١	٥١	١٩		
٢٥	١٨	٥٢	١٩			٢٥	١٨	٥٢	١٩		
٢٦	١٩	٥٣	١٨			٢٦	١٩	٥٣	١٨		
٢٧	٢٠	٥٤	١٩			٢٧	١٩	٥٤	١٨		

عدد الطلبة = ٦١

مجموع أعمارهم = ١١٥٨

الوسط الحسابي = $\frac{١١٥٨}{٦١}$ = ١٨,٩٨

ح = $\sqrt{\frac{٤٦,٩٨٤٤}{٦١}}$

ح = $\sqrt{٠,٧٧٠٢٣٦}$

= ٠,٨٧٧

عدد الطلبة = ٥٩

مجموع أعمارهم = ١١١٣

الوسط الحسابي = $\frac{١١١٣}{٥٩}$ = ١٨,٨٥

ح = $\sqrt{\frac{٦٥,١٢٧٥}{٥٩}}$

ح = $\sqrt{١,١٠٣٨٥٥٩}$

= ١,٠٥٠

ملحق رقم (٥)

يبين تكافؤ المجموعتين بالدخل الشهري محسوباً بآلاف الدنانير

المجموعة الأولى						المجموعة الثانية					
رقم الطالب	الدخل	رقم الطالب	الدخل	رقم الطالب	الدخل	رقم الطالب	الدخل	رقم الطالب	الدخل	رقم الطالب	الدخل
١	٥	٢٨	٥	٥٥	٦	١	٥	٢٨	٥	٥٥	٨
٢	٥	٢٩	٦	٥٦	٦	٢	٧	٢٩	٦	٥٦	٨
٣	٦	٣٠	٥	٥٧	٧	٣	٥	٣٠	٦	٥٧	٥
٤	٥	٣١	٦	٥٨	٥	٤	٧	٣١	٦	٥٨	٥
٥	٥	٣٢	٥	٥٩	٨	٥	٥	٣٢	٥	٥٩	٧
٦	٧	٣٣	٧	٦٠	٧	٦	٥	٣٣	٥	مجموع الدخل =	
٧	٥	٣٤	٥	٦١	٥	٧	٦	٣٤	٥	٣٥٤	
٨	٦	٣٥	٦			٨	٥	٣٥	٦	عدد الأسر= ٦١	
٩	٦	٣٦	٥			٩	٥	٣٦	٧	الوسط الحسابي	
١٠	٥	٣٧	٥			١٠	٥	٣٧	٥	=	
١١	٥	٣٨	٥			١١	٥	٣٨	٥	٣٥٤	
١٢	٥	٣٩	٦			١٢	٧	٣٩	٥	٦١	
١٣	٦	٤٠	٥			١٣	٦	٤٠	٩	= ٥,٨٠	
١٤	٦	٤١	٥			١٤	٥	٤١	٦	الانحراف	
١٥	٥	٤٢	٧			١٥	٦	٤٢	٥	المعياري	
١٦	٥	٤٣	٦			١٦	٥	٤٣	٦	ح= √ ٥٦,٨٠ / ٦١	
١٧	٦	٤٤	٨			١٧	٥	٤٤	٧		
١٨	٥	٤٥	٥			١٨	٦	٤٥	٥	= √ ٠,٩٣١١٤٧٥	
١٩	٦	٤٦	٦			١٩	٥	٤٦	٥	= ٠,٩٦٤	
٢٠	٥	٤٧	٨			٢٠	٥	٤٧	٦		
٢١	٥	٤٨	٧			٢١	٦	٤٨	٧		
٢٢	٥	٤٩	٧			٢٢	٥	٤٩	٥		
٢٣	٦	٥٠	٥			٢٣	٥	٥٠	٧		
٢٤	٧	٥١	٥			٢٤	٨	٥١	٥		
٢٥	٩	٥٢	٨			٢٥	٧	٥٢	٨		
٢٦	٦	٥٣	٥			٢٦	٧	٥٣	٧		
٢٧	٥	٥٤	٥			٢٧	٦	٥٤	٥		

مجموع الدخل = ٣٤٦

عدد الأسر = ٥٩

الوسط الحسابي = ٣٤٦ / ٥٩ = ٥,٨٦

الانحراف المعياري ح = √ ٦٤,٩١٦٤ / ٥٩

ح = √ ١,١٠٠٢٧٧٩ = ١,٠٤٨

ملحق رقم (٦)

يبين تكافؤ المجموعتين في مستوى تحصيل الأب

المجموعة الأولى						المجموعة الثانية					
رقم الطالب	ت الأب	رقم الطالب	ت الأب	رقم الطالب	ت الأب	رقم الطالب	ت الأب	رقم الطالب	ت الأب	رقم الطالب	ت الأب
١	٤	٢٨	١	٥٥	٣	١	٣	٢٨	١	٥٥	٤
٢	٤	٢٩	١	٥٦	٢	٢	١	٢٩	٤	٥٦	٢
٣	٣	٣٠	١	٥٧	٢	٣	١	٣٠	١	٥٧	١
٤	١	٣١	١	٥٨	٢	٤	٣	٣١	٣	٥٨	٢
٥	٣	٣٢	١	٥٩	١	٥	٣	٣٢	١	٥٩	٣
٦	١	٣٣	٢	٦٠	٤	٦	١	٣٣	٣		
٧	١	٣٤	١	٦١	٢	٧	٣	٣٤	١		
٨	٣	٣٥	٢			٨	٣	٣٥	٣		
٩	١	٣٦	٤			٩	٣	٣٦	١		
١٠	٤	٣٧	١			١٠	٤	٣٧	١		
١١	٣	٣٨	١			١١	٣	٣٨	٣		
١٢	٢	٣٩	١			١٢	٤	٣٩	٢		
١٣	١	٤٠	٣			١٣	٢	٤٠	١		
١٤	٣	٤١	٣			١٤	٣	٤١	٣		
١٥	٣	٤٢	٣			١٥	٣	٤٢	١		
١٦	١	٤٣	٢			١٦	٢	٤٣	٣		
١٧	٣	٤٤	٢			١٧	١	٤٤	١		
١٨	٣	٤٥	١			١٨	٣	٤٥	١		
١٩	٤	٤٦	١			١٩	١	٤٦	٢		
٢٠	١	٤٧	١			٢٠	١	٤٧	٣		
٢١	٣	٤٨	٤			٢١	١	٤٨	٢		
٢٢	١	٤٩	٢			٢٢	٢	٤٩	١		
٢٣	٤	٥٠	١			٢٣	١	٥٠	٢		
٢٤	٢	٥١	٣			٢٤	١	٥١	٢		
٢٥	٤	٥٢	٢			٢٥	١	٥٢	١		
٢٦	٣	٥٣	٤			٢٦	٤	٥٣	٢		
٢٧	٢	٥٤	١			٢٧	٤	٥٤	٤		

مجموع التحصيل = ١٣٤

عدد الطلبة ٦١

الوسط الحسابي =

$$= \frac{١٣٤}{٦١} = ٢,١٩$$

الإنحراف المعياري

$$ح = \sqrt{\frac{٧٥,٦٤٢١}{٦١}}$$

$$ح = \sqrt{١,٢٤٠٣٤٤} = ١,١١٣$$

مجموع التحصيل = ١٢٧

عدد الطلبة = ٥٩

الوسط الحسابي =

$$= \frac{١٢٧}{٥٩} = ٢,١٥$$

الانحراف المعياري

$$ح = \sqrt{\frac{٦٧,٦٢٧٥}{٥٩}}$$

$$ح = \sqrt{١,١٤٦٢٢٨٨} = ١,٠٧٠$$

ملحق رقم (٧)

يبين تكافؤ المجموعتين في تحصيل الأم

المجموعة الأولى							المجموعة الثانية						
رقم الطالب	ت الأم	رقم الطالب	ت الأم	رقم الطالب	ت الأم		رقم الطالب	ت الأم	رقم الطالب	ت الأم	رقم الطالب	ت الأم	
١	٤	٢٨	١	٥٥	٢		١	١	٢٨	٣	٥٥	٤	
٢	٣	٢٩	٣	٥٦	٣		٢	١	٢٩	٢	٥٦	١	
٣	١	٣٠	٢	٥٧	١		٣	٣	٣٠	٢	٥٧	٢	
٤	١	٣١	٣	٥٨	٢		٤	١	٣١	١	٥٨	٢	
٥	١	٣٢	١	٥٩	٤		٥	١	٣٢	١	٥٩	٣	
٦	١	٣٣	١	٦٠	٢	مجموع	٦	١	٣٣	٣			مجموع التحصيل
٧	١	٣٤	٤	٦١	١	التحصيل =	٧	٢	٣٤	١			= ١٠٩
٨	٢	٣٥	٣			١١٨	٨	١	٣٥	٢			عدد الطلبة =
٩	١	٣٦	١			عدد الطلبة ٦١	٩	٣	٣٦	١			٥٩
١٠	١	٣٧	١			الوسط	١٠	١	٣٧	٤			الوسط الحسابي=
١١	١	٣٨	٣			الحسابي =	١١	٣	٣٨	٢			١٠٩
١٢	٣	٣٩	١			١١٨	١٢	١	٣٩	١			٥٩
١٣	١	٤٠	١			٦١	١٣	١	٤٠	٢			= ١,٨٤
١٤	١	٤١	٢			= ١,٩٣٠	١٤	١	٤١	٢			الانحراف المعياري
١٥	١	٤٢	٢			الإنحراف	١٥	٤	٤٢	٢			ح= √ ٥١,٦٣٠٤ / ٥٩
١٦	٣	٤٣	٣			المعياري	١٦	٣	٤٣	١			
١٧	٣	٤٤	١			ح= √ ٦٥,٧٣٨٩ / ٦١	١٧	١	٤٤	١			ح= √ ١,٨٧٥٠٩١٥
١٨	٣	٤٥	٣				١٨	٣	٤٥	٣			
١٩	١	٤٦	١			= √ ١,٠٧٧٦٨٦٨	١٩	١	٤٦	٣			=٠,٩٣٥
٢٠	٣	٤٧	٢			= ١,٠٣٨	٢٠	٣	٤٧	١			
٢١	١	٤٨	٣				٢١	١	٤٨	٢			
٢٢	١	٤٩	٤				٢٢	٢	٤٩	١			
٢٣	٣	٥٠	٢				٢٣	٢	٥٠	١			
٢٤	١	٥١	١				٢٤	١	٥١	٢			
٢٥	٤	٥٢	١				٢٥	١	٥٢	٣			
٢٦	١	٥٣	٢				٢٦	١	٥٣	٢			
٢٧	١	٥٤	٣				٢٧	٣	٥٤	١			

ت = التحصيل

الملحق رقم (٨)

الموضوعات المقررة من كتاب مادة النقد الأدبي للصف السادس الأدبي

أولاً : الوحـــــدة العضويـــــة

ثانياً : التجربـــــة الأدبيـــــة

ثالثاً : كيف تحلل نصاً أدبيـــاً؟

الملحق رقـــم «٩»

درس نموذجي لتدريس «الوحدة العضوية» بطريقة الحوار.

خطوات سير الدرس :

كتابة العناوين الثابتة على السبورة.

اليوم : الصف والشعبة :

التاريخ : الحصة :

الموضوع :الوحدة العضوية:

أهداف الدرس :

أ. الأهداف العامة : تنمية الذوق الأدبي للطلبة وتمكينهم من تذوق الأدب الرفيع والتمييز بين مستوياته بموازين ذوقية دقيقة.

ب. الأهداف الخاصة : القراءة التعبيرية المصورة للمعنى وفهم المعنى العام لقصيدة «الحطيئة» وتذوقها ووقف الطلبة على وسائل التعبير المختلفة وتوضيح موضوع الوحدة العضوية من خلالها.

وسائل الإيضاح :

أ. السبورة لتنظيم الملخص السبوري.

ب. ديوان الشاعر.

خطوات سير الدرس :

أولاً : المقدمة والتمهيد. «٥ دقائق»

أمهد للدرس الجديد بشئ من محتواه وذلك بأعطاء نبذة مختصرة عن حياة الشاعر «الحطيئة».

- أطلب من أحد الطلبة التعريف بالشاعر.
- أطلب من طالب آخر أن يذكر المناسبة التي قيل فيها النص.
- لماذا لقب الشاعر بالحطيئة؟

أطرح هذه الأسئلة شفوياً على الطلبة واستمع الى اجابتهم وأجعلهم يصلون الى النتائج بأنفسهم، وفي هذا فائدة عقلية كبيرة أكثر مما لو أخبرهم بالحقائق مباشرة، ومنحهم اياها من غير تفكير، وكذلك أتمكن من خلال هذه الأسئلة من معرفة مدى استعدادهم واطلاعهم على الموضوع.

بعد هذا أقول لهم : الحطيئة هو أبو مليكة جرول ولقب بالحطيئة لقصره أو لدمامته وقد ولد لأمة تسمى الضراء كانت لاوس بن مالك العبسي نشأ في حجرة مغموزاً في نسبة وجعله ذلك قلقاً مضطرباً منذ أخذ يحس بالحياة [1] . اشترك الحطيئة في حرب داحس والغبراء في الجاهلية دخل الإسلام ووفد على الرسول صلى الله عليه وسلم وانشده، ولما توفي الرسول صلى الله عليه وسلم إرتد الحطيئة مع قومه. وهو من فحول الشعراء ومتقدميهم وفصحائهم وكان شديد الهجاء للناس ولكثرة هجائه ألقاه عمر بن الخطاب رضي الله عنه في السجن فقال قصيدة يتشفع فيها الى عمر رضي الله عنه مطلعها :

ماذا تقول لأفراخ بـــذي مرخ ●● حمر الحواصل لاماء ولاشجر

ألقيت كاسبهم في قعر مظلمة ●● فارحم عليك سلام الله ياعمر

فخلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه سبيله وأخذ عليه عهداً أن لايهجو أحداً من المسلمين [1] له ديوان مطبوع منه أختار مؤلف الكتاب هذه القصيدة الموضوعية في الوصف والقصص، جميلة السبك، كاملة المعالجة .

ثانياً : العرض والتحليل «٢٥ دقيقة».

١- أوجه الطلبة بأخراج كتاب مادة النقد الأدبي وفتحه عند الصفحة التي تشتمل على النص.

٢- أقرأ النص قراءة نموذجية واضحة.

٣- يقرأ الطلبة النص قراءة صامتة لفهمه والتدبر في معانيه مع تنبيههم على وضع خطوط تحت الكلمات الصعبة والاستفسار عنها بعد الانتهاء من القراءة الصامتة.

٤- اناقشهم في معاني الكلمات الجديدة، وأكتبها على السبورة وهي: عاصب : يابس، البر : القمح، راعه : افزعه، العدم : الفقدان، أحجم : امتنع، برهة : فترة، قرى : مايقدم للضيف، كلمها : جرحها، عنت : ظهرت - بعد هذا أناقشهم في معانيها المعجمية ثم أسير معهم في شرح أبيات القصيدة على أساس اتخاذ كل بيت وحده، الشرح والتفسير، ومن خلال شرح أبيات القصيدة أوضح موضوع الوحدة العضوية في بناء القصيدة معتمداً الطريقة الحوارية في التدريس.

- أطلب من أحد الطلبة إعطاء مقدمة عن القصيدة وبعد هذا أقول لهم بأن القصيدة تصف

---

(١) أنظر : طبقات فحول الشعراء لابن سلام الجمحي «٢٣١هـ» شرح، محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، السفر الأول، ص ٩٧، العصر الإسلامي لشوقي ضيف، دار المعارف بمصر، ط٢، ص ٩٥.

(٢) عمر فروخ، تاريخ الأدب العربي، ج ١، دار العلم للملايين ، بيروت، ص ٣٣٢.

مشهداً من مشاهد الكرم العربي باسلوب قصصي.

– بأي شئ يتصف العربي؟

– من يعطينا مثال عن الكرم العربي؟

الشاعر في قصيدته يتدرج في عرض احداثها من البداية حتى النهاية وأول مايقدم لك الشاعر وصفاً لأبطال القصة، ووصفاً لمسرح الأحداث هذا اعرابي يعيش في صحراء موحشة لايالف الناس ويحب العزلة ويشاركه حياة الوحدة امراته وثلاثة أطفال حفاة عراة لم يذوقوا طعم الخبز وبينما هم في مثل هذه الحالة يرون شبحاً في الظلام.

– من هذا الشبح؟

– هل يستطيع الأب أن يُكرم ضيفه؟

وعندما يرى الأبن حيرة أبيه يتقدم اليه ويطلب منه أن يذبحه ويقدم لحمه طعاماً لضيفه.

– أية قصة من قصص القرآن الكريم تذكرنا بهذه القصة؟

يكون جواب هذا السؤال قصة اسماعيل عليه السلام عندما رأى أبوه إبراهيم عليه السلام في المنام أن يذبحه فامتثل لأمر أبيه.

– هل يمكن الأعتذار بالفقر للضيف؟

– كيف عبّر الشاعر عن هذا في قصيدته؟

– ماذا فعل الأب تجاه هذا الموقف؟

وسرعان مابدت على البعد مجموعة من حمر الوحش تسير في صف منتظم تريد الماء.

– هل أطلق الأعرابي سهمه تجاهها قبل أن تشرب الماء؟ ولماذا؟.

هكذا يتجاوز الاعرابي محنته بعد أن منّ الله عليه وساق له هذه الحمر ليصطاد واحداً منها وتكون طعاماً لهم وكانت حفاوتهم بالضيف شديدة.

– بأي شئ تتصف هذه القصيدة؟

– ماهو سبب التكامل والالتحام في القصيدة؟

– ماهو طابع موضوع القصيدة؟

– ماذا أشاع الموضوع الواحد في القصيدة؟

– ماالمراد بالوحدة العضوية؟

– مارأي النقاد القدامى في الوحدة العضوية؟

– لماذا يصعب توفير الوحدة الكاملة في النص الشعري لاسيما إذا طال؟

– هل كان الشاعر «الحطيئة» موفقاً في نقل تجربته الأدبية الى الآخرين؟

بعد الأجابة على هذه الأسئلة التي أقوم بطرحها شفوياً على الطلبة والتوصل الى الحلول الصحيحة لها أطلب من الطلبة صياغة المعنى العام للقصيدة بعبارات متماسكة ومترابطة وإذا عزّ على أحدهم أوجه السؤال الى طالب ثان وثالث حتى يستقيم المعنى ثم أطلب منهم استنباط الأفكار الأساسية في القصيدة وادونها على السبورة.

ثالثاً : الموازنة والأستنباط : «١٠ دقائق».

وذلك بذكر نص يشبه النص الذي تم تدريسه، مثل قصيدة الفرزدق ومطلعها :

واطلس عسال، وماكان صاجاً ● ● دعوت بناري موهناً فأتاني

هذه القصيدة تشبه قصيدة الحطيئة لأنها وصفية ذات طابع قصصي لتتصف بوحدة الموضوع.

اناقش الطلبة في معنى كل بيت منها وألفت أنظارهم الى التكامل والالتحام القائم في القصيدتين وتسلسل الأحداث فيهما وبعد المناقشة الهادفة الكاملة أطلب منهم الموازنة بينه وبين النص الأصلي من حيث المعاني والأفكار والصور والأخيلة.

رابعاً : الخلاصة : أقوم بكتابتها على السبورة «٥ دقائق».

يراد بالوحدة العضوية أن يكون العمل الأدبي كلاً متكاملاً على الرغم من تعدد أجزائه وعناصره، هذه الأجزاء مترابطة متلاحمة مثل تلاحم أعضاء الجسم الواحد في الكائن الحي. هذه القصيدة تعالج موضوعاً واحداً بأسلوب قصصي هذا الموضوع أشاع فيها جواً نفسياً وشعورياً واحداً.

خامساً : واجب الدرس القادم :

الملحق رقم «١٠»

درس انموذجي لتدريس موضوع «التجربة الأدبية» بطريقة الحوار

خطوات سير الدرس :

كتابة العناوين الثابتة على السبورة.

اليوم : الصف والشعبة :

التاريخ : الحصة :

الموضوع : التجربة الأدبية

أهداف الدرس :

أ. الأهداف العامة : نفس أهداف الدرس السابق.

ب. الأهداف الخاصة : فهم المعنى العام لقصيدة علي محمود طه المهندس ووقف الطلبة على وسائل التعبير المختلفة فيها وتذوقها وتوضيح موضوع التجربة الأدبية من خلالها.

وسائل الأيضاح :

أ. السبورة لتنظيم الملخص السبوري عليها.

ب. بعض مؤلفات الشاعر.

خطوات سير الدرس :

أولاً : المقدمة «٥ دقائق»

أمهد للدرس الجديد بشيء من محتواه وذلك بأعطاء نبذة مختصرة عن حياة الشاعر «علي محمود طه المهندس».

– من يستطيع أن يعرفنا بالشاعر علي محمود طه؟

– من يذكر لنا عدداً من مؤلفات الشاعر؟

أطرح هذه الأسئلة شفوياً على الطلبة وأستمع الى إجاباتهم وأجعلهم يصلون الى الإجابة بانفسهم وفي هذا فائدة عقلية كبيرة أكثر مما لو أخبرهم بالحقائق مباشرة ومنحهم إياها من غير تفكير، ومن خلال هذه الأسئلة اتمكن من معرفة مدى استعدادهم واطلاعهم على الموضوع.

بعد هذا أعطيهم نبذة مختصرة عن حياة الشاعر وأقول لهم أنه شاعر مصري ولد عام «١٩٠٢م» في بلدة المنصورة لأسرة على حظ من الثقافة، أرسله أبوه الى «الكتّاب» بالمدرسة الابتدائية ويختصر الطريق فلا يلتحق بالمدرسة الثانوية بل يلتحق بمدرسة الفنون التطبيقية ويتخرج منها سنة «١٩٢٤م» ويتعين بهندسة المباني في بلدته وله عدة مؤلفات منها ديوانه الأول «الملاح التائه» ونشر بعد هذا الديوان «ليالي الملاح التائه» بنفس الروح وفي سنة ١٩٤١ أخرج كتابه «أرواح شاردة» وفي عام ١٩٤٣م أخرج ديوانه «زهر وخمر» وله قصيدة بديعة في طارق بن زياد فاتح الأندلس سماها «من قارة الى قارة» وقد صور فيها طموح هذا القائد الفاتح العربي وظفره العظيم، والتي تمثل عنوان درسنا لهذا اليوم. وفي سنة ١٩٤٥ نشر ديوانه «الشوق العائد»، وآخر دواوينه «شرق وغرب» الذي نشره عام ١٩٤٧م واجمل قصائده قصيدته «نداء الفداء» التي يستصرخ فيها العرب لنجدة فلسطين مطلعها :

أخي جاوز الظالمون المدى ●● فحق الجهاد وحق الفدا [1]

ثانياً : العرض والتحليل : «٢٥ دقيقة»

١- أوجه الطلبة لأخراج كتاب مادة النقد الأدبي وفتحه عند الصفحة التي تشتمل على النص.

٢- أقرأ النص قراءة نموذجية واضحة.

٣- أعطيهم فرصة لقراءة النص قراءة صامتة لفهمه والتدبر في معانيه مع تنبيههم على ضرورة وضع خطوط تحت الكلمات الجديدة والأستفسار عنها بعد الأنتهاء من القراءة الصامتة.

٤- أناقشهم في معاني المفردات الصعبة واكتبها على السبورة وهي: فنن الجبال: قممها، لواء: قائد، حمائل السيف: علاقة السيف، الخضم: البحر، الرُبان: قادة السفن، إزائي: أمامي.

بهذا هذا أناقشهم في معانيها المعجمية ثم أسير معهم في شرح أبيات القصيدة واتخاذ كل بيت منها وحده للشرح والتفسير، ومن خلال شرح أبيات القصيدة أوضح موضوع التجربة الأدبية للشاعر معتمداً الطريقة الحوارية في التدريس.

- أسأل الطلبة لأعطاء مقدمة عن القصيدة وأستمع لأجابة عدد منهم ثم أقول لهم بان القصيدة تصف حدثاً تاريخياً يفتخر به العرب وهو فتح بلاد الأندلس بقيادة القائد العربي طارق أبن زياد.

---

(١) شوقي ضيف، الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف بمصر، ط٣، ص ١٦١.

- ماهي الصورة التي رسمها لنا الشاعر في قصيدته؟
- لماذا أقر القائد طارق بن زياد بحرق السفن بعد عبور البحر؟

القصيدة تتألف من مقطعين الأول يصور الشاعر فيه وصول السفن برّ الأندلس والثاني يصور فيه احراق السفن بعد عبور البحر، إن موضوع القصيدة تاريخي واحداثه تاريخية وقعت فعلاً ولوّن الشاعر ذلك الحدث الكبير بشعوره واحساسه، وبهذا المعنى فاننا نقرأ تجربة شعورية ذات موضوع تاريخي فيه صورة ادبية لحدث تاريخي بعيد قد استطاع الشاعر أن ينقل الينا هذا الأحساس فبدأ بالسؤال تلو السؤال.

أأشباح جن فوق سطح الماء؟

أم عقبان انحدرت من قمم الجبال؟

ومايكاد السامع يتلقى هذين السؤالين في صورة موحية بالغموض والقوة حتى يواجهه بجواب مفاجئ فيه غموض أيضاً «لابل سفين لحن تحت لواء».

ويتوجه الشاعر باسئلة أخرى الى القارئ:

- لمن السفين...؟
- واي لواء؟
- من الفتى الجبار؟

وهكذا يهيئ الشاعر النفوس لاستقبال صورة البطل.

- ماذا أضفت الصورة التي رسمها الشعر عن البطل؟
- ماذا أضفى الشاعر للحدث التاريخي بعد أن رسم له صورة ملونة؟
- من يستطيع أن يعرف لنا التجربة الأدبية؟
- مامدى مطابقة الكلام للمقام أو لمقتضى الحال في القصيدة؟
- هل كان الشاعر موفقاً في نقل تجربته ومشاعره الى الآخرين؟
- متى تكون التجربة الأدبية ناجحة؟
- هل يشترط على الأديب أن يعيش التجربة الأبية فعلاً؟
- ماهو الأيصال؟ وهل استطاع الشاعر أن يحققه في قصيدته؟
- لماذا تُعد التجارب القومية والأنسانية أسمى من التجارب الذاتية؟
- كيف يتمكن الأديب من نقل تجربته للآخرين؟
- ماهي الصفات التي على القارئ أن يتصف بها؟

بعد الاجابة على هذه الأسئلة والتحاور في معانيها مع الطلبة والتي يتم طرحها شفوياً، أطلب من أحد الطلبة صياغة المعنى العام للقصيدة بعبارات متماسكة ومترابطة واذا عز على أحدهم أوجه السؤال الى طالب ثان وثالث حتى يستقيم المعنى ثم أطلب منهم استنباط الأفكار الأساسية في القصيدة وأدونها على السبورة.

ثالثاً : الموازنة والاستنباط : «١٠ دقائق»

وذلك بذكر نص يشبه النص الذي تم تدريسه مثل قصيدة ابن زريق البغدادي التي يصور فيها تجربته الغرامية مطلعها :

لاتعذليه فأن العذل يولعه ●● قد قلت حقاً ولكن ليس يسمعه

هذه القصيدة يصور فيها الشاعر تجربته الغرامية، اناقش الطلبة في معنى كل بيت منها وألفت أنظارهم الى التشابه القائم بين القصيدتين وتسلسل الأحداث فيهما، وبعد المناقشة الهادفة أطلب منهم أن يوازنوا بين النصين من حيث المعاني والأفكار والصور والأخيلة ووضوح التجربة الشعورية عند الشاعرين ومدى مقدرة كل واحد منهم على نقلها الى الجمهور.

رابعاً : الخلاصة : «٥ دقائق»

أقوم بكتابة خلاصة الموضوع على السبورة بالتعاون مع الطلبة.

يراد بالتجربة الأدبية أنها الصورة النفسية التي تمثل إنفعال الأديب بموضوع ما من موضوعات الحياة أو مشهد من مشاهد الطبيعة، ولايشترط على الأديب أن يعيش التجربة الأدبية فعلاً لأنه قد ينفعل بموضوع قرأ عنه أو قصة سمعها.

يشترط في التجربة لكي تسمى أدبية أن تكون قادرة على أن تنقل الى القارئ الأحساس الذي شعر به الأديب وانّ تجارب الحياة لاتحطى وتتفاوت فيما بينها من حيث القيمة والسمو.

رابعاً : تحديد واجب الدرس القادم :

الملحق رقم «١١»

درس نموذجي لتدريس موضوع «كيف تحلل نصاً أدبياً؟» بطريقة الحوار.

خطوات التدريس :

كتابة العناوين الثابتة على السبورة.

اليوم : الصف والشعبة :

التاريخ : الحصة:

الموضوع : كيف تحلل نصاً ادبياً؟

أهداف الدرس :

أ. الأهداف العامة : نفس أهداف الدرس السابق.

ب. الأهداف الخاصة : تدريس الطلبة موضوع «كيف تحلل نصاً أدبياً؟» وتزويدهم بالمعلومات التي تساعدهم على تحليل النصوص الادبية ونقدها.

وسائل الأيضاح :

السبورة لتنظيم الملخص السبوري.

خطوات سير الدرس :

أولاً : المقدمة : «٥ دقائق»

أمهد للدرس الجديد بشئ من محتواه وأقول لهم بأن النصوص الأدبية بانواعها المختلفة كلها تتألف من أفكار وعواطف ومعان وخيال.

- ماهو الوعاء الذي ضم هذه الأفكار والعواطف والمعاني؟
- كيف كرّم الله سبحانه وتعالى اللغة العربية؟

أطرح هذه الأسئلة شفوياً على الطلبة وأستمع الى اجاباتهم واجعلهم يصلون الى الاجابة بأنفسهم ومساعدتهم. أن لهذا فائدة عقلية كبيرة لهم اكثر مما لو أخبرتهم بالحقائق مباشرة ومنحم إياها من غير تفكير. وعن طريق هذه الأسئلة أتمكن من معرفة مدى استعدادهم واطلاعهم على موضوع الدرس.

ثانياً : العرض والتحليل : «٢٥ دقيقة»

- ماهي الأجراءات التي نقوم بها عندما نريد أن تحلل نصاً أدبياً؟
- هل تكفي قراءة واحدة للنص والحكم عليه من خلالها؟ ولماذا .
- ما الغاية والهدف من كل قراءة من القراءات الثلاث؟
- ماذا اصطلح على عملية الكشف عن مضمون العمل الأدبي؟
- ماذا اصطلح على عملية بيان مواطن الضعف والقوة في النص الأدبي؟
- ماذا اصطلح على عملية الكشف عن اسلوب التعبير عن تلك المضامين؟

إنّ تحليل النص الأدبي على نحو مأشرنا اليه يقتضي منا معرفة «ماحول النص» وهي معرفة سابقة على درس النص وتحليله.

- ماذا نعني بعبارة «ماحول النص»؟

إنّ معرفة «ماحول النص» هي في الواقع ليست نقداً وانما هي أضواء كاشفة تساعد على تقويم النص بشكل رصين وصائب، ومعرفة صاحب النص تعدُ أيضاً من الأمور المهمة لأن الأدب يتأثر بشخصية منشئة واننا نجد مصداق ذلك في شعر المتنبي فأن معرفتنا به تساعدنا على فهم معاني شعره وأفكاره وحتى لغته وكذلك حال باقي الشخصيات الأدبية الأخرى القديمة والحديثة . لذلك يجب على كل واحد منكم أن ينتبه الى معرفة الخطوط المهمة والتفصيلات الدقيقة عن حياة الأديب لتكون له عوناً عند تحليل نتاجاته الأدبية، وكذلك معرفة المناسبة التي قيل فيها النص تساعد على فهم معانيه مثل أسماء الأماكن والأشخاص وكذلك لمعرفة البيئة التي عاش فيها الأديب، والعصر الأثر الكبير في فهم نتاجه.

لابد أن تعلم عزيزي الطالب أن هذه المعرفة قد لاتكون ميسرة دائماً فهناك نصوص كثيرة غفل أسم منشئها، وهذا الغموض كاف بأن يلغي المعرفة المتعلقة بالمناسبة والبيئة وهذا يحصل مع النصوص القديمة لقدمها أو لقلة شهرة أصحابها.

- إن فقدان مثل هذه المعرفة هل تشكل عائقاً لفهم النص؟

هكذا أجعل موضوع الدرس على شكل حوار بيني وبينهم أطرح عليهم هذه الأسئلة شفوياً واستمع الى اجاباتهم للوصول الى الحلول الصحيحة وفهم موضوع الدرس «كيف تحلل نصاً أدبياً»؟

ثالثاً : التطبيق : «١٠ دقائق»

وذلك باختيار نص شعري وتطبيق ماتم تعلمه عن كيفية تحليل نص أدبي، والنص المختار هو قصيدة للمتنبي مطلعها :

نزور دياراً مانحب لها مغنى ●● ونسال فيها غير ساكنها الأذنا

أناقش الطلبة في معانيها وأفكارها وتذوق جمالها الفني وتطبيق ماتم تعلمه عن كيفية تحليل النصوص الأدبية ونقدها وبعد هذا نستنبط القاعدة التي تعتمد في تحليل النصوص الأدبية ونقدها والتي تمثل خلاصة الموضوع.

رابعاً : الخلاصة : «٥ دقائق»

أقوم بكتابتها على السبورة وبمشاركة الطلبة.

إذا أردنا أن نحلل نصاً أدبياً لابد من اتباع مايلي:

أولاً : الدراسة الخارجية للنص «ماحول النص» وتشمل :

أ. صاحب النص.

ب. المناسبة التي قيل فيها النص.

ج. البيئة والعصر.

ثانياً : الدراسة الداخلية للنص.

أ. القراءة الأولى لتفسير المضمون.

ب. القراءة الثانية لتحليل الشكل.

ج. القراءة الثالثة لتقويم النص عامة وبيان وحدته ومواطن القوة والضعف فيه والحكم عليـــــه.

رابعاً : واجب الدرس القادم.

الملحق رقم «١٢»

درس انموذجي لتدريس «الوحدة العضوية» بطريقة حل المشكلات.

خطوات التدريس :

كتابة العناوين الثابتة على السبورة.

اليوم : الصف والشعبة :

التاريخ : الحصة:

الموضوع : الوحدة العضوية

أهداف الدرس :

أ. الأهداف العامة : نفس أهداف الدرس السابق.

ب. الأهداف الخاصة : القراءة التعبيرية المصورة للمعنى وفهم المعنى العام لقصيدة «الحطيئة» وتذوقها ووقف الطلبة على وسائل التعبير المختلفة وتوضيح موضوع الوحدة العضوية من خلالها.

وسائل الأيضاح :

أ. السبورة لتنظيم الملخص السبوري.

ب. ديوان الشاعر.

خطوات سير الدرس :

أولاً : المقدمة «٥ دقائق»

أمهد للدرس الجديد بشئ من محتواه وذلك بأعطاء نبذة مختصرة عن حياة الشاعر «الحطيئة» وأقول لهم «تذكر نفس الترجمة التي ذكرتها في الدرس السابق وبنفس الأسلوب».

ثانياً : العرض والتحليل : «٢٥ دقيقة»

في هذه الخطوة من خطوات التدريس اعتمد طريقة حل المشكلات في عرض الموضوع.

أولاً لابد من أن يسود الفصل الدراسي جو من الهدوء واشعار الطلبة بالحرية والابتعاد عن اسلوب التهكم والزجر لكي أُتيحُ لهم القدرة على التفكير وابداء الراي والمناقشة الهادفة التي تعتبر من النقاط المهمة في التغلب على المشكلات التي تواجههم، وابعدُ منهم طابع الخجل والخوف، والشعور بالثقة بالنفس.

بعد هذا أجعل موضوع الدرس على شكل مشكلات «صعوبات» أطرحها عليهم وبصورة متسلسلة تتناسب مع خبراتهم ومستوياتهم فلاتكون صعبة فتثبط همهم ولاسهلة جداً فيستهينوا بها بل بين ذلك قواماً فتكون على قدر من الصعوبة حتى تتحدى قدراتهم وتثير تفكيرهم وكما يلي:

١- أوجه الطلبة بإخراج كتاب مادة النقد الأدبي المخصص تدريسه وفتحه عند الصفحة التي فيها النص.

٢- اقرأ القصيدة قراءة نموذجية مبعرة واتيح لهم فرصة لقراءتها قراءة صامتة على أن يضعوا خطوطاً تحت الكلمات الصعبة.

٣- بعد إنتهائهم من القراءة الصامتة اناقشهم في معاني الكلمات الجديدة «نفس كلمات الدرس السابق» وأقوم بكتابتها على السبورة، ثم أسير معهم في شرح أبيات القصيدة مبيناً مافيها من أوجه الجمال وموضحاً عنوان الدرس «الوحدة العضوية» من خلالها وبأسلوب حل المشكلات وكما يلي :

- من يستطيع أن يوضح لنا معنى البيت الأول من القصيدة، وبهذا جعلت الطلبة يشعرون بالمشكلة «الصعوبة» التي حددتها لهم وياخذ الطلبة بقراءة البيت الأول والتدبر في معانيه لايجاد الحلول الصحيحة لهذه المشكلة واستحضار خبراتهم السابقة لكي تقيدهم في الموقف الجديد وصياغة الفروض كحل تقريبي لها، بعد هذا أستمع لاجابات الطلبة المختلفة ثم نناقش هذه الفروض للوصول الى أفضل الأجابات. وفي هذه المرحلة افسح المجال للطلبة بالمناقشة الحرة لكل مقترح واشجعهم على المشاركة في النقاش حتى يضيفوا افكاراً جديدة ويقارنوا النتائج.

وهكذا استمر معهم في توضيح معاني أبيات القصيدة والربط بينها ثم أطرح عليهم مشاكل أخرى تثير تفكيرهم حول القصيدة منها :

- باي شئ تتصف هذه القصيدة؟
- ماهو الأسلوب الذي استخدمه الشاعر «الحطيئة» في قصيدته؟
- لماذا استشهد مؤلف الكتاب بالنص كاملاً؟
- هل كان «الحطيئة» موفقاً في نقل تجربته الى الآخرين؟
- مامعنى الوحدة العضوية؟
- عندما يطول النص الشعري يصعب توفير الوحدة الكاملة فيه لماذا؟
- مامدى مطابقة الفاظ القصيدة للمقام ولمقتضى الحال؟

كل هذه الأسئلة أعرضها شفوياً على الطلبة واطلب منهم ايجاد الحلول لها فاستمع الى عدة

اجابات ثم أجعلهم يناقشون كل الآراء المطروحة حولها للوصول الى الحل الصحيح بعد استحضار خبراتهم السابقة لتوضيفها في الموقف الجديد.

ثالثاً : التطبيق والموزانة : «١٠ دقائق»

هنا تبرز قيمة ماتعلمه الطلبة من خلال حل مشاكل «قصيدة الحطيئة» واكتسابهم خبرات جديدة سيكون لها أثرها الفاعل في مواجهة المواقف المماثلة مستثمرين في ذلك مبدأ انتقال أثر التدريب في التعلم الذي تم خلال حل تلك المشاكل الى المواقف الأخرى والنص المختار هو قصيدة الفرزدق التي مطلعها :

واطلس عسال وماكان صاحباً ●● دعوت بناري موهناً فاتاني

أناقش مع الطلبة قصيدة الفرزدق على طريقة مناقشة قصيدة الحطيئة وألفت انظارهم الى التقارب والتشابه القائم في القصيدتين وتسلسل الأحداث ثم أطلب منهم أن يحددوا أوجه الشبه بين القصيدتين.

وبعد هذا أستنبط منهم خلاصة الموضوع.

رابعاً : الخلاصة : «٥ دقائق»

أقوم بكتابتها على السبورة وبمساعدة الطلبة.

يراد بالوحدة العضوية أن يكون العمل الأدبي عملاً متكاملاً على الرغم من تعدد أجزائه وعناصره، وأن هذه الأجزاء مترابطة متلاحمة مثل تلاحم أعضاء الجسم الواحد في الكائن الحي وان هذه القصيدة تعالج موضوعاً واحداً بأسلوب قصصي هذا الموضوع أشاع فيها جواً نفسياً وشعورياً واحداً.

خامساً : تعيين واجب الدرس القادم.

الملحق رقم «١٣»

درس نموذجي لتدريس موضوع التجربة الأدبية بطريقة حل المشكلات

خطوات سير الدرس :

كتابة العناوين الثابتة على السبورة.

اليوم : الصف والشعبة :

التاريخ : الحصة :

الموضوع : التجربة الأدبية

أهداف الدرس :

أ- الأهداف العامة : نفس أهداف الدرس السابق .

ب- الأهداف الخاصة : فهم المعنى العام لقصيدة الشاعر علي محمود طه المهنس لفتح الأندلس واطلاع الطلبة على وسائل التعبير المختلفة والصور البلاغية الموجودة فيها والتذوق الجمالي والفني لها.

وسائل الإيضاح :

أ- السبورة لتنظيم الملخص السبوري .

ب- بعض مؤلفات الشاعر

خطوات سير الدرس :

أولاً : المقدمة : «٥ دقائق»

أمهد للدرس الجديد بشيء من محتواه وذلك باعطاء نبذة مختصرة عن حياة الشاعر «نفس ترجمة الدرس السابق الملحق رقم -١٠- وبنفس الأسلوب».

ثانياً : العرض والتحليل «٢٥ دقيقة».

أولاً لابدّ من أن يسود الفصل الدراسي جو من الهدوء واشعار الطلبة بالحرية والابتعاد عن إسلوب التهكم والزجر لكي أتيح لهم القدرة على التفكير وابداء الرأي والمناقشة الهادفة التي تعتبر من النقاط المهمة في التغلب على المشكلات التي تواجههم، وأبعد عنهم طابع الخجل والخوف من طرح آرائهم حتى أجعلهم يشعرون بالثقة بالنفس والأعتماد عليها. بعد هذا أجعل موضوع الدرس

على شكل مشكلات «صعوبات» أطرحها عليهم وبصورة متسلسلة تتناسب مع خبراتهم ومستوياتهم فلاتكون صعبة فتثبط همهم ولاسهلة جداً فيستهينوا بها مع شيئ من الصعوبة حتى تتحدى قدراتهم وتثير تفكيرهم وكما يلي :

١- أوجه الطلبة بإخراج كتاب مادة النقد الأدبي المخصص للصف السادس الأدبي وفتحه عند الصفحات التي فيها النص.

٢- أقرأ قصيدة «علي محمود طه المهندس» قراءة نموذجية معبرة وأتيح لهم فرصة لقرائتها قراءة صامتة وأنبههم على وضع خطوطاً تحت الكلمات الجديدة.

٣- بعد إنتهائهم من القراءة الصامتة أناقشهم في معاني الكلمات الجديدة «الكلمات نفسها التي في الدرس السابق في الملحق رقم -١٠- واكتبها على السبورة ثم أسير معهم في شرح أبيات القصيدة مبيناً فيها أوجه الجمال وموضحاً عنوان الدرس -التجربة الأدبية- من خلالها وبأسلوب حل المشكلات وكما يلي :

- ماهو الحدث التاريخي الذي تدور حوله معاني القصيدة؟

بهذا جعلت الطلبة يشعرون بالمشكلة «الصعوبة» التي حددتها لهم، فيأخذ الطلبة بالتفكير لايجاد حل هذه الصعوبة.

- ماهي الصورة التي رسمها لنا الشاعر في قصيدته؟

يأخذ الطلبة بقراءة القصيدة بتمعن بحثاً عن الصورة التي رسمها الشاعر في قصيدته للتوصل لحل هذه الصعوبة.

- من يوضح لنا معنى البيت الأول :

أشباح جن فوق صدر الماء ؟ ●● تهفو بأجنحة من الظلماء

يبدأ الطلبة بقراءة البيت والتدبر في معانيه أملاً في الوصول لحل هذه المشكلة فيستحضروا خبراتهم السابقة لتوظيفها في الموقف الجديد وبعد هذا أستمع الى اجابات الطلبة المختلفة ثم نناقش هذه الأجابات للوصول الى أفضل الأجابات، وهنا أفسح المجال للطلبة بالمناقشة الحرة لكل مقترح وأشجعهم على النقاش حتى يضيفوا أفكاراً جديدة ويقارنوا النتائج.

بهذه الطريقة أستمر معهم في توضيح معاني أبيات القصيدة والربط بينها ثم أطرح عليهم مشاكل أخرى تثير تفكيرهم حول القصيدة منها:

- هل كان الشاعر موفقاً في اختيار الألفاظ الدالة على المعاني؟

- ماهي الصيغة التي استخدمها الشاعر في بداية قصيدته؟

– هل كان الشاعر موفقاً في استخدام الصور البلاغية في قصيدته؟

ان موضوع القصيدة تاريخي لكن الشاعر استطاع أن يرسم له صورة ملونة واضفى عليه الحياة والحركة فماهي الأبيات الشعرية التي تتسم بالحياة والحركة.

– ماهو مغزى القصيدة وكيف يمكن ادراكه؟

– ماهي الصورة التي رسمها الشاعر للقائد العربي الذي فتح بلاد الأندلس؟

– لقد جعل الشاعر قصيدته في مقطعين فما هو المقطع الأول وماالمقطع الثاني؟

يمر الانسان في حياته بعدة تجارب لا بل أن حياته كلها سلسلة غير متقطعة من التجارب يعيشها الأفراد على نحو متفاوت عمقاً وقوة واحساساً وتبقى تجارب الأفراد شخصية إلا إذا استطاع هذا الفرد أن يختار لتجربته الشكل الأدبي المناسب الذي بواسطته يتمكن من ايصال تجربته الى الآخرين عندها فقط تسمى تجربة أدبية.

– في ضوء هذا الذي مر بنا من يستطيع أن يعرف لنا التجربة الأدبية؟

– ماهو الأيصال وهل حقق الشاعر هذا العنصر في قصدته؟

– هل كان الشاعر موفقاً في نقل تجربته الأدبية للآخرين؟

– هل التجارب القومية والوطنية والانسانية والذاتية مستاوية في النمو؟

– هل يشترط على الأديب ان يعيش التجربة الأدبية؟

كل هذه المواقف تعرض على الطلبة الواحد بعد الآخر وكل واحد منها يعد مشكلة للطلبة فيبدؤا بالتفكير فيها لاستحضار خبراتهم الأدبية السابقة والقيام باستحضار مهارات التذوق الأدبي وقواعده المترابطة في النص المعروض أمامهم ثم الانتقاء من هذه وتلك مايمكن تطبيقه في الموقف الجديد وصولاً الى الحل المنشود لاختبار الفروض المناسبة لحل المشاكل «الصعوبات» لهذا لابد من فسح مجال المناقشة الحرة لكل مقترح، وحث الطلبة على المشاركة لكي يضيفوا افكاراً جديدة ويقارنوا النتائج.

ثالثاً : التطبيق والموازنة : «١٠ دقائق»

في هذه الخطوة من خطوات الدرس تبرز قيمة ماتعلمه الطلبة من خلال حل مشاكل قصيدة «علي محمود طه» واكتسابهم خبرات جديدة سيكون لها الأثر الفاعل في مواجهة المواقف المماثلة مستثمرين في ذلك مبدأ انتقال اثر التدريب في التعلم الذي تم خلال حل تلك المشاكل في المواقف الأخرى والنص المختار هو قصيدة ابن زريق البغدادي التي مطلعها:

لاتعذليه فان العذل يولعه ●● قد قلت حقاً ولكن ليس يسمعه

أناقش مع الطلبة قصيدة ابن زريق البغدادي على طريقة قصيدة علي محمود طه والفت أنظارهم الى التكامل القائم في القصيدتين وتسلسل الأحداث فيهما ووضوح التجربة الأدبية في القصيدتين ثم أسالهم بأن يحددوا أوجه التشابه بين القصيدتين.

بعد ذلك استنبط منهم خلاصة الموضوع.

رابعاً : الخلاصة : «٥ دقائق»

أقوم بكتابتها على السبورة وبمساعدة الطلبة.

يراد بالتجربة الأدبية أنها الصورة النفسية التي تمثل انفعال الأديب بموضوع ما من موضوعات الحياة أو مشهد من مشاهد الطبيعة، لايشترط على الأديب أن يعيش التجربة الأدبية فعلاً لأنه قد ينفعل بموضوع قرأ عنه أو قصة سمعها.

ويشترط في التجربة لكي تسمى أدبية أن تكون قادرة على أن تنقل للقارئ الأحساس الذي شعر به الأديب.

وأن تجارب الحياة لاتحصى وتتفاوت فيما بينها من حيث القيمة والسمو.

خامساً : تحديد واجب الدرس القادم.

الملحق رقم «١٤»

درساً نموذجي لتدريس موضوع «كيف تحلل نصاً أدبياً؟» بطريقة حل المشكلات

خطوات سير الدرس :

كتابة العناوين الثابتة على السبورة.

اليوم : الصف والشعبة :

التاريخ : الحصة :

الموضوع : كيف تحلل نصاً ادبياً؟

أهداف الدرس :

ا- الأهداف العامة : نفس أهداف الدرس السابق .

ب- الأهداف الخاصة : تدريس الطلبة موضوع «كيف تحلل نصاً أدبياً؟» وتزويدهم بالمعلومات التي تساعدهم على تحليل النصوص الادبية وتذوقها والحكم عليها.

وسائل الإيضاح :

السبورة لتنظيم الملخص السبوري عليها .

خطوات سير الدرس :

أولاً : المقدمة : «٥ دقائق»

أمهد للدرس الجديد بشيئ من محتواه، وأقول لهم بان النصوص الأدبية بانواعها المختلفة كلها تتالف من أفكار وعواطف ومعان وخيال.

- ماهو الوعاء الذي يضم هذه الأفكار والعواطف والمعاني؟
- كيف كرّم الله سبحانه وتعالى اللغة العربية؟

أطرح هذه الأسئلة شفوياً على الطلبة وأستمع الى اجاباتهم واجعلهم يصلون الى الأجابة بانفسهم ومساعدتهم. انّ في هذا فائدة عقلية كبيرة لهم أفضل مما اخبرهم بالحقائق مباشرة ومنحهم اياها من غير تفكير، وكذلك أتمكن من هذه الأسئلة معرفة مدى استعدادهم واطلاعهم على موضوع الدرس.

ثانياً : العرض والتحليل : «٢٥ دقيقة»

بدأ لابد من اضفاء جو من الحرية على الفصل الدراسي واشعار الطلبة بذلك والابتعاد عن اسلوب التهكم والزجر حتى تكون لديهم القدرة على التفكير وابداء الرأي والمناقشة الهادفة دون خجل وخوف بعد ذلك أجعل موضوع الدرس على شكل مشكلات «صعوبات» تتناسب مع خبرات الطلبة ومستوياتهم فلا تكون صعبة فتثبط همهم ولاسهلة جداً فيستهينوا بها بل يجب أن تحتوي على قدر من الصعوبة بحيث تثير تفكيرهم وتتحدى قدراتهم.

إذا أردنا أن نحلل نصاً أدبياً لابدّ من قراءة النص عدة مرات فما هو مفهوم القراءة؟

يأخذ الطلبة بالتفكير واستحضار خبراتهم السابقة للأجابة فأستمع الى عدة اجابات مختلفة وبعد هذا نناقش هذه الأجابات للوصول الى الأجابة الصحيحة. ثم ننتقل الى الفقرات الأخرى وبنفس الطريقة بعد قراءة النص عدة مرات نقوم بتحليل وتفسير أبياته.

– ماذا نعني بمصطلح التحليل؟

– ماذا نعني بمصطلح التفسير؟

– أنّ قراءة النص الأدبي عدة مرات تعدُّ من الأمور المهمة عندما نريد تحليله فماهي أهمية كل قراءة؟

– هناك أمور مهمة على الناقد أن ينتبه اليها عندما يريد أن يحلل نصاً ادبياً منها «معرفة ماحول النص» ماذا نعني بعبارة «ماحول النص».

بعد أن استمع الى اجابات الطلبة ومناقشتها، أقول لهم بان هذه الأمور التي ذكرناها لتوضيح عبارة ماحول النص أنها ليست نقداً وانما هي أضواء كاشفة تنير الطريق للناقد لتقويم النص الأدبي.

أنّ معرفة صاحب النص مهمة لأن الأدب يتأثر بشخصية منشئه وأنت تجد هذا واضحاً في شعر المتنبي فأن معرفتنا بشخصيته وماعرف عنه من اعتداد شديد وطموح يساعد على فهم معاني شعره وافكاره وحتى لغته وقس على ذلك باقي الشخصيات الأدبية قديماً وحديثاً.

– من خلال هذا يتضح لنا بان على المحلل أن يهتم بمعرفة جملة من الأمور التي تساعده على فهم وتحليل النصر فماهي هذه الأمور؟

بعد هذا أوضح لهم تلك الأمور المهمة التي تساعد محلل النص في مهمته منها معرفة التفصيلات الدقيقة عن حياة الأديب ومعرفة المناسبة التي قيل فيها النص، وكذلك البيئة والعصر التي عاش فيها الشاعر، لمالها من أثر كبير يساعد الناقد على فهم النص وتحليله.

لابد أن تعلم عزيزي الطالب بأن هذه الأمور نحصل عليها ونجدها في دواوين الشعراء

والكتب الأدبية التي تزخر بها مكتباتنا، وقد لاتكون هذه ميسرة فهناك الكثير من النصوص غفل أسم فشئها وهذا الغموض كاف لأن يلغي المعرفة المتعلقة بالمناسبة والبيئة وهذا كثيراً مايحصل للنصوص القديمة لقدمها أو لقلة شهرة أصحابها .

– ان فقدان مثل هذه المعرفة هل تشكل عائقاً يحول دون تحليل النص وفهمه؟

– انّ للعملية التحليلية النقدية مخطط توضيحي يسهل عملية النقد والتحليل فما هو ذلك المخطط؟

رابعاً : التطبيق والموازنة : «١٠ دقائق»

وذلك بذكر نصوص تطبيقية لتطبيق ماتم توضيحه نظرياً مثل قصيدة المتنبي ومطلعها :

نزور دياراً مانحب لها مغنى ●● ونسال فيها غير ساكنها الأذنا

أناقش الطلبة في معانيها وأفكارها وتذوق جمالها الفني وتطبيق ماتم تعلمه عن كيفية تحليل النصوص الأدبية ونقدها وبعد هذا تستنبط القاعدة التي تعتمد لتحليل النصوص الأدبية ونقدها التي تمثل خلاصة الموضوع.

رابعاً : الخلاصة : «٥ دقائق»

أقوم بكتابتها على السبورة وبمشاركة الطلبة.

إذا أردنا أن نحلل نصاً أدبياً لابد من اتباع مايلي:

أولاً : الدراسة الخارجية للنص «ماحول النص» وتشمل :

أ– صاحب النص.

ب– المناسبة التي قيل فيها النص.

ج– البيئة والعصر.

ثانياً : الدراسة الداخلية للنص وتشمل :

أ– القراءة الأولى لتفسير المضمون.

ب– القراءة الثانية لتحليل الشكل.

ج– القراءة الثالثة لتقويم النص عامة وبيان وحدته ومواطن القوة والضعف فيه والحكم عليـــــــه.

خامساً : واجب الدرس القادم.

الملحق رقم «١٥»

الأختبار بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل :

يقدم الباحث أختباراً في مادة النقد الأدبي لطلاب الصف السادس الأدبي في الموضوعات «الوحدة العضوية، التجربة الأدبية، كيف تحلل نصاً أدبياً؟» بعد أن قام بتدريسها بطريقتي الحوار وحل المشكلات لمجموعتي التجربة الميدانية لمعرفة أثر هاتين الطريقتين في تحصيل طلاب الصف السادس الأدبي.

يقدم الباحث اليكم اختباره بصورته الأولية لتقويم فقراته، يرجو معاونتكم في ذلك خدمة للغتنا الجميلة واثراء لمتطلبات البحث العلمي.

أسأل الله تعالى أن يوفقكم علماءً تحافظون على لغتنا العظيمة لغة القرآن الكريم... وتقبلوا شكري وتقديري..

الباحث :

عادل عبدالرحمن نصيف

طالب دكتوراه

كليّة التربية – جامعة أم درمان الأسلامية

ملاحظة :

يمكن النظر الى مدى صلاحية الفقرات من حيث :

أ- مدى ملاءمتها لمستوى الطلبة.

ب- الصياغة.

ج- تغطيتها للموضوعات المذكورة

صيغة السؤال	صالحة	غير صالحة	التعديل
س١ / اختر الاجابة الصحيحة بوضع علامة « ✓ » أمام العبارة الصحيحة «٨ درجات»			
١- تسمى الوحدة التي تتمثل في النص الأدبي بالوحدة العضوية شبيها	X		
أ- بالجماد ☐			
ب- بالكائن الحي ☐			
ج- بالمواد العضوية ☐			
د- بالأعضاء ☐			
٢- يُستحسن ان يكون للنص الأدبي	X		
أ- بداية ونهاية ☐			
ب- خاتمة ☐			
ج- مقدمة ☐			
د- موجز للنص ☐			
٣- يشترط في التجربة الأدبية أن تنقل للقارئ	X		
أ- احساس الأديب ☐			
ب- احساس المستمع ☐			
ج- احساس الجمهور ☐			
د- احساس المجتمع ☐			
٤- تتفاوت التجارب الأدبية من حيث		X	
أ- الوزن ☐			
ب- القيمة والنمو ☐			
ج- القيمة الفنية ☐			
د- المادة العلمية ☐			
٥- لكي تكون عملية التحليل الأدبي للنصوص دقيقة وموضوعية لابدّ من		X	
أ- قراءة النص ☐			
ب- كتابة النص ☐			
ج- حفظ النص ☐			
د- حفظه وقراءته ☐			

	صالحة	غير صالحة	التعديل
٦- أن معرفة المناسبة التي قيل فيها النص تساعد على			X
أ- حفظ النص ☐			
ب- قراءة النص ☐			
ج- فهم معاني النص ☐			
د- حُسن النص ☐			
٧- لابدّ للناقد من قراءة النص	X		
أ- مرة واحدة ☐			
ب- مرتين ☐			
ج- عدة مرات ☐			
د- قراءة سريعة ☐			
٨- معرفة صاحب النص تعد من الأمور المهمة في			X
أ- نقد النص ☐			
ب- ذيوع النص ☐			
ج- حفظ النص ☐			
د- قراءة النص ☐			
س٢: اكمل الجمل الآتية : «٧ درجات»			
١- أي قصة لابدّ من ان تنتظمها وحدة وإلا	X		
٢- لابد من توافر ..... في القصيدة الى جوار وحدة الموضوع والشعور.	X		
٣- أن التجارب ..... و .....و..... أسمى من التجارب الذاتية.	X		
٤- لقد اصطلح على تسمية عملية الكشف عن مضمون العمل الأدبي بـ	X		
٥- أن ..... يقتضي معرفة ماحول النص.	X		
٦- أن معرفة المناسبة التي قيل فيها النص تساعد على	X		
٧- ان معرفة ..... مهمة لأن الأدب يتأثر بشخصية منشئة.	X		
س٣: ضع علامة « ✓ » أمام العبارة الصحيحة وعلامة «×» أمام العبارة الخطأ. «٧ درجات»			
١- يراد بالوحدة العضوية أن يكون العمل الادبي «قصيدة أم مقالة أم قصة» كلاً متكاملاً رغم تعدد اجزائه وعناصره.	X		

٢- يرى ابن رشيق القيرواني ان القصيدة مثلها مثل خلق الانسان في اتصال اعضائه بعضها ببعض. X

٣- ليس من الصعب على الأديب توفير الوحدة الكاملة في النص الشعري لاسيما اذا طال. X

٤- الايصال هو قدرة الأديب على أن يجعل القارئ يشعر بشعوره وينفعل لتجربته. X

٥- يشترط في الأديب أن يعيش التجربة الأدبية التي يكتب عنها. X

٦- ان المراحل التي تمر بها عملية التحليل الأدبي هي مرحلة التفسير والتقويم فقط. X

٧- ان الغاية من القراءة الأولى للنص لتقويمه والحكم له أو عليه. X

س٤: ما المخطط العام للعملية التحليلية النقدية ؟ «٨ درجات» X

ملحق رقم «١٦»

بسم الله الرحمن الرحيم

الاختبار بصورته النهائية

س١: اختر الاجابة الصحيحة بوضع علامة « ✓ » أمام العبارة الصحيحة. «٨ درجات».

١- تسمى الوحدة التي تتمثل في النص الأدبي بالوحدة العضوية شبيها.....

أ- بالجماد ☐

ب- بالكائن الحي ☐

ج- بالمواد العضوية ☐

د- بالأعضاء ☐

٢- يستحسن أن يكون للنص الأدبي .....

أ- بداية ونهاية ☐

ب- خاتمة ☐

ج- مقدمة ☐

د- موجز للنص ☐

٣- يشترط في التجربة الأدبية أن تنقل للقارئ.....

أ- احساس الأديب ☐

ب- احساس المستمع ☐

ج- احساس الجمهور ☐

د- احساس المجتمع ☐

٤- تتفاوت التجارب الأدبية فيما بينها من حيث .....

أ- الوزن ☐

ب- القيمة والنمو ☐

ج- القيمة الفنية ☐

د- المادة العلمية ☐

٥- حتى تكون عملية التحليل الأدبيّ للنصوص دقيقة وموضوعية لابدّ من

أ- قراءة النص ☐

ب- كتابة النص ☐

ج- نظرة متأملة فاحصة ☐

د- حفظ النص ☐

٦- أن معرفة المناسبة التي قيل فيها النص تساعد على .....

أ- فهم معاني النص ☐

ب- حفظ النص ☐

ج- نقد النص ☐

د- تحليل النص ☐

٧- لابد للناقد من قراءة النص.....

أ- مرة واحدة ☐

ب- مرتين ☐

ج- عدة مرات ☐

د- قراءة سريعة ☐

٨- ان معرفة صاحب النص تعد من الأمور المهمة في .....

أ- نقد النص ☐

ب- شيوع النص ☐

ج- حفظ النص ☐

د- قراءة النص ☐

س٢: اكمل الجمل الآتية : «٧ درجات»

١- أي قصة لابد من أن تنتظمها وحدة وإلا .....

٢- لابد من توافر ..... في القصيدة الى جوار وحدة الموضوع والشعور.

٣- ان التجارب .....و.....و..... أسمى من التجارب الذاتية.

٤- لقد اصطلح على تسمية عملية الكشف عن مضمون العمل الأدبي بـ .....

٥- أن ..... يقتضي معرفة ماحول النص.

٦- ان معرفة المناسبة التي قيل فيها النص تساعد على .....

٧- ان معرفة ..... مهمة لأن الأدب يتأثر بشخصية منشئة.

س٣: ضع علامة « ✓ » امام العبارة الصحيحة وعلامة «×» امام العبارة الخطا . «٧ درجات»

١- يراد بالوحدة العضوية أن يكون العمل الأدبي «قصيدة أم مقالة أم قصة» كلاً متكاملاً رغم تعدد اجزائه وعناصره.

٢- يرى ابن رشيق القيرواني أن القصيدة مثلها مثل خلق الانسان في اتصال أعضائه بعضها ببعض.

٣- ليس من الصعب على الأديب توفير الوحدة الكاملة في النص الشعري لاسيما اذا طال.

٤- الايصال هو قدرة الأديب على أن يجعل القارئ يشعر بشعوره وينفعل لتجربته.

٥- يشترط في الأديب أن يعيش التجربة الأدبية التي يكتب عنها.

٦- ان المراحل التي تمر بها عملية التحليل الأدبي هي مرحلة التفسير والتقويم فقط.

٧- أن الغاية من القراءة الأولى للنص لتقويمه والحكم له أو عليه.

س٤: ما المخطط العام للعملية التحليلية النقدية؟ «٨ درجات»

الملحق رقم «١٧»

أ نموذج الأجابة على فقرات الأختبار

س١: اختر الاجابة الصحيحة بوضع علامة « ✓ » أمام العبارة الصحيحة.

١- ..... ٢- بالكائن الحي ☐

٢- ..... ١- بداية ونهاية ☐

٣- ..... ١- احساس الأديب ☐

٤- ..... ٢- القيمة والسمو ☐

٥- ..... ٣- نظرة متأملة فاحصة ☐

٦- ..... ٣- فهم معاني النص ☐

٧- ..... ٣- عدة مرات ☐

٨- ..... ١- نقد النص ☐

س٢: أكمل الجمل الآتية:

١- ..... وإلا بدت مفككة.

٢- ..... وحدة الصياغة.....

٣- ..... القومية والوطنية والأنسانية .....

٤- ..... بالتفسير.

٥- أن تحليل النص الأدبي .....

٦- ..... فهم المعاني التي ينطوي عليها.

٧- ..... صاحب النص .....

س٣: ضع علامة « ✓ » أمام العبارة الصحيحة وعلامة «×» أمام العبارة الخطأ.

١-

٢-

٣- ×

٤-

٥- ×

٦- ×

٧- ×

س ٤ : ما المخطط العام للعملية التحليلية النقدية؟

إن المخطط العام للعملية التحليلية النقدية يكون كما يلي :

أولاً : الدراسة الخارجية للنص «ماحول النص» وتشمل :

أ- صاحب النص «نبحث عنه في كتب التراجم وتاريخ الأدب» .

ب- المناسبة التي قيل فيها النص «نبحث عنها في ترجمته الشخصية».

ج- البيئة والعصر «نبحث عنها في كتب التاريخ العام والحضارة».

ثانياً : الدراسة الداخلية للنص وتشمل :

أ- القراءة الأولى لتفسير المضمون.

ب- القراءة الثانية لتحليل الشكل.

ج- القراءة الثالثة في تقويم النص عامة وبيان وحدته ومواطن القوة والضعف.

ملحق رقم (١٨)

يبين درجات طلبة المجموعة الأولى في الاختبار البعدي

المجموعة الأولى بنين				المجموعة الأولى بنات			
رقم الطالب	الدرجة	رقم الطالب	الدرجة	رقم الطالبة	الدرجة	رقم الطالبة	الدرجة
١	٢٢	٢٨	٢٥	١	٢٥	٢٨	٢٧
٢	٢٤	٢٩	٢٦	٢	٢٣	٢٩	٢٤
٣	٢٦	٣٠	١٨	٣	٢٥		
٤	٢٥	٣١	٢٢	٤	٢٤		
٥	٢٣	٣٢	٢٣	٥	٢٦		
٦	٢١			٦	٢٧		
٧	٢٣			٧	٢٥		
٨	٢٤			٨	٢٣		
٩	٢٨			٩	٢٢		
١٠	٢٧			١٠	٢٤		
١١	٢٢			١١	٢٦		
١٢	٢٦			١٢	٢٥		
١٣	١٩			١٣	٢٠		
١٤	٢٤			١٤	٢١		
١٥	٢٨			١٥	١٧		
١٦	٢٦			١٦	٢٢		
١٧	٢٥			١٧	٢٠		
١٨	٢٧			١٨	١٩		
١٩	٢٤			١٩	١٨		
٢٠	١٩			٢٠	٢٣		
٢١	٢٣			٢١	١٨		
٢٢	٢٢			٢٢	٢٣		
٢٣	٢٥			٢٣	٢٧		
٢٤	٢٦			٢٤	٢٥		
٢٥				٢٥	٢٣		
٢٦				٢٦	٢٦		
٢٧	٢٦			٢٧	٢٤		

مجموع الدرجات = ٧٧٠

عدد الطلاب = ٣٢

المتوسط الحسابي =

$$\frac{٧٧٠}{٣٢}$$

= ٢٤,٠٦

الإنحراف المعياري =

$$ح = \sqrt{\frac{مج ح^{٢}}{ن}}$$

$$ح = \sqrt{\frac{٢٠١,٨٥٧٢}{٣٢}}$$

ح = ٢,٥١٢

مجموع الدجات = ٦٧٢

عدد الطالبات = ٢٩

المتوسط الحسابي =

$$\frac{٦٧٢}{٢٩}$$

= ٢٣,١٧

الانحراف المعياري

$$ح = \sqrt{\frac{مج ح^{٢}}{ن}}$$

$$ح = \sqrt{\frac{٢٢٤,١٣٨١}{٢٩}}$$

ح = ٢,٧٨٠

ملحق رقم (١٩)

يبين درجات طلبة المجموعة الثانية في الاختبار البعدي

المجموعة الثانية بنين				المجموعة الثانية بنات			
رقم الطالب	الدرجة	رقم الطالب	الدرجة	رقم الطالب	الدرجة	رقم الطالب	الدرجة
١	٢٣	٢٨	٢٢	١	٢٤	٢٨	١٨
٢	٢١	٢٩	٢٠	٢	٢٠		
٣	١٨	٣٠	٢١	٣	٢٢		
٤	٢٤	٣١	١٩	٤	٢١		
٥	١٩			٥	٢١		
٦	٢٣			٦	٢٢		
٧	١٨			٧	١٩		
٨	٢٢			٨	٢٤		
٩	١٨			٩	٢٠		
١٠	٢٢			١٠	٢١		
١١	٢٥			١١	٢٣		
١٢	١٩			١٢	٢٤		
١٣	٢٥			١٣	٢٦		
١٤	٢٠			١٤	٢٢		
١٥	٢٥			١٥	٢٣		
١٦	٢٢			١٦	٢٠		
١٧	٢٤			١٧	٢٠		
١٨	٢٣			١٨	٢١		
١٩	٢٠			١٩	٢٢		
٢٠	٢١			٢٠	٢٠		
٢١	٢٤			٢١	٢٠		
٢٢	٢١			٢٢	١٧		
٢٣	١٩			٢٣	١٨		
٢٤	٢٠			٢٤	١٦		
٢٥	٢١			٢٥	١٨		
٢٦	٢٠			٢٦	١٩		
٢٧	٢٢			٢٧	١٧		

مجموع الدرجات = ٦٦١

عدد الطلاب = ٣١

المتوسط الحسابي =

$$\frac{٦٦١}{٣١}$$

= ٢١,٣٢

الإنحراف المعياري =

$$ح = \sqrt{\frac{مج ح^{٢}}{ن}}$$

$$ح = \sqrt{\frac{١٣٦,٧٧٤٤}{٣١}}$$

ح = ٢,١٠٠

مجموع الدجات = ٥٧٨

عدد الطالبات = ٢٨

المتوسط الحسابي =

$$\frac{٥٧٨}{٢٨}$$

= ٢٠,٦٤

الانحراف المعياري

$$ح = \sqrt{\frac{مج ح^{٢}}{ن}}$$

$$ح = \sqrt{\frac{١٥٨,٤٢٨٨}{٢٨}}$$

ح = ٢,٣٨

السيرة الذاتية

الأسم : عادل عبدالرحمن نصيف العزي

تاريخ الميلاد ومكانه : ١٩٥٤ – ناحية كنعان – محافظة ديالى

الجنسية : عراقي

المؤهلات العلمية :

١– درجة البكالوريوس في الآداب والتربية، تخصص لغة عربية ودراسات إسلامية، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٧٩م.

٢– الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ١٩٨٦م.

٣– درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ١٩٨٧م.

الوظائـــف:

١– مدرس لمادة اللغة العربية ١٩٧٩ – ١٩٨٢.

٢– مدرس لمادة طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الأسلامية في معهد إعداد المعلمين ١٩٨٨ – ١٩٩٢.

٣– مدرس لمادة طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الأسلامية في معهد إعداد المعلمين المركزي ١٩٩٢ – ١٩٩٣.

٤– مدرس مساعد لمادة طرائق تدريس اللغة العربية في كلية المعلمين – الجامعة المستنصرية ١٩٩٤م «الوظيفة الحالية».

البحوث والدراسات :

١– استخدام طريقة الاستبصار في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ١٩٨٦.

٢– أنواع الجموع في اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، ١٩٨٧.

٣– أهمية الوسائل التعليمية في التعلم والتعليم، ١٩٨٩.