مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية
Eissn :2600-6421 Issn : 2353-0464
المجلد 10 / العـدد: 1 (2022)، ص: 30 - 68

التفكير العلمي في النقد الأدبي (المعايير والمهارات)

Scientific thinking in literary criticism (standards and skills)

د. هنادي محمد بحيري[1]

[1]بلاغة ونقد - كلية اللغة العربية– جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية

hmbehairi@uqu.edu.sa

تاريخ الاستلام 2022/01/16 تاريخ القبول: 27 /2022/01 تاريخ النشر: 2022/02/16

الملخص :

اقتصر الفهم الشائع للتفكير العلمي و ما يرتبط به من سمات و مهارات على تناول المسائل العلمية والقضايا التجريبية في العلوم الميدانية كالطب و الهندسة و الفلك و العمارة و لم يقترن في المؤلفات العلمية بالعلوم الإنسانية إلى في مسائل تتعلق بالبحث العلمي و مناهجه بينما عند النظر و التأمل و التفكر في القضايا الأدبية و النقدية و طريقة تناولها و عرضها بالشرح أو التعليل في الكتب المتخصصة يجد الباحث أسس التفكير العلمية جلية خاصة لدى الباحثين المتخصصين في النقد الأدبي اللذين يحرصون على عرض الأفكار و إثارة الأسئلة لمناقشة فرضياتهم و اختبار صحتها بمرونة و قدرة على تلاقح الأفكار و الاستفادة من التجارب المشابهة.

إن هذا التوجه في النقد الأدبي جدير بالتركيز و المناقشة لتغذية عقول الباحثين في مجال الدراسات النقدية بضرورة الاهتمام بطرق التفكير العلمي في مناقشة القضايا و إبراز دور مهارات التفكير العلمي في إقناع القارئ (المتلقي) بالنظرية أو المنهجية التي يمكن تعميمها و تجريبها في قضايا تهدف إلى تغيير النظرة للتفكير في النقد الأدبي من كونه ارتبط بالأدب القائم على التذوق و الإبداع إلى

أدبا بحاجة إلى منهجية لتصنيفه و تحليله و مناقشته بطريقة علمية أصيلة تجعل منه علما في مصاف العلوم التجريبية التي تنهض بالفكر العربي.

ما لحاجة الى التفكير العلمي في معرفة تركز على الذوق والخبرة وهي معرفة متأرجحة بين من يعتبر النقد فنا أو علما. لماذا كان التفكير العلمي مقترنا بالتفكير النقدي؟ كيف استطاع التفكير العلمي الاقتران بالفلسفة والنقد.. هل يمكن ان يكون الناقد فيلسوفا أي يوظف نظرياته الفلسفية في تحليل النص الأدبي. هل يمكن ان يكون التفكير العلمي الاسم المرادف للتفكير النقدي ومهاراته العلمية.

كيف استطاع الباحثون من استخدام التفكير العلمي في مناقشة القضايا النقدية وماهي أهم المعايير والسمات والمهارات التي ينبغي أن ينطوي عليها التفكير العلمي؟ ماهي أسباب الانحراف في التفكير العلمي؟ هذا ما سوف يعرضه البحث ويناقشه في ثنايا أجزائه.

الكلمات المفتاحية: التفكير العلمي، التفكير النقدي، النقد الأدبي، معايير التفكير، مهارات التفكير

ABSTRACT

The common understanding of scientific thinking and the associated features and skills was limited to dealing with scientific issues and empirical issues in the field sciences such as medicine, engineering, astronomy, and architecture. It is not reflecting on literary and critical issues and the way they are dealt with and presented by explanation or reasoning in specialized books, the researcher finds the foundations of scientific thinking evident, especially among researchers specializing in literary criticism who are keen to present ideas and raise questions to discuss their hypotheses and test their validity with flexibility and ability to cross ideas and benefit from similar experiences.

This approach in literary criticism deserves focus and discussion to nourish the minds of researchers in the field of critical studies with the need to pay attention to methods of scientific thinking in discussing issues and to highlight the role of scientific thinking skills in persuading the reader (the recipient) of a theory or methodology that can be generalized and tested in issues aimed at changing The view of thinking about literary criticism from being linked to literature based on taste and creativity to a literature that needs a methodology to classify, analyze and discuss it in an authentic scientific way that makes it a science in the ranks of the empirical sciences that promote Arab thought.

How has scientific thinking been able to associate with philosophy and criticism. Can the critic be a philosopher, that is, he employs his philosophical theories in analyzing the literary text? Could scientific thinking be the name synonymous with critical thinking and its scientific skills?

How were researchers able to use scientific thinking in discussing critical issues and what are the most important criteria, features and skills that scientific thinking should include? What is the reason of the intellectual aberration? This is what the research will present and discuss in its parts.

Keywords: critical thinking, literary criticism, scientific thinking, thinking standards, thinking skills.

المؤلف المرسل: د. هنادي محمد بحيري

مقدمة

يحتاج الانسان عامة إلى التفكير العلمي في مواجهة المشكلات التي تنظم حياته على مختلف الأصعدة، فالمقصود بالتفكير العلمي ليس البحث العلمي أو تفكير العلماء، بل التفكير الذي يفسر ويبرر بأسس منطقيه منظمة تساعد الانسان على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في جميع مناحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم اخلاقية أم سياسية.

يعد التفكير العلمي إحدى المجالات المشتركة بين العلوم التجريبية والتنظيرية يعمل على تأطير ومنهجية طريقة التعاطي مع حقائق العلوم والوصول الى نظريات تفسر الظواهر المحيطة بنا سواء كانت ظواهر ملموسة حسية أو ظواهر عقليه. عند ارتباط التفكير العلمي بالنقد الأدبي يتطلب ذلك تفسير الظواهر و الأحداث و الأحكام النقدية بطريقة منهجية منظمة تقوم على مهارات و معايير مدروسة تحول النقد الأدبي ومجالاته إلى ميدان مكشوف يفسر و يبرر و يغوص في معاني المعاني سواء في تاريخ النقد الأدبي أو ظواهره أو مجالاته مثلا التفكير العلمي يساعدنا بأسس منطقية على الغوص في ظهور بعض الأجناس الأدبية في فترات معينة في تاريخ النقد الأدبي مثل المقامات و يفسر أساليب النقاد ومهاراتهم الفكرية كالجاحظ ومهارة الاستطراد و تعصبهم لبعض الأفكار التي ترسخت و أصبحت من مسلمات النقد الأدبي كترتيب طبقات فحول الشعراء لابن سلام الجمحي. التفكير العلمي يفسر طبيعة الانحرافات الفكرية عند النقاد المعاصرين ومبررات هذا الانحراف مثل الانحراف الفكري عند نصر حامد أبوزيد ومحمد أركون ومحمد شحرور وصلاح عبد الصبور وغيرهم.

لم يحظ النقد الأدبي بدراسات متخصصة في التفكير العلمي، ولكن انطوت كتب ومراجع التفكير النقدي على بعض من مهارات التفكير العلمي الذي يتطلبه

التفكير العلمي في النقد الأدبي (المعايير والمهارات)

هذا لنوع من التفكير كما توجد مئات المراجع في التحليل النقدي الذي يطبق مهارات التفكير سواء كان الغرض من التحليل تعليميا أو نقديا لكن تظل الحاجة ملحة لتقديم رؤية بانورامية عن أهمية التفكير العلمي في النقد الأدبي يستفيد منها الباحثون في هذا المجال والمتعلمون لمعايير ومهارات التفكير العلمي في النقد الأدبي.

تعريف التفكير العلمي:

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، والذي قد يتأثر بنمط تنشئته، ودافعيته، وقدراته، وخلفيته الثقافية، وغيرها مما يميزه عن الآخرين، الأمر الذي قاد إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء بخصوص تعريف التفكير، وخصائصه، وأشكاله، وأساليبه.

و عندما يقترن التفكير بالنقد الأدبي تصبح المهمة أكثر صعوبة إذ تتباين آراء النقاد اتجاه النص الأدبي أو أديب معين أو حقبة زمنية أدبية أو مدرسة أدبية وفقا لعوامل تشكل تفكيرهم في إصدار الأحكام المقنعة و المنطقية بل أحيانا نرى أن الناقد نفسه تتغير أفكاره و معتقداته النقدية من حقبة لأخرى في زمن واحد مثل الناقد محمد مندور الذي أتم رسالته للدكتوراه بإشراف الأستاذ أحمد أمين عام 1943، والتي عرفها القراء العرب بعنوان النقد المنهجي عند العرب (1944) (مندور، 2008، 24) ، نجد تأثر مندور بالنقد الأوروبي واهتمامه بتحويل ذلك التأثر إلى تأثير شائع معلناً في مستويات و خصائص تفكيره في هذا الكتاب.

ويكاد دارسو مندور أن يتفقوا على تقسيم تطوره الفكري النقدي إلى مرحلتين: مرحلة النقد الجمالي التأثري – وهي مرحلة تأثر تفكيره بالأفكار الغربية-، ومرحلة النقد الأيديولوجي- وهي مرحلة التحرر من سلطان الهيمنة الغربية

والاستقلال الفكري-. غير أن محمد براده في واحدة من أهم الدراسات حول مندور يضيف مرحلة ثالثة بينهما، هي المرحلة الوصفية التي سعى أثناءها إلى الالتزام بأسلوب علمي تحليلي محايد- وهي المرحلة الفكرية الانتقالية في حياة مندور العلمية-.

مما سبق نجد أنه لا بد من استعراض أهم التعريفات التي وردت في التفكير عند المختصين من علماء النفس والمهتمين بتفسير السلوكيات والأهواء وطرق التفكير ومنها:

1. التفكير هو: "ما يحدث عندما يحل شخص ما مشكلة."(قطامي، 2001، ص 198)، وهذا المعنى ينطوي على أن الشخص يبدأ في التفكير عندما يواجه مشكلة، ويبحث عن حل لها، ومن أمثلة هذه المشكلات: مشكلة تحديد زمن نص أدبي أو نسبة النص لصاحبه أو تفسير توجه أدبي عند جماعة من الأدباء.
2. التفكير هو: "عملية معرفية، "فعل عقلي عن طريقه تكتسب المعرفة" يشير هذا المعنى إلى أن التفكير يؤدي إلى تعلم معرفة) معلومات (جديدة، أي أن التفكير هو أداة الفرد لتعلم المعرفة الجديدة. فمعلومة مثل الفرق بين المناهج النقدية السياقية والمناهج النسقية في تحليل النص ألأدبي والمفارقات في تطبيقها على الأجناس الأدبية تعد نوعا من المعارف الجديدة التي يتعلمها الفرد بالتنظير والتطبيق.
3. التفكير هو: "إدراك علاقات بين عناصر موقف معين مثل إدراك العلاقة بين- المقدمات والنتائج، وإدراك العلاقة بين العلة والمعلول أو السبب والنتيجة أو إدراك العلاقة بين شيء معلوم وشيء غير معلوم، أو إدراك العلاقة بين العام والخاص (بكر، 2002، ص ص13-17) وطبقا لهذا المعنى فإن التفكير يحدث عندما يدرك الفرد علاقات لم تكن معروفة له من قبل. فمثلا لو اعطي لهذا الفرد مقدمتان هما: نظرية النظم تعني توخي معاني النحو بين الكلم كمقدمة كبرى

والنظم إحدى دلائل عجائز القرآن (مقدمة صغرى) سيتوصل منهما إلى نتيجة هي أن توخي معاني النحو بين الكلم إحدى دلائل إعجاز القرآن.

4. التفكير هو : "كل نشاط عقلي يستخدم الرموز كأدوات له، أي يستعيض عن الأشياء- والأشخاص والأحداث والمواقف بالرموز بدلا من معالجتها فعليا وواقعيا... والمقصود بالرمز كل ما ينوب عن الشيء أو يعبر عنه أو يشير إليه، أو يحل محله وتتمثل أدوات الرموز في الصورة الذهنية والألفاظ والمعاني والأرقام كما تشمل التعبيرات والإشارات والعلامات الموسيقية والخرائط الجغرافية والصيغ الرياضية وبذلك يشمل التفكير كل العمليات العقلية من تخيل وتذكر وتصور وفهم واستدلال وتعليل وتصميم وتخطيط ونقد (عيسى، 2014، ص 8) و الدراسات النقدية مليئة بالأنشطة التي تعالج الرموز في الاستعارات و الكنايات إذ تعتبر أيضا الإشارة أحد أدوات البيان عند الجاحظ.

5. "هو مفهوم افتراضي[1] يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي، موجه نحو حل مسالة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى أو إجابة شافية لسؤال ما ويتعلمه الفرد من ظروفه البيئية المتاحة." (بكر، 2002، ص 16) ومن دلالات هذا المعنى:

أ- أن التفكير نشاط عقلي يحدث في الدماغ وهو غير ملموس وغير مرئي، ويستدل- عليه من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الفرد، كالكلام والكتابة، والحركات، والإشارات، والانفعالات.

ب- التفكير نشاط موجه وليس عشوائيا؛ بمعنى أن الفرد يوجه هذا النشاط نحو موضوع- أو موقف أو حدث معين.

[1] المفهوم الافتراضي: هو مفهوم نفترض وجوده من خلال ما يحدث من آثار، بالرغم من عدم ملاحظتنا له، لكونه غير ملموس أو مرئي، ومن أمثلة المفاهيم الافتراضية الجاذبية الأرضية؛ فنحن لا نلمسها مباشرة وإنما نستدل عليها من آثارها وهي سقوط الاجسام نحو الأرض

ت- إن التفكير يستهدف حل مسألة أو اتخاذ قرار أو البحث عن معان وعلاقات بين- الأشياء، الاحداث أو المواقف أو الإجابة عن سؤال ما.

ث- التفكير يمكن تعلمه .

مثلا عند التفكير في شبهة نقل النقد العربي لمصطلحات وأفكار النقد اليوناني التي وردت عند أرسطو وأفلاطون والدلائل التي يقدمها أصحاب هذه الشبهة مثل طه حسين يستوجب علينا التفكير في زمن ظهور الشبهة وأدلتها التي تركز على ترجمة النقد اليوناني واستفادة النقاد العرب الأوائل من ذلك أمثال قدامة بن جعفر وابن حازم القرطاجني في منهاج البلغاء وسراج الأدباء والتفكير في الرد على هذه الشبهة التي تهدف إلى تقويض الفكر العربي وهدم أصالته المعرفية.

6. التفكير هو " العملية التي يتم بواسطتها توليد الأفكار وتحليلها- ومحاكمتها" (قطامي، 2001، ص 357) وينطوي هذا المعنى للتفكير على اعتبار أن التفكير يحدث عندما يقوم الفرد بإنتاج معرفة جديدة أو عندما يقوم بتحليل المعرفة بحثا عما تمثله من عناصر وعلاقات أو عندما يقوم بتقييم معرفة ما ونقدها. وكأن هذا المعنى للتفكير يوحي لنا إن التفكير يحدث عندما نولد أفكارا جديدة أو نقوم بتحليل الأفكار أو نقيمها أو ننقدها. مثل الكتابة الإبداعية أو تحليل النص الأدبي وما يتضمن من مراحل تبدأ بالقراءة والفهم ثم التحليل وفقا لمنهج سياقي أو نسقي وأخيرا التقييم للنص الأدبي.

تؤكد التعريفات وغيرها، تعقد مفهوم التفكير، واختلاف الرؤى حوله، وتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل البشري، وتعقد عملياته، وتبين لنا أنه كغيره من المفاهيم المجردة والتي يصعب علينا قياسه مباشرة، لذا فقد استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدة، ليميزوا بين نوع وآخر من أنواعه.

التفكير العلمي في النقد الأدبي (المعايير والمهارات)

مستويات التفكير العلمي:

تأسيسا على ما سبق من تعاريف نستطيع أن نقسم مستويات التفكير وعمقه اختياريا أو اصطناعيا بحسب النشاط أو الجهد العقلي المبذول لإنجاز مهام التفكير إلى المستويات التالية:

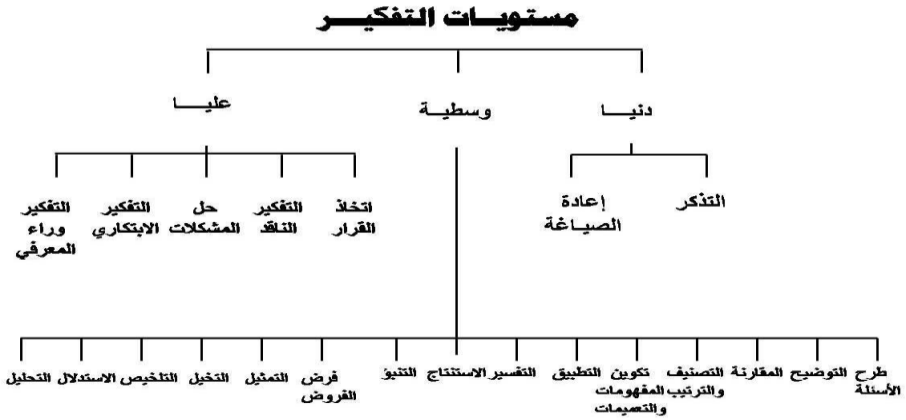
1مستويات التفكير الدنيا) المنخفضة-)

2مستويات التفكير الوسطية) الراقية-)

3مستويات التفكير العليا) العليا-)

«ويندرج تحت كل مستوى منهم أنشطة عقلية معينة يطلق عليها عمليات عقلية

Mental Processesأو مهارات تفكير Thinking Skills فالعملية العقلية إذن ماهي إلا نشاط عقلي يوظفه الفرد لإنجاز مهمة محددة، التفكير فيها مطلوب. ولكل عملية عقلية مسمى خاص بها (زيتون، 1995، ص ص 222 – 229)



شكل (1-1) : مستويات التفكير وما يرتبط بها من عمليات / مهارات

لبيان مستويات التفكير (عيسى، 2014، ص 27) والمراد منها فنستهل **بالمستوى الأدنى** من التفكير ويندرج تحته نمطين:

أ- التذكر Remembering –

وتحدث هذه العملية عندما يتذكر الفرد معلومة معينة سبق أن احتفظ بها في الذاكرة.

وقد تتطلب العملية التعرف على هذه المعلومة من بين معلومات أخرى او استدعاء نفس المعلومة من تلك الذاكرة ومن مهام التفكير التي توظف فيها هذه العملية: مثل تذكر قصيدة لشاعر معين أو تذكير مصطلحات لمنهج نقدي.

ب- إعادة الصياغة حرفيا Literal Rephrasing -

وتحدث هذه العملية عندما يعيد الفرد صياغة معلومة أو أكثر من صيغة إلى أخرى وتحمل نفس المعنى وبشكل حرفي تقريبا؛ بمعنى أنه لا يضيف من ذاته معاني جديدة لتلك الصيغة الأخرى. ومن أمثلة مهام التفكير التي توظف فيها هذه العملية: إعادة صياغة اتجاه أدبي أو تاريخ لحقبة أدبية أو ترجمة لفكرة نقدية مثل كتابات الدكتور عبد الفتاح كيليطو النقدية باللغة الفرنسية عن الأدب و النقد العربي و خاصة أدب المقامة و ما يتصل به من مؤلفات على الرغم من مقدرة الكاتب على كتابة أفكاره باللغة العربية (كيليطو، 2020، ص 72)

أما المستوى المتوسط فأبرز عمليات التفكير التي ينطوي عليها- :

طرح الأسئلة، التوضيح، المقارنة، التصنيف، الترتيب، تكوين المفهومات والتعميمات، التطبيق، التفسير، الاستنتاج، التنبؤ، فرض الفروض التمثيل، التخيل، التلخيص، الاستدلال، التحليل. (زيتون، 1995، ص ص 235 – 224)

1. طرح الاسئلة:Asking Questions -

وتحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بنفسه أو بإيعاز من الغير بطرح أسئلة حول موضوع ما محل تعلمه أو ملاحظته، وقد تكون هذه الأسئلة بغرض

تسهيل تعلم هذا الموضوع كأن يطرحها على نفسه وهو يقرأ مقالا مثلا ويحاول الإجابة عنه فيسهل عليه استيعاب مضمون هذا المقال، أو بغرض الاستفسار من الآخرين عن شيء غمض عليه، ومعيار نجاح الفرد في عملية طرح الأسئلة يعتمد على قدرته على صياغة الأسئلة بلغة مفهومة وألفاظ لا تحمل تأويلات في معانيها وعلى عمق السؤال ذاته.

2. التوضيح:Demonstrating -

وتحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بشرح، أو تبسيط، أو تأويل معلومة، أو أكثر لنفسه، أو للآخرين بغرض كشف معناها أو غموضها بحيث تصبح في متناول الإفهام. وقد يستعمل التوضيح بأدوات التوضيح المناسبة مثل ضرب الأمثلة، استخدام التشبيهات أو وسائل الإيضاح مثل الرسوم، والصور، واللوحات، وغيرها.

3. المقارنة:Comparing -

تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بالتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الظواهر أو الموضوعات وذلك بناء على عدد من المعايير) معايير المقارنة (وتعدد المعايير التي تبنى عليها المقارنة) مثل المقارنة بين العصور الأدبية أو المناهج النقدية أو الشعراء في حقبة زمنية واحدة.

4. التصنيف والترتيبClassifying and Ordering - :

تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بجمع مفردات) معلومات،

-ظواهر،...الخ (في فئات/ مجموعات معينة اعتمادا على خواص أو صفات محددة تجمع كل فئة منها مع تقديم الأساس الذي استند إليه في القيام بهذا التصنيف، كأن يصنف الأجناس الأدبية أو النقاد أو الأغراض الشعرية.

5. تكوين المفهومات: عملية تكوين المفهومات تحدث عندما يتعامل الفرد مع- مجموعة من الأشياء، أو المواقف، أو الظواهر، أو الأفكار وعن طريق الملاحظة) أو

الاستنتاج (يدرك العلاقات أو التشابه والاختلاف بين تلك الأشياء، أو المواقف أو الظواهر أو النتائج أو الأفكار، ثم يقوم بتحديد للخصائص أو الصفات المشتركة بين مجموعة منها ويضعها في فئة تصنيفية ويطلق عليها اسما أو رمزا ثم يستخدم هذا الاسم أو الرمز في تصنيف الأشياء، أو المواقف، أو الظواهر، أو الأفكار فيما بعد. مثل تصنيف الظواهر الأسلوبية عند الأدباء أو الانحرافات على وجه الخصوص ويأتي على إثرها تكوين التعميمات: تحدث هذه العملية عندما يستخلص الفرد عبارة عامة (تعميم)- تنطبق على عدد من الحالات أو الأمثلة أو الملاحظات. مثل تعميم ضعف الأدب العثماني أو قوة الأدب العباسي.

6. التطبيق :Applying - وتحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بنقل معرفة أو خبرة محددة من موقف معين إلى موقف آخر جديد لم يمر به من قبل وعادة ما ينطوي هذا الموقف الجديد على سؤال أو مسألة مطلوب الإجابة عنها حيث يوظف الفرد ما لديه من معلومات معينة في حل هذه المسألة. مثل تطبيق منهج نقدي في تحليل نص أدبي.

7. التفسير (Explaining - التعليل وتحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بتعليل أو تسويغ أو ذكر أسباب حدوث بعض الأحداث أو الظواهر الطبيعية أو الإنسانية أو يقوم بالبرهنة على صحة علاقة معينة. مثل تفسير توجهات شعر شاعر أو ايف مؤلف.

8. الاستنتاج- conclusion : نقول على سبيل التوضيح إن الفرد يقوم بعملية الاستنتاج عندما يتوصل إلى معلومة أو نتيجة جديدة غير موجودة مباشرة في الموضوع أو الموقف محل التفكير، ولكنه يستدل عليها من قرائن (ملاحظات)مرتبطة بهذا الموضوع أو ذلك الموقف. وبذلك يمكن القول إننا نقوم بعملية الاستنتاج عندما نتخطى المعلومات الموجودة في موقف ما لنصل إلى معلومات جديدة اعتمادا على المعلومات الأولى وبعبارة أخرى إننا نقوم بعملية

الاستنتاج عندما نعمل على تفسير ملاحظاتنا. ومن المهم الإشارة إلى أن الاستنتاج الذي نصل إليه اعتمادا على الملاحظات قد لا يكون صحيحا.

9. التنبؤ[2](التوقعPredicting -) يقوم الفرد بعملية التنبؤ عندما يتوصل إلى معرفة ما سيحدث في المستقبل بالاستعانة بما لديه من معلومات سابقة.

10. فرض صياغة الفروض:Formulating Hypotheses -

الفرض تعبير يستخدم عموما للإشارة إلى احتمال أو استنتاج مبدئي أو قول غير مثبت يخضع للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة أو نتيجة معقولة تفسر الغموض الذي يكتنف موقفا أو مشكلة وتصاغ الفروض في صورة جملة خبرية وقابلة للاختبار

11. . التمثيل:Representation - تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بإعادة صياغة المعلومات أو إعادة التعبير عنها

بصورة تظهر العلاقات المهمة في عناصرها عن طريق تحويلها إلى أشكال تخطيطية أو مخططات، جداول، رموز، أشكال بيانية ونحو ذلك من صور إعادة الصياغة تلك.

12. التخيل[3]:Imagining - وتحدث هذه العملية عندما يطلق الفرد عنان خياله ويكون صورا عقلية مبتكرة أو أفكار جديدة غير موجودة عادة؛ بمعنى أن الفرد يتحرر فيها من عالم الحقيقة والواقع وعادة لا يكون بحاجة إلى معطيات أو بيانات واقعية

13. التلخيص:Summarizing - وتحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بضم المعلومات بكفاءة في عبارة/ عبارات متماسكة وهذا يتطلب إيجاد مركزية الموضوع

[2] تختلف عملية التنبؤ عن عملية التخمين من حيث اعتماد الأولى على بيانات /معلومات معطاة

[3] الخيال هو التفكير بالصورة أو عملية عقلية تقوم على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة، بحيث تنظمها في صور وأشكال لا خبرة للفرد بها من قبل أو هو المعالجة الذهنية للصورة الحسية وبخاصة في حالة غياب المصدر الحسي الأصلي.

واستخراج الأفكار الرئيسية فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح؛ بمعنى أن العملية تنضوي على قراءة لما بين السطور وتجريد وتنقيح وربط الأفكار البارزة، إنها عملية تعاد فيها صياغة الفكرة أو الأفكار الرئيسية التي تشكل جوهر (خلاصة) الموضوع. ويجدر التنويه أن عملية التلخيص لا تعني مجرد إعادة صياغة نص مسموع أو مرئي أو مكتوب كما لا تعني مجرد تكثيفه وتقصيره إنما أشبه ما يكون- - بعملية البحث عن حفنة من الذهب في جبل من الصخور. من ذلك يتضح أن عملية التلخيص تتطلب القيام بفرز للكلمات والأفكار ومحاولة فصل ما هو أساسي عن غير الأساسي ومعالجة المفهومات والأفكار المتضمنة بلغة من يقوم بالتلخيص وانطلاقا من خبرته بالموضوع وفهمه له، كما تتطلب مهارة ترتيب الأولويات. أو بعبارة أخرى فإن تلك العملية تتطلب التحليل واتخاذ قرار حول ما يمكن حذفه أو تضمينه بالإضافة إلى تقييم مدى أهمية ما يحذف وما لا يحذف.

14. الاستدلالReasoning – وهو نوعان استقرائي وتمثيلي، الاستقرائي مثل محاولة الناقد عبد الله الغذامي في تحليل عنوان قصيدة يا قلب مت ظمأ في شعر حمزة شحاته واستقرائه النداء في شعر حمزه شحاته للوصول إلى غرض حمزة في نداء قلبه فوجد أنه نادى الجمال و المرأة و الليل و لما انقطع به الأمل نادى القلب الذي بات لا يشعر به (الغذامي، 2006، ص ص 263-270) ، أما التمثيلي فمثل محاولة كمال أبو ديب في تحليل قصيدة أبو نواس بالمنهج البنيوي في كتابه جدلية الخفاء والتجلي (أبو ديب، 1995، ص 180) التي مطلعها:

يا ابنة الشيخ اصبحينا ما الذي تنتظرينا

حيث وضح أن القصيدة مكونة من بنائين اثنين وهما الخمرة والأطلال مؤكدا أن أبا نواس قد فكر في بناء قصيدته بطريقة تظهر أهمية الخمرة بافتتاح القصيدة بها وبعلامات أخرى في طريقة تكوين القصيدة والانتقال من غرض إلى غرض.

15. التحليل analyzing

تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بتجزئة موقف مركب أو نص معقد) مقروء أو مسموع (إلى مكونات من عناصر أساسية) ثم تجاوز ذلك إلى التبصر أو البحث أو الفحص المدقق لذلك الموقف أو النص ولتلك العناصر بغرض التوصل إلى الأفكار الرئيسية وفهمها وتقييمها. ويعتبر تحليل النصوص الأدبية بمختلف المناهج النقدية من الأمثلة على هذه العملية وقد يستخدم التحليل في تفكيك النصوص الشعرية لبيان عناصر مكوناتها من الآداب المختلفة كدراسة شعر السياب للوقوف على الأسطورة واستخداماتها في شعره بوصفها لونا قصصيا مليئا بالرموز والدلالات يستلهمه الشاعر في التعبير عن ذاته أو عن مشاكل المجتمع المختلفة (الرفاعي، 2013، ص 181).

أما عمليات التفكير العليا فهي تتكون من أنواع متعددة تجدر الإشارة إليها وتعريفها لا سيما أن من أنواع التفكير العليا التفكير الناقد. وهي: اتخاذ القرار، التفكير الناقد، تفكير حل المشكلات، التفكير الابتكاري، التفكير وراء المعرفي

- 1اتخاذ القرار:Decision Making

القرار هو: "الاختيار الذي يتم التوصل إليه بعد المفاضلة بين عدة اختيارات" 1

- 2-التفكير الناقد:Critical Thinking

التفكير الناقد يعني مبدئيا: التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر وأنه يستخدم للحكم على موثوقية، أو قيمة، أو دقة، أو مصداقية، أو منطقية فكرة/أفكار معينة. وعليه يمكن تعريف التفكير الناقد بإيجاز على أنه: عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتمادا على معايير أو قيم معينة. ويرتبط بهذا النوع من التفكير العديد من الأفعال من أبرزها: التشكك) الصحي (التمهل

والتعقل) التدبير(، التفتح العقلي، تحدي المألوف، طرح التساؤلات، الجدل، الاستيضاح، التحقيق، التبرير، الرجوع إلى المصادر، تقويم المصادر، جمع الأدلة والشواهد على صحة أمر ما وتقويمها، بناء معايير للحكم، التعليل، الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، تحليل الأفكار، البحث عن الأسباب، التقييم، إصدار الأحكام.

مثل الحكم على الاتجاه الشعري لشعراء المهجر بأنه اتجاه صوفي إذ يتطلب ذلك بحث ودراسة دوافع الاتجاه الصوفي و مكوناته عند شعراء المهجر والتي تتلخص في الغربة الروحية وأثرها في التكوين النفسي لدى الشعراء ورفضهم للمادية الغربية فإذا كانت الغربة الروحية تمثل عاملاً هاماً في مرحلة الاستعداد النفسي للتجربة عند شعراء المهجر فإنّ التكوين الثقافي لهؤلاء }ء لنزوعهم الصوفي، لا يقلُّ أهميةً في ذلك، فقد كان لظروف الشعراء المهاجرين الحياتية والثقافية أثر كبير في توجهاتهم الروحية، وهذه التجربة الثقافية يمتزج فيها ما هو شرقيٌّ بما هو غربيٍّ فكان لكل من الرافدين أثره الفعال في تقوية النزعة الصوفية وتشكيلها عبر تجلياتها المختلفة و بهذا المكون المزدوج اكتمل الدافع القوي للتصوف سُلُوكاً عَمَلياً ودينياً معاً (سليمان، 2019، ص ص 207-253).

3-تفكير حل المشكلات:Problem Solving Thinking -

يصادف الفرد في حياته اليومية مواقف معضلة أو أسئلة محيرة لم يتعرض لها من قبل ليس لديه إمكانية/ معرفة للتوصل لحل لها في التو فإذا ما سببت له حيرة أو اندهاشا أو تحديا لفكرة، فإنه يطلق على أي من تلك المواقف أو الأسئلة لفظة "مشكلة." وبعبارة أخرى، فإن المشكلة كما نقصدها هنا هي: موقف حياتي مربك أو سؤال- - محير أو مدهش مفتوح النهاية يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل في حين لا يوجد لديه أو لديهم إمكانات أو خبرات حالية مخزنة في بنيته أو بنيتهم المعرفية. ما

يمكنهم للوصول للحل بصورة فورية أو روتينية. بمعنى أن ما لديهم من معلومات أو مهارات حالية لا يمكنهم من الوصول للحل بسهولة وبسرعة بل عليهم بذل جهد معرفي أو مهاري للوصول له أي الحل أي أن الفرد- - يجاهد للعثور على هذا الحل عن طريق توظيف مخزون كبير من المعلومات والمهارات مثل تطبيق المنهج الكمي في البحث العلمي إذ يتطلب وجود مشكلة و العمل على حلها من خلال اختيار عينة عشوائية و اختبار فرضية إذ يجب أن تكون الفرضية دقيقة و قابلة للقياس للوصول الى نتائج (ماجد، 2016، ص 39) مثل مشكلة الاتجاه التشاؤمي في شعر ابن الرومي و تحليل العقاد لشخصية ابن الرومي بافتراض فرضيات متعددة تتعلق بظروف ابن الرومي الشخصية و حياته الاجتماعية وطباعه و سلوكياته التي تتجلي في أشعاره (العقاد، 1944، ص 32).

4-التفكير الابتكاري:Creative Thinking -

التفكير الابتكاري في أوجز معنى هو: "عملية الإتيان بجديد" وعكسه هو التفكير النمطي أو المألوف وهو يعني بصفة عامة: تخليق أو توليد أفكار Ideas أو منتجات Produceجديدة، غير مألوفة Novel وأصيلةOriginal .

وبعبارة أخرى أنه تفكير توليدي للأفكار والمنتجات يتميز بالجدة والأصالة، والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات والقدرة على إدراك الثغرات والعيوب في الأشياء، وتقديم حلول جديدة) أصيلة (للمشكلات. ولقد حدد علماء التفكير عددا من القدرات التي ينضوي عليها التفكير الابتكاري من أبرزها : الاصالة Originality، المرونة Flexibility الطلاقة Fluency ، الإفاضة/التوسيع Elaboration، الحساسية للمشكلات.Problem Sensitivity مثل تحليل عبدالفتاح كيليطو لقصة الصياد و العفريت من ضمن قصص ألف ليلة و ليلة (كيليطو، 2006، ص 211) حيث يختار الناقد هذه الحكاية من ألف ليلة وليلة، يختار جزءا من الحكاية، وهذا الجزء هو خروج الصياد للبحر وتعثره في

صيده، وأن الشبكة تثقل فينزل الصياد ليرى ما فيها فيجد فيها حمارا ميتا أو غير ذلك، وفي المرة الأخيرة تثقل الشبكة فينزل الصياد ليرى ما أمسكت فيجد القمقم النحاسي المختوم الذي يفك الصياد ختمه فيخرج منه العفريت على هيئة دخان، ثم يستوي أمام الصياد بهيئته المخوفة، وقد كان العفريت قد عصى سليمان عليه السلام فسجنه في القمقم ، فمكث في البحر مائة عام وقال من أخرجني أعطيه كذا وكذا ثم أربعمائة عام وقال من أخرجني أعطيه كذا وكذا ثم أربعمائة عام فلم يخرجه أحد فيمل ويقنط ويحقد فيقول : من أخرجني الساعة أقتله وأمنيّه كيف يموت ، وعندما وجد الصياد أنه هالك لا محالة لجأ إلى الحيلة فسأل العفريت كيف كان بهذا الحجم في هذا القمقم الصغير ،فلم يجبه العفريت وإنما فعل فدخل في القمقم ، فسد عليه الصياد القمقم ، وأراد أن يرجعه إلى البحر، وهنا يحاول العفريت ثني الصياد عن إعادته للبحر ، ويحاوره إلى أن يأخذ الصياد من العفريت عهدا باسم الله الأعلى أن لا يغدر ، وأنه ، أي : العفريت ، سوف يعطي الصياد كنزا يجعله غنيا. فيوافق الصياد على إخراجه ويدله العفريت على مكمن الثروة. هذا ملخص ما اختاره الناقد أما الحكاية في ألف ليلة وليلة فهي غير ذلك.

يؤوّل الناقد هذه الحكاية بالتَّدجين (الصيّاد يدجّن – يروّض – العفريت)، كيف استطاع الصياد تدجين العفريت، والتدجين واسطته الحبل لا السيف، ومن أين يأتي بالحبل في الحكاية؟ هذا ما يقوده إلى تأوّل الحبل، فهو موجود في قرائن تشير إليه وهذه القرائن هي:

الشبكة: الصياد يملك شبكة يصيد بها السمك والعفاريت، فهي فخ، أو شرك أو حبل يشل حركة الضحية فتستسلم مكرهة ذليلة.

القمقم: القمقم شبكة أو فخ لأنه يمنع الجني الموجود فيه من الحركة، الجني لا يستطيع الخروج من القمقم، كما أن السمك لا يستطيع الإفلات من الشبكة

الدخان: من الملاحظ أن الجني يتحول أو يحوّل إلى دخان كلما أفلت الأمر من يده ما هي العلاقة بين الدخان والشبكة؟ الدخان عبارة عن عقَد رفيعة ولطيفة، فهو يتحرّك بصفة لولبية، فيرسم حلقات شبيهة بحلقات السلسلة أو الشبكة، ولمن يعترض بأن الدخان يرمز إلى حريّة الحركة أقول: مادام العفريت متحوّلا إلى دخان فإنّه مطوّع ولا شرّ يُخشى منه.

العقل: الصياد يمتاز بالعقل، العقل بمعنى الرّباط أو الأداة التي يتم بها الرّبط الحل والعقد: من يستطيع أن يربط، أن يعقد يستطيع أن يحل، أن يفك، الحل والعقد أمران متلازمان: الصياد أثبت قدرته على الحل في ثلاثة مواقف، فلقد غطس عدّة مرّات لتخليص شبكته التي انعقدت بالأرض، ثمّ إنه فتح بسكينه القمقم المختوم بالرّصاص ، وأخيرا خلّص الجني من القمقم لمرّتين على التوالي.

العهد: قبل تخليص العفريت" أخذ الصياد عليه العهد أنه إذا أطلقه لا يؤذيه أبدا" و" استوثق منه بالأيمان والعهود وحلفه بسم الله الأعظم" . فعْل استوثق يحيل على الربط، واليمين الذي أدّاه العفريت وثاق رادع.

اللغز: هناك علاقة بين اللغز والحل والعقد، ألا نقول: فلان فك أو حل اللغز؟

موضوعة الربط تظهر في اللغزين، وأعني السؤالين اللذين طرحهما الصيّاد على العفريت. السؤال الأول" ما سبب دخولك في هذا القمقم؟ والسؤال الثاني: كيف كنت في هذا القمقم والقمقم لا يسع يدك ولا رجلك فكيف يسعك كلّك؟ "ثمّ يولّد الأسئلة من الأسئلة إلى أن يصل إلى الولادة، وصدمة الولادة التي رآها في قول العفريت " من خلصني الساعة أقتله " ويستشهد بإحدى مقامات الحريري وبأبيات يخاطب فيها السروجي جنينا قبل أن يولد ويحثه على عدم الخروج، ويكتشف أن خطاب السروجي جاء بعد ذكر للبحر والسفر وبذلك يتم ربط المقامة بقصّتنا. ويجد ضالّته وهو يبحث عن الرّحم، لكن الرّحم هذه المرّة يقود إلى الأبوّة، التي تعني الترويض، فالصيّاد صار أباً للعفريت لأنه المسؤول عن خروجه من

القمقم، وقد استطاع أن يروّضه، أما الحبل الذي جاء له الناقد بسبعة أدلّة، فإنه اختفى، ولم يعد له ذكر في نهاية التأويل (كيليطو، 2006، ص ص 211-215).

5التفكير وراء المعرفي:

وهذا النوع من التفكير يميز المفكر الماهر أو الحذق أو الخبير إذ يكون لديه القدرة على التفكير مليا في تفكيره وتوجه تفكيره نحو الحل أو القرار الأصوب فإذا كان بصدد اتخاذ قرار ما في مسألة معينة فإنه يمنع نفسه من التسرع والعجلة في اتخاذ القرار ويوجه تفكيره نحو مزيد من التروي في اتخاذ قرار إلى حين توافر كم أكبر من المعلومات، وحتى لو اتخذ قرارا فإن تفكيره يظل منفتحا للعودة في قراره مادامت قد توافرت لديه دلائل على عدم صحة هذا القرار أو أن هناك قرار آخر أفضل منه من ذلك يتضح أن التفكير وراء المعرفي يجعلنا نتحكم في تفكيرنا ويؤدي إلى تحسينه: أي تفكيرنا.مثل قيمة الأخلاق التي تناولها الفيلسوف طه عبدالرحمن في كتابه سؤال الأخلاق إذ جعل الأخلاق أخص بالإنسان من العقل إذ ينقل رأي من يرون أن ميزة العقل الإنساني في أنه لا يملك اليقين بنفع لا ضرر فيه و لا بصواب لا خطأ معه و يقرر أن هذا لا يصدق إلا على القوى العقلية من قوى الإنسان التي هي من جنس قوة الإدراك التي تتمتع بها البهيمة أيضا فمعلوم أن البهيمة لا تهتدي إلى أغراضها إلا بعد محاولات متتالية تخطيء فيها أكثر مما تصيب و حتى إذا أصابت فلا تضمن لنفسها أن تعود إلى الخطأ مرة ثانية ثم يناقش الدكتور طه بأنه إذا بطل أن تكون العقلانية هي الحد الفاصل بين الإنسانية و البهيمية و جب أن يوجد هذا الحد الفاصل في شيء لا ينقلب بالضرر على الإنسان من حيث أراد الصلاح و هذا الذي يسميه الأخلاقية فهو يقرر بأن الأخلاقية هي وحدها التي تجعل أفق الإنسان مستقلا عن أفق البهيمة فالأخلاقية هي الأصل الذي تتفرع عليه كل صفات الانسان من حيث هو كذلك و العقلانية

التي تستحق أن تنسب إليه ينبغي أن تكون تابعة لهذا الأصل الأخلاقي (عبدالرحمن، 2020، ص 14).

التفكير العلمي في النقد الأدبي:

أ. مراحل التفكير العلمي في النقد الأدبي:

1. مرحلة الحساسية بوجود مشكلة معينة مثل مشكلة السرقات ومشكلة الأصالة
2. مرحلة البحث عن المعلومات والحقائق التي تساعد على فهم المشكلة بصورة أكبر مثل مشكلة أفضلية اللفظ على المعني أو المعنى على اللفظ واراء العلماء حولها
3. مرحلة تحديد المشكلة والتعرف على أجزائها مثل مشكلة اتهام الجاحظ بتقديمه اللفظ على المعنى استنادا على تعليقه على أبى عمرو الشيباني
4. مرحلة جمع البيانات والمعلومات حول أبعاد المشكلة، وتحليلها مثل مشكلة افضلية القديم على الحديث لارتباط القديم بإعجاز القرآن الكريم.
5. مرحلة طرح حلول عديدة لحل المشكلة مثل مشكلة أسبقية الفن الأدبي كفن الغزل وفن المقامات ومشكلة تحديد المفاهيم والمصطلحات للفنون الأدبية.
6. مرحلة تجريب الفروض واختيار أفضل الحلول مثل مشكلة الخروج على عمود الشعر والإغراق في المحسنات البديعية عند شعراء الصنعة.

ب. معايير التفكير العلمي في النقد الأدبي:

لم يكتسب التفكير العلمي في النقد الأدبي سماته و معاييره إلا بعد عدة مراحل من الاستنتاجات والعقبات و التحديات فقد تعامل البعض مع النقد الأدبي بتلك النظرة الفنية التي تعالج الأمور وفقا للذوق و التذوق متخذه من قاعدة الفن يقاس بالفن أساسا للبعد عن التفكير العلمي في النقد الأدبي بل ومؤولة كل المقولات التي تسهم في بناء علمية النقد إلى افتراضات غير قابلة

للتحقق مثل قول ابن سلام الجمحي (والشعر صناعة و ثقافة يعرفها أهل العلم بها كسائر أصناف العلم و الصناعات) فلم يكن أهل العلم بها عندهم سوى المتذوقين أو أصحاب المعرفة بالشعر و الراوية، ناسين بأن النقد ألأدبي أحد الأنشطة الفكرية للعقل البشري يمكن أن تقاس سماته و توضع ملامح له تتسم مع ميدان التفكير وخصائص المعرفة و قد أطلق عليها النقاد و البلاغيين (المقاييس البلاغية أو النقدية) و التي تعد نقلة في ميدان التفكير النقدي في القرن الخامس الهجري و قد كانت لها أسبابا موضوعيه و عواملا أبرزها:

العوامل البيئية: فقد طرأ على الأدب ضعفا في القرن الرابع الهجري لما استقر في نفوس الأدباء من أن من سبقوهم استنفدوا المعاني، و لم يعد لهم إلا أن يعيدوها فالشاعر و الكاتب لا يفكران فيما يقولانه، و إنما يفكران في الوسائل إليه من الصور البيانية و البديعية و اتجهت الدراسات النقدية إلى تلخيصات وشروح مما دفع بالنقاد إلى الاتجاه التعليمي في التأليف و الذي يقوم على مقاييس علمية إذ لم يعد الأمر مجرد تفسير و توجيه و تقويم فالسكاكي عندما ألف كتابه المفتاح كان يرمي إلى صياغة مقاييس علمية تواكب احتياجات بيئية مرحلية ولدتها ظروف زمانية وثقافية مختلفة، فهو في زمن فقد فيه الذوق مكانته و انحسر الحس اللغوي الصافي (الربيعي، 1996، ص ص 415- 419)، فلم يجد بدا لتحقيق ذلك الهدف إلا الارتقاء بالذوق و الفن ووضع أسس علمية للتفكير النقدي.

عوامل فكرية و ثقافية: العصر الذي طرأت فيه التحولات النقدية هو عصر راجت فيه العلوم العقلية و قد كان علماء تلك المرحلة موسوعيين مثل السكاكي الذي تأثر بقواعد النحو و تأثر بعلم أصول الفقه مثله مثل العلماء في عصره كسعد الدين التفتازاني و البهاء السبكي و غيرهم و لما كانت نشأ علم أثول الفقه أسبق من نشأ البلاغة و النقد فقد كان بالضرورة أن تتأثر البلاغة و النقد

بالأصول و تقتفي أثر هذا العلم في التناول وفي ضبطه للقواعد. و على نحو من ذلك تدخلت الفلسفة و المنطق في توجيه المقاييس البلاغية و النقدية لوجهة علمية لتصبح الريادة فيها للعقل لا للذوق وقد أغرق العلماء في تقسيمات البلاغة إلى أبواب و مباحث متأثرين بالمنطق مؤسسين المقياس العقلي للتفريق بين الفروع و الأقسام في كافة الفنون البلاغية ذلك التفكير الذي يبحث عن اللوازم و ما يقتضيه اللزوم العقلي في التصور و التركيب و البحث عن العلة في مفاضلة الفنون كعلة تقديم المسند إليه على المسند و علة أن الاستعارة أقوى من التصريح بالتشبيه و غير ذلك (الربيعي، 1996، ص ص 421-449).

عوامل منهجية: لقد فرق العلماء في منهجية تناول البلاغة و النقد الأدبي فقد كان منهج الجرجاني منهجا لا يفصل بين النحو ومعاني النحو بينما منهج من جاء بعده اعتمد على أساس أن الاحتراز عن الخطأ هو أساس المقياس البلاغي والنقدي و يصحب ذلك بطبيعة الأمر علوم البلاغة بما تشتمل عليها من قواعد تلبي تلك المقاييس العلمية (الربيعي، 1996، ص ص 450-458).

وفي ضوء ما تقدم لم يبق ثمة شك في أن العوامل الثلاثة: البيئية والثقافية والمنهجية قد تكاملت في عملية تطور المقاييس البلاغية والنقدية لتكوين الإطار العلمي بصياغته الثابتة التي تفرق بين الفنون والمناهج النقدية والاتجاهات الأدبية الفكرية.

وبالنظر إلى معايير المقاييس البلاغية والنقدية يتضح مطابقتها لمعايير التفكير العلمي العامة وهي:

التراكمية: تعد المعرفة بالنقد الأدبي وتطوره ومراحل نضوجه معرفة تراكمية لتقييم واقع النقد الأدبي في العصور الأدبية وظهور مختلف المناهج النقدية السياقية والنسقية لا سيما أن هذه المناهج لم تكن تظهر واحدا تلو الأخر، بل كانت تتداخل لتكمل أو تنتقد ما سبق فتصبح هذه المعارف لها ذات

الأهمية عند المشتغلين بالدراسات النقدية. والجدير بالذكر أن التراكمية في الحقائق العلمية يمكن أن تلغي النظريات القديمة أو تنسخها، ولكن في معظم الحالات لا تكون النظرية الجديدة بديلًا يلغي القديمة، وإنما توسعها وتَكشِف عن أبعاد جديدة لم تستطع لنظرية القديمة أن تُفسِّرها أو تعمل لها حسابًا (زكريا، 2016، ص 17). كظهور نظرية أهمية المؤلف ثم موت المؤلف وسلطة النص ثم سلطة القارئ في تلقي النص وتفسيره، فقد عرفت النظرية النقدية تراكما هائلا في التحليل النقدي للنص الأدبي مما نتج عنه العديد من المدارس والمذاهب و المناهج النقدية.

التنظيم: أي أن تكون أفكارنا مرتبة بطريقة محددة واعية وهو أمر بحاجة إلى مران و صقل لمهارات التفكير فعند تأليف الكتب وليكن مثلًا كتابًا عن تاريخ الفكر البلاغي عند العرب — تكون أمام الكاتب مهمَّة شاقة، هي أن يختار — من بين الواقع شديد التعقيد— ما يهمُّه في مجال بحثه؛ ذلك لأن مهمَّة المؤرخ هي إعادة الحياة إلى فترة ماضية، ولكنه لا يستطيع أن يعيد الماضي كاملًا وبكل ما فيه من تعقيدات، فحين يعود بذهنه إلى الفكر البلاغي في التراث العربي في الفترة التي يتناولها بحثه؛ يجد ألوفًا من الظواهر المعقدة المتشابكة في حياة الناس الفكرية تحدد، طريقة ملبسهم ومأكلهم وترفيههم، عاداتهم، أخلاقهم، حياتهم الاجتماعية والاقتصادية، علاقاتهم السياسية ... إلخ، وعليه أن ينتقي من هذا الخضمِّ الهائل من الظواهر المختلفة ما يُهمُّه في موضوع بحثه، ويترك ما عداه جانبًا؛ أي إن عليه أن يُدخل التنظيم في واقع غير منظم أصلًا، وتلك هي مهمة العلم(زكريا، 2016، ص 23). لذلك يعد اختيار المنهج العلمي في البحث العلمي أمرا مهما لقيادة التفكير نحو الطريق المراد سلوكه بطريقة منظمة توحي بسلامة التفكير وذكائه في التفكير وقدرته على ربط الأفكار بعضها ببعض وتسلسلها منطقيا لإثبات النظريات أو الوصول لنتائج تبرهن حقائق علمية أو أدبية. لقد برع المفكر حمادي صمود في

كتابه التفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوره إلى القرن السادس(صمود، 1981، ص 32) في توظيف البعد التاريخي لدراسة طرق التفكير البلاغي عند العرب لاستجلاء أبعاد النظرية الأدبية التي كونت عقول البلاغيين والنقاد وأفرزت تطورا ملحوظا طوال ستة قرون وقد أشار الكاتب في مقدمة كتابه- رسالته العلمية- إلى صعوبة التوفيق بين النظرة التاريخية التطورية و ما يتطلبه ذلك من تحليل و تدقيق و اعتناء بالجزئيات التي تقتضي أن يركز بحثه على المواقف البارزة و القضايا الهامة (صمود، 1981، ص 12) التي شكلت الإطار الفكري في البلاغة و النقد جاعلا من الجاحظ الشخصية المحورية التي وضعت الأسس الكبرى للتفكير البلاغي مقسما بحثة لفترة ما قبل الجاحظ و فترة الجاحظ و فترة ما بعد الجاحظ و هو توجها فكريا يسعى إلى التنظيم و يوضح أثر المنهج العلمي في التفكير البلاغي.

البحث عن الأسباب:

لا يكون النشاط العقلي للإنسان علمًا — بالمعنى الصحيح — إلا إذا استهدف فهم الظواهر وتعليلها، ولا تكون الظاهرة مفهومة — بالمعنى العلمي لهذه الكلمة — إلا إذا توصَّلنا إلى معرفة أسبابها (زكريا، 2016،ص 29) ،و قد يقود البحث عن الأسباب إلى آفاق فلسفية كحادثة تحويل القبلة التي عرضها الفيلسوف طه عبدالرحمن إذ تعتبر القبلة كما هو معلوم هي الجهة التي تستقبل للصلاة و قد كان الإنسان يتجه جهة بيت المقدس ثم لما هاجر الرسول عليه الصلاة و السلام إلى المدينة استمر على استقبال هذه الجهة مدة من الزمن حتى جاءه الإذن بأن يتحول منها إلى جهة الكعبة التي كان يتشوق إلى أن تكون قبلته فقد تأمل الفيلسوف طه عبدالرحمن هذه الحادثة للبحث عن أسباب التغيير و استخلص من الحادثة خصائص تدل على أن أنها أخلاق إشارية تتضمن ضرورة الخروج من محسوسية القبلة إلى معقوليه التعبد و استنتج بأنه ما من شيء

حسي يجوز أن نتعبد به إلا و يجب أن نسلك فيه طريق الإشارة أي أن نخرجه من ظاهره الحسي إلى باطنه المعنوي (عبدالرحمن، 2020، ص ص 164-167) ويستلزم ذلك الانفتاح و التعرف على الأشياء و الأحياء من حوله كما يتطلب أن يستحضر عقله و روحه في تقييم توجه كافة الناس إلى هذه القبلة في أوقات محددة يتفق عليها الزمان و إشارة المكان.

الشمولية: المعرفة العلمية معرفة شاملة، بمعنى أنها تَسري على جميع أمثلة الظاهرة التي يبحثها العلم، ولا شأن لها بالظواهر في صورتها الفردية، وحتى لو كانت هذه المعرفة تبدأ من التَّجربة اليومية المألوفة، مثل سقوط جسم ثقيل على الأرض، فإنها لا تكتفي بتقرير هذه الواقعة على النحو الذي نُشاهدها عليه، وإنما تعرضها من خلال مفاهيم ذات طابع أعم، مثل فكرة الجاذبية والكتلة والسرعة والزمن ... إلخ، بحيث لا تعود القضية العِلمية تتحدَّث عن سقوط هذا الجسم بالذات، أو حتى عن مجموعة الأجسام المُماثلة له، بل عن سقوط الجسم عمومًا، وبذلك تتحوَّل التجربة الفردية الخاصة — على يد العلم — إلى قضية عامة أو قانون شامل، على أن شمولية العلم لا تَسري على الظواهر التي يبحثها فحسب، بل على العقول التي تتلقَّى العلم أيضًا؛ فالحقيقة تفرض نفسها على الجميع بمجرد ظهورها، ولا يعود فيها مجال للخلاف بين فرد وآخر؛ أي إنَّ العلم شامل بمعنى أن قضاياه تَنطبِق على جميع الظواهر التي يبحثها، وبمعنى أنَّ هذه القضية تَصدُق في نظر أي عقل يلم بها. وهنا يظهر الاختلاف واضحًا بين العمل العلمي والعمل الفني أو الشعري؛ ذلك لأن الموضوع الذي يتناوله هذا العمل الأخير هو بطبيعته موضوع فردي، وحتى لو كان يتناول **قضية** عامة — مثل أزمة الإنسان — فإنَّ الفنان أو الشاعر يُعالج هذه القضية العامة من خلال شخصية فردية ومواقف محسوسة وملموسة. ومن ناحية أخرى فإن العمل الفني يظلُّ على الدوام مرتبطًا بصاحبه وبالأصل الذي نشأ منه ارتباطًا عضويًا، بحيث لا يُفهم

أحدهما فهمًا تامًا بدون الآخر. وهكذا يتعرف الخبير في الموسيقى أو الشِّعر على مؤلف القطعة الموسيقية أو القصيدة الشعرية من خلال إنتاجه ذاته، وكلٌّ من العمل وصاحبه يُحيلنا على الدوام إلى الآخر. أما العمل العلمي فلا يوجد ارتباط عضوي بينه وبين جميع العوامل والظروف الشخصية المتعلِّقة بكيفية نشأته والشخص الذي ظهر على يدَيه... على عكس العمل الفني، impersonal»لا شخصية» إلخ. ومن هنا كانت الحقيقة العلمية وكان صدق هذه الحقيقة غير متوقِّف على ظروف المكان والزمان الذي تنشأ فيه إلا من حيث تعبيرها عن مستوى العلم في مرحلة معيَّنة من تطوره فحسب. أما العمل الفني فإن الظروف الفردية والشخصية لمُبدع هذا العمل تقوم فيه بدور يستحيل تجاهله إذا شئنا أن نفهم هذا العمل و نتذوَّقه من جميع جوانبه. وعلى ذلك فإنَّ الحقيقة العلمية قابلة لأن تُنقل إلى كل الناس الذين تتوافَر لديهم القدرة تُصبح بمجرد public العقلية على فهمها والاقتناع بها، أي إنها حقيقة عامة أو مَشَاع ظهورها مِلْكًا للجميع، مُتجاوِزةً بذلك النطاق الفردي لمُكتشفِها والظروف الشخصية التي ظهَرت فيها، وهذه الصفة هي التي تجعل الحقيقة العِلمية (يقينية) (زكريا، 2016، ص 35)

الدقة و التجويد، يتسم التفكير العلمي في النقد ألأدبي بالعمومية وعدم الدقة في إصدار الأحكام و تحليل النصوص الأدبية مما دعا الكثير من النقاد إلى تبني مناهج أسلوبية دقيقة في التحليل الأدبي كالمنهج الإحصائي الذي تبناه الدكتور سعد مصلوح لتوظيف الإحصاء الرقمي في دراسة الأسلوب مع الحفاظ على أدبية الأدب وشعرية الشعر وحاول أن يدرس نسبة الأفعال إلى الصفات (ن ف ص) في الأعمال الأدبية كمسرحيات أحمد شوقي و مقالات طه حسين مستنتجا العديد من التفسيرات بالأرقام و الإحصائيات التي تشبه المعادلات الرياضية لإضفاء روح الدقة و التجويد في التحليل الأسلوبي (مصلوح، 1992،

ص ص 93-111). استنتج مصلوح أن الكلام المنطوق يمتاز بارتفاع قيمة ن ف ص في مقابل انخفاضها في الكلام المكتوب وأن النصوص الشعرية تمتاز بارتفاع قيمة ن ف ص عن النصوص النثرية وبالتالي هذه القيمة تكون متغيرة في مسرحيات أحمد شوقي وهي كما أحصاها سعد مصلوح:

مصرع كليوباترا= ن ف ص 7,6

مجنون ليلى= ن ف ص 7,8

الست هدى= ن ف ص 10,9

أميرة الأندلس= ن ف ص 5,0

وقد فسر مصلوح اختلاف الأرقام في المسرحيات وانخفاض القيمة في أميرة الأندلس مقارنة بباقي المسرحيات إلى كون أميرة الأندلس هي المسرحية الوحيدة النثرية كما أن النمط اللغوي في المسرحية هو اللغة المنطوقة و ليست اللغة الشعرية الفصحى مما أدى إلى هذا الانخفاض الملحوظ.

ت. مهارات التفكير العلمي في النقد الأدبي:

تعرف مهارات التفكير العلمي على أنها تلك القدرات والعمليات العقلية التي قوم بها المتعلم في حل مشكلة وفق خطوات متعاقبة تبدأ بتحديد المشكلة ووضع الفروض لحلها واختبار هذه الفرضيات ثم تفسير نتائجها للوصول إلى تعاميم يمكن تطبيقها على مشكلات مشابهه. ولا شك أن هذه المهارات تحتاج إلى تدريب وتطوير وتحسين مستمر مما قد يستغرق وقتا طويلا لتكوين المهارة في التفكير.

وبالرجوع إلى المراجع المختصة التي تناولت موضوع مهارات التفكير العلمي نجد قوائم عديدة لهذه المهارات ويعتبر جون ديوي من أوائل من كتبوا عن التفكير العلمي وحددوا لها عددا من المهارات يمكن تلخيصها في الخطوات التالية:

1. الشعور بالمشكلة وتحديدها وجمع البيانات المتصلة بالمشكلة
2. تكوين الفروض واختيار أنسبها

3. اختبار صحة الفروض
4. التفسير للنتائج التي تم الوصول إليها
5. تعميم النتائج لإمكانية تطبيقها في حالات مشابهه

كما نلاحظ وجود تفاوت في عدد المهارات ونوعيتها من باحث إلى آخر في هذا المجال فالبعض يقسمها إلى مهارات رئيسية ومهارات فرعية، ولكن هذا التقسيم لا يختلف عن المهارات الأساسية للتفكير سابقة الذكر فالفكرة الأساسية تمكن في تحديد المشكلة في صيغة سؤال ثم جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع المشكلة وتوضع الفروض المحتملة لها ثم يقوم الباحث باختيار صحة هذه الفروض بالملاحظة و التجريب مما يؤدي إلى قبول أحد هذه الفروض و الوصول إلى نتائج يقوم الباحث بتفسيرها و تعميمها على الحالات المماثلة. الجدير بالتأكيد أن هذه الخطوات ليست جامدة مطلقة، بل الغرض منها هو إقامة تفكير تسلسلي منطقي وفق منهجية بحثية لتقصي المعرفة العلمية واكتشافها.

و لنناقش مثالا على ذلك يعرض مهارات التفكير السابقة في سلسلة من الافتراضات و اختبارها مع سلسة من النتائج التي يفسرها الباحث حينا و يعممها حينا آخر باحترافية المتمكن من المنجية البحثية بالتفكير علمي عميق في البلاغة والنقد و ذلك من خلال رسالة الماجستير للدكتور سعود الصاعدي و التي نشرت بعنوان "تأويل النص، دراسة في العلاقات المشتركة بين تأويل الرؤيا في الصحيحين و قراءة النص الشعري "حيث ناقش فكرة قراءة النص الأدبي الذي أفترض أنه لا ينفصل عن السياق الثقافي و اللغوي ولذلك لاحظ أن علماءنا الأوائل يحرصون عل حفظ و فهم الشعر الجاهلي وتذوقه ليكون معينا لهم في فهم القران و قراءته بتدبر ومثل ذك يقال في فهم السنة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة والسلام(الصاعدي، 2009، ص 18) يستنتج من ذلك وجود وشائج بين الكلام العربي المبين لا يمكن لأي باحث منصف أن ينكرها. هذا الاستنتاج قاد الباحث

إلى تفسير يوضح ما وصل إليه ألا و هو أن العلاقة بين النصوص ليس بالضرورة أن تنطلق من النص الأدبي القديم إلى نصوص الوحيين و إنما قد يحدث العكس فمثلما نفيد من دراسة النصوص القديمة لفهم القران و تدبره و تذوق بيانه أو لفهم السنة و استنباط أحكامها و بيان بلاغتها فقد يحصل العكس فيكون القران أو السنة عونا لقراءة صحيحيه و ثرية للنص الأدبي. من هنا تولدت فكرة البحث لدى الباحث فتأويل الرؤيا علم مبارك وشريف وهو من العلوم الروحية التي تحتاج إلى بصيرة نافذة غير أن هذا لا يمنع أن تكون هناك علاقات تجمع بين تأويل الرؤيا وقراءة النص الأدبي قراءة تتوغل في أعماقه الصاعدي، 2009، ص 20)

للإجابة على سؤال البحث واختبار فرضيته التي تدل على درجة عقلية إبداعية في التفكير العلمي فقد وضع الباحث حلولا تجريبية واعتمد في منهجه التجريبي المنهج التحليلي وذلك من جانبيين: الجانب الاستقرائي والجانب الاستنباطي، أما في الجانب الاستقرائي فقد حرص على بيان أنواع الرؤيا وما يتعلق بها من التأويل والتعبير وإمكان ضبط قواعد التعبير ثم ربط ذلك بلغة نص الرؤيا. ثم ذرع في قراءة النص الشعري ليفحص لغة النص وصوره ورموزه وسياقه الداخلي والخارجي في القراءة التأويلية وتعدد مستويات القراءة كي يربط ذلك كله في محاولة لتفسير تعدد احتمالات الرؤيا وربطها بالحال الرائي مع بيان الفروق بين تعبير الرؤيا وقراءة العمل الإبداعي. وأنا الجانب الاستنباطي فقسمه إلى قسمين: تحليل الرؤيا وتحليل الشعر. اعتمد الباحث في تحليله على لغة نص الرؤيا بكل صورها البلاغية وتراكيبها البيانية وذلك بقصد الربط بين توظيف الرؤيا للرمز وتوظيف الشعر وقد اختار الباحث لذلك مجموعة من النصوص تتميز بالكثافة البيانية في الوصف كالمسيب والأعشى (الصاعدي، 2009، ص 23).

وقد استنتج الباحث عدة نتائج كان من أهمها وجود ثمة فرق دقيق بين الرؤيا و الرؤية حيث تطلق الرؤيا على مالا يدرك بالحس من المعنويات و غير المشاهدة حسا بينما تطلق الرؤية على مل يشاهد بالحس من المحسوسات والمشاهدات ولذلك فإن ما يختص بالأحلام و قراءة الواقع قراءة مستقبلية يطلق عليه في اللغة رؤيا و من هنا جاء التعبير عن الاستشراف الشعري و الفكري في الشعر و الفكر بقولهم : رؤيا شعرية أو رؤيا فكرية و أما ما كان من المشاهد الحسي الذي يدخل في نطاق العجائب و الخوارق و المعجزات فيطلق عليه رؤيا للتشابه بينه و بين الغيبيات و المعنويات. كما استنتج الباحث أن نص الرؤيا في الأحاديث النبوية يدل على التأويل وفق دلالات التراكيب وأن صور الرؤيا في دلالتها على التأويل لا تدل بظاهرها فحسب وإنما تجيء دلالتها وفق التفاصيل الجزئية التي تتخلل الصورة وهي في ذلك تشبه إلى حد كبير النص الشعري الجاهلي في تصويره لخلجات النفس والتقاطه لما يدور في أعماق الشاعر (الصاعدي، 2009، ص ص309-315) لقد انتهى الباحث بصياغة عددا من التعميمات تدور خول علاقة التأويل بقراءة الشعر وكان من أهمها أن الشعر ثلاثة أنواع: شعر الصورة، وشعر الرمز، و شعر الفكر. و أن الرؤيا تقوم على تصوير الأفكار في صور محسوسة من الواقع على طريقة ضرب المثل فتؤدي أفكارها التي تتضمنها رسالة الرؤيا في صور متحركة مما يجعل نقلها إلى اللغة المنطوقة مفتقرا إلى لغة الشعر التصويرية و من هنا فإن شعر الصورة يكون أقرب إلى الرؤيا حينما تكون لغته تصويرية، مكثفة في تشبيهاتها و استعاراتها، بينما يبتعد شعر الفكر عن موضوع دراسته لأنه يرتكز على التجربة الإنسانية و الفكر كشعر الحكمة و شعر التجربة الإنسانية العامة فالأفكار تكون فيه مجردة في حين أن الصور تجيء برهانية للتصديق ولذا فإن شعر الصورة و عر الرمز قابل للتطبيق المنهجي و مستجيب

لأدوات تأويل الرؤيا باعتبارها رؤيا شعرية تؤدي أفكارها بالصور و الرمز (الصاعدي، 2009، ص 317) .

ث. معوقات التفكير العلمي في النقد الأدبي:

تحدد أنماط السلوك الإنساني فاعلية قدرة الإنسان على التفكير العلمي المنظم إن افترضنا وجود مقومات التفكير كالنضوج والثقافة والرغبة في البحث والتطوير ووجود محفزات التفكير بمختلف اتجاهاتها الفكرية إلا أن بعض أنماط السلوك والسمات الشخصية تحتاج إلى مران لمعالجة معيقات التفكير المنظم والتي من أهمها الظواهر التالية:

الاندفاع: وهو أخطر أنواع السلوك الإنساني خاصة في معالجة المسائل الفكرية ووضع الأسئلة والافتراضات فالاندفاع غير المدروس في اختيار سؤال البحث أو صياغة الفرضية يؤدي إلى فشل النتائج مما يزيد من إحساس الباحث بالإحباط ويقلل ثقته النفسية في القدرة على التفكير العلمي المنظم. إن أنماط السلوك الاندفاعي لدى الباحث تظهر بوضوح عند فرضه الإجابة ووضعه الاستنتاجات قبل صياغته لسؤال البحث لذلك كان التفكير العلمي مهارة تحتاج إلى صقل ومران متكرر.

الاعتماد على الاخرين: ويعتبر من المعيقات التي نشأت مع الفرد منذ بداية طريقه في ميدان العلم حيث غلب على طرق التعليم المدرسية طريقة التلقين والحفظ مما أخمد جذوة التفكير عند الدارس وجعله يميل إلى تلقي المعرفة دون مشقة أو عناء لوجود من يلقنه المعارف دون تفكير أو استثارة لفضوله فيبقي أسير المعلومات التي تصله وتغذي عقوله وهي معلومات معلبة تجعل الاعتماد على الاخرين سمة من سمات المعيقات الفكرية المعاصرة. وبالنظر إلى التفكير العلمي في النقد الأدبي نجد أنه أصبح من الضرورات الملحة في ظل الحاجة إلى تنشئة الدارس على استقلالية الرأي وعدم التبعية فتأتي مهمة تكوين شخصية الدارس

الناقد منذ بدايات التعليم والذي يمكن تسميته بالتعليم الناقد الذي أصبح سمة من سمات الفرد في المجتمعات الديمقراطية التي تواجه تحديات تفرضها العولمة والتكنولوجيا في جميع مناحي الحياة. فالدارس في ظل الطريقة التقليدية في التعليم قد يتحول إلى جهاز استقبال ساكن لا حركة فيه ولا حيوية، لذلك تنشئة الدارس على المناقشة و إبداء الرأي لتطوين الذائقة الأدبية التي تجعله قادرا على تلقى و تحليل النصوص الإبداعية مستخدما المناهج النقدية المناسبة مع طبيعة النص الأدبي (الجمل، 2021، ص 31).

عدم إرادة التفكير: هؤلاء عادة يميلوا إلى عدم الرغبة في التغيير أو التطوير ويصعب عليهم اختيار منهج للتفكير العلمي المنظم وهم في الغالب لا يؤمنون بقيمة التفكير العلمي في معالجة المشاكل لعدم وجود القدرات الفكرية لديهم إذ تتسم حياتهم بالعشوائية في اتحاذ القرارات وعدم الاكتراث بالنتائج والعواقب وتنخفض لديهم الرغبة والدافعية للإنجاز والتميز. وإذا ما استعرضنا واقع النقد العربي مع هؤلاء الفئة ممن يتنسبوا إلى ميدان النقد نجد أن افتقادهم لآليات و طرق التفكير المنظم و أساليب التفكير الناقدة جعلتهم غير قادرين على سبر أغوار النصوص الأدبية مما جنى على النص العربي المبدع و جعله في الصفوف المتأخرة مقارنة بغيره من النصوص في اللغات الأخرى. فمهمة المفكر الناقد أوسع من مهمة الناقد الأدبي حيث يكون تعامل الناقد الأدبي في معظم المواطن مقصوراً على النصوص الأدبية، ولا شيء يمنع الناقد الأدبي أنْ يكون ضمن المفكرين الناقدين، ولكنَّ مهمة التفكير الناقد أوسع وأشمل إذْ يعاين (المفكر الناقد) كل أبعاد الحياة ويتحول النقد إلى أسلوب في التفكير إذْ لا يقتصر على النصوص الأدبية، فيمكن أنْ تقدم أساليب التفكير الناقد للأطفال ونلاحظ ذلك في العديد من الكتب المتخصصة بهذا المجال، وهذا يؤسس لتربية الإنسان على التفكير بطريقة ناقدة منذ نعومة أظفاره، وتقدم دورات متخصصة في التفكير الناقد لكل

المراحل العمرية لكي يفيد المجتمع من هذه الاستراتيجية في تطوير طرائق تفكيره. ويمكن للإنسان أنْ يضيف طرائق جديدة في تفكيره من خلال تطبيقات وإرشادات ودورات متعددة في كتب التفكير الناقد التي تحول طريقة التفكير من الطرائق المعتادة إلى التفكير الناقد. الذي يتجاوز النصوص الأدبيَّة، ليمدّ الأفق نحو المجتمع ليعيد تأسيس طرائق التفكير. ومن المنتظر أنْ يصبح الناقد الأدبي مفكراً ناقداً إذا أراد أنْ يوسع مهمته التأثيرية من النصوص الأدبية إلى المجتمع (العنبر، 2017، ص 197).

التطبيق الخاطئ للمناهج الفكرية: يعد التطبيق الخاطئ من أشهر السمات التي تؤدي إلى الانحراف الفكري في التفكير العلمي نظرا أحيانا لوجود عوامل و دوافع وراء التوجه الفكري أو يكون الاندفاع و الجهل سببا في التوجه الفكري الخاطئ، مثلا التوجه الفكري في مشروع محمد أركون[4] عند محاولته البحث عن سبب تخلف المسلمون عن ركب الحضارة و محاولته لمعرفة طرق اللحاق بهذا الركب و يعوز السبب في ذلك إلى تركيبة العقل الإسلامي نفسه الذي في رأيه غير قادر عن الانفصال عن تراثه و الاكتفاء بتقديسه بدلا من مثاقفته و بالتالي تعتبر الدراسات الإسلامية التقليدية لفهم القرآن الكريم غير قادرة على فهمه بما يتوافق مع الواقع لأنه لأنها مازالت تدور في فلك أفهام السابقين و طرقهم و مناهجهم في الفهم لذلك و يستدل أركون بنجاح تطبيق الأوربيين مناهج العلوم الإنسانية على نصوصهم الدينية الذي أثر في تطور حضارتهم و بالتالي يشرع إلى تطبيق المناهج الأوربية في سبيل تجديد فهم القرآن الكريم.

[4] محمد أركون (1928-2010م) مفكر إسلامي حداثي جزائري صاحب مشروع (الإسلاميات التطبيقية) وهي إعادة قراءة للتراث الإسلامي من خلال تطبيق مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية (الغربية) ومصطلحاتها منها: النقد التاريخي، التفكيكية، الحفرية، ويعتبر من أجرأ المفكرين في الدراسات القرآنية. وقد درست قراءة أركون للنص القرآني بدراسات مختلفة مثل: النص والتأويل عند محمد أركون لعبد اللطيف بطاح وكتاب المنطلقات اللسانية في كتابات محمد أركون وتوظيفه لها في قراءة النص القرآني لعبد العزيز العزاز.

إن هذا الانحراف الفكري عند أركون والذي قاده إلى هذا النفق الفكري المظلم يعود إلى عوامل ودوافع يمكن تقسيمها إلى قسمين: عوامل دافعه للتفكير في مشروع تجديدي حداثي ودوافع فاعلة بشكل أساسي في جرأته على النص القرآني تحديدا وهي دوافع منهجية وشخصية. الدوافع المنهجية في إيمانه بجدوى المناهج الغربية في فهم النصوص الدينية مساويا بين القرآن المنزه عن النقص أو التحريف بغيره من الكتب السماوية أما الشخصية فتعود إلى نشأته الفقيرة في ظل الانبهار بثقافة المستعمر تلك الثقافة الفوقية التي طمست الهوية العربية و الإسلامية و تعود عوامل دراسته في مدرسة تبشيرية نصرانية و علاقته مع المستشرقين إضافة إلى لغته البربرية و التي ليس لها كتابة، قد تكون دافعا إلى التفريق بين القرآن الشفهي و القرآن في صورته المكتوبة و بالتالي تقصر المعرفة الإيمانية على مواكبة المعرفة العلمية.

تلك أهم المعيقات الفكرية خاصة في النقد الأدبي وهي تتعدد بتعدد سلوك الباحثين وأنماط تفكيرهم ومبادئهم التي قد تبعد عن الطريقة العلمية في التفكير، والتحليل، وفقا لدوافعهم، وأهدافهم.

الخاتمة

تتعدد أصناف التفكير العلمي في المعارف الإنسانية فمنها التفكير الفلسفي والتفكير التربوي والتفكير الأدبي ويعتبر التفكير العلمي في النقد الأدبي متصلا بكل ماله علاقة بالآداب والفنون التي تتغير بتغير العصور لتنتج معارف عصرية تستلزم وجود منهجية علمية تكشف وتحلل القضايا المتعلقة بها. لقد ناقش البحث مستويات التفكير المختلفة (الأدنى، المتوسط، الأعلى) التي تؤثر في طريقة التعاطي العلمي مع القضايا النقدية وأنواع التفكير العليا: اتخاذ القرار، التفكير الناقد، تفكير حل المشكلات، التفكير الابتكاري، التفكير وراء المعرفي إذ لم يكتسب التفكير العلمي في النقد الأدبي سماته و معاييره إلا بعد عدة مراحل من الاستنتاجات والعقبات و التحديات ولدت مهارات التفكير العلمي والتي يمكن تلخيصها في تحديد سؤال المشكلة و تكوين الفرضيات و اختبار صحتها ثم تفسير النتائج التي تم الوصول إليها لتعميمها و تطبيقها في حالات مشابهة . وعلى الرغم من وضوح طريقة التفكير العلمي وخطواته إلا أن سلوك وأنماط الفكر الإنساني قد يجنح إلى البعد عن التفكير العلمي قصدا أو جهلا لتلبية أهداف وتوجهات أو اثبات نظريات علمية ونقدية تولدت في بيئة تختلف عن بيئتنا مما يجعل تطبيقها نوعا من الانحراف الفكري الذي قد يسبب انحرافا عقديا أو انحرافا فكريا تطبيقيا.

إن اليات التفكير العلمي المنظم تعتبر من أسس النظام التربوي الذي ينبغي المران عليه في مختلف العلوم الإنسانية فدراسة النقد الأدبي خاصة ينبغي أن تتعدى الدراسة المجردة إلى دراسة أهداف وتوجهات وأنماط تفكير النقاد والأدباء عبر العصور الأدبية وفي القضايا النقدية المعاصرة. إن عزل التفكير العلمي عن الأنشطة الإنسانية بحجة أنها فنون أدبية ذوقية أو أنها دراسات غير تجريبية سيجعل من علم النقد علما لا طائل منه مقارنة بالعلوم الأخرى الميدانية.

التفكير العلمي في النقد الأدبي (المعايير والمهارات)

يشهد هذا العصر تغيرات عديدة وسريعة في مختلف مجالات الحياة، فإعداد الفرد للعيش في مجتمع سريع التغير والتطور يجعل من اهتمام المؤسسات التربوية بالتفكير العلمي أمرا بالغ الأهمية، وذلك لإعداد نشء قادر على تمييز الصحيح عما سواه، وتمكنهم من النجاح في مختلف جوانب الحياة، كما أن تشجيعهم على التساؤل والبحث وعدم التسليم بكثير من الأمور دون التحري والاستكشاف يؤدي إلى توسيع آفاقهم المعرفية.

وبالرغم من أهمية وضرورة تنمية مهارات التفكير إلا أنه ليس بالأمر السهل فالمؤسسات التعليمية يجب أن تتبنى سياسة موحدة تشجع على التفكير والاستقصاء، والمدارس بحاجة إلى أن يكون المعلم مفكرا أولاً ومن ثم يكون قادرا على تنمية التفكير لدى الطلاب فيسأل الأسئلة الصحيحة التي تحثهم على التفكير والتحليل والاستنتاج وتقديم البراهين التي تدعم الفرضيات، كذلك يجب توفير مناهج دراسية تنمي مهارات التفكير ولا تقتصر فقط على حفظ الحقائق والمعلومات، ومن ثم يجب توفير بيئة تعليمية جاذبة ومناخ يسمح بتعدد الآراء ويشجع على الحوار والنقاش.

المصادر والمراجع:

أبو ديب، كمال. (1995) جدلية الخفاء والتجلي، دراسات بنيوية في الشعر، بيروت: دار العلم للملايين.

بكر، رشيد النوري. (2002) تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي، الرياض: مكتبة الرشد.

الجمل، إيمان. (2021)" تعليم النقد الأدبي: التحديات والحلول"، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها.

الربيعي، حامد. (1996) مقاييس البلاغة بين الأدباء والعلماء، مكة المكرمة: معهد البحوث وإحياء التراث الإسلامي في جامعة أم القرى.

الرفاعي، حصة. (2013) الأسطورة وملامح شعبية أخرى في شعر السياب، قراءة فولكلورية، الكويت: جامعة الكويت

زكريا، فؤاد. (2016) التفكير العلمي، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.

زيتون، حسن حسين كمال عبد الحميد. (1995) تصنيف الاهداف التدريسية: محاولة عربية، الإسكندرية: دار المعارف.

سليمان، عبد الحكيم. (2019) الاتجاه الصوفي في الشعر المهجري ملامحه ومكوناته، DEUİFD XLIX

الصاعدي، سعود. (2009) تأويل النص، دراسة في العلاقات المشتركة بين تأويل الرؤيا في الصحيحين وقراءة النص الشعري، جدة: الأعمال الثقافية.

صمود، حمادي. (1981) التفكير البلاغي عند العرب اسسه وتطوره إلى القرن السادس، تونس: منشورات الجامعة التونسية، مجلد عدد 21

عبد الرحمن، طه. (2020) سؤال الأخلاق مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط7.

العقاد، عباس محمود. (1944) ابن الرومي حياته من شعره، القاهرة: الكتاب العرب، طبعة الكترونية

العنبر، عمر. (2017) العلاقة بين التفكير النقاد والنقد الأدبي، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي.

عيسى، ميمون. (2014) محاضرات مقياس منهجية التفكير، الجزائر: جامعة الحاج لخضر باتنة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

الغذامي، عبد الله. (2006) الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، نظرية وتطبيق، الرياض: المركز العربي الثقافي.

قطامي، نايفة. (2001) تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

كيليطو، عبد الفتاح. (2006) الحكاية والتأويل، دراسات في السرد العربي، المغرب: دار توبقال للنشر

كيليطو، عبد الفتاح. (2020) في جو من الندم الفكري، إيطاليا: منشورات المتوسط.

ماجد، ريما. (2016) منهجية البحث العلمي، بيروت: مؤسسة فريدريش البيرت.

مصلوح، سعد. (1992) الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، القاهرة: عالم الكتب.

مندور، محمد. (2008) النقد المنهجي عند العرب ومنهج البحث في الأدب واللغة، القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر.